



Sophia, Colección de Filosofía de la
Educación

ISSN: 1390-3861

revista-sophia@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Fallilone, Emiliano

Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 22, enero-junio, 2017, pp. 225-245

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441849567010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

BUSCAR Y FORJAR UNA IDENTIDAD LATINOAMERICANA DESDE EL AULA

Search and forge a Latin American identity from the classroom

EMILIANO FALLILONE*

Instituto Superior de Formación Docente "Pío X" / Córdoba-Argentina
emiliano.filosofia@gmail.com

Resumen

Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula, es un intento de analizar la necesidad de pensar la filosofía y la realidad desde la condición socio-política-contextual-histórica que hace ser a una persona latinoamericana. Se encuentra en dicho suelo, la irrupción de un pensamiento subversivo, cuestionador y crítico. Sin embargo, el problema de la posibilidad o no de un pensar original, su consecuente historia y el sujeto del filosofar, son elementos que se debaten aún en la interna de esta nueva manera de abordar la realidad. Se exponen algunos elementos de este debate, como la cuestión en torno al sujeto que filosofa y educa, sobre la formulación de un nuevo pensamiento o una nueva filosofía. En el siguiente artículo, también se problematizará la construcción de la historia de América Latina como discurso hegemónico de los sectores ideológicos dominantes de corte eurocéntrico, y por el contrario, la irrupción de una construcción de historia arraigada en nuestro suelo, mediante una toma de conciencia del propio proceso histórico. Desde allí, se planteará como incertidumbre la posibilidad o no, al dejar que irrumpa este nuevo pensamiento dentro del aula, a los fines de suscitar nuevas miradas y generar una praxis educativa consecuente con el planteo de la filosofía de la liberación. Para esto, se resume la gestación de la filosofía de la liberación y los principales elementos de la misma, profundizando después, la particularidad de pensar desde un nuevo sujeto plural referido al pueblo, como categoría original, y se comenta el método analéctico como superación de la dialéctica y la ontología clásica. Al final, se intentará acercar algunas reflexiones desde el aula para animar a seguir pensando la cuestión y dejar latente el deseo repensar la educación, la filosofía y su enseñanza.

Palabras claves

Educación, filosofía, Latinoamérica, construcción, aula, identidad

Forma sugerida de citar: Fallilone, Emiliano (2017). Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 225-245.

* Profesor de Educación Secundaria en Filosofía por el Instituto Superior de Formación Docente "Pío X". Córdoba (Argentina).

Abstract

Search and forge a Latin American identity from within the classroom is an attempt to analyze the necessity of thinking Philosophy and Reality from the socio-political-historical-context state that makes a person being a Latin American one. We find on our native land, the irruption of subversive, questioning and critical thinking. However, the problem of the possibility or impossibility of an original thinking, its consequent history and the subject of philosophizing, are elements being still on debate in the internal of this new way of approaching reality. Some elements of this debate are exposed, such as the question around the subject who philosophizes and educates, on the formulation of a new thought or a new philosophy. In the following article, the construction of American Latin history as hegemonic discourse of the dominant ideological eurocentric court sectors will be problematized, and conversely, the emergence of a construction of rooted history in our land, through an awareness of our own historical process. Thence, it will arise uncertain the possibility or not of allowing this new thinking to burst inside the classroom, for the purposes of raising new looks and generating an educational praxis consequent with the idea of philosophy of liberation. Ad hoc, the gestation of the philosophy of liberation and its main elements will be summarized, deepening later the particularity thinking from a new plural subject referred to the town, as original category. Ultimately, some reflections from within the classroom are to be presented in order to encourage further thought about this issue and to leave latent the desire of rethinking education, philosophy and its teaching.

Keywords

Education, philosophy, Latin America, construction, classroom, identity.

A modo de introducción

En el siguiente artículo, se analizará la necesidad de pensar la filosofía y la realidad desde nuestra condición socio-política-contextual-histórica que nos hace latinoamericanos. Encontramos en nuestro suelo, la irrupción de un pensamiento nuevo, subversivo, cuestionador y crítico. Nuevo por los temas planteados, pero también novedoso en sus formas. Se plantea como objetivo central de estas búsquedas filosófico-educativas, despertar el interés por forjar procesos de aprendizaje dentro del aula de clases, que tengan que ver con un pensamiento crítico, adquiriendo las formas de un pensar plural que aborda la realidad para cuestionarla y transformarla.

El problema que se encuentra es la opresión ejercida por sectores ideológicos dominantes que reducen la educación a una transmisión acrítica de conocimientos y la adaptación a una serie de normas para ser promovido. No se encuentra en esta mirada educativa ninguna referencia que nos haga particulares, por lo cual se quiere plantear la urgencia de retomar nuestras raíces y que las mismas se puedan plasmar en nuestra praxis educativa.

Dentro del planteo realizado, se quiere defender el proceso emancipatorio del pensamiento latinoamericano, para ser plasmado luego dentro del aula, como espacio para la construcción de un pensamiento siempre nuevo que debe iluminar la realidad. Es tema actual e importante

en el marco de una crisis educativa fuerte, donde si bien la institución escuela todavía goza de algún prestigio, cada vez resulta menos significativa para los jóvenes que la transitan y el entorno que las alberga. El aula, la escuela, debería ser un espacio de construcción de la historia, de transformación de la realidad, y por eso se quiere hacer hincapié en esto, al considerar que la filosofía Latinoamericana aporta elementos para este cometido, de movilizar y despertar las conciencias alienadas, para generar procesos de transformación.

En primer lugar se plantea el desafío de pensar la realidad, donde se exponen los esbozos de respuesta a la pregunta que cuestiona acerca de qué realidad es la que se debe pensar. Luego, se da cuenta acerca del problema de la posibilidad o no de un pensar nuevo y original, donde se manifiestan diversas miradas y se afirma la necesidad de un pensamiento nuevo como punto de partida para la filosofía de la liberación. A partir de esto, se exponen los elementos principales de la consecuente construcción de la historia y los problemas que a partir de ella se generan.

Se expone luego, las referencias a la modernidad como etapa histórica, quitando la fuerte mirada eurocéntrica sobre esta, para comprenderla en una mirada global, a los fines de “desenmascarar” el mito de la modernidad como luego se plantea. A partir de esto, se intentará también un acercamiento a la pregunta acerca de si es posible o no dejar que irrumpa este nuevo pensamiento que brota desde nuestra tierra dentro del aula, a los fines de suscitar nuevas miradas y generar una praxis educativa consecuente con el planteo de la filosofía de la liberación, si se pudiese dar.

Conscientes de que es imposible retroceder la historia, se plantea la necesidad de mirar el pasado, resignificar el presente y proyectar el futuro, desde nuevas miradas educativas. Para esto se propone la discusión acerca de enseñar o hacer filosofía desde la praxis educativa, y luego, se proponen dos metodologías para concretizar estas reflexiones: el método ver-juzgar-actuar y una enseñanza basada en el método socrático.

A modo de conclusión, se intentará acercar algunas reflexiones desde el aula, que no pretenden dar respuestas acabadas o totalmente prácticas, pero que animan a seguir pensando la cuestión y dejar latente el deseo de repensar la educación, la filosofía y su enseñanza.

El desafío de pensar la realidad

Una de las premisas y punto de partida en la filosofía o pensamiento latinoamericano, según se tome posición en tan extenso debate, tiene como



eje central la urgencia y la necesidad de pensar la realidad, aunque no quede bien claro cuál, cómo y qué es esa realidad.

El filósofo argentino Enrique Dussel, uno de los precursores de la filosofía de la liberación, afirma que varias voces se fueron levantando en torno a la pregunta sobre la posibilidad o no de hacer filosofía en países subdesarrollados, con ideologías fuertemente dominantes y opresoras, sobre la posibilidad de hacer una filosofía independiente al resto (Cf. Cerutti Guldberg, 2000).

Ante esta pregunta sobre la posibilidad o no, Augusto Salazar Bondy se animó a responder que no es posible, dado que por el carácter de ser dominados no podemos desprendernos de la ideología dominante, condicionados por las costumbres impuestas, el lenguaje, las tradiciones, la cosmovisión asimilada, entre otras cosas.

Sin embargo, para otros filósofos, incluido Dussel, existe la posibilidad de afirmar positivamente sobre la posibilidad de un pensar nuevo, y convertir la afirmación misma en hipótesis de trabajo:

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, sólo si no se imita el discurso de la filosofía del centro, si se descubre otro discurso (...) es necesario no sólo no ocultar sino partir de la disimetría centro-periferia, dominador-dominado, totalidad-exterioridad, y desde allí repensar todo lo pensado hasta ahora. Pero, lo que es más, pensar lo nunca pensado: el proceso mismo de liberación de las naciones dependientes y periféricas (Dussel, 1980, pp. 205-206).

Un problema que acarrea esta pregunta, es caer por medio de la respuesta adoptada, en un reduccionismo que circunscriba el pensar latinoamericanamente a nuestro suelo, sin considerar al resto del mundo, adoptando una postura de centro excluyente y autosuficiente que tanto se denuncia y rechaza, por ejemplo, cuestionando a Europa y su eurocentrismo dominante que se esgrime como modelo avasallante y opresor.

A partir de esto, se consideran algunas ideas del filósofo Horacio Cerutti Guldberg, que al hacer referencia a la complejidad que posee la realidad a pensar, la define como una parte de la realidad inmersa en un todo, donde se despliega más plenamente:

...porción de realidad que, sin deshacerse del todo, permite captarlo en su mayor plenitud. Se trata específica y prevalentemente de la realidad social, histórica, cultural y política, que es, en suma, una realidad sola con diferentes facetas, por así decirlo, una realidad de ser y espacio-tiempo, la realidad histórica (Cerutti Guldberg, 2000, p. 50).

Desde este aporte, podemos afirmar que el campo de la filosofía y de la educación se amplía, ya que si bien pretende abordar una parte de la realidad, debe ocuparse de lo complejo que aflora en la cotidianeidad, en lo de todos los días. No es posible desde esta perspectiva reducir nuestra praxis educativa a un conjunto de conocimientos a-históricos, a-temporales, a-políticos, entre otras cosas que reducen y empobrecen el campo de la educación.

A la pregunta sobre ¿qué realidad se debe pensar? se puede responder arriesgadamente que el educador, el filósofo como persona que pudo estudiar y formarse, debe atenerse a la realidad de los últimos, de los empobrecidos, los expulsados del sistema, los que menos oportunidad tienen de expresión, hacerse la voz de los sin voz o comprometerse a devolverle dicha voz. Hacer objeto de su estudio la realidad que acontece, iluminarla teóricamente, denunciar todo lo de inhumano que allí encuentre y luchar por la transformación social desde la concepción y elaboración de nuevas categorías que definan lo que se está viviendo, nuevos conceptos, iniciar procesos de toma de conciencia, entre otras cosas. Una educación que no adquiere el rol de liberadora se convierte en un mero adoctrinamiento, que reproduce un sistema injusto y fomenta la alienación de las conciencias.

Sin embargo, en el intento de pensar la realidad latinoamericana, se impone un obstáculo, que es la posibilidad o no de partir desde cero, lograr un pensamiento totalmente original. Respecto a esto, Cerutti Guldberg advierte:

La realidad no se piensa desde ninguna parte o desde el vacío o la neutralidad. Se piensa siempre en situación y ésta requiere examen, porque incluye un cúmulo de aspectos (...) Estos diversos niveles articulados o traslapados del desde dónde permanecen generalmente ocultos, no se explicitan y se los relega a una participación implícita y espontánea. La propuesta es ponerlos a trabajar como ingredientes de esta reflexión (Cerutti Guldberg, 2000, p. 63).

Sobre el pensamiento latinoamericano como posibilidad de algo nuevo e innovador, se ahondará en el siguiente apartado.

¿Pensar nuevo y original?

Esta nueva forma de pensar, puede desembocar en el error de considerar que éste tiene un punto de inicio posible de ser fechado mediante acontecimientos o algún hito en la historia. En el caso de Latinoamérica, muchas

veces se considera que el pensamiento llega a partir del desembarco de tres barcos españoles, negando todo lo producido anteriormente o menospreciándolo, negando nuestras raíces originarias más auténticas, por ejemplo, por citar un caso, nuestra patria grande guaranítica y toda su cosmovisión.

Es igual de erróneo pensar que se puede eliminar de la historia del pensamiento propio, la etapa de opresión y explotación, vividos durante la colonización y usurpación de nuestro suelo por medio de los europeos. Al fin y al cabo, pensamos desde sus paradigmas, con su idioma y gramática, de las cuales no nos podemos abstraer.

Consideramos imposible pensar desde cero, quitar la historia y la tradición de nuestras reflexiones, ya que pensar con los pies en la tierra y desde nuestra tierra, nos exige caminarla así tal cual y como es, sin reduccionismos o sincretismos estériles.

Entonces es lícito preguntarnos, ¿qué tiene de subversivo un pensamiento continuador de la tradición?, ¿por qué es revolucionario?, ¿qué tiene de novedoso?

Como afirma Horacio Cerutti Guldberg, “la realidad demanda ser pensada, diagnosticada (...) examinada con todo detalle y hacerlo es subversivo. Mucho más si el pensar se ejerce desde parámetros de conceptualización propia” (2000, p. 48).

Creemos que el mismo hecho de tomar conciencia de nuestra historia, revisarla de manera crítica y animarnos desde allí a pensar con categorías nuevas, vuelve al pensamiento latinoamericano un pensamiento subversivo. Se hace revolucionario en tanto que se propone el desafío de reflexionar a partir de urgencias propias, de contextos propios, de situaciones políticas propias, de un posicionamiento en el mundo.

Como afirma el sacerdote jesuita Juan Carlos Scanonne, uno de los grandes exponentes de la filosofía de la liberación, es un nuevo pensar ya que “se debe quizás a la búsqueda de explicitación consciente de la propia identidad cultural en un continente nuevo, que crece y que se ve acosado por la dependencia política, económica y cultural” (1990, p. 15). Se trataría entonces de un pensar como proceso de toma de conciencia, que se incluye a su vez, dentro de un proyecto liberador en tanto nos emancipa, nos hace autónomos.

Otro elemento original que podemos detectar como fruto de esta toma de conciencia, es un método filosófico nuevo, que más adelante se analizará, como superación de la dialéctica hegeliana y la ontología clásica: el método analéctico.

A partir de estos elementos originales, se puede instalar la pregunta acerca de la historia de este pensamiento, su construcción y su desarrollo. Se intentará dar cuenta de esto en el siguiente apartado.

El problema de la historia

Varios autores plantean la problemática de hablar de pensamiento latinoamericano o filosofía latinoamericana como ya se ha mencionado. Se asumen como base para abordar la cuestión de la historia, la reconstrucción hecha por el filósofo Enrique Dussel.

En ella afirma que dentro de los procesos filosóficos latinoamericanos, no debería considerarse como filosofía al pensamiento hispanoamericano, justamente por no ser filosofía como tal. Debería llamarse pensamiento en su opinión.

Dussel considera que un criterio para revisar la historia, es interpretar a partir del contexto y las relaciones productivas que se establecen con el: “realizar la interpretación a partir del contexto, de las determinaciones que se ejercen constitutivamente sobre la filosofía como producción intrínseca a una totalidad práctico-productiva en un momento de una totalidad histórico-concreta” (1994, p. 17).

Con este criterio, plantea tres épocas históricas relacionadas con las actividades prácticas-productivas, y dentro de cada una de ellas, períodos que distinguen el pensamiento filosófico latinoamericano. Se sigue y expone aquí su planteo (Cf. Dussel, 1994, pp. 19-22).

La primera época se identifica con la etapa capitalista pre-industrial, en vista a la compra de mercancías, entre los siglos XVI y mediados del siglo XVIII. Puede reconocerse también como la segunda época del pensamiento, con la aclaración hecha al comienzo del apartado.

Un primer período dentro de esta época es la conquista europea, y luego, ya consolidada ésta, se normaliza una filosofía, reducida a ambientes universitarios como segundo período propiamente dicho. Un tercer período es la irrupción de la filosofía propiamente venida de la ilustración.

La segunda época tiene su comienzo mediante la llegada del capitalismo industrial, que coincide filosóficamente con el comienzo de la ilustración y la decadencia de la escolástica. En esta etapa se consolida la dependencia del capitalismo central. En esta segunda época se distingue como primer período la emancipación nacional de los países latinoamericanos, donde se consolida el populismo y con ello se normaliza por segunda vez la filosofía.

Desde mediados del siglo XVIII hasta la actualidad, o al menos hasta el 1994 cuando Dussel escribió su obra, se da la tercera época, donde hay una dependencia total del capitalismo central. Dentro de esta tercera época hay un período de ideologías obreristas, sindicalistas y anarquistas, entre otros, que también contrasta con la urgencia de pensar sobre la identidad latinoamericana planteada, por ejemplo, por Juan B. Justo.

Dentro del planteo de esta historia, puede instalarse la pregunta acerca de la Modernidad, como etapa histórica a cuestionar y profundizar. En el siguiente apartado intentaremos abordar los sentidos del concepto y una posible nueva comprensión del mismo, con la necesidad de configurar la historia.

232



Sentidos y nueva comprensión del concepto Modernidad

A raíz de la última cuestión expuesta, se puede realizar una doble mirada sobre el concepto de Modernidad propuesta por Dussel. En ella afirma que por un lado se puede considerar al término en un sentido eurocéntrico de carácter regional, donde se comprende que “La Modernidad es una emancipación, una salida de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano” (Dussel, 2000, p. 45).

De esta manera, este proceso se desarrolla en Europa alrededor de los siglos XVII y XVIII, tomándose como puntos de partida, la Ilustración, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, como más significativos entre otros.

Sin embargo, se puede considerar, que el aporte más interesante sobre esta disquisición de términos, aparece en la segunda propuesta del autor. Proponer una nueva mirada de la Modernidad comprendida desde un sentido más universal, mundial, que al parecer del autor, consistiría en afirmar que nunca hubo de hecho una historia mundial, ya que los imperios o sistemas culturales coexistían entre sí. Había sí, historias parciales referidas a grupos particulares.

Al decir del autor, mediante la expansión portuguesa a partir del siglo XV, y su posterior llegada hacia el Extremo Oriente en el siglo XVI, sumado a la conquista de América, el planeta se vuelve el lugar de una única historia mundial. Sin embargo:

España, como primera nación “moderna” (con un Estado que unifica la península, con la Inquisición que crea de arriba-abajo el consenso nacional, con un poder militar nacional al conquistar Granada, con la

edición de la *Gramática* castellana de Nebrija en 1492, con la Iglesia dominada por el Estado gracias al cardenal Cisneros, etc.) abre la primera etapa “Moderna”: el mercantilismo mundial. Las minas de plata de Potosí y Zacatecas (descubiertas en 1545-1546) permiten acumular riqueza monetaria suficiente para vencer a los Turcos en Lepanto veinticinco años después de dicho hallazgo (1571). El Atlántico suplanta al Mediterráneo. Para nosotros, la “centralidad” de la Europa latina en la Historia Mundial es la *determinación fundamental de la Modernidad*. Las demás determinaciones se van dando en torno a ella (la subjetividad constituyente, la propiedad privada, la libertad del contrato, etc.). El siglo XVII (p.e. Descartes, etc.) son ya el fruto de un siglo y medio de “Modernidad”: son efecto y no punto de partida. Holanda (que se emancipa de España en 1610), Inglaterra y Francia continuarán el camino abierto (Dussel, 2000, p. 46).

Desde el intento de forjar este sentido nuevo de Modernidad, es posible identificarla como una fragmentación de la historia universal y un intento por hegemonizar una parcial mirada. Ante esto, se vuelve urgente hacernos conscientes del mito moderno.

233



Desenmascarar el “mito” de la Modernidad

Para comenzar este apartado, resulta muy esclarecedor traer a colación una idea de Dussel para no traicionar su planteo: “El *ego cogito* moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conqui-ro* (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano” (Dussel, 2000, p. 48).

De esta manera, mediante la conquista y el uso de la violencia, Europa se manifiesta como superior, por su alto desarrollo armamentista, por la acumulación de riquezas apropiadas, imponiéndose así, ante una América Latina dominada y explotada.

La Modernidad, así comprendida, se torna justificación de una praxis violenta, basada en los supuestos ideológicos de una superioridad de desarrollo, en la concepción del otro como “primitivo, rudo o bárbaro”, en volver a Europa como ejemplo de desarrollo que todos deben seguir, en la violencia como recurso en torno a la posible oposición del proceso civilizador, en mostrar que se hace bien con este proceso, se emancipan culpas y se ayuda, en lo urgente que se torna la necesidad de salir de la inmadurez, lo cual implica sacrificios y sufrimientos.

Ante esto, podemos preguntarnos cómo salir de estos planteos, a lo cual Dussel nos responde claramente: “Por todo ello, si se pretende la su-

peración de la “Modernidad” será necesario negar la negación del *mito de la Modernidad*. Para ello, la “otra-cara” negada y victimada de la “Modernidad” debe primeramente descubrirse como inocente” (Dussel, 2000: 49).

Se trata entonces de un proceso de reivindicación que ayude a salir de planteos reduccionistas o eurocéntricos, haciéndonos conscientes de esta historia, nuestra historia, reconociendo la presencia del Otro, incluso antes del ego-cogito.

Para esto Dussel propone la noción de pensar en una “trans-modernidad”:

De manera que no se trata de un proyecto pre-moderno, como afirmación folklórica del pasado; ni un proyecto anti-moderno de grupos conservadores, de derecha, de grupos nazis o fascistas o populistas; ni un proyecto post-moderno como negación de la Modernidad como crítica de toda razón, para caer en un irracionalismo nihilista. Debe ser un proyecto “trans-moderno” (y sería entonces una “Trans-Modernidad”) por *subsunción real* del carácter emancipador racional de la Modernidad y de su Alteridad negada (“el Otro” de la Modernidad), por negación de su carácter *mítico* (que justifica la inocencia de la Modernidad sobre sus víctimas y por ello se torna contradictoriamente irracional) (Dussel, 2000, p. 50).

Fruto de esta historia y como novedad surgida desde ella, en busca de una identidad propia, podemos esbozar la gestación y algunos elementos principales de la filosofía de la liberación, en vistas a repensar la praxis educativa en este suelo.

Gestación y elementos principales de la Filosofía de la Liberación

Al reconstruir el proceso de aparición de la filosofía de la liberación como tal, Enrique Dussel lo ubica en Argentina, y plantea cinco etapas. La primera de ella está situada entre el 28 de Junio del 1966 con el golpe de Estado llevado a cabo por el General Onganía, celebrado por la gran burguesía agraria, hasta el 1969 cuando el modelo entra en crisis.

Allí comienza la segunda fase de la historia, que encuentra en sus inicios el llamado “Cordobazo” y culmina con las elecciones del 11 de Marzo de 1973, cuando Cámpora es elegido presidente. Es en el transcurso de los cuatro años que dura la segunda fase, donde Dussel coloca el nacimiento de la filosofía de la liberación.

Si bien los procesos detonantes y el origen se gestan en Argentina, es una irrupción que no puede ser ajena a América Latina y a la situación mundial que se vivía. Por ejemplo, cita como elementos que contagiaron, la Revolución Cultural en China impulsada por jóvenes, el Cordobazo impulsado por estudiantes, la aparición de grupos guerrilleros que pretendían la revolución, la iglesia católica impulsando fuertes renovaciones como el Concilio Vaticano II en el 1965 y el documento de Medellín e el 1968, entre otras cosas (Cf. Dussel, 1994, pp. 62-82).

Se puede notar que a la luz de semejantes acontecimientos históricos mundiales, había un clima de renovación, de revolución generalizada, donde emergían fuertemente ideas de cambio, de subversión, sin pretender darle a estas nociones un sentido negativo. Enrique Dussel comenta:

Al mismo tiempo, un grupo de jóvenes filósofos nos reuníamos en “Calamuchita” (Córdoba). Allí descubrimos a Emmanuel Levinas, que nos permitió dar un paso metafísico fundamental: criticando a la fenomenología, gracias a la categoría de “exterioridad”, y desde “el otro” o el “pobre”, pudimos comenzar una filosofía política latinoamericana de liberación (Dussel, 1994, pp. 65-66).

235



El pensamiento de Levinas aporta un elemento central de esta filosofía, que se consolida fuertemente por la reflexión acerca del otro, el reconocimiento del otro, y en este pensador, podía encontrar argumentos para criticar las dictaduras militares que tanto aquejaban y oprimían al pueblo. Es una alternativa para la crítica al sistema totalitario del momento.

Sin embargo, tiene como rasgo particular que se gesta desde una praxis concreta donde la teoría viene a elaborarse después, como segundo momento. Para esto, se constituye un sistema conceptual con categorías que ya se poseían y que la mayoría de los filósofos estudiaban en Europa. El trabajo consistió en mejorarlas y ahondarlas:

Las categorías pudieron ser mejoradas, perfiladas (y ciertamente el acceso serio y directo a Marx ha sido un momento fundamental, pero por exigencia práctica y no dogmática), teniendo la realidad como referencia. Si “pueblo” era una realidad en el discurso político, en la realidad cotidiana, no era cuestión de descartarlo por ambiguo, reaccionario, populista, pequeño burgués. Era cuestión de clarificarlo, precisarlo (...) era necesario “constituir” la categoría pueblo (Dussel, 1994, p. 70).

Respecto a la construcción de la categoría “pueblo”, se profundizará en el siguiente apartado como un aporte novedoso de esta filosofía situada que adquiere consecuencias prácticas y concretas en la forma de

concebir la educación, pero se puede también hacer referencia a algunas características y categorías constitutivas por las cuales se identifica la filosofía de la liberación, aunque no se limita solo a ellas.

Aparecen como rasgos fuertemente presentes, la conciencia de opresión y dependencia desmedida en torno a elementos económicos, sociales, culturales, respecto a países del primer mundo, especialmente Europa y el proceso de la conquista del nuevo continente. Se toma conciencia de la influencia que tienen, y por ende, se critica enfáticamente el eurocentrismo.

A raíz de esto, surge la necesidad de generar una filosofía que no sea meramente discursiva, sino que se traduzca también en praxis de compromiso activo y que parta desde la realidad que acontece, especialmente entre los últimos, los insignificantes, los pobres. Esta opción, dentro del contexto eclesial por ejemplo, no podemos alejarla del método “Ver, Juzgar, Actuar y Celebrar”, adoptado por la Conferencia Episcopal de Latinoamérica y el Caribe, para elaborar su rico magisterio teológico y pastoral, y la opción preferencial por los más pobres en la que se embarcaron decididamente.

Surge el desafío de pensar la utopía de la liberación como una realidad posible, la cual exige trabajo, esfuerzo y compromiso de todos, incluidos los filósofos. Por esto, la necesidad también de un nuevo método para filosofar, que pudiese satisfacer estas intuiciones descriptas. Fruto de esta historia y como novedad surgida desde ella, en busca de una identidad propia, aparece un nuevo sujeto del filosofar, distinto al eurocéntrico.

Pensar desde un nuevo sujeto y un nuevo método

De igual manera que anteriormente se mencionaba este pensar como situado, una de sus novedades se produce al interno del sujeto que hace filosofía, que piensa. En el caso de Latinoamérica, aparece con fuerza la categoría pueblo, que Juan Carlos Scannone identifica con la herencia del sentido comunitario indígena y la resistencia popular establecida por ellos.

Este pensar adquiere la originalidad de ser una crítica al ego, a un sujeto individual masculino europeo, remplazándolo por un nosotros: “a diferencia del ego, del ego cogito (la autoconciencia), es que un sujeto comunitario es sujeto del estar, del ser y de la historia y, por lo tanto, del pensar sapiencial y del simbolizar que lo articula” (Scannone, 1990, p. 25).

En este sentido, se puede citar a Cerutti Guldberg, que haciendo eco de esta concepción comunitaria del sujeto que filosofa afirma:

Pensar la realidad y colaborar en su construcción, es menester sortear un tremendo escollo al que denomino ilusión de transparencia. Esta ilusión incluye una dimensión antropológica: alguien piensa siempre situado. Este sujeto del pensar no piensa solo/a ni para sí mismo/a. Son sujetos, en plural, y requieren de las otras y de los otros (Cerutti Guldberg, 2000, p. 40).

Surge también el modelo ético-religioso desde el cual se comienza a filosofar, en lugar del modelo crítico-científico. Se establece una relación con la Trascendencia porque el nosotros no implica autosuficiencia, se reconoce pobre: “es pobre porque necesita de éste para que medie entre oposiciones antinómicas; para lograr el acierto fundante del ser; para discernir el sentido de la vida y de la muerte, y para allí centrarse” (Scannone, 1990, p. 29).

Este nuevo pensar adquiere la originalidad de un pensar plural, de un sujeto nosotros, distinto al yo antropocéntrico, muchas veces cerrado en sí e identificado con el ideal capitalista de ser humano. Desde esta categoría es posible comenzar a vislumbrar algunas consecuencias para la praxis educativa, donde se vuelve necesario cuestionar la concepción del aula/salón como un sujeto plural de producción de conocimiento, o por el contrario, el aula como la suma de individualidades que deben alcanzar solamente metas personales y ascender escalones pisando a los demás.

Un sujeto nosotros, que no hace referencia a algo abstracto así como una esencia de aquellos que son el resultado de la confluencia de unos cuantos hechos históricos, un lenguaje, una religión y algunas variables más. Cuando se aplica la categoría latinoamericanos, se hace referencia a los hombres concretos, a todos quienes pisan este suelo, están insertos en una determinada realidad, son parte del pueblo, comparten lenguajes, costumbres, identidades e instituciones varias, aunque algunos puedan renegar de esta condición. Esta nueva mirada se torna desafiante y compromete:

Pensar desde nuestra América quiere decir hacerlo desde la utopía. Porque esta América (...) no es nuestra todavía y la expresión lleva en sí la tensión de lo utópico; la potente tensión entre la realidad e ideal o entre realidad y realidad ideal. La voluntad de pensar desde nuestra América es voluntad de pensar desde la tensión ideal/realidad, es voluntad de pensar utópico, pretensión de utopía, ansia de transgresión –no de evasión– de lo dado y premura por ir más allá, por construir lo nuevo alternativo (Cerutti Guldberg, 2000, pp. 69-70).

Para identificar a la filosofía como latinoamericana, no se puede ser ajeno a un pensar utópico, intentando crecer en la conciencia de pueblo,

de saberse y reconocerse uno como parte de un nosotros, de saberse protagonista de una historia que es “nuestra”, “nos” pertenece y “nos” desafía a seguir construyéndola. En este sentido, se desprende un método que se adecua al reflexionar situado de Latinoamérica, el método analéctico, que refiere a una hermenéutica de la dialéctica hegeliana y la ontología clásica.

A partir de asumir filosofías de corte ontológicas como el existencialismo, entre otras, el marxismo y algunos análisis históricos de las periferias, desde la filosofía latinoamericana, se intenta de ir en pos de una perspectiva superadora, capaz de proponer y generar categorías nuevas.

Siguiendo ideas propias de Enrique Dussel (1980, pp. 208 y ss.), el método analéctico de la filosofía de la liberación es teórico y especulativo, aunque no sólo se ocupa del ámbito óntico, sino que hace referencia también a lo ontológico, también se preocupa y ocupa por la exterioridad, el Otro. A partir de esto, se desprenden su tema principal, la totalidad de la realidad que aborda, y el punto de partida, que se resume en una opción de carácter ética y política en pos de los oprimidos, del Otro, de las periferias.

Citando palabras del filósofo argentino, podemos tener una idea más clara de la particularidad de este método novedoso en la filosofía latinoamericana:

El método ana-léctico surge *desde* el Otro y avanza dialécticamente; hay una discontinuidad que surge de la libertad del Otro. Este método, tiene en cuenta la palabra del Otro como otro, implementa dialécticamente todas las mediaciones necesarias para responder a esa palabra, se compromete por la fe en la palabra histórica y de todos esos pasos esperando el día lejano en que pueda vivir con el Otro y pensar su palabra, es el método ana-léctico. Método de liberación, pedagógica analéctica de liberación (Dussel, 1979 [1983], p.199).

De este último planteo-desafío, surge el cuestionamiento acerca de cómo plasmarlo en la Educación cuando se encuentra tan integrada la noción “universal” (parcializada) de la historia, la filosofía, la educación, entre otras. También traemos a la superficie la pregunta acerca de la necesidad de pensar una nueva historia, lo cual se intentará abordar en el próximo apartado.

Mirar el pasado, resignificar el presente y proyectar el futuro

Reflexionando ahora desde el espacio áulico y en el rol de educador, se hace necesario comenzar trayendo a estas búsquedas, un fragmento del pedagogo brasileño Paulo Freire:

... si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra intervención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que sí hicimos, el mundo de la cultura, de la política, de la explotación y de las clases sociales? (Freire, 2014, p. 77).

Se considera que es necesario dentro del aula, partiendo de las bases de comprender a la filosofía como transformadora y crítica de la realidad, ayudar a los alumnos a reinventar la historia, a someterla a una profunda crítica, a brindar los elementos para que ellos puedan hacerla personalmente. Proponer miradas alternativas e ir haciendo una síntesis.

No es cosa sencilla, ya que se debe confrontar con posiciones hegemónicas naturalizadas y asumidas como “correctas”. Basta pensar que para la historia “oficial”, América cuenta solo con un poco más de 500 años, mientras que al pensar solo en el Cristianismo ya hablamos de más de 2000 años. Se quiere afirmar con esto, que se intenta ir reescribiendo la historia de un continente joven, que está a tiempo de seguir profundizando en sus raíces. Esa puede ser una propuesta para el aula, resaltando la importancia de la toma de conciencia de una historia que lo constituye a uno mismo como sujeto, evitando la vuelta romántica y no real a las raíces.

Se puede hacer notar la importancia de que el presente es un entrecruce del pasado que aconteció y el futuro lleno de incertidumbre, donde cada uno es protagonista en las lecturas que se hagan de lo acontecido y las proyecciones hacia adelante, siendo, educadores y educandos, hacedores de la historia:

La historia solo ha sido siempre historias de aquellos que hacen la historia. Lo que cambia es la identidad de los hacedores de historia. Y la edad de la historia es aquella en la que cualquiera puede hacerla porque todos la están haciendo ya, porque todos están hechos por ella (Ranciere, 2013 [2012], p. 20).

La historia no puede retrocederse como pretenden algunas contemporáneas ficciones literarias o cinematográficas. No se puede renegar de ser hijos de lo acontecido, que nacimos condicionados por esta historia y no por otra. Sin embargo, el hecho de tomar conciencia y revisarla de forma crítica, es de alguna manera reinventar el presente, poniendo en tensión algunas cosas, para proyectar un futuro distinto, más “nuestro” y menos de “ellos”.

No puede ser una obligación o una imposición esta nueva noción de mirada hacia la historia, porque caeríamos en una dinámica opresora y eurocentrista como se ha cuestionado, por lo cual: “Tenemos la respon-

sabilidad, no de intentar amoldar los alumnos, sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación (...) Nadie puede dar clases sin tener la convicción de creer en lo que hace” (Freire, 2014, p. 51).

Sin embargo, es necesario este último componente, ya que no es posible proponer una alternativa novedosa si cada uno no la cree o por lo menos, no la valora, porque de lo contrario, siempre se plantearía desde una sospecha o un prejuicio como frecuentemente ocurre dentro de los sectores más conservadores.

Se quiere aportar con estas búsquedas, algunas posibles acciones concretas para llevar a cabo en la enseñanza de la filosofía, mientras tanto, queda latente como desafío, el animarse a repensar alternativas a una única visión de la historia.

240



¿Enseñar o hacer filosofía?

Al pensar la posibilidad de la filosofía y su enseñanza, se está haciendo filosofía, dado que en sí mismo, esto es un problema filosófico. Siguiendo ideas de Alejandro Cerletti, este problema ayuda a no encerrar ni reducir la enseñanza filosófica dentro del campo pedagógico, a dejar de entenderla como la reproducción de conocimientos y la adaptación para los alumnos.

Cuando se hace referencia acerca de la enseñanza de la filosofía, se vuelve urgente e ineludible, enfrentarse a una siempre cuestionadora, desestabilizadora y novedosa pregunta: ¿qué es la filosofía? Se considera en este planteo, que responder a esta pregunta, es aproximarse a responder a la pregunta planteada en el subtítulo.

Desde el planteo latinoamericano que se ha esbozado en este artículo, la filosofía consistiría en una noble actividad, que nos permita aproximarnos a la realidad y al contexto donde se está inmerso, a los fines de cuestionarlo, criticarlo, para desentrañar concepciones subyacentes a determinadas praxis, detectar lo bueno que hay en él, y al fin y al cabo, transformarlo.

Se desprende así, una determinada praxis educativa, donde el punto de partida no es la reproducción de conocimientos que se vuelven atemporales, como en un modelo tradicional o clásico de enseñanza se sostendría, sino en fomentar “la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada, del filosofar” (Cerletti, 2005, p. 10), propia del ser humano, alentando un modelo de enseñanza transformador, que sea capaz de hacer

dialogar a los filósofos de la historia con la actualidad que interpela y cuestiona.

Ante el cuestionamiento a la historia y su construcción que se ha analizado, sería imposible sostener en una clase de filosofía, un planteo histórico universal, por lo que debería abordarse la materia, desde diversos ejes problemáticos como ética, antropología, entre otros.

Se cree necesario también, antes de continuar, dejar en claro que el hecho de comprender la filosofía como una actividad, no exceptúa que necesariamente haya contenidos que deberán ser transmitidos y recibidos, ya que debe enseñarse el cómo filosofar por ejemplo. Sin embargo, el cuestionamiento y la crítica, es para un método de enseñanza que sólo se quede en esa transmisión-recepción, sin entender a esto como un momento de un proceso más complejo.

Para llevar a cabo este cometido, se propone abordar el método “Ver, Juzgar, Actuar”, que resulta de la búsqueda de un método para leer y transformar la realidad, adoptado por la iglesia latinoamericana. A continuación se exponen algunos elementos.

241



Filosofar y educar desde la singular y plural realidad

Se considera luego de todo lo expuesto, que la forma de llevar a cabo esta manera de entender la filosofía en el aula y su correspondiente praxis educativa, que repercute incluso en la enseñanza de otros espacios curriculares, podrá darse mediante el método ver, juzgar, actuar y celebrar, mencionado antes, como construcción personal y colectiva.

El “Ver, Juzgar, Actuar”, se presenta como una metodología asumida por los Obispos latinoamericanos para llevar a cabo el magisterio elaborado dentro de las Conferencias Episcopales de Medellín (Colombia, 1968), Puebla (México, 1979) y Aparecida (Brasil, 2007).

Es una propuesta que desde dichos materiales se propone a los cristianos para intentar reconciliar la brecha establecida entre la fe y la vida cotidiana, embanderando a todos los fieles en un compromiso transformador de la sociedad, en pos de la construcción del Reino de Dios y una vida digna de ser vivida para todos. Se propone a los cristianos una nueva manera de ser y estar en el mundo, acorde a los valores evangélicos, anunciando el Reino y denunciando todo aquello que atenta contra la dignidad del ser humano.

Parte desde el “Ver”, entendiendo este momento como un proceso de toma de conciencia de la realidad en la cual se está inserto. Se abordan

problemáticas concretas, identificables, que aquejan a la comunidad, al alumnado, a la sociedad, que necesitan ser visibilizadas. Este momento es elemental para no elaborar un conocimiento abstracto, buscando respecto a las problemáticas que se van a abordar en el aula, las causas que dan origen a ellas y las consecuencias que se generan.

El segundo momento de esta metodología, es el “Juzgar”, donde se da una confrontación de los elementos vistos con la teoría. En un marco eclesial, es el espacio de confrontación de la realidad a la luz de la fe y el evangelio. Dentro del aula, podemos decir que es el momento donde se confronta y se hace dialogar la realidad y la teoría, las problemáticas y los autores, entre otras cosas. En este momento, y adaptando la metodología al aula y los fines propuestos, es el momento donde se da el contraste con el aporte teórico de la bibliografía y el trabajo sobre ello. Es el abordaje teórico de los elementos “vistos”.

El “Actuar” se erige como tercer paso del método, que en consecuencia con todo lo visto, reafirma esta necesidad de la filosofía de la liberación, que no puede quedarse solo en palabras, sino que exige un compromiso concreto, no solo de palabra, sino de acciones transformadores y superadoras. Es el momento de concretizar en una acción transformadora lo que se ha comprendido acerca de la realidad (ver) y lo que se ha descubierto en el contraste con el material teórico sobre ella (juzgar). El Actuar impide que la reflexión quede en lo abstracto.

Hacia una educación comunitaria, crítica y dialogada

Otro elemento concreto, para no quedar preso dentro en un plano abstracto de estas búsquedas y no olvidar estas líneas detrás de un escritorio, podrá ser implementar el método socrático o dialogado para renovar la educación. Se entiende que forjar una identidad latinoamericana comienza en el espacio áulico, dentro de la asignatura que corresponda, cualquiera sea, y se forja desde una praxis educativa que privilegia la reflexión crítica y la construcción comunitaria. Para estas consideraciones, se siguen ideas del filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (1967).

Se asume que “el fundamento de este método didáctico se halla en la naturaleza misma del filosofar que se nutre del intercambio y la oposición de las conciencias reflexivas” (Salazar Bondy, 1967, p. 117), por lo cual el método, resulta apropiado a los fines de ser coherentes con la noción de educación comunitaria, crítica y dialogada que se ha asumido durante este planteo, en pos de forjar una identidad latinoamericana.

En los diálogos de Sócrates, es posible encontrar una especie de estructura común. En dicha estructura se puede encontrar como primer elemento la ironía, el fingir que uno se encuentra en un estado de ignorancia sobre el tema a discutir, reconociendo la sabiduría que tiene el otro. Superado este momento, mediante el diálogo, los roles se invierten, demostrando la ignorancia y la falta de saber que hay en el otro, para desde esta ausencia, inducir y formular los nuevos conocimientos. Hoy en día, puede ponerse en práctica, asumiendo algunas condiciones y momentos, que hagan del diálogo, no un divague o una mera retórica estéril, sino una verdadera construcción personal y colectiva del conocimiento.

En primer lugar, corresponde al educador, fijar un objetivo en la clase y plantear algún problema o cuestionamiento, que corresponda al ámbito de la realidad de los educandos, que sea accesible y conocido para ellos, de tal manera que sea posible un real diálogo y no una exposición personal. No se debe olvidar aquí, la urgencia de abordar la realidad y sus problemáticas que atentan contra la vida y la dignidad del ser humano.

Luego debe seguirse el análisis de los problemas tratados, para elaborar hipótesis explicativas, posibles soluciones y respuestas. De aquí que se siga la correspondiente argumentación de cada posición presentada, a los fines de evaluar consecuencias, validez, invalidez, entre otras posibilidades.

Por último, debe llevarse a cabo una recapitulación que permita dar un cierre a un tema, e incluso, en el caso de no llegar a ninguna conclusión, la posibilidad de volver a replantearse el problema, puede ser ocasión de cierre para volver a comenzar, abriendo una nueva perspectiva para abordar el tema en cuestión.

Si bien se considera altamente positivo este modelo de enseñanza, pueden reconocerse rápidamente limitaciones a la hora de pensar una clase de este modo con aulas excesivamente numerosas, tiempos de clase acotados, poca formación en el docente acompañante a la hora de moderar e ir acompañando el diálogo, presencia de alumnos poco implicados.

Por otro lado, pareciera una metodología muy buena, dado que genera en el alumno una rica libertad intelectual y lo ayuda a convivir con otros pensamientos, favorece la construcción colectiva, ayuda a que el alumno sea partícipe de su propio aprendizaje asignándole un rol activo por sobre el de un mero receptor, genera una mirada problematizadora y crítica, ayuda a generar la capacidad de argumentar y defender las propias ideas con fundamento. A este elemento podemos enriquecerlos con la dimensión del compromiso antes expuesto (actuar).

A modo de conclusión

Al concluir estas líneas cargadas de búsquedas y reflexión a partir de la filosofía latinoamericana y sus intentos por generar un pensamiento nuevo, original, subversivo, crítico, se vuelve necesario y urgente reafirmar una convicción: no se cierra una puerta, sino que se continúan abriendo nuevos caminos.

No es posible dar por acabado el planteo latinoamericano de la filosofía, ya que el mismo se continúa profundizando, estudiando, pensando y repensando. Sin embargo, se puede afirmar como certeza acabada, la necesidad de un nuevo pensar latinoamericano, que pueda dar cuenta de nuestro contexto, necesidades, problemáticas, historia, entre otras cosas. El proceso emancipatorio comenzado por muchos de nuestros próceres, el revisionismo histórico actual, la relectura de los acontecimientos, el descubrimiento de nuestra presencia en el mundo, son exigencias que atender, en pos de sintonizar con nuestra identidad más profunda.

Ante una globalización opresora que impone modelos sociales, políticos, económicos, entre otros aspectos, se considera necesaria la vuelta hacia nuestras raíces, con el fin de preservar nuestras riquezas, nuestra historia, nuestra cultura, nuestros antepasados. Dicha vuelta hacia atrás no debe estar regida por un fanatismo sin sentido o ser un proceso de “restauración”, sino que debe estar signado por un repensar nuestra identidad latinoamericana. Podemos encontrar en la educación, un ambiente propicio para dicho regreso de “ida y vuelta”.

Dentro de las aulas, es necesario buscar y forjar la identidad latinoamericana, desde donde se pueda y como se pueda. Podrá argumentarse que en una clase de matemáticas es imposible forjar dicha identidad por ejemplo, pero siendo consecuentes con el planteo esbozado anteriormente, se trata de ir más a fondo, no es solo dar historia, sino que se refiere a la transmisión de valores, costumbres, prácticas, modos de relacionarse. Para no dejar esta puerta abierta, proponemos por ejemplo, que en matemática es posible trabajar en grupos, generar ayudas entre los que van en distintos niveles, entre otras prácticas, pudiendo cada tanto reflexionar el proceso con los alumnos y destacando como “nuestras” esas costumbres.

La identidad latinoamericana debe atravesar toda la estructura curricular escolar, impregnando cada espacio curricular, debe ser un contenido transversal, debe ser un elemento urgente a tener en cuenta en las planificaciones, festejos, actos, entre otras cosas.

Al finalizar estas búsquedas filosóficas-educativas, irrumpe la siguiente pregunta: ¿será necesaria la construcción de una pedagogía lati-

noamericana?, ¿será necesario repensar nuestras concepciones educativas y pedagógicas desde este lugar del mundo?, ¿será necesario dejar que por los intersticios de nuestra aula irrumpa el grito contenido de nuestra América Latina? Quizás el desafío sea poder abrazar estas preguntas, asumirlas como modo de caminar, y hacer de las posibles respuestas, nuevos cuestionamientos que impulsen a seguir buscando y construyendo. Quizás de eso se trate.

Bibliografía

CERLETTI, Alejandro

2005 Enseñar filosofía, de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Revista Novedades Educativas*, XVI(169), 8-14. Buenos Aires.

CERUTTI GULDBERG, Horacio

2000 *Filosofar desde nuestra América*. México: Ed. UNAM.

DUSSEL, Enrique

1979 [1983] *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Ed. Nueva América.

1980 *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

1994 *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Ed. Nueva América.

2000 Europa, modernidad y eurocentrismo. En: E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* Buenos Aires: CLACSO, p.p. 41-53.

FREIRE, Paulo

2014 *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

RANCIERE, Jacques

2013 [2012] *Figuras de la historia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

SALAZAR BONDY, Augusto

1967 *Didáctica de la filosofía*. Lima: Universo.

SCANNONE, Juan Carlos

1990 *Nuevo punto de partida en la filosofía latinoamericana*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.

245



Fecha de recepción del documento: 27 de agosto de 2016

Fecha de revisión del documento: 20 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016

Fecha de publicación del documento: Enero de 2017