



REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA

ISSN 2718-6318

Año VII | Número 23 | Abril 2026

Filosofía de la Liberación y Educación: notas para cartografiar una discusión necesaria

Emiliano Fallilone¹

Universidad Católica de Santa Fe

emiliano.fallilone@ucsf.edu.ar

¹ Docente e Investigador de la Universidad Católica de Santa Fe (Argentina). Doctor en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (UNL, Santa Fe); Magíster en Teología Latinoamericana (UCA, El Salvador); Licenciado en Gestión de la Educación (UCSF, Santa Fe) y Profesor de Filosofía (Pío X, Córdoba).

A modo de introducción o punto de partida

A partir de las discusiones en la Escuela de Verano 2026 de la Comunidad de Estudios de Filosofía y Liberación, y de una relectura crítica de la primera generación de la Filosofía de la Liberación, nos proponemos trazar un mapa para rescatar un elemento “extraviado” en cierta medida: la educación. Si bien la Filosofía de la Liberación realiza aportes permanentes hacia campos como la política, la ética, la estética, la epistemología, entre otros, notamos que la educación queda relegada a un plano secundario, en lugar de ser asumida como objeto, en tanto puede ser comprendida como posibilidad de liberación.

Esta paradójica “retirada” del campo educativo ha desplazado la praxis pedagógica de su estatuto como objeto central de la reflexión ética y política. Si bien Enrique Dussel (1980) situó a la “Pedagógica” como un aporte fundamental para superar la ontología de la mismidad, la reflexión posterior ha promovido enfoques en torno a la macro-política y la economía, desplazando la singularidad ética del encuentro educativo. Esta omisión ha dado lugar a que la educación sea interpretada bajo una lógica funcional o “reproductivista”, donde la escuela se constituye como herramienta necesaria para la imposición de un proyecto hegemónico.

Carlos Cullen (1997) identifica este fenómeno como un síntoma de la crisis de las “razones de educar”, donde el pensamiento crítico queda preso en manos de un eficientismo que ignora la historicidad de los saberes y la construcción de las subjetividades. Es también una “retirada de la palabra”, ligada a una crisis de significación que vacía los contenidos culturales de la memoria popular para “educar al soberano” mediante un despojo sistemático de sus saberes previos, asumidos a priori como vulgares, bárbaros o acrílicos. Asumimos que frente a este vaciamiento, se vuelve urgente restituir a la educación su estatuto ontológico, ya que allí se dirime la justicia política.

En este mapeo, sostenemos a modo de hipótesis disparadora, que la educación puede encarnar un gesto de liberación en sí misma, irreductible a los marcos de la escolarización moderna de corte iluminista. Este gesto se fundamenta en que “liberar el deseo de saber, pensar libremente y construir un espacio social público

es lo que aumenta, como diría Spinoza, nuestra potencia de actuar” (Cullen, 2004, p. 15). En consecuencia con ello, la liberación no es un resultado extrínseco, sino la condición analéctica que permite al educador transformarse en “servidor”, lo cual rompe la dialéctica de la dominación para fundar la posibilidad de una novedad histórica desde la exterioridad del oprimido.

Tres posibles sentidos de la liberación al interior del campo educativo

A partir de recuperar la necesidad de comprender la educación como eje central y gesto posible para una praxis de liberación, creemos pertinente enunciar tres formas posibles de asumir dicho proceso. Liberar la educación no puede reducirse a una mera formalidad procedimental o a un nominalismo vacío y redundante, sino que exige una transformación radical de los sujetos y de las instituciones mismas. Proponemos tres dimensiones analécticas para este proceso.

El primer sentido tiene que ver con la *liberación del sujeto de la educación*, en tanto se gesta un paso del individuo al nosotros/pueblo y restituye al educando como sujeto comunitario. Frente a la pedagogía moderna que visualiza al alumno como una *tabula rasa* o un “ente orfanal”, despojado de historia, la Filosofía de la Liberación reconoce en él una Exterioridad fontanal. Liberar al sujeto implica el paso desde imperativo del “ser alguien”, hacia el “estar siendo con otros”. El educando abandona su posición de receptáculo pasivo de información, para constituirse en miembro del “nosotros/pueblo” que habita un suelo común y se constituye como sujeto comunitario de la historia y la cultura. Como sostiene Carlos Cullen (1997), no se trata de despojarlo de sus saberes previos, sino de reconocerlo como un sujeto capaz de crear el mundo de vuelta desde su propia alteridad.

El segundo sentido propuesto, intenta promover la *liberación del sujeto educador*. El educador debe liberarse de su posición como “ego magistral constituyente que le impone el recuerdo de «lo Mismo» que él es y prepara así al discípulo para ser ciudadano de la sociedad burguesa, imperial y burocrática” (Dussel, 1977, p. 133), para asumirse como un trabajador revolucionario de la cultura. Esta liberación exige que el docente abandone la soberbia de la racionalidad única y aprenda a “oír en el

silencio” la palabra del pueblo, del cual es parte. El educador liberador nace cuando escucha al que tiene delante y confía en la voz del oprimido. En este sentido, el educador se convierte en un servidor, en un “intelectual transformativo”, como lo menciona Cullen (1997), cuya autoridad no emana del poder institucional, sino de su compromiso militante en la construcción de lazos sociales y en el reconocimiento del deseo de aprender del Otro.

Finalmente, en tercer lugar, consideramos preciso promover la *liberación de la educación en sí misma*, en tanto ruptura con la forma escolar moderna e iluminista, la cual opera como un aparato hegemónico de normalización. Esta liberación de la educación implica romper con el reproductivismo y el “siempre se hizo así”. Se trata de avanzar en la consolidación de una praxis donde “la educación se cumple en el acto del encuentro simbólico y ahí está su eficiencia” (Kusch, 1978/2007, p. 422). La educación se libera cuando se asume como una “fagocitación cultural”, donde irrumpe un proceso posible y necesario para “liberar el deseo de saber, pensar libremente y construir un espacio social público es lo que aumenta, como diría Spinoza, nuestra potencia de actuar” (Cullen, 2004, p. 15).

La reflexión no se agota en los tres sentidos educativos expuestos, sino que es preciso alentar la reflexión en torno a los desafíos éticos y políticos que adquieren, las cuestiones metodológicas que implican, las raíces epistemológicas que alimentan la praxis de liberación y el diálogo con la cultura. Por tal motivo, proponemos una cartografía posible para hacer camino en la búsqueda de una educación liberadora.

Cartografiar la discusión: cuatro coordenadas posibles para hacer camino

Recuperar el diálogo Filosofía de la Liberación y educación, implica trazar una cartografía que desborde los marcos de la racionalidad moderna. Por ello, proponemos cuatro coordenadas que consideramos necesarias para entamar un camino posible. Utilizamos la metáfora de las coordenadas, porque lejos de proponer un camino hegemónico para el debate, intentamos exponer algunas referencias para concentrar la discusión en posibles ejes de trabajo. Cada una de las coordenadas intentan concentrar algunos debates que pueden ser asumidos, y

posteriormente profundizados, a partir de los presupuestos de la Filosofía de la Liberación:

Coordenada Epistemológica:

La primera coordenada radica en asumir y explicitar la consecuencia de un método. Frente a la dialéctica hegeliana, la educación liberadora se fundamenta en el método anadialéctico. La analéctica no es una mera negación de la negación, sino la afirmación de la exterioridad del Otro como origen creador de novedad histórica. En la praxis educativa, esto implica que el punto de partida no es la mismidad del educador, sino la revelación de la palabra del educando, que irrumpe como un “análogos” inasimilable por la ontología del dominador. A su vez, es preciso desandar un camino epistemológico que sea capaz de discutir y confrontar con los conceptos vertebrales del campo educativo: noción de educación, distinciones entre pedagógica y pedagogía, revisión del estatuto de la didáctica, perspectivas en torno al conocimiento, revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros tópicos.

Coordenada Política:

La escuela se define políticamente como ámbito de lo público, cuya función distintiva es la socialización mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente. Carlos Cullen advierte sobre el riesgo de un “vaciamiento de contenido político” que reduce la educación a una mera adaptación al modelo socioeconómico vigente. Es necesario alentar un debate sobre las implicancias políticas de los procesos educativos emancipatorios o alienantes, en tiempos donde se pone en “tela de juicio” la justicia social y la fraternidad. Sobre todas las cosas, alentar la reflexión para poder garantizar el acontecer del Artículo N° 3 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que concibe la educación como prioridad nacional y a partir de ello, como política para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía, promover la identidad, fortalecer la democracia y respetar los DDHH.

Coordenada Estética-Cultural:

Desde la perspectiva de Rodolfo Kusch, el pensamiento no es una abstracción universal, ya que se encuentra arraigado al suelo que habitamos. La cultura funciona

como un “molde simbólico para la instalación de una vida” (Kusch, 1978/2007, p. 257). A partir de ello, es preciso una geocultura que deforma la pretensión de absoluto de la razón occidental: “La geocultura de un pensar filosófico lleva entonces a una estructura no racional, porque se sitúa más allá de la filosofía, donde se produce la fricción entre el así llamado espíritu y el suelo (...) como deformación, pero también como fundamentación” (Kusch, 1978/2007, p. 258). Desde allí se consolida la necesidad de una educación que asuma los rasgos de una “estética de la liberación”, que reconoce en el rostro doliente y el hedor de la realidad afectiva, una interpelación de justicia. No es posible prescindir del diálogo educación - cultura.

Coordenada Pedagógica:

La pedagógica se constituye en la revelación metafísica del “cara-a-cara”, donde irrumpe una experiencia originaria de proximidad que precede a toda relación con las cosas. Esta coordenada exige superar un modelo de educación meramente bancaria, donde el educador deposita contenidos en un educando pasivo, para promover el tránsito hacia una praxis desestabilizadora. En el encuentro educativo, el educador debe asumir una posición discipular, y desde allí, hacer silencio para oír la voz que adviene desde la exterioridad. La educación se gesta en el “acto del encuentro simbólico”, donde la invención del discípulo y la palabra profética del educador fundan un tiempo nuevo. Es necesario ahondar en la reflexión de las condiciones posibles, necesarias e instrumentales, para encarnar una pedagogía anadialéctica de la liberación.

Hacia una pedagogía de la presencia y el encuentro

La cartografía propuesta permite dar cuenta que la educación, rescatada de su “retirada” teórica de la Filosofía de la Liberación, constituye la instancia óntico-metafísica donde se dirime el acontecer de la justicia y la apertura a la novedad histórica. El gesto de liberación se consuma cuando la praxis pedagógica abandona el imperativo moderno del “ser alguien” para situarse en la ontología del “estar siendo con otros”.

Desde allí es posible abordar una pedagogía de la presencia y el encuentro que implica volverse extranjero o dejarse perder en la “inseguridad auténtica” frente a las certezas del sistema, lo cual dota al educador de su función como “servidor de *claridad*, de saber estratégico, para la e-mergencia de un bien social futuro donde nuestros pueblos, hoy oprimidos y re-sistentes, vivan (no mueran) una cotidianidad en la alegría del consumo festivo y cúltico al bien social más justo” (Dussel, 1983, p. 141). En consonancia, la liberación educativa se constituye como acto ético de “saber estar con los nombres desnudos [...] y, desde ahí —donde es posible reconocernos como «otros»—, crear el mundo de vuelta” (Cullen, 2004, p. 38). El arraigo al suelo, la preeminencia del estar siendo con otros y el asumir un sujeto comunitario de la historia y la cultura, permiten que la creación de dicho mundo sea una novedad emancipatoria.

Recuperar la educación como objeto de la Filosofía de la Liberación posibilitará el paso de una escuela de la mismidad a una comunidad de la palabra, donde la educación sea justicia. Quizás, en dicho movimiento, sea posible dejar a entrever algo del orden de una praxis liberadora.

Bibliografía consultada y utilizada

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dussel, E. (1977). *Filosofía Ética Latinoamericana. De la Erótica a la Pedagógica de la Liberación. 6/III*. México: Edicol.

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Nueva América.

Dussel, E. (1983). *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América.

Kusch, R. (2007). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. En *Obras Completas* (Tomo III). Rosario, Argentina: Fundación Ross. (Obra original publicada en 1978).