

“Antropología y Filosofía de la Liberación: (re)pensando nuestra formación”¹

María José Degioanni, María Victoria Montú y Julieta Peppino²

RESUMEN

La Universidad, forma parte del proyecto político, económico y *civilizatorio* (eurocéntrico y capitalista) de la Modernidad Occidental. Entendemos a ésta última, como un *paradigma* –un modo de conocer el mundo y a nosotros mismos– que *ordena* nuestro día a día. En este sentido, como estudiantes universitarias, intentamos problematizar la vigencia del paradigma racionalista modernooccidental –que se constituyó como tal a partir de la herida colonial–, al momento de producir y construir conocimientos en los claustrosacadémicos.

Metodológicamente, retomamos la letra e implementación del Plan de estudios vigente en la carrera (2007), como constitutivo de nuestra propia *vivencia*; y junto a los aportes de la Filosofía de la Liberación, buscamos re-pensar en elplano epistemológico *qué, cómo, para qué y contra quién* construimos conocimiento. A partir de allí, encontramos las claves para construir una Antropología de la Liberación: una propuesta académica que encuentre su “razónde ser” en la *sabiduría popular*.

PALABRAS CLAVE

Antropología – Filosofía de la Liberación – Modernidad Occidental – Sabiduría Popular.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La Universidad es una de las instituciones que conforman el proyecto político-económico y *civilizatorio* de la Modernidad. Desde los claustros académicos se reproduce este paradigma hegemónico, que implica una determinada manera de pensar y conocer el mundo y que gira en torno a la razón; para el cual, la neutralidad valorativa se erige como principio rector de la labor del “cientista”, pre-suponiendo la negación de aquello que traemos y la invisibilización de los Otros –como sujetos histórico-políticos–, reducidos al lugar de “objetos de estudio”.

En función de los diferentes recorridos y ámbitos formativos que transitamos, y recuperando los aportes de la Filosofía de la Liberación (FDL), intentamos problematizar la vigencia de

¹ Esta ponencia fue elaborada en base al Trabajo Integrador Final presentado por las autoras en el marco de la Diplomatura en Filosofía de la Liberación, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, 2017.

² majodgn@hotmail.com, victoriamontu@live.com.ar, julietapeppino@hotmail.com;
Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Antropología.

dicho paradigma a la hora de producir conocimientos en el ámbito académico. Nos preguntamos: ¿cuáles son los saberes que desde nuestra formación se legitiman y construyen? Como estudiantes de la Licenciatura en Antropología, retomamos la letra e implementación del Plan de estudios vigente en la carrera (2007), como constitutivo de nuestra *vivencia*, para reflexionar acerca del perfil profesional que subyace a nuestra formación y que se traduce, en el terreno de la práctica, en un determinado *quehacer* antropológico. Esto implica re-pensar en un plano epistemológico: *qué, cómo, para qué y contra quién* construimos conocimiento.

Trascendiendo la superficialidad a la que se ven reducidas las llamadas teorías críticas de la Modernidad, la FDL nos invita a re-encontrarnos con un pensamiento *propio*. Así, nos aventuramos en la búsqueda de una Antropología de la Liberación, planteando algunas claves para construir una propuesta académica y política que, superando la concepción del Otro como “objeto”, encuentre su “razón de ser” en la *sabiduría popular* (Scannone, 2009).

CLICS MODERNOS³

Retomaremos aquí los aportes y las críticas al pensamiento moderno-occidental de la FDL⁴ y la Perspectiva Decolonial⁵ para re-pensar las prácticas cotidianas y los sentidos –colonialistas y colonizantes– que en el ámbito académico naturalizamos y reproducimos.

Intentaremos reflexionar sobre La Modernidad, no como una entelequia abstracta, sino como un paradigma que –a pesar de tanta *trans* y *post* modernidad– sigue ordenando nuestro día a día. Al hablar de paradigma, no lo reducimos a metodologías propias del campo científico, sino a modos de estar y entender “lo social” (Lores Arnaiz, 1986). Por eso, nos detenemos a reflexionar sobre esta “totalidad pedagógica dominante” (Dussel, 1980), que habita nuestra cotidianeidad como sujetos universitarios.

³ “Clics modernos” se titula el segundo álbum de estudio solista del músico argentino Charly García, lanzado en noviembre de 1983.

⁴ Si bien años antes comienza a debatirse la *originalidad* y *posibilidad* de una filosofía propia (debate entre Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy), la Filosofía de la Liberación nace formalmente con el Congreso Nacional de Filosofía realizado en 1971 en la ciudad de Córdoba. De acuerdo a Dussel, el problema fundamental de ese Congreso pasó “por la posibilidad o imposibilidad de una filosofía concreta, latinoamericana, ante una filosofía universalista, abstracta, europeo-norteamericana” (DUSSEL, 1983:53). Lejos de ser un movimiento colectivo homogéneo, los distintos pensadores acuerdan en la necesidad de una filosofía comprometida con la realidad latinoamericana (DUSSEL, 1983).

⁵ A partir de la década del 90 la Perspectiva Decolonial comienza a denominarse como tal. Dicha perspectiva, tiene como eje la teoría elaborada por Aníbal Quijano sobre la Colonialidad del Poder, que de la misma manera que la Filosofía de la Liberación, toma a la herida colonial como base de su pensamiento, para construir una crítica al eurocentrismo.

Desde sus orígenes, el pensamiento moderno occidental, que se estableció como tal a partir de la conquista y colonización, fue definiéndose y configurándose en torno a la racionalidad occidental, imponiendo determinados valores y concepciones del mundo y subalternizando y obstruyendo aquellos de quienes son dominados y explotados. Este aspecto universal, forma parte del *horizonte ontológico*, del sustrato más profundo, de la cultura occidental (Maresca, 1985). “Lo universal”, consiste en un “más allá” que se constituye negando aquello que está dado en una cultura, su singularidad, para absorberla y devolverla como particularidad (un caso, un ejemplo). Esta universalidad hegemoniza el saber occidental, imposibilitando el reconocimiento y legitimación de un conocimiento situado y liberador que surja de nuestra singularidad histórico-político-cultural.

Según Quijano (2000), uno de los mitos constitutivos del saber occidental moderno es el *dualismo mente-cuerpo*, sistematizado por el filósofo René Descartes. El cuerpo se presenta como lo Otro frente al sujeto que conoce, por ello, todo lo que se asocia a él, obtiene un valor cognitivo menor. De esta manera, se universaliza una lógica binaria, que establece una serie de jerarquizaciones que guardan un sentido *evolutivo*, el otro gran mito (Quijano, 2000). Así, lo racional reina por sobre lo pulsional, el pensar por sobre la acción y el ser sobre el estar.

Vivenciamos esta disociación mente/cuerpo en las distintas instituciones que habitamos día a día, por lo que se nos *hace carne*, imposibilitándonos pensarnos-sentirnos como sujetos de la totalidad. Entre esas instituciones, que nos obligan a convivir como sujetos duales, escindidos, se encuentra la Universidad. Quienes pudimos acceder a estos grandes templos del saber, debimos hacer borrón y cuenta nueva de nuestros saberes, volvernos *tabulas rasa*. “Pienso, luego existo” es el mandato cartesiano. Pero, siguiendo la reformulación dusseliana, creemos necesario revalorizar el vivir como condición fundamental para existir (Dussel, 2016).

Universidad, hija deseada de la Modernidad.

Al atravesar las puertas de la Facultad, **todo aquello que traíamos, nuestros sueños, deseos, historias familiares y personales, debieron ser olvidadas (negadas)**. Entre las paredes cargadas de historia, la neutralidad valorativa se erige como la condición de posibilidad y única garantía de aspirar a un conocimiento científico, digno de ser producido en una “Facultad”.

“Despojadas” de nuestra “mochila cultural” (Rubinich, 1998), nos volvimos aptas para ser depositarias de un cúmulo de conocimientos que no podían ser puestos en cuestión, que se nos transmiten como *axiomas*. La posibilidad del decir se nos ve cercenada por lo que dijeron

otros ya consagrados. El oficio se vuelve un *collage* de citas, que intentan estar en relación con el “campo”, aquél caótico, oscuro y confuso mundo que ha de ser develado e iluminado.

Así, nuestra dimensión racional se va acercando a la pretensión científica de convertirnos en sujetos blancos, civilizados, racionales y objetivos. Todo lo demás es desechado por bárbaro, subjetivo, imparcial e inferior. Esta pretendida neutralidad valorativa que implica **la negación de lo que somos**; supone, a la vez, la invisibilización de los Otros como sujetos histórico-políticos. Esos Otros son reducidos al lugar de “objeto de estudio” o a la suerte de un “caso” más, un “ejemplo” que debe ser abordado de manera distanciada.

Para la FDL, “será el Otro –en su distinción y analoguicidad, en tanto exteriorizado o excluido- el sujeto de mayor relevancia” (Aguer, 2016:3). Es desde ese Otro que intentaremos reflexionar acerca de qué y cómo producimos conocimiento dentro del ámbito académico.

LA CARRERA DE ANTROPOLOGÍA EN ROSARIO.

Repensando el quehacer antropológico desde nuestra propia experiencia formativa.

Como estudiantes de la Licenciatura en Antropología de la UNR, al momento de reflexionar críticamente sobre nuestra formación académica, se vuelve necesario hacer una breve historización del surgimiento y desenvolvimiento de nuestra carrera, en relación a los diversos contextos histórico-políticos nacionales a partir de mediados del siglo XX.

Según la antropóloga Elena Achilli (2011), las experiencias formativas generacionales que pueden distinguirse en relación a los cuatro Planes de estudios implementados en la antropología rosarina (1968, 1970, 1985 y 2007), fueron marcadas por las rupturas impuestas por los distintos contextos histórico-políticos. Estas diversidades generacionales confluyen en el perfil de la carrera en la actualidad y, de algún modo, han influido en la implementación de un quinto Plan de Estudios, vigente desde el año 2007, en el cual nos estamos formando.

El proyecto de creación de una Licenciatura en Antropología comenzó en 1967; ya que desde finales de los años 50, ésta era una especialización dentro de la carrera de Historia. El primer Plan de estudios, aprobado en 1968 –año de fundación de la UNR– y ajustado en 1969, establecía como objetivos para el perfil de los egresados:

“(…) la formación de especialistas que puedan abordar los problemas del país en términos de un análisis cultural total (...) realizar relevamientos bioantropológicos, culturales, arqueológicos y lingüísticos de los **remanentes de importantes grupos**

étnicos del territorio nacional ante su fatal extinción, y para cuya integración los presentes estudios son indispensables.” (Bartolomé, 2007: 72-73)

Si bien la carrera estaba concebida desde un enfoque integrador de la disciplina y el campo laboral del antropólogo incluía “abordar los problemas del país”, para lo cual se concebía que el trabajo de campo era una *técnica útil*, la mirada sobre el *Otro*, constituido como *objeto de estudio*, era construida desde un posicionamiento positivista-evolucionista, al considerar a los pueblos originarios como “remanentes” de culturas ancestrales “extintas”.

En 1970, el Planse modificó, cambiando el enfoque plural–bio-antropológico, sociocultural, arqueológico y lingüístico–por uno unívoco. Paralelamente, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA(1967-1972), se desarrolló la experiencia de las "Cátedras Nacionales"; una construcción política de intelectuales y docentes identificados con el peronismo que propuso trasladar al campo académico la resistencia a la llamada “Revolución Argentina”.

“Esta nueva experiencia guarda una estrecha relación con el contexto universitario de los años sesenta, particularmente con la radicalización política y la peronización de los sectores medios e intelectuales, que dará lugar en el campo de la sociología a interesantes debates teóricos y políticos.” (Ghiliniy Gil García, 2008: 2)

La incipiente carrera de Antropología de Rosario se mantuvo al margen de dichas experiencias, así como de la revista "Antropología del Tercer Mundo", dirigida entre 1968 y 1973 por Guillermo Gutiérrez, en el mismo contexto de las “Cátedras Nacionales”.

A partir del Golpe de Estado de 1976 se cerró la inscripción a la carrera, situación que estuvo acompañada por la desaparición del Secretario Técnico del Instituto de Antropología, Alberto Galimberti, y la desaparición y detención de alumnos y profesores. Un año después, se estableció un exigente examen de ingreso con cupos limitados y se volvió a inscribir a la Antropología como una orientación de la Licenciatura en Historia. A partir de 1979, sucesivas modificaciones en su currícula, fueron excluyendo las materias vinculadas a Antropología.

En 1981 se creó la Sociedad de Antropología de Rosario, cuyo objetivo era reapertura de la Licenciatura en Antropología; que finalmente sucedió en 1984, en consonancia con el contexto de consolidación de la reapertura democrática. El nuevo Plan de estudios fue aprobado en 1985, y aunque posteriormente se produjeron algunas reformulaciones, permaneció substancialmente fiel a su concepción disciplinar y al enfoque procesual.

El Plan de estudios actualmente vigente fue aprobado en 2007. Según rememoran docentes y estudiantes-muchos ya graduados-, fue el resultado de profundos debates epistémicos, políticos y pedagógicos. Sin embargo, a simple vista, el nuevo Plan no parece distanciarse demasiado del modelo anterior; los cambios de forma e incluso de parte del contenido, no lograron superar los fundamentos epistémicos subyacentes a su implementación.

Cabe recordar, que esta nueva modificación del Plan de estudios se dio en el marco de las exigencias de adecuación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), creada en 1996, en consonancia con la Ley de Educación Superior (N°24.521). Esta ley, de marcado corte neoliberal, fomenta una concepción fragmentaria de la formación universitaria, instituyendo una mirada meritocrática e individualista de la carrera profesional.

“La principal intencionalidad política de la Universidad del Menemato con el Plan Cavallo y el Banco Mundial tuvo como principal logro la Ley de Educación Superior. Uno de sus objetivos principales fue la departamentalización y la super especialización del conocimiento y la investigación, que logra institucionalizar el fragmento; se crean los departamentos de especialistas (...) por lo tanto, el conocimiento es una suma de pedacitos (...) [que] no se tiene que conectar con el otro pedacito. No se puede crear desde lo relacional (...) porque lo relacional nos aproxima a la totalidad, y la totalidad conduce a pensar la conflictividad que une esas relaciones.”(Bianchi, s/d: 7)

En el día a día, el cursado se estructura en cuatro grandes pilares: las materias *metodológicas*; las orientadas al estudio de los *sistemas socioculturales*; las *corrientes antropológicas*; y las vinculadas al *área arqueológica*. Estos componentes del núcleo troncal de la carrera parecen, en el plano concreto, recorrer caminos paralelos: los conocimientos de unos y otros no se cruzan, sino que se constituyen como compartimentos estancos, donde cada saber es en *sí mismo*. Sin embargo, en cuanto al "perfil del título", se plantea:

“(…) la necesidad de formar antropólogos capaces de construir, evaluar y transmitir un conocimiento científico no escindido de la realidad social del país. (...) **se promoverá una actitud ética** que considere a los pueblos no como meros objetos de estudio, sino como sujetos protagonistas de procesos históricos y sociales que trascienden los intereses profesionales de los antropólogos. (...) **Se promueve el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica** (...) El desarrollo de la antropología debe comprometerse con la superación de toda opresión social, cultural, política y

económica. Dicho posicionamiento favorecería la creación de proyectos propios que respondan a nuestras necesidades y generen acciones que coadyuven a una **construcción colectiva del conocimiento** y transformación de la realidad, reconociendo las diversidades y convergencias de las **culturas populares** en Argentina y Latinoamérica y sus transformaciones en un mundo cada vez más globalizado en el que se acentúan las diferencias y desigualdades. (...) Se intenta definir un perfil de antropólogo centrado en el reconocimiento y profundización de **'lo latinoamericano' como expresión de un posicionamiento propio** ante las diversas miradas de las realidades socioculturales pasadas y presentes.” (Plan de Estudios, 2007: 3)

Acercas de las diferencias entre la letra del Plan de estudios y su implementación en la práctica concreta de nuestra cotidianeidad, como estudiantes podemos decir que mientras en la fundamentación epistemológica se propone una formación situada y de totalidad, en la práctica esto no sucede mayoritariamente. Si bien no existe una propuesta homogénea, y podemos reconocer hegemonías y resistencias dentro de los distintos espacios formativos, hay una clara hegemonía de la formación de *investigadores independientes* frente a otros perfiles profesionales desde donde pensar la Antropología-la gestión, la extensión, la docencia-

El trabajo grupal, si bien suele estar presente en el cursado, en general se reduce a una *suma de las partes* más que a la posibilidad de construir colectivamente en la diversidad. En la perspectiva metodológica hegemónica, no suelen importar los *para qué* queremos investigar, siempre y cuando lo producido tenga el orden metodológico necesario (según los parámetros académicos estándar) y presente coherencia interna. Hay matices, pero priman ideas y prácticas que se alejan de la concepción de lo antropológico como un oficio o un trabajo.

En un contexto global donde reina la meritocracia, la formación de profesionales se basa en el individualismo: la creciente necesidad de llenar el *currículum* con *papers* repetitivos, publicaciones que den puntaje, asistencia a cursos, exposiciones en congresos; incentivando la competencia -entre compañeros- por obtener una mejor evaluación. Entonces: ¿Nos formamos como sujetos críticos o como sujetos reproductores de *críticas ya construidas por otros*?

La dimensión crítica emerge, entonces, como una clave fundamental para reflexionar sobre las posibilidades de un pensar propio, arraigado, auténtico, latinoamericano. Porque en ese *sencillo* gesto de creernos *críticos* o de sabernos sujetos *capaces de criticar* nos perdemos en la forma y evitamos por lo general hacer mella en los fundamentos epistémicos de dicha

actitud. La pregunta, la problematización, el *dudar de lo dado*, en este sentido se torna *peligroso*: ¡No sea cosa que acabemos criticando a la teoría crítica!

Según Dussel(2016), desde la FDL, el paradigma científico moderno es la expresión de un necesario proceso de racionalización simplificadora. El eurocentrismo interpreta al mundo desde una concepción de *La Historia* cuyo punto de partida es el estado de naturaleza y el de llegada la civilización occidental. No hay lugar allí para la(s) historia(s) de nuestros pueblos, más que el de sabernos en camino hacia ese futuro de plenitud. En la Universidad, tanto por parte de los reproductores de un *status quo* conservador y funcional a la reproducción de un modelo educativo y científico afín al sistema capitalista; como por parte de las *izquierdas*, que desde las *antípodas ideológicas* –pero desde un mismo *horizonte ontológico*–, dicen criticarlo, se sigue retroalimentando el mito del positivismo, situando el pensamiento en un nivel que invisibiliza y niega cualquier horizonte de *otredad*. En este sentido, coincidimos con García Corona en que: “(...) como hijos de Europa conciben una crítica que surge desde su propio locus de enunciación pero que se vuelve sobre sí misma” (García Corona, 2016: 7).

En este escenario, nos preguntamos: ¿cómo reelaborar aquellas teorías críticas que quedaron atrapadas en el cuestionamiento de la Modernidad, sin poder trascender la visión eurocéntrica occidental? ¿Cómo podemos construir una teoría crítica desde nuestra propia criticidad?

LA OTREDAD COMO PUNTO DE PARTIDA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

Al ingresar a la carrera solemos escuchar que la Antropología es el “estudio del Otro”, que nuestra tarea es desnaturalizar aquello que se nos presenta como realidad, “dudar de lo dado”, convertirnos en voceros de sujetos históricamente invisibilizados. Pero, ¿qué lugar ocupa el conocimiento de esos Otros y Otras? ¿Quiénes son? Si la alteridad se construye en referencia a otro, ¿quiénes somos nosotros?

Discursivamente, entendemos que en las Ciencias Sociales (al menos en la versión de nuestra cotidianeidad) existe un presupuesto de que nos estamos formando como *intelectuales comprometidos* con las problemáticas sociales del Pueblo. Pero, ¿escuchamos realmente qué es lo que el Pueblo necesita o desea? ¿Cómo asumimos esta *etiqueta* de *intelectuales del Pueblo*? ¿Debemos dejar de ser Pueblo para *intelectualizarnos*?

Para la filósofa argentina, Graciela Maturo (1978), reflexionar acerca de la situación actual de los intelectuales latinoamericanos implica adentrarnos en la crisis de la Modernidad

Occidental como paradigma civilizatorio. El intelectual de las “periferias” se encuentra con un doble desafío: por una parte, asumir que es heredero y representante de esa crisis, ya que ha sido formado teórica y metódicamente en la cultura occidental; y, por otra, lograr una reconciliación con su Pueblo y elegirlo, lo que implica ser consciente de su propio mestizaje.

Sin negar lo estratégico de formar desde la Universidad Pública intelectuales comprometidos con las problemáticas del Pueblo (de hecho es la gran batalla que debemos librar), aún sentimos resistencia al término *intelectual*. Nos refiere a la idea de un sujeto *autorizado* para hablar *en nombre “de”*, el *iluminado*, el saber legitimado. Bajo esos valores se esgrime nuestra formación y nuestra orientación profesional. Entonces, ¿qué ocurre con los *Otros*? ¿Qué lugar ocupan en el *panteón del saber*? ¿Qué implica reducirlos al mero lugar de *objeto*?

En América Latina se construyó históricamente al *Otro* desde un pensamiento europeizante. Imperfecto, salvaje, subordinado, irrumpiendo *en el orden institucional*, de las ciudades, de las universidades. La Conquista de América, la herida fundante de nuestro continente, es, como dice Dussel (1995), el nacimiento de la Modernidad y de Europa como concepto. La falacia histórica del descubrimiento construyó la idea de un *Otro* inferior, bárbaro, y de una metrópolis civilizada y civilizatoria necesaria para el progreso de la humanidad. Esta idea dicotómica reapareció al construir el Estado-nacional argentino, sintetizada en el célebre apotegma sarmientino de “civilización y barbarie”⁶. Noción eurocéntrica que reaparece cada vez que las clases dominantes quieren (re)instaurar el pensamiento hegemónico occidental, su capitalismo económico, su liberalismo político, su reparto geocultural del mundo donde a nosotros nos ha tocado por pecado de origen ser colonia y dominados.

En el contexto académico y universitario, la antinomia entre *saber culto* y *saber popular* (Kusch, 2007) evidencia la profunda disputa por lo que se legitima socialmente como *conocimiento*: a quiénes se les otorga el poder del saber. Lo *Otro* es *hediento*, irracional, bárbaro; frente a un *nosotros* pulcro, racional, civilizado. El *saber culto* es técnico. La técnica posibilita que no queden cabos sueltos, evitando la peligrosidad de lo inesperado. Se funda en el ser, en la afirmación y certeza de lo que *se es*, escapando a los miedos del *estar* y de todo lo que pueda suceder sin poder explicarse. Y en eso que no se puede explicar, sino sentir, estar, se centra el *saber popular*. Es un pensar para actuar, para vivir, no para conocer por conocer.

⁶Consideramos a la obra *Facundo*, escrita por Sarmiento, como fundante del proceso de construcción del Estado argentino.

Desde nuestro posicionamiento, creemos necesario, como estudiantes de Antropología, asumir el compromiso de recuperar los saberes populares que yacen en las vivencias situadas de los *sujetos de carne y hueso*. De allí emergerá la posibilidad de construir un pensamiento potencialmente liberador. Recuperar aquel saber que pervive en el relato oral, en la memoria colectiva, volver a nuestras propias vivencias en tanto sujetos históricos, resignificar los patrimonios político-culturales que nos dejan como legado las generaciones precedentes; quizás ese sea un punto de partida para deconstruir las normas impuestas por el paradigma hegemónico occidental, y comenzar a construir un conocimiento autónomo y emancipador. Un proceso de construcción de conocimiento que epistémica y políticamente posicione al *Otro* como sujeto protagónico y no ya como mero *informante* del antropólogo.

Dussel (1983) plantea una crítica al eurocentrismo de las filosofías occidentales hegemónicas, en tanto están imposibilitadas de comprender la alteridad desde la *totalidad cerrada* que han construido como sistema de pensamiento. Propone, el *método analéctico*, cuyo punto de partida es el *Otro radical*, los oprimidos, los dominados, los excluidos del sistema. Esta revelación del *Otro* supone una opción ética, un compromiso moral con el presente y el pasado invisibilizado; comienza por abrirse al *Otro*, “saber-oír”, para que el *Otro* no acabe por ocupar el lugar de objeto en nuestra construcción de conocimiento (Dussel, 1983).

Esos *Otros* que irrumpen en la totalidad son los que posibilitan el cambio, la *praxis* político-educativa que tenga como fin último la liberación. Esta *praxis* debe ser pensada en términos de un vínculo de amorosidad y solidaridad para/con el *Otro*. En este sentido, Heredia (2016) nos propone el desafío de resignificar el amor y la solidaridad como pilares de la enseñanza. Asumirnos como “sujetos promotores de fraternidad y amorosidad” (Heredia, 2016:4) implica *romper*, de cierto modo, con el egoísmo naturalizado, el individualismo –columna vertebral del capitalismo– que desde la “totalidad pedagógica dominante” (Dussel, 1980) se promueve.

Tomar al *Otredad* como punto de partida significa reconocer en el Pueblo un sujeto cognoscente, y al mismo tiempo situar *ese saber* como emergente del continente *mestizo* que es Nuestra América. Si nos proponemos construir desde una *antropología de la liberación*, debemos partir de esta realidad latinoamericana concreta. Dejar de pensar a nuestro continente como un *caso* o un *problema de estudio*, y producir un pensar *desde* Latinoamérica.

La posibilidad de posicionarnos de una matriz autónoma de pensamiento, tal como propone Argumedo (2009), es en parte lo que se niega hoy en los claustros universitarios. Sin embargo, será desde esta misma negación que nos afirmamos. Frente a una pretendida

neutralidad valorativa, afirmarnos en el *estar*, nuestra situacionalidad, nuestras vivencias. Allí encontramos las certezas para actuar y no desde las teorías abstractas que nos señalan cómo *ser*. “El primer momento de la *praxis* de liberación es la acción que desmonta la acción moral y de-construye las instituciones vigentes. Lo hace desde la Alteridad (...) Liberación indica un acto político, de compromiso límite, de lucha, de crear lo nuevo” (Dussel, 2016). Sólo así será posible construir *con y desde* los *Otros* un pensamiento auténtico.

HACIA UNA ANTROPOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

La conquista occidental sobre Nuestra América, como hecho fundante, como herida originaria de nuestro continente –desde allí, mestizo–, nos inscribe en una historia que no nos pertenecía. Forzosamente pasamos a ser parte de La Historia Universal, unívoca y lineal. Una historia para todos los pueblos, de todos los tiempos. En el proyecto moderno también había un lugar para nosotros: identificados, por otros, como Otros. Otridad que trae la huella de la explotación, de la opresión de nuestros pueblos.

En el marco de ese proyecto político y económico fue y es necesario que nuestro pensar-sentir también se amolde a aquellos cánones universales, nacidos de una matriz de pensamiento occidental eurocéntrico. Entonces la colonización se vuelve pedagogía, epistemología, Ciencia. La Universidad, templo de La Ciencia Moderna se erige como símbolo de lo que toda sociedad debe validar como saber. Así, los Otros son reducidos a objetos por conocer.

Intentamos reflexionar aquí sobre el lugar que se le otorga socialmente a ese saber académico frente a otros saberes que lo preceden y que se vinculan más a la historia de nuestros pueblos. A partir de la reflexión sobre nuestra propia experiencia, problematizamos que en gran medida –más allá de las resistencias que siempre existen– las propuestas pedagógico-políticas no logran superar el paradigma positivista que continua reproduciendo la negación del Otro como sujeto cognoscente. Con esa misma lógica, los estudiantes somos relegados a un lugar de pasividad, escucha y reproducción. Deconstruir la lógica de nuestro pensamiento occidental(izado); dudar de lo dado; problematizar las verdades cotidianas del sentido común; son los primeros movimientos reflexivos en que debemos comprometernos si queremos trascender los límites impuestos por la “colonización pedagógica” (Jauretche, 2002).

La FDL se propone como un pensamiento situado y un proyecto emancipatorio. Para ello, intenta generar concientización sobre la situación de colonización –económica e ideológica– que dé lugar a una práctica liberadora. Se trata, a nuestro entender, de una revolución dentro del campo de la filosofía que traspasa los límites de la especulación teórica o metafísica por

medio de la explicitación política de las condiciones de dominación de Nuestra América. Por eso pensamos en una Antropología de la Liberación como respuesta posible a este dilema.

Para una Antropología y en una educación liberadoras, será necesario transformar tanto los contenidos como los métodos de aprendizaje; construir a partir de una relación educador-educando que respete la horizontalidad de saberes; formarnos con la experiencia de las organizaciones sociales, de los trabajadores y diversas formas de organización popular; generar los espacios y las condiciones materiales para que el conjunto de la comunidad discuta el para qué de lo que producimos en la Universidad, y las condiciones socio-económicas para que puedan acceder a ella. Así, construyendo colectivamente, conseguiremos tal vez un conocimiento liberador, tanto por su contenido como por su lógica de construcción. Como oficio productor de conocimiento, la Antropología debe situarse en el contexto del cual es producto y del cual no puede desprenderse: Latinoamérica. Contribuir a la construcción de conocimientos propios y no a la mera repetición de teorías consagradas en los centros de poder, es primordial a la hora de comprender y transformar nuestra propia realidad. Para esto es necesario posicionarnos desde un quehacer que vaya más allá de lo evidente, que incursione en lo existencial, en la memoria popular. Asumiendo la tarea de meter los pies en el barro, se trata de negar todo lo foráneo y en esa dialéctica afirmar todo lo nuestro.

BIBLIOGRAFIA

ACHILI, Elena. 2011. El quehacer antropológico en Rosario. Experiencias formativas generacionales y huellas de una antropología crítica en Revista de la Escuela de Antropología. Vol. XVIII, pp. 23-34. Rosario.

AGUER, Bárbara. 2016. América Latina y origen de la Modernidad. Clase 1. Módulo V. Material interno de la Diplomatura en FDL.

ARGUMEDO, Alcira. 2009. Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento nacional.

BARTOLOMÉ, Leopoldo. 2007. Argentina: la enseñanza de la antropología social en el contexto de las ciencias antropológicas. Universidad de Misiones.

BIANCHI, Silvia. De los oficios terrestres a un quehacer antropológico terrestre. S/D.

DUSSEL, Enrique. 1980. La pedagógica Latinoamericana. Bogotá: Nueva América.

DUSSEL, Enrique. 1983. Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación. Bogotá. Nueva América.

- DUSSEL, Enrique. 1995. Eurocentrismo y modernidad (introducción a las lecturas de Frankfurt). Material interno de la Diplomatura en FDL.
- DUSSEL, Enrique. 2016. Tesis 5, 7 y 11. Material interno de la Diplomatura en FDL.
- GARCÍA CORONA, Omar. 2016. La crítica a la Modernidad ilustrada; ¿Cuáles son los límites de la *Kritische Theorie*? Apuntes para una crítica desde la Filosofía de la Liberación. Clase 2. Módulo IV. Material interno de la Diplomatura en Filosofía de la Liberación.
- GHILINI, Anabelay GIL GARCÍA, Magdalena. 2008. La experiencia de las Cátedras Nacionales de la Carrera de Sociología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA entre 1968/1972 en V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.
- HEREDIA, Nadia. 2016. La Ética de la Liberación y la Educación: pensando el sentido político de lo común. Clase 3. Módulo VI. Material interno de la Diplomatura en FDL.
- JAURETCHE, Arturo. 2002. Los profetas del odio y la yapa. Obras Completas, vol. IV. Buenos Aires: Corregidor.
- KUSCH, Rodolfo. 2007. El pensamiento indígena y popular. Obras Completas, Tomo II. Rosario: Fundación Ross.
- LORES, ARNAIZ, Ma. del Rosario. 1986. Hacia una epistemología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Belgrano.
- MARESCA, Silvio. 1983. Una apertura hacia la construcción de un nuevo horizonte ontológico en GUGLIELMINO, O. 1985. Perón, Jauretche y Revisionismo Cultural. Buenos Aires: Temáticas.
- MATURO, Graciela. 1983. Argentina y la opción por América. Buenos Aires: Castañeda.
- PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA. 2007. Facultad de Humanidades y Artes, UNR. <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/index.php?id=./carreras/carr8>
- QUIJANO, Aníbal. 2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Material interno de la Diplomatura en FDL.
- RUBINICH, Lucas. 1998. Con los pies en la tierra: notas sobre dos experiencias de campo en Apuntes de investigación del CECYP. Año 2, N°23. Buenos Aires.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. 2007. Facundo. Buenos Aires: Gradifco.
- SCANNONE, J. C. (2009) La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual en Teología y vida. Vol. L.