

TRABAJO VIVO Y COMUNIDAD DE VIDA.  
CONTRIBUCIONES CONCEPTUALES DE  
LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN A LAS  
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y LA EDUCACIÓN MÁS  
ALLÁ DEL CAPITAL

*Jorge Cabaluz Ducasse\**

**Resumen**

*El artículo introduce elementos medulares del movimiento de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana. Posteriormente, centrándose particularmente en la producción ética y filosófica de Enrique Dussel, se detiene en los conceptos de 'Trabajo Vivo' como exterioridad del capital y en el de 'Comunidad de Vida' en tanto fundamento material de la Ética de la Liberación. Finalmente, se proyectan contribuciones teórico-políticas de ambos conceptos a las Pedagogías Críticas y la Educación más allá del capital.*

*Palabras clave: Filosofía de la Liberación, Trabajo Vivo, Comunidad de Vida, Pedagogía Crítica.*

---

\* Jorge Fabián Cabaluz Ducasse. Chileno. Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y problemas socio-educativos de la Universidad de Buenos Aires, UBA. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. Se desempeña como docente e investigador de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es integrante del Colectivo Diatriba y educador popular de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin-Matadero. Contacto: fabiancabaluz@gmail.com

## Abstract

*The article introduces core elements of the Latin American Philosophy of Liberation movement. Subsequently, focusing particularly on the ethical and philosophical production of Enrique Dussel, it tackles on the concepts of 'Live Work' as exteriority of capital and 'Community of Life' as material foundation of the Ethics of Liberation. Finally, political-theoretical contributions of both concepts are projected towards the Critical Pedagogies and Education beyond the capital.*

*Keywords: Philosophy of Liberation, Live Work, Life Community, Critical Pedagogy*

## I. Filosofía de la Liberación: Notas sobre el origen de los conceptos

El documento fundacional de la Filosofía de la Liberación fue elaborado en Argentina el año 1973 y se encuentra firmado por los filósofos Osvaldo Ardiles, Hugo Assmann, Mario Casalla, Horacio Cerutti, Carlos Cullen, Julio De Zan, Enrique Dussel, Aníbal Fornari, Daniel Guillot, Rodolfo Kusch, Daniel Pro, Arturo Roig y Juan Carlos Scannone. Ahora bien, sus orígenes nos remontan a la década de los sesenta, y fundamentalmente a un escenario histórico regional signado por procesos de lucha contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano y el colonialismo occidental. En este sentido, el movimiento de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana es heredera de los movimientos del '68, nace como sucesora de un complejo escenario de crisis política, económica, cultural y filosófica expresada en el Mayo francés, el Tlatelolco mexicano, el Cordobazo argentino, etc. (Romero 2007; Dussel, Mendieta y Bohórquez 2008).

La Filosofía de la Liberación emergió articulando postulados de denuncia con respecto a la filosofía occidental, europea, moderna, academicista; nació entonces como respuesta al proyecto imperial de la

modernidad eurocéntrica. Parafraseando a Enrique Dussel, la Filosofía de la Liberación desde sus orígenes ha pretendido re-pensar la historia de la Filosofía, por un lado, desde la perspectiva del Centro-Imperial, es decir desde la filosofía moderna occidental que mediante un pensamiento ontológico ha deificado al ser y condenado a no-ser al exterior (América Latina, Asia, África); y por otro, desde la perspectiva de la periferia mundial, pensando la realidad desde la exterioridad del ser del sistema (Dussel 2011; Dussel, Mendieta, Bohórquez 2008).

Al surgir desde la periferia latinoamericana y al lograr articularse con las ciencias sociales, la Filosofía de la Liberación ha generado una ruptura epistemológica que la enlaza con las filosofías africanas y asiáticas. Interpelando a la filosofía occidental, sin desconocer su carácter hegemónico, se ha emparentado con los «Estudios Subalternos» y los «Estudios Orientalistas», conformando así un conjunto de Epistemologías del Sur, que reconocen su condición de subalternidad, pero que al recoger su propia experiencia histórica, cuestionan las estructuras dominantes y bosquejan posibilidades de superación (Mignolo 2001; Santos 2009).

Entre las principales influencias que posibilitaron el surgimiento de la Filosofía de la Liberación, destacan los debates entre Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy en torno a la autenticidad y originalidad del filosofar en América Latina; los planteamientos de las Teorías de la Dependencia, articuladas referencialmente por André Gunder Frank, Rui Mauro Marini, Theotonio dos Santos, Aníbal Quijano, Franz Hinkelammert y Luis Vitale; la Teología de la Liberación y particularmente la obra de Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Pedro Negre y Hugo Assman; la 'primera' Escuela de Frankfurt, particularmente con los libros publicados en español de Herbert Marcuse y Ernst Bloch; y por la obra del martiniqués-argelino Frantz Fanon (Cerutti 2006; Lowy 2007; Dussel, Mendieta y Bohórquez 2008).

En el presente artículo, nos detendremos particularmente en dos conceptos (Trabajo Vivo y Comunidad de Vida) (re) formulados por Enrique Dussel, uno de los referentes más relevantes y persistentes del movimiento de la Filosofía de la Liberación. Por tanto, nos parece pertinente contextualizar brevemente su producción filosófica para

comprender ‘desde dónde’ emergen los mismos. Cabe señalar que existe consenso bibliográfico con respecto a la existencia de al menos cuatro grandes períodos en la producción filosófica dusseliana, a saber:

**a. De la ontología a la metafísica (1957-1975).** Dentro de este período, existe un primer momento, que nos remite a su estadía en Europa, Medio Oriente e Israel (entre 1957 y 1966), donde fue profundamente influenciado por la ontología de Heidegger y la fenomenología de Husserl, Merleau-Ponty y Ricoeur<sup>1</sup>. Y un segundo momento, que comienza con su retorno a Argentina (1966), en el que empieza a empaparse de los planteamientos elaborados por el cristianismo de base y el Encuentro de Medellín, los planteamientos de los teóricos de la dependencia y los escritos de la sociología de la liberación. En este contexto, conoce la obra del filósofo lituano-francés Emmanuel Levinas, quien generó una ‘desorientación subversiva’ en su obra, llevándolo a cuestionar la ontología occidental, por reducir y negar la Alteridad del Otro<sup>2</sup>.

**b. De la metafísica al marxismo (1975-1990).** Luego de sufrir un atentado en su hogar (Mendoza), Enrique Dussel emprende su exilio a México (1975), allí profundizará su análisis histórico y filosófico sobre la exclusión, lo que lo conducirá a la crítica al capitalismo y, por consiguiente, al estudio (no dogmático) de la obra de Karl Marx. La obra de Dussel en México puede dividirse en dos momentos: Inicialmente cuando sintetiza su trabajo realizado en Argentina y publica el libro *Filosofía de la Liberación* el año 1977<sup>3</sup>, y posteriormente (entre 1977 y

<sup>1</sup> Entre los años 1961 y 1968, Dussel elaboró tres libros claves: *El humanismo semita*, *El humanismo helénico* y *El dualismo en la antropología de la cristiandad*. Situado en la tradición fenomenológica hermenéutica, Dussel intentó fundar una antropología filosófica que permitiera reconstruir la visión del mundo subyacente al ser latinoamericano (Dussel 1999; García Ruiz 2006). Además de los textos mencionados, Dussel se doctora de Historia el año 1967 en la Universidad de La Sorbona con la tesis titulada *El episcopado latinoamericano, institución misionera en defensa del indio (1504-1602)* y un año antes, en 1966 publica el libro *Historia de la Iglesia Latinoamericana*.

<sup>2</sup> Dicho momento está presente en la primera ética dusseliana, concretizada en los libros: *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana volumen I y II*; *Filosofía ética de la Liberación, volumen III. De la erótica a la pedagógica* (el cual fue re-editado con el título *Filosofía ética de la Liberación*); *Niveles concretos de la ética latinoamericana. Filosofía ética latinoamericana, volumen IV*; y la *Filosofía ética latinoamericana, volumen V*.

<sup>3</sup> El libro *Filosofía de la Liberación* perfiló una suerte de marco teórico al proyecto dusseliano de la filosofía de la liberación latinoamericana. Sus planteamientos sintetizan la trilogía antropológica

1990) cuando se arroja a leer críticamente la obra de Karl Marx<sup>4</sup> (Sánchez Martínez 1999).

**c. Del marxismo a la Ética de la Liberación mundial (1991-1999).** Durante la década de los noventa, –período asociado a la crisis del ‘socialismo real’, la hegemonía del proyecto neoliberal y el discurso globalizador, el auge de los planteamientos posmodernos y el ‘giro lingüístico’ en las ciencias sociales–, Enrique Dussel desarrolló un prolongado debate con ‘filósofos del norte’ tales como Karl-Otto Apel, Gianni Vattimo, Charles Taylor, Paul Ricoeur y Richard Rorty<sup>5</sup>. En general, Dussel los acusó de encontrarse atrapados en la modernidad eurocéntrica y en el capitalismo tardío de las sociedades opulentas; los culpó de adscribir al heleno-centrismo; los cuestionó permanentemente por carecer de reflexiones económicas, materiales, productivas; los interpeló por mantenerse atrapados en la totalidad sin lograr abrirse a las víctimas del sistema. A partir del diálogo crítico con las ‘filosofías del norte’, Dussel elaborará una actualización de su Ética escrita en los años setenta, dando como resultado su monumental obra: *La Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y de la Exclusión*.

**d. Hacia una Filosofía Política de la Liberación (2001-actualidad).** Desde el año 2001 y hasta hoy, la producción filosófica de Enrique Dussel se encuentra transitando un cuarto período caracterizado por la elaboración de una Filosofía Política de la Liberación. Los siguientes libros formarían parte del período actual: *Hacia una Filosofía Política Crítica* (2001), *20 tesis de política* (2006), *Materiales para una Política de la Liberación* (2007), *Política de la Liberación. Historia mundial*

---

escrita entre 1961 y 1968, y los cinco tomos de *Para una ética de la liberación latinoamericana* publicados entre 1970 y 1974.

<sup>4</sup> La revisión dusseliana de Marx, realizada aproximadamente entre 1977 y 1990, dio origen a cuatro libros y otros textos. Los libros fueron: *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*; *Hacia un Marx desconocido. Comentarios a los escritos del 61-63*; *El último Marx (1863–1882)* y *la liberación latinoamericana*; y *Las metáforas teológicas de Marx*.

<sup>5</sup> En 1989 Dussel comienza a debatir con Karl-Otto Apel, en 1991 con Ricoeur y Rorty, en 1993 con Vattimo y en 1996 con Habermas. El debate entre Karl-Otto Apel y Enrique Dussel se sintetiza en los libros: *Fundamentación de la ética y la Filosofía de la Liberación* y *Debate en torno a la ética del discurso de Apel: Diálogo Norte-Sur desde América Latina*. El debate con Vattimo se encuentra en el libro *Posmodernidad y Transmodernidad. Diálogos con la Filosofía de Gianni Vattimo*. Finalmente, el debate con Ricoeur y Rorty se encuentra en *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación*.

y crítica (2007), *Política de la Liberación. Arquitectónica Volumen II* (2009), *Carta a los indignados* (2012).

El concepto de ‘Trabajo Vivo’ fue recogido e interpretado por la Filosofía de la Liberación dusseliana a partir de la lectura rigurosa y metódica de la obra de Karl Marx, por tanto su construcción corresponde al segundo período señalado anteriormente. Por su parte el concepto de ‘Comunidad de Vida’, fuertemente influenciado por la lectura de Marx, emerge en el tercer período de la producción filosófica dusseliana, específicamente en su segunda Ética de la Liberación, escrita al finalizar la década de los noventa.

A continuación, nos interesa profundizar en los conceptos de ‘Trabajo Vivo’ y ‘Comunidad de Vida’ elaborados por la Filosofía de la Liberación dusseliana, para desde ellos bosquejar contribuciones teórico-políticas al campo pedagógico y educativo. Con esto, pretendemos reflexionar en torno a algunos nudos críticos relevantes para potenciar experiencias, proyectos, discursos y prácticas educativas cuyos horizontes éticos, políticos y pedagógicos se sitúan más allá del capital.

## II. El ‘Trabajo Vivo’ como exterioridad del capital

Lo primero que nos interesa rescatar de la lectura dusseliana de Marx, es el concepto<sup>6</sup> de ‘Trabajo Vivo’, puesto que según el filósofo argentino es el punto de partida, el *desde-donde* emerge el discurso crítico de Marx. Para Dussel, el concepto de Trabajo Vivo se encuentra implícito en toda la obra del filósofo alemán y es desde él que brotan todos los demás conceptos y categorías. Desde el trabajo vivo, Marx podrá juzgar ética y políticamente las relaciones sociales de dominación propias del capitalismo. En palabras de Dussel, «*la categoría de trabajo*

---

<sup>6</sup> Según Enrique Dussel (1988 y 1990), para el método elaborado por Marx, un concepto es algo más acabado y verdadero que una categoría. Las categorías son momentos analíticos del concepto, son instrumentos de interpretación. Ahora bien, tanto los conceptos como las categorías, son parte del discurso sistemático y científico de Marx.

*vivo es el punto de partida meta-físico radical de todo el pensamiento de Marx»* (Dussel 2010, 75).

Según los planteamientos de Dussel, el concepto de Trabajo Vivo elaborado por Marx coincide con el concepto de Exterioridad y Alteridad trabajado por la Filosofía de la Liberación desde la década de los setenta<sup>7</sup>. El Trabajo Vivo se encuentra más allá del horizonte del capital, es su exterioridad, es el no-capital, la subjetividad creadora de valor, es el hontanar exterior al fundamento de la totalidad del capital. El Trabajo Vivo, productivo, no subsumido al capital, es afirmado como exterioridad, como actividad, como posibilidad. El Trabajo Vivo no-es valor, no-es dinero, no-es capital. El Trabajo Vivo es lo otro del capital.

Retomando las palabras del filósofo argentino-mexicano:

El trabajo vivo, en cuanto trabajo humano, actualidad de la persona y manifestación de su dignidad, se sitúa en cuanto tal fuera, más allá, trascendiendo o como lo hemos llamado en otras obras, en la exterioridad del capital. El trabajo vivo no-es el trabajo objetivado. El primero es el hombre mismo, la actividad, la subjetividad, la fuente creadora de todo valor; lo segundo es la cosa, el producto, el valor producido. De esta manera, la crítica del capital (como totalidad cósmica) se efectuará desde la exterioridad del trabajo vivo. Exterioridad real más allá, trascendental, del ser del capital, del valor (como cosa efectuada). La realidad del no-capital [...] es el ámbito desde donde se cumple la crítica de la totalidad del valor que se valoriza (cosa): La crítica del capital (Dussel 1988, 293).

Y recogiendo los textos de Marx, se cita:

Lo único que se contrapone ante el trabajo objetivado es el trabajo no-objetivado, el trabajo vivo. Uno está en el espacio, el otro es

---

<sup>7</sup> Uno de los elementos que refiere a la riqueza de la lectura dusseliana sobre la obra de Karl Marx, consiste precisamente en su creatividad interpretativa, articulando de manera consistente los planteamientos marxianos y levinasianos. Así, Dussel intenta afirmar que la categoría central articulada en toda la obra de Marx no es la de Totalidad sino la de Exterioridad. Dussel explica la presencia de la categoría de Exterioridad a partir de la influencia del Schelling maduro en la obra de Marx. En este sentido, la dialéctica marxiana es más heredera de la dialéctica de Schelling que de la de Hegel. La perspectiva schellingiana de la exterioridad del ser, es asumida –según Dussel– en la categoría marxiana de *Trabajo Vivo*. Marx situó el origen de la dialéctica en la exterioridad del *Trabajo Vivo* (Fornet-Betancourt, 2001).

trabajo dado en el tiempo; uno está en el pasado, el otro en el presente; uno es valor de uso incorporado, el otro se da como actividad humana en proceso y es comprendido en el proceso de estar objetivándose; uno es valor, el otro es creador de valor. Se intercambiará valor dado por la actividad creadora de valor (Dussel 1988, 63).

Como ya lo planteamos, el trabajo vivo es una preocupación ética y política en Marx, por ende la subsunción del mismo por parte del capital; representa la perversidad del sistema capitalista. Cuando el trabajo es incorporado al capital mediante el acto de la subsunción (formal y material), este pasa a ser una determinación, un momento del capital, perdiendo todo atisbo de autonomía. De esta manera, «*El capital se las arregla para que el trabajo vivo produzca la riqueza ajena y la pobreza propia*» (Dussel 2010, 218). El capital domina y se apropia del trabajo vivo, es decir de la fuente creadora de todo valor, logrando así asegurar su riqueza imperecedera.

Citando el capítulo N° 6 inédito de *El Capital*, Dussel transcribe:

Las funciones que ejerce el capitalista no son otras que las funciones del capital mismo –del valor que se realiza succionando trabajo vivo– ejercidas con conciencia y voluntad. El capitalista sólo funciona en cuanto capital personificado, es el capital en cuanto persona; del mismo modo el obrero funciona únicamente como trabajo personificado que a él le pertenece como suplicio, como esfuerzo, pero que pertenece al capitalista como sustancia creadora y acrecentadora de riqueza. Ese trabajo, en cuanto tal, se presenta de hecho como un elemento incorporado al capital en el proceso de producción, como factor vivo, variable. La dominación del capitalista sobre el obrero es por consiguiente la de la cosa sobre el hombre, la del trabajo muerto sobre el trabajo vivo (Dussel 1990, 33).

La subsunción del trabajo vivo por parte del capital se asemeja a una lucha entre la vida (trabajo vivo) y la muerte (trabajo objetivado). Retomando una metáfora de Marx, Dussel afirma que el capital es una suerte de vampiro, es decir un sujeto muerto, que sólo se vivifica chupando o consumiendo Trabajo Vivo. Cuando el Trabajo Vivo es



subsumido por el capital, surge la 'fuerza de trabajo', el trabajo objetivado, asalariado, devenido valor, mercancía, dinero. La subsunción del Trabajo Vivo representa la negación y el aniquilamiento de la exterioridad por parte del capital.

La relevancia del concepto de Trabajo Vivo, según la lectura dusseliana de la obra de Marx, permite al campo pedagógico y educativo profundizar en el problema de la Alteridad y Exterioridad del capital. El trabajo vivo, como fuente creadora de capital, como otro-que-el-capital, contiene un potencial radical para pensar en la superación de la Totalidad capitalista. El Trabajo Vivo permite pensar en las posibilidades de ruptura y apertura de la Totalidad hegemónica. Ahora bien, ¿cómo pueden contribuir el campo pedagógico y educativo en la comprensión de las contradicciones entre el capital y el Trabajo Vivo? ¿Cómo desde el campo pedagógico se puede contribuir a comprender el mundo desde posiciones situadas más allá del capital? ¿Cómo desde el campo pedagógico y educativo podemos desplegar una estrategia de ruptura con la lógica perversa del capital? ¿Cuáles son los límites del campo pedagógico y educativo en la superación del capital?

### III. 'Comunidad de Vida': Fundamento material de la Ética de la Liberación

Al concepto de Trabajo Vivo asociado a la exterioridad del capital, nos interesa agregar un segundo concepto relevante para pensar la educación más allá del capital: La 'Comunidad de Vida'. En su monumental obra *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Dussel desarrolló en profundidad los fundamentos materiales, formales y de factibilidad de su segunda Ética de la Liberación. Allí, estableció el principio ético-material a partir de la preocupación por producir, reproducir y desarrollar la vida humana. Desde la perspectiva dusseliana, sólo a partir de este fundamento ético-material, centrado en la vida de todos los sujetos, se podrán criticar y enjuiciar aquellas acciones, discursos, instituciones, normas, eticidades, que dificulten,

impidan o atenten contra la vida humana, alienándola, cosificándola, sometiéndola, empobreciéndola, brutalizándola, aniquilándola, etcétera (Dussel 1998a).

A partir de la segunda Ética de la Liberación dusseliana, fuertemente influenciada por la lectura de la obra de Marx realizada durante los años de 1977 y 1990, será la vida de los sujetos y las comunidades aquello que otorgue contenido a las acciones, necesidades, pulsiones y deseos de todos aquellos proyectos pretendidamente liberadores. Es la vida humana aquello que determina marcos, límites y contenidos a las acciones transformadoras. En palabras de Dussel:

«La vida humana marca límites, fundamenta normativamente un orden, tiene exigencias propias. Marca también contenidos: se necesitan alimentos, casa, seguridad, libertad, soberanía, valores e identidad cultural, plenitud espiritual [...]. La vida humana es el modo de realidad del ser ético». Y más adelante agrega: «Ese criterio material sobre el que se funda la ética, la reproducción y el desarrollo de la vida humana es universal, y además no es solipsista, sino comunitario. Se trata de una 'comunidad de vida'» (Dussel 1998a, 129 y 131).

Por tanto, la producción, reproducción y el desarrollo de la vida humana son presentados como una obligación ética. La exigencia ética es el deber-vivir, puesto que el sujeto es y debe ser reflexivo, auto-responsable y auto-consciente de la vida humana. Dussel sintetiza el principio material de la Ética de la Liberación de la siguiente manera:

El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar auto-responsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida, inevitablemente desde una 'vida buena', cultural e histórica [...]; que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad (Dussel 1998a, 140).

Como la segunda Ética de la Liberación dusseliana comienza su argumentación desde la dignidad absoluta de la vida humana, es decir

posicionándose desde la injusticia y perversidad que implica la negación de las víctimas de todo sistema hegemónico, tratará por diferentes medios de *negar la negación* como proceso crítico material de la Ética. Como ya señalamos, la Filosofía de la Liberación dusseliana, posicionada desde la corporalidad y la materialidad de la vida, se opone al no-poder-vivir, a la pobreza y la dominación que atenta contra la vida-digna de los/as oprimidos/as, de las víctimas de sistema histórico de dominación. El principio ético-material establece «*la prohibición de matar a las víctimas, la prohibición ética de empobrecer, hacer sufrir, provocar la muerte... al Otro*» (Dussel 1998b, 22).

Así entonces, la Ética de la Liberación dusseliana ha establecido la exigencia de la vida humana, de la vida colectiva, del deber-vivir comunitario o de la obligación de luchar colectivamente por la vida-digna. Desde la demanda radical de la dignidad de la vida humana, la ética liberadora permite negar la negación de las víctimas y/o rechazar las relaciones sociales que atentan contra las comunidades, que aniquilan la corporalidad y materialidad de sus vidas. El principio ético-material de prohibir la muerte, el empobrecimiento, el sufrimiento y la opresión del Otro, reivindicando la vida comunitaria y la vida-digna de los sujetos, se configura como un pilar fundamental de las pedagogías con pretensiones liberadoras y de la educación más allá del capital (Dussel 1998b).

Creemos que estas reflexiones logran instalar el problema de la compleja relación existente entre el campo pedagógico y educativo con la reproducción de la vida humana. Desde aquí visualizamos dos preguntas articuladoras: **¿Cómo podemos contribuir desde el campo pedagógico y educativo en la obligación ética de producir, reproducir y desarrollar la vida humana? ¿Cómo oponerse por un lado, al no-poder-vivir de las alteridades dominadas, oprimidas y marginadas, y por otro, contribuir a las luchas por la vida-digna desde el campo pedagógico y educativo?**

## IV. Contribuciones para las Pedagogías Críticas y la Educación más allá del capital

### Trabajo Vivo y Educación más allá del capital

A partir de las reflexiones elaboradas por Dussel sobre el Trabajo Vivo, nos parece importante detenernos en algunos planteamientos puntuales del filósofo húngaro István Mészáros, quien a partir de un análisis de la relación entre educación y trabajo, sentó bases teóricas para pensar la educación más allá del capital. Dichas ideas serán nutridas con algunos comentarios del sociólogo brasileiro (discípulo de Mészáros) Ricardo Antunes, quien aporta relevantes reflexiones para pensar nuevas formas de organización del mundo del trabajo en el siglo XXI.

Preocupado de proponer otras formas de organización del trabajo y configurar una educación más allá del capital, István Mészáros instaló dos conceptos que le parecen indisociables: «La universalización de la educación y la universalización del trabajo como actividad humana autorrealizadora» (Mészáros 2008, 60). Para el filósofo marxista, deben ser los propios 'productores libres' quienes se autoeduquen durante toda la vida y deben ser ellos mismos quienes autogestionen el orden social, lo que implica (re) tomar el control consciente del proceso productivo y de trabajo, pero también de los procesos educativos y pedagógicos.

Pensando precisamente en una educación revolucionaria, que apunte a 'romper con la lógica incorregible del capital' y que por lo mismo contribuya a la rebeldía, la insubordinación y la emancipación, el filósofo húngaro propone **desarrollar proyectos educativos que se manifiesten en abierta y constante lucha contra todo tipo de 'alienación'**. Para avanzar en dicha dirección, proyecta por un lado la necesidad de desarrollar procesos continuos de 'contra-internalización'<sup>8</sup> y 'contra-consciencia', y

---

<sup>8</sup> Para el marxista húngaro, el sistema educativo y los aparatos escolares logran generar en los sujetos la 'internalización' de jerarquías sociales, conductas obedientes y disciplinadas, y numerosas necesidades para reproducir el sistema de dominación. Para el filósofo, los sistemas educativos y las escuelas son parte del 'sistema global de internalización'. Considerando estos planteamientos, podemos comprender el concepto de 'contra-internalización', el cual supera los márgenes de la educación formal institucionalizada (Mészáros 2008).

por otro, potenciar una educación omnilateral e integral, que articule el trabajo técnico, artístico, humanista y científico. Finalmente, afirma que la educación no puede 'reformarse' sin desplegar transformaciones en la totalidad de prácticas educativas de la sociedad, es decir, invita a cambiar completamente el sistema de 'internalización' social (Mészáros 2008).

Considerando los planteamientos de Mészáros, pero desde una realidad latinoamericana y centrándose en el trabajo, el sociólogo brasileiro Ricardo Antunes elaboró rigurosos e interesantes estudios sobre las mutaciones experimentadas por el mundo del trabajo durante las últimas décadas. Refiriéndose al Trabajo Vivo, el autor sostiene que el capital ha intentado reducirlo e intensificar las formas de extracción de plustrabajo en tiempo reducido, lo que implica recurrir cada vez más a la precarización, la tercerización, la subcontratación y el trabajo *part-time*. Ahora bien, por más que podamos constatar la reducción del Trabajo Vivo, éste jamás podría ser eliminado, puesto que aquello significaría la autodestrucción del capital (Antunes 2005).

Además de reconocer la vigencia e importancia del Trabajo Vivo, Antunes señaló dos elementos fundamentales para las luchas del mundo del trabajo durante el siglo XXI. En primer lugar se refiere a la importancia de reducir la jornada de trabajo como punto de partida para retomar el control del tiempo de trabajo y el tiempo de vida. El sociólogo propone articular dichas reivindicaciones con las luchas contra algunas modalidades actuales de explotación laboral, así como también contra formas de extrañamiento que se dan en la esfera del consumo material y simbólico fuera del espacio productivo. En otras palabras, se propone articular las acciones contra el control opresivo del capital en el tiempo de trabajo y en el tiempo de vida. Luchar por el autocontrol del tiempo implica asumir la batalla por reencontrar el sentido de la vida y del trabajo. Las reflexiones de Antunes parecen ser contundentes: «Una vida llena de sentido fuera del trabajo supone una vida dotada de sentido dentro del trabajo. No es posible compatibilizar trabajo asalariado, fetichizado y extrañado con tiempo (verdaderamente) libre» (Antunes 2005, 169).

En segundo lugar, Antunes propone reivindicar con urgencia el derecho al trabajo, no porque se valore el trabajo asalariado, heterodeterminado y fetichizado, sino porque estar 'fuera del trabajo' para millones de trabajadores y trabajadoras del Tercer Mundo, donde no existen verdaderos instrumentos de seguridad social, significa mayor des-realización, brutalización, empobrecimiento y marginalidad. Así entonces, en la perspectiva de nuestro autor, las luchas por la reducción del tiempo y el autocontrol del trabajo, junto a las luchas por el derecho al trabajo, son pilares fundamentales para dotar de sentido a la vida de los sujetos y las comunidades (Antunes 2005).

Los planteamientos en torno al Trabajo Vivo emanados por la Filosofía de la Liberación dusseliana, en diálogo con las reflexiones presentadas de István Mészáros y Ricardo Antunes, impulsan a las Pedagogías Críticas hacia una revalorización de la exterioridad del capital, de la potencialidad creadora de valor, de la subjetividad transformadora que reside en el Trabajo Vivo. En otros términos, nos interpela a las pedagogías a trabajar en reivindicar la dignidad, autonomía y creatividad de la subjetividades de los/as trabajadores/as, cuestionando radicalmente todas las formas que asume la objetualización, cosificación, alienación y mercantilización del trabajo, y promoviendo nuevas formas (educativas y productivas) de organización del trabajo sustentadas en la autogestión, el cooperativismo, la solidaridad, las necesidades humanas, etc., para avanzar hacia la re-apropiación de la dignidad de nuestras vidas comunitarias.

Posicionarse en términos pedagógicos y educativos desde el Trabajo Vivo, por ende, desde la alteridad del trabajo capitalista, debiese impulsarnos a combatir los procesos de alienación que convierten al trabajador en objeto-mercancía, subordinado a las lógicas de acumulación. Una praxis pedagógica dirigida a la desalienación del trabajo, que se rebele contra la cosificación, la pasividad, el sufrimiento y la deshumanización de los sujetos; una praxis pedagógica que no debe cansarse de denunciar la degradación y el envejecimiento del trabajo producto de la objetivación del ser (individual y social) realizada por el capital. Se trata así, de desplegar toda una praxis pedagógica contraria al

extrañamiento<sup>9</sup> del trabajo y creadora de nuevas formas de organización del trabajo, donde se potencie la omnilateralidad humana, se destruyan las barrera del tiempo del trabajo y el tiempo libre, se avance hacia la autodeterminación de la actividad vital, y donde se busque la plena realización social y colectiva de los sujetos.

Además, desde el Trabajo Vivo, las Pedagogías Críticas deben continuar problematizando la indisociable relación entre educación/trabajo y/o la relación aparato escolar/trabajo capitalista. Como sabemos, el campo de la educación y el mundo del trabajo se relacionan dialécticamente, se codeterminan. Ambas esferas de lo social se co-constituyen entre sí y se relacionan de manera conflictiva, dinámica e histórica. A partir de aquí, creemos necesario continuar indagando en torno a cómo la educación institucionalizada –considerando las contradicciones, mediaciones, conflictos, luchas y resistencias– provee conocimientos para la máquina productiva del capital; cómo transmite valores, conductas, actitudes, disposiciones y saberes que legitiman y naturalizan el trabajo asalariado; cómo construye el consenso y la conformidad requeridos para la reproducción de la sociedad productora de mercancías; cómo clasifica en su interior a quienes transitan por ella, construyendo jerarquías, segmentando, excluyendo y discriminando; cómo disciplina, adoctrina, domestica y controla los comportamientos, emociones y sentimientos de los sujetos en función de los requerimientos del mundo del trabajo; y cómo contribuye a la alienación y deshumanización (Frigotto 1988; Fernández Enguita 1990; Apple 2000; Antunes 2003; Giroux 2004; Cabaluz y Ojeda 2011).

Finalmente, sostenemos que desde el campo pedagógico y educativo, podemos y debemos contribuir a crear horizontes de posibilidad y prefigurar nuevas formas de organización del trabajo basadas en la satisfacción de las necesidades humanas y sociales efectivas, y en la creación de actividades productivas autodeterminadas, es decir, convertir

---

<sup>9</sup> El extrañamiento del trabajo se refiere a la 'objetivación' del ser (individual y social), lo que termina por pervertir y empobrecer al trabajador. El extrañamiento del trabajo no se efectiviza solamente en la pérdida del objeto producido, sino también en el propio acto de la producción. En el capitalismo, el trabajador repudia el trabajo pues no se satisface ni se reconoce en él, más bien se siente degradado y negado. El extrañamiento del trabajo se expresa en relaciones sociales basadas en la propiedad privada y el dinero, en la deshumanización del ser social (Antunes, 2003).

el trabajo en actividades libres, fundadas en tiempo disponible. Sólo el trabajo autónomo y autodeterminado, cooperativo y autogestionado, capaz de eliminar el gasto de tiempo para la producción de mercancías, permitirá rescatar el carácter creador del Trabajo Vivo. Las luchas impulsadas desde el campo pedagógico deben enredarse y articularse con las luchas por autocontrolar el tiempo del trabajo y el tiempo de nuestras vidas, puesto que sólo avanzando en la autodeterminación de nuestras vidas comunitarias podemos avanzar hacia proyectos históricos de carácter liberador.

### Comunidad de Vida y Pedagogías Críticas

Inicialmente, podemos afirmar que el concepto dusseliano de ‘Comunidad de Vida’ impulsa al campo pedagógico y educativo a desarrollar procesos de concientización en los sujetos, **a partir del enjuiciamiento y rechazo ético a todas aquellas acciones, valores e instituciones que atentan contra la vida del Otro**. Además, el principio ético de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana comunitaria permite avanzar en la crítica radical a todo un sistema de cosificación, fetichización y mercantilización de los individuos y las relaciones sociales. Asimismo, la necesidad de constituir comunidades de vida nos empuja a trabajar de la mano con las luchas por la vida-digna y el buen-vivir<sup>10</sup> de nuestras comunidades.

Entrando en terreno, creemos que el recoger la propuesta conceptual asociada a la ‘Comunidad de Vida’ nos impulsa necesariamente a dos grandes reflexiones: en primer lugar, a la prefiguración de Comunidades-Otras, es decir a la importancia de construir *desde ahora* comunidades sustentadas en nuevas acciones, relaciones, instituciones, etc. Y en segundo lugar, a promover una vida comunitaria articulada a la vida planetaria, es decir de la mano con una Eco-Pedagogía.

---

<sup>10</sup> Más allá de la complejidad del debate en torno al emergente paradigma del ‘buen-vivir’ o el ‘vivir-bien’ en América Latina, nos interesa explicitar que en él residen principios y proyectos para refundar las comunidades latinoamericanas los cuales se distancian de los modelos de bienestar individual y los arquetipos del Estado y la sociedad eurocéntrica y norteamericana (Walsh 2009).



### a. Prefiguración de Comunidades-Otras

Las Pedagogías Críticas y el horizonte de una educación más allá del capital, ancladas a las realidades y problemáticas de los sujetos oprimidos, deben trabajar por contribuir a la configuración de Comunidades-Otras, lo que nos permite retomar la noción gramsciana de ‘política prefigurativa’. Según el politólogo y educador popular argentino Hernán Ouviaña, ejercer políticamente la prefiguración implica necesariamente desplegar una praxis de liberación *desde el ahora*, sin esperar necesariamente el momento de la revolución o la ‘toma del poder’ para realizar las transformaciones culturales, educativas y pedagógicas requeridas.

Según Ouviaña (2011), asumir desde el campo pedagógico la construcción de una política prefigurativa, no nos obliga a superar las proclamas teóricas, los principios y máximas pedagógicas que deberían instaurarse en un orden nuevo, sino que más bien necesitamos organizar esos postulados, crear experiencias militantes exploratorias que sirvan como ejemplos para el porvenir; en otras palabras, edificar en la lucha cotidiana las formas que permitan visualizar el horizonte socialista<sup>11</sup>. La noción de política prefigurativa sostiene que la sociedad, la cultura y la educación del futuro debe vivir en el seno de las luchas presentes, debe residir también en los medios creados para alcanzar los fines del mañana<sup>12</sup>.

Los/as oprimidos/as, trabajadores/as explotados/as, marginados/as, excluidos/as, debemos ser capaces de crear nuevas institucionalidades culturales y educativas, anticapitalistas y contra-hegemónicas, que encarnen los nuevos valores y las relaciones sociales de nuevo tipo que requiere la construcción de comunidades-otras. Así entonces, la política

---

<sup>11</sup> Desde Argentina y México, el equipo del APPEAL, dirigido por Adriana Puiggrós, ha investigado y valorizado la construcción de microexperiencias educativas alternativas en América Latina. Al respecto señalan: «Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tipo de lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones» (Puiggrós 2010, 34).

<sup>12</sup> El pedagogo chileno Juan Ruz (1996) también se refirió a la dimensión prefigurativa de las pedagogías críticas pero empleando el concepto de ‘anticipación crítica’.

prefigurativa plantea que las transformaciones revolucionarias no deben ser dejadas como un horizonte futuro, sino que se pueden ensayar nuevas formas de vida comunitaria desde las prácticas cotidianas actuales; la sociedad del mañana puede y debe anidar en lo cotidiano de nuestro trabajo (Ouviña 2011).

En sintonía con los planteamientos sobre la prefiguración de comunidades-otras, el filósofo de la Liberación Carlos Cullen ha planteado interesantes reflexiones sobre el rol de las pedagogías para la (re) construcción de nuevas comunidades. Para Cullen, las Pedagogías Críticas deberían potenciar la creación de comunidades solidarias, cooperativas, recíprocas, alternativas, que impliquen nuevas formas de convivencia, abiertas y dispuestas a vivir la cotidianidad con el Otro, y no contra Otros o sin Otros. En este sentido, el rol de las pedagogías transformadoras debe contribuir a re-tejer tramas de relaciones sociales (en los hogares, las escuelas, los espacios públicos, etc.) que construyan nuevas comunidades o Comunidades-Otras (Cullen 2004).

El trabajo político-pedagógico de configurar Comunidades de Vida o de (re) crear Comunidades-Otras implica, en el actual orden hegemónico, asumir una política prefigurativa, ensayando desde el trabajo cotidiano nuevas formas de relacionarnos, sustentadas en la dialogicidad, la reciprocidad, el reconocimiento, la concientización, entre otras. Para potenciar dicho trabajo, nos parece fundamental revisar experiencias históricas asociadas a procesos organizativos de trabajadores y comunidades en lucha, recoger experiencias concretas de proyectos revolucionarios y rescatar la multiplicidad de experiencias de Educación Popular levantadas desde comienzos del siglo XX en América Latina.

#### b. Comunidades-Otras, Pedagogías biofilas y Eco-Pedagogía

Retomando los planteamientos formulados por las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (en directa sintonía con los de la Filosofía de la Liberación dusseliana), podemos afirmar que para desarrollar proyectos político-pedagógicos coherentes con procesos de transformación radical, las mismas deben ser biofilas, es decir, promotoras, creadoras

y comprometidas con la vida de los sujetos y las comunidades. Las pedagogías biofilas se oponen a aquellas teorías y prácticas pedagógicas de carácter necrófilo, es decir que generan la 'muerte en vida' (Freire, 1973). Así planteado, creemos que las Pedagogías Críticas, configuradas como pedagogías de la vida o pedagogías biofilas, deben denunciar y rechazar las estructuras responsables de la injusticia y la miseria, y criticar las múltiples formas que asume la opresión y la explotación de los seres humanos. Deben ser amantes y generadoras de la vida, contribuyentes de procesos de transformación social que garanticen la reproducción de la vida-digna individual y comunitaria.

Ahora bien, desde una perspectiva basada en las problemáticas actuales de Latinoamérica, el recoger los planteamientos dusselianos de la Comunidad de Vida no sólo refiere a la prefiguración de Comunidades-Otras, sustentadas en nuevas relaciones sociales, acciones e instituciones, sino que también refiere a la importancia de romper con posiciones modernas, occidentales y racionalistas que analizan la Tierra como medio, objeto o instrumento necesario para la producción y reproducción de la vida humana. Se trata entonces de buscar concepciones integrales y armónicas de las relaciones con el Planeta Tierra. Al respecto, creemos que los planteamientos de la eco-pedagogía abren interesantes reflexiones al campo pedagógico y educativo.

La eco-pedagogía, se plantea como un nuevo paradigma pedagógico levantado desde la sociedad civil, y preocupado en las necesidades materiales de los seres humanos, más que de las lógicas propias del capital. Como primer elemento de la eco-pedagogía, nos parece importante señalar que ésta trasciende el ámbito escolar (sin desconocer su importancia), apostando a incidir en las múltiples y diferentes dimensiones de la realidad social, de la vida cotidiana, de la totalidad hegemónica. Dichos planteamientos concuerdan plenamente con las reflexiones de István Mészáros a propósito de una educación socialista (Gadotti, 2003 y 2003b).

Para la eco-pedagogía no se puede pensar la vida humana (social) disociada de la vida de la Tierra (ambiental); de hecho se sostiene que los problemas de las sociedades, los problemas asociados al futuro de

la humanidad, se encuentran fuertemente vinculados a los problemas de la vida del planeta Tierra. Las problemáticas comunitarias, sociales, ambientales, ecológicas, económicas, culturales, etc., más que ser analizadas aisladamente, deben ser pensadas desde sus articulaciones, puesto que sólo así podremos avanzar en procesos complejos de concientización social (Gadotti 2003).

Así planteado, y afirmándose en la obra de los pedagogos costarricenses Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, Moacir Gadotti sostiene que la promoción de la vida debe partir desde una cosmovisión (ajena a la concepción occidental moderna) que conciba a la Tierra como un organismo vivo, en la cual los seres humanos deben aprender a convivir con otros seres vivos. Desde esta perspectiva, los conceptos de bienestar, vida digna y buen-vivir se presentan como procesos que involucran a la vida social y a la vida planetaria, por ende nacen estrechamente entrelazados a nociones asociadas al ecologismo y la sustentabilidad (Gadotti 2003).

Según lo referido, la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía, a diferencia de las pedagogías occidentales y modernas, no comienzan desde una concepción antropocéntrica, sino más bien irrumpen desde una conciencia planetaria, lo que implica comprometerse solidariamente con la vida del planeta, reconociendo que somos parte de la Tierra y que podemos vivir armónicamente con ella. La importancia de la conciencia planetaria nace desde el paradigma del planeta Tierra, que la entiende –siguiendo a Leonardo Boff– como ‘única comunidad’ (Gadotti 2003 y 2003b).

Nos parece importante sintetizar algunos principios que sustentan a la Pedagogía de la Tierra y la Eco-pedagogía, puesto que en los mismos se explicita la preocupación vertebral por la vida humana y planetaria. Entre dichos principios encontramos: el reconocimiento del planeta Tierra como madre, comunidad y organismo vivo; el posicionamiento en la ‘justicia socio-cósmica’ que reconoce a la Tierra como ‘la más grande de todos/as los/as pobres’; la adscripción a una pedagogía biofila que promueve la vida de los seres humanos y la Tierra; y la importancia de desarrollar procesos de eco-formación que potencien una conciencia planetaria (Gadotti 2003b).

Posicionarse en el concepto dusseliano de Comunidad de Vida permite al campo pedagógico y educativo llenar de contenido sus acciones, construcciones, propuestas y proyecciones. Trabajar por producir, desarrollar y reproducir la vida-digna-comunitaria parece ser uno de los fundamentos éticos, filosóficos y políticos centrales de pedagogías transformadoras y rebeldes en nuestra región. Avanzar en la prefiguración de Comunidades-Otras y en la consolidación de relaciones integrales y armónicas con el planeta Tierra pueden ser sólo dos componentes pequeños de este inmenso desafío.

## Bibliografía

ANTUNES, RICARDO (2003). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y el rol central de mundo del trabajo*. Ediciones Herramienta. Buenos Aires.

————— (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Ediciones Herramienta. Buenos Aires.

APPLE, MICHAEL (2000). *Teoría crítica y educación*. Ediciones Miño y Dávila. Buenos Aires.

BRANDANI, ANDRÉS (2008). *Filosofía de la Liberación: Sus (nuevos) caminos. Historia-presente: propuestas de vida. Dos líneas: Rodolfo Kusch y Enrique Dussel*. Tesis de Licenciatura en Filosofía, Universidad de Buenos Aires.

CABALUZ, JORGE y PAULA OJEDA (2011): «Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas». En Revista *Estudios Pedagógicos*, Universidad Austral de Chile. Vol.37, no.2 ISSN 0718-0705. <<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art22.pdf>>

CERUTTI, HORACIO (2006). *Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

CULLEN, CARLOS (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

DUSSEL, ENRIQUE (1988). *Hacia un Marx desconocido. Un comentario a los Manuscritos del 61-63*. México D.F. Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (1990). *El último Marx (1863-1882) y la Liberación Latinoamericana*. México D.F. Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (1998a). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta, Madrid.

\_\_\_\_\_ (1998b). *Ética de la Liberación ante Apel, Taylor y Vattimo*. Editorial Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM. México.

\_\_\_\_\_ (1999). «Auto-percepción intelectual de un proceso histórico». En Revista *Anthropos*. N°180. Barcelona, España.

DUSSEL, ENRIQUE; EDUARDO MENDIETA y CARMEN BOHÓRQUEZ (eds.) (2008). *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, Del Caribe y Latino (1300-2000)*. Siglo XXI Editores. México.

DUSSEL, ENRIQUE (2010). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México D.F. Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2011). *Filosofía de la Liberación*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

FERNÁNDEZ ENGUIA, MARIANO (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI Editores, Madrid.

FORNET-BETANCOURT, RAÚL (2001). *Transformación del marxismo*. Ediciones Plaza y Valdés, México.

FREIRE, PAULO (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Miño y Dávila Editores, Madrid.

GADOTTI, MOACIR (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2003b). «Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad». En Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica* N° 2. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

GARCÍA RUIZ, PEDRO (2006). *La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel: Un humanismo del otro hombre*. En <<http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/dussel.htm>>.

GIROUX, HENRY (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores, México D.F.

INFRANCA, ANTONINO (2000). *El Otro Occidente*. Editorial Antídoto. Buenos Aires, Argentina.

LÖWY, MICHAEL (2007). *El marxismo en América Latina. Antología desde 1909 hasta nuestros días*. LOM Ediciones. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2009). «Eco-socialismo y planificación democrática». En Revista *Actuel Marx/Intervenciones* N°7. LOM ediciones. Santiago de Chile.

MÉZAROS, ISTVÁN (2008). *La educación más allá del capital*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

MIGNOLO, WALTER (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.

OUVIÑA, HERNÁN (2011). «La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura». En Hillert, Flora; Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel (2011). *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, ADRIANA (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Editorial Colihue. Buenos Aires.

ROMERO, EDUARDO (2007). «Solidaridad como parcialidad en la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel». En Figueroa, Maximiliano y Dorando Michelin (compiladores) *Filosofía y Solidaridad*. Editorial Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

RUZ, JUAN (1996). *La pedagogía como ciencia crítica*. Editorial Universidad Educares. Santiago.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, LUIS (1999). «Enrique Dussel en México». En Revista *Anthropos*. N°180. Barcelona, España.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores y CLACSO. México. D.F.

WALSH, CATHERINE (2009). «Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: In-surgir, re-existir y re-vivir». En Vera Candau (edit.) (2009). *Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas*. PUC Educación on-line. Río de Janeiro.