

**Muntú que la modernidad encubrió: Invisibilización, epistemicidio y educación  
liberadora desde la filosofía de la educación en diálogo con Enrique Dussel y  
Paulo Freire**

**José David Del Castillo Urbano**

**Trabajo de grado presentado como requisito**

**Para optar por el título de:**

**Filósofo**

**Directora:**

**Profesora Yuliana Leal Granobles**

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**

**Programa de Filosofía**

**Cali, Colombia**

**2026**

## Tabla de contenido

|                                                                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Agradecimientos.....                                                                                                               | 3  |
| Resumen .....                                                                                                                      | 4  |
| Introducción .....                                                                                                                 | 5  |
| Capítulo 1. La colonización del saber desde la perspectiva de<br>Enrique Dussel.....                                               | 10 |
| 1.1. El proyecto de la Modernidad desde la colonia.....                                                                            | 12 |
| 1.2. El encubrimiento del otro .....                                                                                               | 17 |
| 1.3. Violencia epistémica y epistemicidio: Diálogo de Dussel<br>Con Boaventura de Sousa Santos.....                                | 22 |
| Conclusiones .....                                                                                                                 | 32 |
| Capítulo 2. Educación y descolonización del saber en el pensamiento<br>de Paulo Freire.....                                        | 34 |
| 2.1. Contextualización del pensamiento de Paulo Freire<br>“educación bancaria” .....                                               | 35 |
| 2.2. Pedagogía y lógica del oprimido .....                                                                                         | 42 |
| 2.3. Hacia una pedagogía de la liberación: dignificación de los saberes<br>y subjetividades afrodescendientes.....                 | 48 |
| Conclusiones .....                                                                                                                 | 55 |
| Capítulo 3. Potencia epistémica de los saberes afrodescendientes<br>- afrocolombianos.....                                         | 57 |
| 3.1. Punto de partida de la descolonización afro: marxismo afrodiaspórico,<br>ubuntu, ujamaa y crítica del racismo epistémico..... | 58 |
| 3.1.2. Racismo epistémico y afrodiasporidad: descolonizar Occidente<br>Sin negarlo.....                                            | 62 |
| 3.2. Intelectuales afrodiaspóricos y reescrituras de la historia.....                                                              | 67 |
| 3.3. Proyecto filosófico afrodiaspórico para Colombia: filosofía <i>Muntú</i><br>y relectura de la nación.....                     | 73 |
| Conclusiones .....                                                                                                                 | 80 |
| Conclusiones generales .....                                                                                                       | 82 |
| Referencias .....                                                                                                                  | 86 |

## **Agradecimientos**

Este trabajo representa el cierre de una etapa de aprendizaje, esfuerzo y crecimiento personal. Ningún proceso de esta naturaleza se recorre solo, por ello, expreso agradecimiento a aquellas personas, que me acompañaron en este camino.

En primer lugar, agradezco a Dios por la vida, la fortaleza en los momentos de dificultad y por llegar a este punto con la convicción de que el conocimiento adquiere sentido cuando se pone al servicio de los demás.

A mi madre, Nidia Urbano Riascos pilar fundamental de mi vida. Gracias por su amor incondicional, su exigencia, por enseñarme el valor del trabajo, la disciplina y la perseverancia. También es su logro, porque en cada página de este trabajo está presente su entrega, compañía y la confianza depositada en mí.

A mi directora de trabajo de grado, Yuliana Leal Granobles, por su orientación académica, sus observaciones críticas, su paciencia y el tiempo dedicado a acompañar este proceso. Sus aportes fueron fundamentales para fortalecer las ideas desarrolladas en esta investigación.

A los profesores del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, quienes, a lo largo de mi formación, despertaron en mí la inquietud a pensar de manera crítica la realidad y comprender la filosofía como una herramienta para transformar el mundo.

Para concluir, agradezco a aquellas personas cuyas luchas, memorias y saberes inspiraron esta investigación. En particular, a las comunidades afrodescendientes, cuyas experiencias históricas de resistencia recuerdan que el conocimiento no pertenece a un único lugar ni a una sola tradición, sino que florece allí donde los pueblos conservan su capacidad de nombrar el mundo desde su propia historia.

Que este trabajo sea un aporte a la construcción de una educación más crítica y comprometida con el reconocimiento de la dignidad de todos los saberes y las personas.

## **Resumen**

Este trabajo analiza la invisibilización de los saberes afrodescendientes en Colombia como resultado de dinámicas históricas de colonialidad del saber, que han configurado jerarquías epistémicas excluyentes dentro del campo filosófico y educativo. A partir del concepto de epistemicidio, la investigación examina cómo los sistemas educativos han contribuido a la deslegitimación de formas de conocimiento no occidentales, reduciéndolas a expresiones culturales o folclóricas, sin reconocer su dimensión filosófica.

El análisis se desarrolla en el marco de la filosofía de la educación latinoamericana, en diálogo con el pensamiento de Enrique Dussel y Paulo Freire. Por un lado, la filosofía de la liberación de Dussel permite comprender la relación entre modernidad y colonialidad como un proceso histórico de encubrimiento del otro y subordinación de sus formas de vida y conocimiento; por otro lado, la pedagogía crítica de Freire ofrece herramientas para analizar la educación como un espacio de reproducción de la opresión, pero también como una práctica de libertad orientada al reconocimiento de los sujetos históricamente marginados.

En este contexto, el trabajo propone que los saberes afrodescendientes constituyen formas de resistencia epistémica que desafían las estructuras coloniales del conocimiento y amplían el horizonte de lo que puede ser considerado filosófico. A partir de este enfoque, se busca evidenciar que la superación de la colonialidad del saber implica no solo una crítica teórica, sino también una transformación de las prácticas educativas hacia modelos interculturales y críticos.

## **Palabras Clave:**

Colonialidad del saber, epistemicidio, filosofía de la educación, saberes afrodescendientes, educación liberadora, filosofía latinoamericana, invisibilización.

## Introducción

Este proyecto surge de una inquietud vital: ¿cómo pensar la filosofía en Colombia cuando su historia ha estado marcada por la exclusión de las voces propias de sus territorios? Desde la escuela hasta la universidad, el canon filosófico<sup>1</sup> ha privilegiado reflexiones filosóficas europeas, consolidando una narrativa en la que los pensadores afrodescendientes son invisibilizados. Sus nombres aparecen, en el mejor de los casos, como notas al pie, expresiones “alternativas” u objetos de estudio antropológico, pero rara vez son considerados pensadores rigurosos. Esta omisión no es un descuido menor, sino la consecuencia de una violencia epistémica<sup>2</sup> sistemática que, heredada de la colonia, sigue presente en el mundo contemporáneo.

En este contexto, el problema que orienta la presente investigación se formula de la siguiente manera: ¿De qué manera las dinámicas coloniales han operado en la invisibilización de los saberes afrodescendientes y cómo puede analizarse este proceso desde la filosofía de la educación en diálogo con Enrique Dussel y Paulo Freire?

Esta pregunta no es solo teórica, surge de una tensión concreta en el campo educativo colombiano, donde el conocimiento ha sido organizado a partir de jerarquías que privilegian la tradición occidental, separando lo filosófico de lo ancestral, lo racional de lo simbólico, y lo académico de lo comunitario. En este proceso, múltiples formas de pensamiento han sido desplazadas, no por su falta de profundidad, sino por no ajustarse a los criterios de validación del saber eurocéntrico.

Esta organización del conocimiento no solo ha definido qué se enseña, sino también quiénes pueden ser reconocidos como sujetos de conocimiento. En este sentido, el sistema educativo ha operado como un dispositivo que reproduce una concepción restringida de la filosofía, en la que solo determinados discursos, lenguajes y tradiciones son considerados legítimos,

---

<sup>1</sup> El canon filosófico en la educación ha estado compuesto por una tradición de autores occidentales —Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, entre otros— quienes, si bien aportan a la tradición, han sido privilegiados en detrimento de pensadores y cosmovisiones no occidentales, invisibilizando así la pluralidad epistémica (Castro-Gómez, 2005).

<sup>2</sup> Según Yilson Beltrán (2020), la violencia epistémica consiste en los procesos mediante los cuales se subordinan, deslegitiman o silencian saberes y formas de conocimiento distintos al canon hegemónico, negándoles su valor como fuentes válidas de producción de verdad.

mientras que otros son desestimados, subordinados o excluidos. Como consecuencia, los saberes afrodescendientes han sido relegados a un lugar marginal que los reconoce como expresiones culturales, pero les niega su condición de pensamiento legítimo y de fuente válida de producción de conocimiento.

La relevancia de este problema radica en que no se trata de una exclusión académica, sino de una forma de violencia que afecta la manera en que los sujetos se reconocen a sí mismos como portadores de conocimiento. Cuando una tradición de pensamiento es negada, no solo se pierde un conjunto de saberes<sup>3</sup>, sino también la posibilidad de que quienes los encarnan se reconozcan como interlocutores válidos en la construcción del mundo común. En este sentido, la invisibilización epistémica tiene efectos éticos y políticos profundos, pues limita las formas en que se configura la experiencia, la memoria y la identidad colectiva.

Asimismo, esta problemática resulta significativa en un país como Colombia, caracterizado por su diversidad cultural e histórica. La persistencia de modelos educativos que no dialogan con esta pluralidad no solo empobrece el campo del conocimiento, sino que también reproduce formas de exclusión que contradicen la posibilidad de construir una sociedad más justa e incluyente. Por ello, cuestionar la colonialidad del saber en el ámbito educativo no es un ejercicio de pureza crítica, sino una condición necesaria para abrir espacios de reconocimiento y transformación.

En este horizonte, el propósito de la presente investigación es analizar la invisibilización de los saberes afrodescendientes como resultado de dinámicas coloniales del saber, y examinar este proceso desde la filosofía de la educación en diálogo con Enrique Dussel y Paulo Freire. A partir de este análisis, se busca no solo evidenciar las condiciones históricas que han producido esta exclusión, sino también aportar a su problematización filosófica, mostrando

---

<sup>3</sup> En este trabajo, el término “saberes” se entiende en un sentido amplio, no restringido al conocimiento científico o académico, sino como el conjunto de prácticas, experiencias, cosmovisiones y formas de comprensión del mundo producidas por comunidades históricamente situadas. Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos, estos saberes hacen parte de una “ecología de saberes”, en la cual diferentes formas de conocimiento coexisten y pueden dialogar sin ser reducidas a los criterios de validez de la racionalidad occidental dominante.

que el reconocimiento de estas epistemologías constituye un desafío fundamental para repensar la educación y el sentido mismo de la filosofía en el contexto latinoamericano.

El resultado de esta herencia histórica ha sido un proceso de epistemicidio<sup>4</sup>, entendido como la deslegitimación sistemática de formas de conocimiento que no encajan dentro del marco de la racionalidad occidental. Este fenómeno no implica la desaparición de saberes, sino su reducción a expresiones culturales sin estatus filosófico, incapaces, desde la mirada dominante, de producir conocimiento válido.

Sin embargo, estos saberes no han desaparecido. Han persistido como memorias vivas que se expresan en prácticas, narrativas, corporalidades y relaciones con el territorio. En ellos se configuran formas de comprender la existencia, la comunidad y la naturaleza que desbordan los límites de la filosofía entendida como discurso académico. Desde esta perspectiva, la filosofía no se restringe a sistemas conceptuales abstractos, sino que también habita en las prácticas de vida, en las memorias colectivas y en las formas de habitar el mundo.

La relevancia de este problema radica en que no se trata de una cuestión histórica o cultural, sino de un desafío filosófico y educativo de primer orden. La invisibilización de los saberes afrodescendientes pone en evidencia los límites del campo filosófico tal como ha sido concebido, y cuestiona las bases mismas sobre las cuales se define qué es conocimiento y quién tiene la autoridad para producirlo. En este sentido, abordar este problema implica no solo describir una exclusión, sino interrogar las estructuras que la han hecho posible.

En este horizonte, la filosofía de la educación latinoamericana ofrece un marco privilegiado para el análisis. Por un lado, el pensamiento de Enrique Dussel permite comprender cómo la modernidad se constituyó a partir de procesos de dominación que implicaron el encubrimiento del otro, la negación de su humanidad y la subordinación de sus formas de conocimiento. Su propuesta muestra que la colonialidad no es un fenómeno del pasado, sino una estructura que sigue operando en la organización del saber.

---

<sup>4</sup> Epistemicidio designa la destrucción o deslegitimación sistemática de saberes producidos por pueblos y comunidades subalternas, a través de procesos coloniales y modernos que imponen como universales los marcos de conocimiento occidentales (De Sousa Santos, 2010).

Por otro lado, la obra de Paulo Freire aporta una comprensión crítica del papel de la educación en estos procesos. Su denuncia de la educación bancaria y su propuesta de una pedagogía de la liberación permiten analizar cómo las instituciones educativas han contribuido a reproducir la opresión, pero también cómo pueden convertirse en espacios de transformación. En particular, su énfasis en el reconocimiento del oprimido como sujeto de conocimiento resulta fundamental para repensar el lugar de los saberes afrodescendientes en el ámbito educativo.

El diálogo entre estas dos perspectivas permite articular una lectura crítica de la relación entre colonialidad del saber y educación, mostrando cómo la invisibilización de ciertos conocimientos está vinculada a las formas en que se enseña, se aprende y se conoce. En este marco, el presente trabajo se propone analizar este fenómeno no solo como un problema teórico, sino como una cuestión que atraviesa las prácticas educativas y la configuración misma del pensamiento filosófico en el contexto colombiano.

Asimismo, la investigación se apoya en reflexiones desarrolladas en el ámbito nacional, en particular los aportes de William Mina Aragón, quien ha trabajado en la reivindicación del pensamiento afrodescendiente como parte constitutiva del horizonte filosófico colombiano. Su obra permite situar el problema en un contexto concreto, evidenciando las tensiones entre el canon académico y las formas de conocimiento que emergen desde los territorios.

En cuanto a su enfoque metodológico, este trabajo se configura como una monografía de carácter analítico en el campo de la filosofía de la educación<sup>5</sup>. Su propósito no es desarrollar una propuesta pedagógica aplicada ni diseñar un modelo educativo concreto, sino realizar un ejercicio de análisis conceptual a partir del diálogo con autores de trayectoria. En este sentido, la investigación se centra en la interpretación crítica de textos filosóficos y pedagógicos, para hacer una crítica a la colonialidad del saber buscando establecer relaciones entre las categorías, educación, liberación y colonización.

---

<sup>5</sup> La filosofía de la educación se entiende como un campo de reflexión crítica que interroga las relaciones entre conocimiento, formación de sujetos y estructuras de poder. Más allá de una perspectiva técnica o instrumental, se concibe como una disciplina que analiza los fundamentos, fines y sentidos de la educación, así como su papel en la reproducción o transformación de las condiciones sociales. En este sentido, siguiendo a Paulo Freire (2005), la educación no es un proceso neutral, sino una práctica política que puede contribuir tanto a la domesticación como a la liberación de los sujetos, en la medida en que reconoce, o niega, su condición como portadores de conocimiento.

Cabe señalar que, en un planteamiento inicial, el proyecto aspiraba a formular una propuesta orientada a la transformación de las prácticas educativas. Sin embargo, debido a las condiciones propias del trabajo de grado y a las exigencias del formato académico, se optó por delimitar su alcance a un análisis teórico riguroso. Esta decisión no implica una renuncia a la dimensión transformadora del problema, sino un reconocimiento de que toda transformación requiere, en primer lugar, una comprensión crítica de las estructuras que se busca cuestionar.

Desde esta perspectiva, la investigación asume que el aporte filosófico no radica en la formulación de soluciones inmediatas, sino en la capacidad de problematizar lo dado, abrir nuevas preguntas y generar marcos de comprensión que permitan pensar de otro modo. En este caso, se trata de contribuir al reconocimiento de los saberes afrodescendientes como formas legítimas de pensamiento y de cuestionar las condiciones que han limitado su visibilidad dentro del campo filosófico y educativo.

Para desarrollar este propósito, el trabajo se organiza en tres capítulos. El primero, titulado "La colonización del saber desde la perspectiva de Enrique Dussel", examina la relación entre modernidad y colonialidad, abordando conceptos como el encubrimiento del otro, la violencia epistémica y el epistemicidio. El segundo capítulo, "Educación y descolonización del saber en el pensamiento de Paulo Freire", analiza el papel de la educación en la reproducción y transformación de estas dinámicas, a partir de su propuesta de una pedagogía de la liberación. Para finalizar, el tercer capítulo, "Potencia epistémica de los saberes afrodescendientes", se orienta a mostrar cómo estas epistemologías constituyen formas de resistencia y creación de conocimiento, abriendo nuevas posibilidades para pensar la filosofía y la educación en el contexto latinoamericano.

En conjunto, esta investigación busca mostrar que la invisibilización de los saberes afrodescendientes no es un fenómeno accidental, sino el resultado de una estructura histórica que puede y debe ser pensada. En ese ejercicio, la filosofía, lejos de ser un discurso cerrado, se abre como un espacio de encuentro, tensión y transformación, donde otras formas de pensar la vida, el conocimiento y la comunidad pueden ser escuchadas.

## Capítulo 1

### La colonización del saber desde la perspectiva de Enrique Dussel

El presente capítulo tiene como propósito situar el problema de la invisibilización de los saberes afrodescendientes en el horizonte más amplio de la constitución moderna/colonial del mundo, tal como es pensada por Enrique Dussel. Antes de que estos saberes fueran declarados “no filosóficos” o confinados a la condición de folclore, se desplegó un largo proceso de violencia material y simbólica en el que la modernidad<sup>6</sup> europea se afirmó como centro de la historia, a costa del encubrimiento, la deshumanización y la negación de otros mundos de vida.

En diálogo con la filosofía de la liberación de Dussel, la idea de que la modernidad no puede comprenderse solo como un proyecto emancipador ligado a la razón ilustrada, sino también como un mito que justifica la conquista, la colonización y el dominio sobre los pueblos considerados “atrasados” o “bárbaros”. Desde esta perspectiva, 1492 no es solo la fecha de “descubrimiento”, sino el momento inaugural de un orden mundial en el que Europa se erige como “centro” y define, desde su propia experiencia, qué cuenta como historia, quién puede ser sujeto y qué saberes merecen ser reconocidos como conocimiento válido.

En primer lugar, se presentarán los rasgos fundamentales de la filosofía decolonial del autor, atendiendo a su crítica del eurocentrismo<sup>7</sup>, del mito de la modernidad y de la pretensión de universalidad de la filosofía europea moderna. Se mostrará cómo, al partir de la exterioridad del Otro colonizado, indígena, afrodescendiente, mestizo, éste propone una filosofía de la liberación que desborda los marcos ontológicos<sup>8</sup> tradicionales y permite pensar desde las víctimas de la historia y no solo desde los vencedores.

---

<sup>6</sup> La noción de “modernidad/colonialidad” señala que la modernidad europea no puede separarse del proceso de colonización, pues su desarrollo histórico se sostiene en la dominación de otros pueblos Quijano, A. (2000).

<sup>7</sup> El eurocentrismo es una perspectiva que universaliza la experiencia histórica europea, presentándola como modelo único de racionalidad y desarrolló Dussel, E. (1994).

<sup>8</sup> La ontología es la rama de la filosofía que estudia el ser y las formas en que se define lo que existe. Heidegger, M. (1927).

En segundo lugar, se analizará la colonialidad en la modernidad a partir de la categoría de “encubrimiento del Otro” desarrollada por Dussel en su lectura de 1492. Aquí interesa reconstruir cómo se articula el paso del “descubrimiento” a la conquista y la colonización del mundo de la vida, mediante prácticas de desarraigo, exterminio y deshumanización que tienen en la esclavización de pueblos africanos uno de sus momentos más radicales. Esta dinámica no solo afecta cuerpos y territorios; también redefine por jerarquía la humanidad, ubicando a los pueblos colonizados en un lugar de minoría culpable, inmadurez o barbarie, lo cual sirve de soporte a la justificación “civilizadora” de la violencia.

En tercer lugar, el capítulo abordará las nociones de violencia epistémica y epistemicidio, poniendo en diálogo a Dussel con otros pensadores como Boaventura de Sousa Santos. A partir de la crítica dusseliana al “mito civilizatorio” de la modernidad, se mostrará cómo la destrucción, subordinación o trivialización de los saberes producidos por los pueblos afrodescendientes no obedece a una carencia interna de racionalidad, sino a un dispositivo histórico que fetichiza la razón europea y convierte sus categorías en único criterio de verdad. En este sentido, el epistemicidio aparece como la dimensión cognitiva de un proyecto más amplio de dominación, que convierte a las poblaciones esclavizadas y colonizadas en fuerza de trabajo y en simultaneo, en no-sujetos de conocimiento.

Con este recorrido, el capítulo busca ofrecer el suelo histórico–filosófico desde el cual, en los capítulos posteriores, será posible comprender la invisibilización de los saberes afrodescendientes en el campo educativo como momento específico de una trama más extensa de colonialidad del saber. Al reconstruir la crítica de Dussel a la modernidad y al mito de su inocencia, se pretende mostrar que la ausencia de pensadores afrodescendientes en el canon no es una omisión accidental, sino el resultado de una lógica que primero violentó, encubrió y deshumanizó, para luego declarar inexistentes o inferiores las epistemologías que resistían a ese orden.

### 1.1. El proyecto de la modernidad desde la colonia

Para Dussel, la modernidad no comienza con Descartes, Kant o la Ilustración, sino con el “nacimiento” de la Europa moderna como centro del sistema-mundo<sup>9</sup> a partir de 1492. La tesis central es clara: la modernidad surge cuando Europa, hasta entonces periferia del mundo islámico y chino, conquista el Atlántico, invade América y se vuelve el “Centro” de la historia mundial, constituyendo a América Latina como su “primera periferia”. El propio Dussel afirma que “fuimos la primera periferia de la Europa moderna (...) sufrimos globalmente desde nuestro origen un proceso constitutivo de modernización...” (Dussel, 1994, p. 13).

En las Palabras preliminares de *1492. El encubrimiento del Otro*, Dussel sostiene que 1492 “es la fecha del nacimiento de la Modernidad”, porque es el momento en que “Europa pudo confrontarse con el Otro y controlarlo, vencerlo, violentarlo cuando pudo definirse como un ego descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad<sup>10</sup> constitutiva de la misma Modernidad” (Dussel, 1994, pp. 8–9). De este modo, el ego moderno se constituye en la historia como *ego conquiro* (yo conquisto) antes de ser tematizado como *ego cogito* (yo pienso). En *Filosofía de la liberación*, Dussel sintetiza esta inversión: “desde el yo conquisto al mundo azteca e inca... desde ese yo se despliega el pensar cartesiano del *ego cogito*”.

Este desplazamiento de origen no es cronológico, sino hermenéutico: obliga a releer la modernidad desde su “otra cara”, la de las víctimas coloniales, indígenas, afrodescendientes, mestizos, y no solo desde los vencedores europeos. Dussel lo formula también en términos de “otra cara oculta y esencial a la Modernidad: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida... las víctimas de la Modernidad” (Dussel, 1994, pp. 177–178).

Para desarmar el eurocentrismo y el mito de la modernidad, Dussel parte de las conferencias sobre “el eurocentrismo” para mostrar cómo la filosofía moderna europea universaliza su

---

<sup>9</sup> El “sistema-mundo” es un modelo de análisis histórico que describe la organización global en términos de centro y periferia, donde Europa ocupa una posición dominante Wallerstein, I. (2004).

<sup>10</sup> La alteridad designa la condición de ser otro, es decir, una diferencia que no puede reducirse a lo mismo Levinas, E. (1961).

propia particularidad histórica, volviendo “natural” que Europa sea el centro y fin de la historia. Allí reconstruye paradigma en Kant y Hegel.

Kant define la Ilustración como la “salida de la humanidad de un estado de inmadurez culpable” (Dussel, 1994 pp. 15) (*verschuldete Unmündigkeit*) causada por “pereza” (*Faulheit*) y “cobardía” (*Feigheit*). Dussel interroga este universalismo abstracto preguntando “hoy debemos hacerle a Kant esta pregunta: ¿un africano en África o como esclavo en Estados Unidos en el siglo XVIII, un indígena en México o un mestizo latinoamericano posteriormente deben ser considerados en ese estado de culpable inmadurez?” (Dussel, 1994 pp. 16). Esta pregunta pone de relieve la ceguera de Kant frente a las condiciones coloniales que hacen imposible la autonomía que él presupone.

Más radical aún es la crítica a Hegel. En las *Lecciones sobre la filosofía de la historia*, Hegel expulsa a América Latina y África de la “historia universal” al afirmar, por un lado, que “América... es la tierra del futuro... Mas como país del futuro, América no nos interesa, pues el filósofo no hace profecías”. Y respecto de África sostiene que “África... no tiene propiamente historia. Por eso abandonamos África, para no mencionarla ya más. No es una parte del mundo histórico” (Dussel, 1994, p. 16-18). Dussel cita estos pasajes para mostrar que la “universalidad” hegeliana está construida sobre un gesto de exclusión sistemática del Sur: “América Latina, por lo tanto, queda fuera de la historia mundial. Lo mismo acontecerá con el África” (Dussel, 1994, p. 17).

La consecuencia es decisiva: el eurocentrismo no es un simple prejuicio psicológico, sino una estructura ontológica e histórica que organiza la filosofía, la historia y la ética modernas como si Europa fuese el “Centro del mundo” y el “Fin de la Historia Universal”, empujando a los demás pueblos al lugar de “inmadurez”, “barbarie” o “futuro” siempre diferido (Dussel, 1994, pp. 14–18). Por eso Dussel puede afirmar que “dar una definición europea de la Modernidad... es no entender que la Modernidad de Europa constituye a todas las otras culturas como su Periferia” (Dussel, 1994, p. 13).

Sobre esa base, Dussel formula la noción de “mito de la Modernidad”. En el Apéndice 2 de 1492 distingue dos dimensiones de la modernidad: “por su contenido primario y positivo conceptual, la Modernidad es emancipación racional”, pero “al mismo tiempo, por su

contenido secundario y negativo mítico, la Modernidad es justificación de una praxis irracional de violencia” (Dussel, 1994, p. 176). Este mito se manifiesta en el plano colonial, donde la expansión europea se legitima como misión civilizadora

Ese mito puede sintetizarse, siguiendo el esquema propuesto por Dussel, de la siguiente manera: Europa se autocomprende como la forma más desarrollada y superior de humanidad, confundiendo un proceso histórico particular con una supuesta necesidad ontológica del Ser. Por ello, “la falacia del desarrollo [...] no es ya una categoría sociológica o económica, sino una categoría filosófica fundamental”, pues el eurocentrismo convierte la experiencia europea en medida universal de humanidad y progreso (Dussel, 1994, pp. 176–177). Desde esta lógica, la superioridad europea aparece como una obligación moral de “desarrollar” a los pueblos considerados “primitivos”, “rudos” o “bárbaros”, justificando así la dominación colonial como una supuesta tarea civilizatoria.

El camino de ese desarrollo es unilineal: los otros pueblos deben recorrer la misma ruta que siguió Europa. Si los “bárbaros” se resisten, la modernidad se autoriza a ejercer violencia “civilizadora”, incluida la “guerra justa colonial”, pues “la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia... para destruir los obstáculos de la tal modernización” (Dussel, 1994, p. 180). Las víctimas de esa violencia, indígenas, africanos, mujeres, naturaleza, son interpretadas como “sacrificios necesarios”, “costos de la modernización”; “se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios, los costos de la modernización de los otros pueblos atrasados, inmaduros” (Dussel, 1994, p. 181). La culpa se desplaza: el Otro es culpable de su atraso y de su resistencia al progreso; la modernidad permanece “inocente” y se presenta como emancipadora incluso frente a sus víctimas: “el moderno (...) permite a la Modernidad presentarse no sólo como inocente sino como emancipadora de esa culpa de sus propias víctimas” (Dussel, 1994, p. 181).

Así, el mito encubre que la acumulación originaria de capital en Europa fue posible por siglos de “robo”, esclavización y genocidio en América, África y Asia. Dussel recuerda, siguiendo a Marx, que “la acumulación de riqueza de un polo es al propio tiempo... acumulación de miseria... en el polo opuesto”, es decir, en las clases y pueblos que producen su propio producto como capital (Dussel, 1994, p. 53). La modernidad se presenta como portadora de

derechos humanos universales mientras sostiene, por ejemplo, el *code noir*<sup>11</sup> que regula la esclavitud en Haití; esta duplicidad, derechos universales para el ciudadano metropolitano, negación de humanidad al colonizado, es uno de los núcleos de la crítica dusseliana (Dussel, 1994, pp. 201–203).

Es así como Dussel insiste en que no basta con hablar de “descubrimiento de América”. Inspirado en Levinas, hablará más bien de encubrimiento del Otro: el indígena, el africano y el mestizo no son reconocidos como alteridad, sino subsumidos como “materia” para la expansión europea (Dussel, 1994, pp. 39–41). Lo formula con precisión: “De todas maneras, ese Otro no fue descubierto como Otro, sino que fue en-cubierto como lo Mismo que Europa ya era desde siempre” (Dussel, 1994, p. 9).

En las conferencias sobre Amerigo Vespucci, Dussel muestra cómo, entre 1502 y 1507, Europa toma conciencia de la existencia de una “Cuarta Parte de la Tierra” y comienza a nombrarla “Mundo Nuevo” y luego “América” (Dussel, 1994, pp. 23–37). Ese gesto cartográfico y nominal no es neutral: al redefinir el mapa desde su perspectiva, Europa se auto interpreta por primera vez como “Centro del acontecer humano”, desplegando “su horizonte particular como horizonte universal: la cultura occidental” (Dussel, 1994, pp. 23–24). Como afirma Dussel, “Europa pasaba de ser una particularidad situada a ser una nueva universalidad descubridora... primer paso de la constitución diacrónica del ego” (Dussel, 1994, p. 24).

Sin embargo, ese descubrimiento de nuevos territorios no implica el descubrimiento del Otro como Otro. Dussel subraya que el indígena se convierte, en la pluma de cronistas como Fernández de Oviedo, en “irracional” y “bestial”, alguien “hecho irracional y bestial por sus idolatrías y ceremonias infernales” (Dussel, 1994, pp. 30–33). De ahí que pueda decir que para el pensamiento moderno naciente “el Otro es la bestia de Oviedo, el futuro de Hegel, la

---

<sup>11</sup> El *Code noir* (Código Negro) fue un conjunto de leyes promulgadas por la monarquía francesa en 1685 bajo el reinado de Luis XIV para regular la esclavitud en las colonias francesas, en el Caribe. Estas disposiciones definían a las personas esclavizadas como propiedad, establecían normas sobre su control, castigo y evangelización, y consolidaban jurídicamente un orden racial y colonial. Aunque incluía ciertas obligaciones mínimas hacia los esclavizados (como la instrucción cristiana), en la práctica legitimó su deshumanización y explotación sistemática. Sala-Molins, L. (1987).

posibilidad de O’Gorman, la materia en bruto (...) masa rústica descubierta para ser civilizada por el ser europeo” (Dussel, 1994, p. 33).

En la “Conferencia 3. De la conquista a la colonización del mundo de la vida”, Dussel propone una fenomenología del ego conquiro (Dussel, 1994, pp. 39–53). El conquistador, Hernán Cortés es su ejemplo paradigmático, es el primer sujeto moderno práctico, que se constituye en la imposición violenta de su voluntad sobre otros pueblos: “El Conquistador es el primer hombre moderno activo, práctico, que impone su individualidad violenta a otras personas, al Otro” (Dussel, 1994, p. 41).

Dussel reconstruye, a partir de Torquemada, el episodio en el que los emisarios de Moctezuma se dirigen a Cortés llamándolo “Dios nuestro y Señor nuestro... grandes tiempos ha que os esperamos nosotros vuestros siervos y vasallos” (Dussel, 1994, p. 43). Al saber que es identificado con Quetzalcóatl, “por primera vez, Cortés sabe que es un dios para aquellas gentes. Su ego comienza a situarse, de otra manera” (Dussel, 1994, p. 43). El conquistador pasa de la cortesía interesada al terror calculado, disparando artillería “desafiándolos para que luchasen”, y despacha a los embajadores llamándolos “afeminados” y anunciando que “ya venían a conquistar a los mexicanos” (Dussel, 1994, pp. 43–45).

Este ego conquiro se despliega luego en diversas figuras de dominación: “el Otro, en su distinción, es negado como Otro y es obligado, subsumido, alienado a incorporarse a la totalidad dominadora como cosa, como instrumento, como oprimido, como encomendado... como africano esclavo” (Dussel, 1994, pp. 49–50). Dussel mostrará más adelante cómo esta misma lógica sacrificial se extiende a la mujer “amancebada” por el conquistador, al niño sometido a una pedagogía colonial, a la naturaleza reducida a “recurso”, y, en general, a todas las víctimas que constituyen la otra cara de la modernidad (Dussel, 1994, pp. 177–178).

Con este recorrido la crítica al eurocentrismo se enfoca ahora hacia la filosofía de la liberación, leído desde Levinas, Dussel toma la categoría de exterioridad para pensar al Otro colonizado como alguien que no cabe en la totalidad moderna (Dussel, 1994, pp. 8–10). La novedad de su propuesta es situar esa exterioridad no solo en el plano ético abstracto, sino en sujetos históricos concretos: “indio, mujer dominada, niño alienado pedagógicamente, cultura popular”, etc. (Dussel, 1977, pp. 128–129).

En sus obras tempranas, como *Para una ética de la liberación latinoamericana y Filosofía de la liberación*, Dussel desarrolla una ética que parte del clamor del Otro oprimido y relea la tradición filosófica mostrando cómo el horizonte europeo ha funcionado como una totalidad que subsume o niega la alteridad (Dussel, 1973, vol. 2; pp. 125–133). En este marco, la filosofía de la liberación se define como un pensar que asume como punto de partida el lugar de las víctimas, es decir, “el pueblo latinoamericano, el bloque social de los oprimidos” (Dussel, 1994, pp. 168–169). Dicho bloque recoge a quienes Frantz Fanon denominó “los condenados de la tierra”, subrayando que son ellos quienes hablan y piensan la historia desde el reverso de la modernidad (Fanon, 1963).

Esta inversión de perspectiva, desde las víctimas y no desde los vencedores, implica una relectura de la historia universal: la Conquista ya no es hazaña civilizadora, sino “primer holocausto de la Modernidad”; la esclavitud africana, el “segundo holocausto”; el genocidio judío, el “tercer holocausto”, “todos ellos articulados en una lógica sacrificial del sistema” (Dussel, 1994, pp. 165–168)

## **1.2. El encubrimiento del Otro**

Para Dussel, una vez establecido que la modernidad se funda en la constitución del mito presentado por Europa como centro del sistema-mundo, el problema decisivo pasa a ser la modalidad específica con la que ese centro se relaciona con las otras culturas. No basta describir la conquista como un episodio violento o como simple “contacto de civilizaciones”: lo propio de la modernidad es que convierte ese contacto en un proceso sistemático de ocultamiento, mediante el cual el Otro queda incorporado al proyecto europeo solo a condición de renunciar a su propia voz.

Desde esta perspectiva, el encubrimiento del Otro no consiste en negar la existencia empírica del indígena, del africano o del mestizo, sino en neutralizar su alteridad. El Otro aparece en los relatos europeos de viaje, en las crónicas y en la filosofía, pero siempre ya traducido a categorías ajenas: es “indio rudo”, “buen salvaje”, “pueblo niño”, “raza sin historia”, nunca sujeto que se piense a sí mismo desde sus propios códigos (Dussel, 1994, pp. 30–33). Esto explica que, tras mostrar cómo Hegel excluye a América Latina y África de la historia universal, Dussel pueda afirmar que “América Latina, por lo tanto, queda fuera de la historia

mundial”, y que el eurocentrismo no es un simple error óptico del Norte, sino “la sacralización misma del poder imperial [...] sobre el Sur, la Periferia” (Dussel, 1994, pp. 17–21). El lugar de la periferia queda fijado como exterioridad “inmadura” o “futura”, cuya única posibilidad de entrar en la historia consiste en volverse copia del centro.

Ese gesto de exclusión-inclusión se vuelve inteligible cuando Dussel analiza lo que llama “falacia desarrollista”. A partir de la lectura crítica de Kant y Hegel, muestra cómo la trayectoria histórica concreta de Europa, sus ciudades medievales, su reforma religiosa, su revolución industrial, se eleva al rango de despliegue necesario del Ser o de realización de la libertad. Se termina pensando que “el desarrollo [...] que siguió Europa deberá ser seguido unilínealmente por toda otra cultura”, y por eso “la falacia del desarrollo [...] no es ya una categoría sociológica o económica, sino una categoría filosófica fundamental. [...] El eurocentrismo cae en la falacia desarrollista” (Dussel, 1994, pp. 14–15). El encubrimiento se vuelve así un mandato: el Otro no puede desplegarse desde su propio horizonte, sino que está obligado a recorrer los mismos “estadios” europeos, en la misma secuencia y hacia el mismo telos.

Cuando se traslada este análisis al plano cultural y epistémico, Dussel muestra que el encubrimiento implica algo más que racismo. Se trata de una reconfiguración completa del universo de sentido de los pueblos colonizados, que son inducidos a percibir su propia realidad a través de las categorías del dominador. Las idealizaciones como el “buen salvaje” no rompen la asimetría: el Otro sigue siendo figura de carencia, objeto de educación y evangelización, no interlocutor simétrico. En estas condiciones, las culturas amerindias, africanas o asiáticas “no pueden desplegar sus propias potencialidades históricas, sino que quedan obligadas a recorrer las etapas de la historia europea como si fueran las únicas racionales” (Dussel, 1994, pp. 180–181).

Dussel insiste en que esta imposición de categorías tiene correlatos muy concretos en las formas de vida. Tras la fase de choque bélico, lo que se instala es una “colonización del mundo de la vida (*Lebenswelt*)<sup>12</sup>”: “la colonización [...] del modo como aquellas gentes

---

<sup>12</sup> El concepto de *Lebenswelt* (mundo de la vida) proviene de la fenomenología y se refiere al ámbito cotidiano donde se configuran los significados y prácticas sociales. Husserl, E. (1936).

vivían y reproducían su vida humana” a través de una “praxis erótica, pedagógica, cultural, política, económica” que reorganiza cuerpos, trabajos, familias e instituciones (Dussel, 1994, pp. 49–50). La mujer indígena es convertida en objeto del “ego fálico” del conquistador; el varón es forzado a trabajar en minas y haciendas; los niños son educados en lenguas y doctrinas que les presentan su tradición como idolatría o superstición. La vida cotidiana del Otro queda así subsumida en un proyecto civilizatorio que define qué forma de familia, de religión, de trabajo y de saber es legítima.

En el campo religioso, Dussel lee la “conquista espiritual” como uno de los lugares privilegiados del encubrimiento. El famoso “Requerimiento”, leído en castellano ante poblaciones que no entendían ese idioma, ordena a los indígenas reconocer al Papa y al Rey como señores del mundo, y amenaza con esclavitud y despojo si se niegan (Dussel, 1994, pp. 56–57). Los misioneros que optan por la tabula rasa, como Acosta y ciertos intérpretes de Sahagún, proponen “negar totalmente” la religión indígena y “comenzar de nuevo y radicalmente” desde la fe cristiana (Dussel, 1994, pp. 57–58). En términos epistémicos, esto presupone que las categorías con las que los pueblos originarios organizan el sentido, sus dioses, sus mitos, sus calendarios, carecen de racionalidad, de modo que solo el horizonte cristiano-europeo puede funcionar como mediación válida entre el humano y lo divino.

El resultado, observa Dussel, es una forma de alienación que no se limita al plano económico. Retomando la categoría marxiana, define la alienación como el proceso por el cual se “totaliza la exterioridad”, se “sistematiza la alteridad” y se “niega al otro como otro”, incorporándolo como “momento, aspecto o instrumento del ser de otro” (Dussel, 1977, pp. 128–129). La periferia geopolítica —América Latina, África, Asia—, junto con la mujer y el niño, “son propiedad del centro, del varón y del adulto”; sus vidas orbitan en torno al “centro de la totalidad ajena” (Dussel, 1977, p. 128). En el terreno cognitivo, esto significa que el colonizado acaba mirando su propia historia desde la perspectiva del centro y evaluando su mundo con los criterios de la metrópoli: se nombra a sí mismo como “atrasado”, “subdesarrollado” o “sin cultura”, interiorizando la jerarquía que lo declara inferior. Esta interiorización no es un simple error individual, sino el efecto de un proceso histórico en el que las categorías del centro se imponen como únicas medidas de racionalidad, de progreso y de humanidad, convirtiendo al sujeto periférico en cómplice involuntario del relato que lo

niega. Desde aquí se entiende por qué, para la filosofía de la liberación, des–alienarse no puede reducirse a cambiar de estructuras económicas; implica también recuperar la capacidad de nombrar el propio mundo desde otro lugar, desobedeciendo las categorías con las que la modernidad ha “sistematizado” y descalificado la experiencia de los pueblos oprimidos (Dussel, 1977).

En sus trabajos posteriores, Dussel nombrará este fenómeno como “falacia de desubiquidad”: se toma “el espacio o el mundo de otra cultura como el propio, encubriendo la originalidad distinta de la otra y la diferencia con la propia” (Dussel, 2015, p. 211). La conciencia periférica se deslocaliza: en lugar de pensarse a partir de su lugar y de su historia, piensa desde el punto de vista del centro, como si habitara Europa o Estados Unidos. En consecuencia, el proyecto de vida del sujeto oprimido se formula como esfuerzo por alcanzar un modelo externo, ser “moderno”, “desarrollado”, “civilizado”, que fue elaborado al mismo tiempo que se lo explotaba y deshumanizaba. El encubrimiento del Otro funciona aquí como autoencubrimiento de la periferia, que internaliza las categorías de su dominación.

Ahora bien, Dussel no se limita a describir esta dinámica de sometimiento; también muestra sus fisuras. En la tercera parte de *1492* analiza las respuestas amerindias a la irrupción europea, y señala que, para muchos pueblos, la llegada de los conquistadores fue en un inicio pensada como “parusía de dioses desconocidos”, luego como “invasión” y a final como “fin del mundo”, lo que dio lugar a mitos como el del “Sexto Sol” azteca (Dussel, 1994, pp. 186–188). Es decir, incluso bajo condiciones extremas de violencia, los pueblos originarios reelaboran su experiencia con categorías propias, reescriben su memoria y crean formas culturales híbridas que no se dejan reducir a simple pasividad. El “pueblo latinoamericano, el bloque social de los oprimidos”, se convierte así en la “otra cara invisible de la Modernidad”, aquella que, al mismo tiempo que ha sustentado la acumulación de capital, ha generado prácticas de resistencia y de reinterpretación (Dussel, 1994, pp. 168–169).

Sobre esta base, la filosofía de la liberación se presenta como una tentativa de invertir el punto de partida de la reflexión. Inspirado en Levinas, Dussel propone pensar al Otro como exterioridad, es decir, como instancia que desborda cualquier totalidad y pone en cuestión las pretensiones de auto fundamentación del sujeto moderno. Pero, a diferencia de Levinas, sitúa

esa exterioridad en sujetos históricos concretos y no en una figura abstracta del prójimo (Dussel, 1977, p. 128). De ahí que pueda definir su propuesta como “ética que analiza el hecho de la violenta negación del Otro americano desde el horizonte de lo Mismo europeo” (Dussel, 1994, p. 69). Pensar desde la exterioridad no significa, entonces, un ejercicio formal, sino reorientar toda la filosofía hacia las víctimas concretas de la modernidad/colonialidad, tomando su experiencia como criterio de verdad y de legitimidad de los sistemas. La tarea no es solo deconstruir el encubrimiento, sino abrir espacios para que el Otro pueda hablar, pensar, organizarse y desarrollarse desde sus propias categorías; en otros términos, que deje de ser objeto de discurso para convertirse en sujeto de palabra, de organización política y de producción de conocimiento. En esta clave, la ética de la liberación es al mismo tiempo crítica de la razón moderna, por haber silenciado y totalizado al Otro, y afirmación positiva de su capacidad de mundo, de su derecho a nombrar la realidad desde su propio horizonte histórico-cultural.

En síntesis, el encubrimiento del Otro se revela como un dispositivo multicapas: ontológico, porque decide quién cuenta como humano; histórico, porque organiza la narración del pasado de manera que todos los caminos conduzcan a Europa; económico, porque justifica la extracción de riqueza y la acumulación capitalista como “misión civilizadora”; político, porque legitima regímenes coloniales y neocoloniales; simbólico, porque demoniza religiones y culturas no occidentales; y epistémico, porque impone un canon de racionalidad que presenta las categorías europeas como únicas válidas. El sujeto oprimido es invitado a “modernizarse”, pero solo en la medida en que interiorice este dispositivo y se piense a sí mismo como carente, atrasado e incompleto. Frente a ello, la propuesta dusseliana de transmodernidad apunta a “subsumir” el momento emancipador de la modernidad y, al mismo tiempo, negar su mito sacrificial, inaugurando un proyecto en el que “la razón del Otro tiene lugar” en una comunidad de diálogo intercultural donde los pueblos hasta ahora encubiertos puedan “co-realizar solidariamente sus expectativas” (Dussel, 1994, pp. 176–179).

### **1.3. Violencia epistémica y epistemicidio: Diálogo de Dussel con Boaventura de Sousa Santos**

A partir de la crítica dusseliana al mito civilizatorio, se hace visible que la violencia de la modernidad no se agota en la conquista militar, la explotación económica o la dominación política. Hay una dimensión menos evidente, pero también constitutiva: la destrucción sistemática de las formas de conocimiento que no se ajustan al canon europeo, o su relegación a un estatuto de saberes menores, folklóricos, irracionales. Si el mito de la modernidad presentaba la expansión europea como misión emancipadora, la crítica de Dussel permite ver que esa misma expansión ha operado como un proceso de “encubrimiento” y silenciamiento de otras racionalidades, en especial de los pueblos afrodescendientes e indígenas. En este sentido, la noción de violencia epistémica nombra el reverso cognitivo del encubrimiento del Otro: no sólo se niega al Otro como sujeto, sino que se destruyen o trivializan sus modos de conocer, sentir y nombrar el mundo.

Como se ha analizado en apartados anteriores Dussel muestra cómo la modernidad se presenta como portadora de un “concepto emancipador racional” que él “afirmará” y “subsumirá”, pero al mismo tiempo produce un “mito irracional, de justificación de la violencia” que debe ser negado y superado (Dussel, 1994, p. 8). Ese mito se condensa en la idea de que la razón moderna equivale a racionalidad en cuanto tal, de modo que los saberes de los otros pueblos sólo pueden ser reconocidos como racionales en la medida en que se dejen traducir a categorías europeas. De ahí su insistencia en que la modernidad no sólo incluye a Europa como centro, sino que “constituye a todas las otras culturas como su Periferia”, excluyendo del estatuto de humanidad plena, y, por tanto, de racionalidad plena, a quienes no se ajustan a su canon (Dussel, 1994, p. 13).

En ese contexto, la “falacia desarrollista” denunciada por Dussel puede leerse también como un dispositivo de jerarquización epistémica. Al confundir la trayectoria histórica de Europa con una supuesta “necesidad ontológica del Ser”, la modernidad se reserva para sí el papel de criterio último de racionalidad: sólo es conocimiento legítimo aquel que se ajusta al “desarrollo unilineal y a la europea” (Dussel, 1994, pp. 14–15, 180). Tal como lo formula en el Apéndice 2, la modernidad se arroga “un privilegio absoluto” desde el cual puede juzgar

a los otros pueblos como “atrasados, inmaduros”, y presentar su intervención como exigencia moral de desarrollo (Dussel, 1994, pp. 176–181). La violencia epistémica radica en esta operación: los criterios de verdad y validez son monopolizados por el centro, mientras las epistemes periféricas son descalificadas como ignorancia o magia.

Esta problematización dusseliana del privilegio epistémico europeo permite ponerlo en diálogo con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos sobre la “*epistemología del Sur*”<sup>13</sup>. Desde el inicio de su libro, Sousa Santos sostiene que “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva<sup>14</sup> global”, porque las formas de opresión material están ligadas a la invisibilización de las prácticas cognitivas de los grupos “históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo<sup>15</sup> globales” (Sousa Santos, 2009, p. 7). El “Sur” de su propuesta no es sólo una localización geográfica, sino una metáfora del sufrimiento producido por esos procesos; de allí que hable de un “Sur global” que también existe en el Norte, como “Tercer Mundo interior” de los países hegemónicos, y de un “Sur antiimperial” que se opone tanto al colonialismo externo como al interno (Sousa Santos, 2009, p. 7).

La afinidad con Dussel es clara: en ambos casos se trata de descentrar la razón moderna como horizonte exclusivo, mostrando que la supuesta universalidad europea es, en realidad, resultado de un enorme costo histórico de exclusión y destrucción de otras formas de saber. Mientras Dussel habla de “mito de la modernidad” y “encubrimiento del Otro”, Sousa Santos conceptualiza ese mismo proceso como “epistemicidio”. En el capítulo “Hacia una epistemología de la ceguera”, señala que la ciencia moderna se caracteriza por una “visión única” que se presenta como natural, pero que en realidad es el producto de una ruptura

---

<sup>13</sup> La epistemología del Sur propone recuperar y validar los saberes de los pueblos oprimidos por el colonialismo y el capitalismo Sousa Santos, B. (2009).

<sup>14</sup> La justicia cognitiva implica reconocer la legitimidad de múltiples formas de conocimiento, más allá del paradigma científico occidental. Sousa Santos, B. (2009).

<sup>15</sup> El capitalismo es un sistema económico y social caracterizado por la propiedad privada de los medios de producción, la producción orientada al mercado, la acumulación de capital y el trabajo asalariado como forma predominante de organización económica. Desde una perspectiva crítica, autores como Karl Marx sostienen que este sistema se fundamenta en la apropiación privada del excedente producido por el trabajo, generando relaciones estructurales de explotación y desigualdad. En el marco de la filosofía de la liberación y de los estudios decoloniales, el capitalismo es entendido además como un proceso articulado con la expansión colonial europea, la esclavización de pueblos africanos y la consolidación de una economía-mundo que reprodujo jerarquías raciales, políticas y epistémicas. Véase: El capital (1867); 1492: El encubrimiento del Otro (1994); Una epistemología del Sur (2009).

violenta con el sentido común y con todos los conocimientos alternativos (Sousa Santos, 2009, p. 81). Esta visión única no sólo privilegia cierto tipo de saber, sino que “no es capaz de reconocer visiones alternativas”: todo conocimiento que no se ajuste al “espejo” de la ciencia moderna es rechazado como ignorancia (Sousa Santos, 2009, p. 81).

El punto decisivo llega cuando Sousa Santos afirma que el “privilegio epistemológico que la ciencia moderna se concede a sí misma es [...] el resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos que podrían venir a enjuiciar ese privilegio”. Y concluye: “el privilegio epistemológico de la ciencia moderna es producto de un epistemicidio” (Sousa Santos, 2009, p. 81). Con este término se nombra lo que Dussel reconstruye a partir de la conquista de América: la destrucción, subordinación o trivialización de los saberes de los pueblos colonizados, no porque carezcan de racionalidad intrínseca, sino porque amenazan el monopolio de la razón moderna sobre la definición de lo verdadero.

Leído desde Dussel, el epistemicidio no es un fenómeno único al campo científico, sino un momento del mito de la modernidad. Cuando la expansión europea se presenta como “misión civilizadora”, lo que está haciendo es justificar la sustitución de las formas locales de conocimiento por el patrón eurocéntrico, bajo la premisa de que sólo éste es capaz de producir verdad y progreso (Dussel, 1994, pp. 176–181). Así, por ejemplo, las complejas cosmologías africanas y afrodescendientes, sus prácticas jurídicas consuetudinarias o sus racionalidades económicas de reciprocidad son descalificadas como “atrasadas”, “irracionales” o “prelógicas”, y en nombre de esa descalificación se justifican la esclavitud, la evangelización forzada, la imposición del mercado capitalista. La violencia epistémica consiste en que la negación del Otro se realiza como negación de su capacidad de conocer.

Sousa Santos ayuda a precisar esta dimensión al mostrar que la destrucción del conocimiento conlleva la destrucción de las prácticas sociales que lo encarnan. Cuando habla de epistemicidio, subraya que “la destrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la destrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado” (Sousa Santos, 2009, p. 81). Esto resuena con la descripción dusseliana de cómo la colonización del *Lebenswelt* no sólo altera el contenido de las creencias, sino las formas de

trabajo, de familia, de erotismo y de organización comunitaria (Dussel, 1994, pp. 49–50). Destruir o ridiculizar un modo de saber es, al mismo tiempo, desarticular las relaciones sociales que se sostienen en él.

Si miramos en específico la situación de los pueblos afrodescendientes, la combinación de encubrimiento y epistemicidio es brutal. Dussel recuerda que la modernidad se sostiene en “tres holocaustos” articulados: el de los pueblos originarios de América, el de los esclavizados africanos y el del pueblo judío en el siglo XX, los cuales revelan la dimensión sacrificial del sistema (Dussel, 1994, pp. 165–168). En el caso africano y afrodescendiente, no se trató solo de la captura y traslado forzado de millones de personas, sino también de la sistemática negación de sus lenguas, cosmologías, artes, medicinas y formas de organización social. La esclavitud moderna, regulada por dispositivos jurídicos como el Code noir, no sólo cosificó cuerpos; también declaró nulos los órdenes normativos africanos, expulsándolos del campo de lo “civilizado” (Dussel, 1994, pp. 201–203).

Sousa Santos aporta aquí la idea de que el capitalismo y el colonialismo están “entrelazados” desde el inicio, y que esa articulación incluye una dimensión cognitiva. En la medida en que el capitalismo global necesita convertir en mercancía territorios, cuerpos y saberes, requiere deslegitimar las formas de conocimiento que obstaculizan esa mercantilización: por ejemplo, las concepciones comunitarias de la tierra, las lógicas de reciprocidad no monetaria, los sistemas curativos que no se ajustan al paradigma biomédico occidental. El epistemicidio afrodescendiente no es entonces un “daño colateral”, sino una condición de posibilidad de la acumulación originaria y de su continuidad: la “acumulación de riqueza en un polo” supone, como ya recordaba Marx y retoma Dussel, “acumulación de miseria en el polo opuesto” (Dussel, 1994, p. 53). Esa miseria es también miseria cognitiva, producida por la destrucción de los mundos de sentido afrodescendientes.

Dussel proporciona un vocabulario para entender esta operación como fetichización<sup>16</sup>. En su lectura de Marx, muestra cómo el capital aparece como una “totalidad fetichizada” que oculta las relaciones de explotación que la constituyen. De modo análogo, la razón moderna se

---

<sup>16</sup> La fetichización consiste en presentar como universal y natural algo que es producto de condiciones históricas específicas Marx, K. (1867).

fetichiza cuando se presenta como razonabilidad universal, escondiendo la violencia histórica que la hizo posible. La mitología civilizatoria con que se legitima la esclavitud afrodescendiente, según la cual los africanos serían “salvados” de su barbarie mediante el bautismo, la disciplina del trabajo y la incorporación al comercio mundial, es un ejemplo de esta fetichización: se encubre la realidad del tráfico trasatlántico y del régimen de plantación bajo la figura de una “misión” educativa y evangelizadora.

Sousa Santos coincide en señalar que el problema no es solo que la ciencia moderna ignore otros saberes, sino que los convierte en residuos de una historia ya superada. En su análisis de la “epistemología de la ceguera”, sostiene que el tipo de identificación usado por la ciencia moderna “crea un sesgo a favor de la proliferación de residuos en detrimento de calidades emergentes”, descalificando como atrasadas todas las prácticas cognoscitivas que no se ajustan al proyecto legitimado por la ciencia (Sousa Santos, 2009, p. 81). Aplicado al mundo afrodescendiente, esto implica que las formas de resistencia, de creatividad cultural (como las religiones afroamericanas, la música, las formas de organización barrial, los feminismos negros) son vistas como meras supervivencias, no como fuentes de conocimiento sobre el mundo social.

En diálogo con Dussel, puede decirse que esta ceguera no es accidental, sino estructural. Si la modernidad necesita presentarse como portadora de derechos humanos, ciudadanía, racionalidad científica y progreso, debe invisibilizar el hecho de que esos logros coexisten con la esclavitud, el racismo, el sexismo y el saqueo colonial. La violencia epistémica es el precio cognitivo del mito civilizatorio: permite sostener la imagen de una modernidad emancipadora mientras se perpetúa la opresión de los pueblos afrodescendientes e indígenas. Dussel lo formula con claridad cuando afirma que “la modernidad vive de las víctimas que ha producido a lo largo de quinientos años” (Dussel, 1994, p. 178), víctimas cuya voz ha sido desautorizada por el sistema.

Frente a este panorama, tanto Dussel como Sousa Santos coinciden en la necesidad de una ruptura epistémica. En el caso de Dussel, esta ruptura se articula como filosofía de la liberación y como proyecto de “transmodernidad”: no se trata de negar en bloque los contenidos emancipadores de la modernidad, como la crítica a la tiranía o la idea de dignidad

humana, sino de “subsumirlos” en un horizonte en el que la razón del Otro tenga lugar (Dussel, 1994, pp. 176–179). En el caso de Sousa Santos, la propuesta se formula como “epistemología del Sur”, entendida como “búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilicen las prácticas cognitivas” de los grupos oprimidos (Sousa Santos, 2009, p. 7). En ambos casos, el objetivo es desactivar el epistemicidio y la violencia epistémica construyendo condiciones de posibilidad para que los saberes afrodescendientes, indígenas y populares puedan reconocerse a sí mismos como fuentes legítimas de teoría y de crítica social.

Si centramos ahora la mirada en los pueblos afrodescendientes, la crítica dusseliana al mito civilizatorio y la noción de epistemicidio propuesta por Boaventura de Sousa Santos permiten entender la esclavitud moderna y sus herencias no sólo como fenómeno económico-político, sino como una verdadera devastación epistémica. Desde el inicio de la trata trasatlántica, la captura de cuerpos africanos fue acompañada por la tentativa de borrar sus lenguas, religiones, memorias históricas y sistemas normativos, o de tolerarlos sólo como restos folklóricos sin capacidad de interpelar al orden colonial. Esto coincide con lo que Dussel llama “colonización del mundo de la vida”: una reconfiguración profunda de las formas de vivir y de pensar que deslegitima toda referencia a otras fuentes de sentido que no sean el cristianismo europeo, el derecho metropolitano y la naciente racionalidad mercantil (Dussel, 1994, pp. 49–50).

En este contexto, la violencia epistémica contra los saberes afrodescendientes se manifiesta en varios niveles. En el plano religioso, las religiones africanas y afroamericanas, como el candomblé, la santería, el vudú, fueron demonizadas como brujería o idolatría, mientras que la evangelización cristiana se presentaba como única vía de acceso a la verdad. Dussel ha mostrado cómo la “conquista espiritual” implicó la destrucción de templos, la prohibición de rituales y la imposición de un imaginario en el que los dioses africanos eran relocalizados en el registro de lo demoníaco, legitimando así su persecución (Dussel, 1994, pp. 56–58). Desde la perspectiva de Sousa Santos, esta descalificación religiosa es inseparable de un epistemicidio: al eliminar las cosmologías afrodescendientes, se elimina también su manera de concebir la relación entre cuerpo, comunidad y naturaleza, favoreciendo la implantación de una visión única del mundo (Sousa Santos, 2009, p. 81).

En el plano jurídico y político, los sistemas normativos africanos, con sus propias formas de resolución de conflictos, de reparación, de autoridad comunitaria, fueron invisibilizados bajo el argumento de que sólo el derecho metropolitano era en verdad “civilizado”. El Code noir o las ordenanzas coloniales definían el marco de legalidad, reduciendo a los esclavizados a la condición de bienes muebles y negando cualquier estatuto jurídico a las reglas comunitarias que regían sus vidas (Dussel, 1994, pp. 201–203). Sousa Santos subraya que esta imposición de un único régimen jurídico-cognitivo forma parte de una “visión única particularmente arrogante”, en la medida en que cualquier práctica que no se ajuste a la “ciencia” del derecho europeo es declarada puro atraso (Sousa Santos, 2009, p. 81). La violencia epistémica consiste aquí en borrar del mapa las experiencias afrodescendientes de justicia, haciendo imposible que sean reconocidas como fuentes legítimas de teoría jurídica.

En el plano económico, la racionalidad del capitalismo colonial, centrada en la plantación, la monocultura, la exportación y la maximización de ganancias, chocaba con formas africanas de economía basadas en la reciprocidad, la redistribución o el valor de uso. Para que el trabajo esclavo pudiera naturalizarse, era necesario destruir o distorsionar esas otras racionalidades económicas, presentándolas como ineficientes o primitivas. Dussel recuerda, siguiendo a Marx, que la “acumulación originaria” de capital en Europa fue posible gracias a siglos de “robo, esclavización y genocidio” en América, África y Asia, en los que la vida de los pueblos colonizados fue sacrificada al nuevo “dios” capital (Dussel, 1994, pp. 185–187).

También en el plano estético y cultural, la violencia epistémica se hizo sentir con fuerza. Las expresiones artísticas afrodescendientes, música, danza, oralidad, artes visuales, fueron desde un inicio descalificadas como “salvajes”, “sensuales” o “primitivas”, carentes de profundidad racional, y situadas en el ámbito de lo corporal o instintivo. Más tarde, cuando ciertos elementos resultaron útiles para renovar la sensibilidad de las élites o para alimentar industrias culturales lucrativas, fueron apropiados y revalorizados de forma selectiva, ya no como creaciones de pueblos concretos, sino como patrimonio estético “universal”, desvinculado de las condiciones históricas de esclavización, racismo y resistencia que les dieron origen. Esta dinámica ilustra con precisión lo que Sousa Santos llama “sesgo a favor de la proliferación de residuos en detrimento de calidades emergentes”: las prácticas culturales afrodescendientes son tratadas como restos folclóricos de un pasado que habría

que superar o administrar, no como elaboraciones creativas capaces de anticipar formas nuevas de vida y de sociabilidad (Sousa Santos, 2009, p. 81). Leídas desde la óptica dusseliana, estas operaciones de descalificación y apropiación forman parte del encubrimiento: al negar el carácter estético y conceptual de estas producciones, se impide reconocer en ellas una voz que habla desde la exterioridad y que podría cuestionar la pretendida universalidad del gusto europeo, sus cánones de belleza y sus jerarquías entre “arte culto” y “arte popular”. Reconocer las músicas, danzas y narrativas afrodescendientes como calidades emergentes supone, por el contrario, tomarlas como lugares de producción de mundo y de sentido, donde se elaboran críticas y alternativas a la modernidad/colonialidad que no pasan por el tratado filosófico escrito, pero que no por ello son menos rigurosas o menos capaces de interpelar el centro.

Todo esto pone de manifiesto que, cuando Dussel habla de “encubrimiento del Otro” y Sousa Santos de “epistemicidio”, no se refieren a fenómenos discursivos. La violencia epistémica tiene efectos materiales: al desautorizar los saberes afrodescendientes e indígenas, se desautoriza también la agencia de las personas y comunidades que los portan, facilitando su explotación económica, su exclusión política y su marginación social. Dussel lo formula en términos de “alienación”: al “totalizar la exterioridad” y “negar al otro como otro”, se hace que un pueblo “pierda su ser al incorporarlo como momento, aspecto o instrumento del ser de otro” (Dussel, 1977, pp. 128–129). La alienación cognitiva, ver el mundo con los ojos del centro, es condición de posibilidad para que la dominación parezca natural.

Frente a esta situación, la propuesta de Boaventura de Sousa Santos de una “epistemología del Sur” y la de Dussel de una “filosofía de la liberación” convergen en un punto clave: la necesidad de una justicia cognitiva que reconozca la pluralidad de formas de saber y les otorgue capacidad de interlocución. Sousa Santos lo dice de manera directa: “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global”, y esta justicia cognitiva pasa por “otorgar visibilidad y credibilidad” a las prácticas cognitivas de los grupos oprimidos (Sousa Santos, 2009, p. 7). Liberación, en este horizonte, no es sólo redistribuir recursos materiales, sino también desmontar el monopolio epistemológico de la ciencia moderna occidental y crear condiciones para que otros conocimientos –campesinos, indígenas, afrodescendientes,

populares— puedan dialogar en pie de igualdad, sin ser traducidos o filtrados por los criterios del centro.

Dussel, por su parte, insiste en que una ética de la liberación debe partir de la “exterioridad” del Otro, en ese marco la liberación significa tanto la crítica de las estructuras que producen víctimas (económicas, políticas, culturales) como la afirmación positiva de la dignidad y la racionalidad de esos otros, de modo que puedan constituirse como sujetos de vida buena, de organización política y de producción de sentido. En ambos casos, el punto de partida ya no es la autocomprensión del centro, sino el clamor de las víctimas: liberarse implica, a la vez, desactivar las lógicas que las convierten en residuos del sistema y abrir espacios para que sus saberes, entre ellos, los saberes afrodescendientes, cuenten como fuentes legítimas para pensar la filosofía, la educación y la propia idea de humanidad.

Esta inversión del punto de partida tiene implicaciones decisivas para pensar los saberes afrodescendientes. En lugar de preguntar cómo pueden “modernizarse” para parecerse más a los saberes europeos, se trata de preguntar qué revelan sobre el mundo la experiencia de la trata trasatlántica, del racismo estructural, de la resistencia cultural, del quilombo, de la favela, del barrio afro. Desde la perspectiva dusseliana, esto significa tomar en serio al “pueblo afrodescendiente” como parte del “bloque social de los oprimidos”, es decir, como sujeto histórico capaz de producir conocimiento crítico sobre el sistema que lo oprime (Dussel, 1994, pp. 168–169). Desde la perspectiva de la epistemología del Sur, implica reconocer que las luchas afrodescendientes, por tierra, por reconocimiento cultural, contra la violencia policial, por una pedagogía antirracista, son también luchas epistémicas, en las que se disputan criterios de verdad, de relevancia y de legitimidad.

Al poner en diálogo a Dussel y a Sousa Santos, se vuelve evidente que lo que está en juego no es solo añadir “contenidos afro” a un currículum ya dado, sino cuestionar el propio marco epistemológico que declaraba irrelevantes esos contenidos. La crítica al mito civilizatorio de la modernidad y al epistemicidio obliga a revisar categorías como “civilización/barbarie”, “desarrollo/subdesarrollo”, “ciencia/creencia”, “religión/ superstición”, “arte/folklore”, categorías que han operado en la historia como armas de violencia epistémica. En su lugar, Dussel propone una transmodernidad en la que “todas las culturas, todas las naciones, todos

los pueblos” puedan contribuir “con un aporte propio” a un proyecto de liberación común (Dussel, 1994, pp. 178–179). Sousa Santos, en paralelo, propone construir “ecologías de saberes”<sup>17</sup> en las que la ciencia moderna sea apenas uno entre varios tipos de conocimiento, obligado a dialogar con los demás en condiciones de mayor simetría (Sousa Santos, 2009, pp. 19–21).

Dussel insiste en que las víctimas no son sólo víctimas pasivas: son también lugar de enunciación y fuente de normatividad, porque en su sufrimiento se revela, de manera privilegiada, la negatividad del sistema y la exigencia ética de transformarlo (Dussel, 1994, pp. 168–169). Desde su experiencia concreta de explotación, racismo o despojo, aparecen dimensiones de injusticia que el discurso del centro tiende a ocultar o a justificar, y que, sin embargo, cuestionan la legitimidad del orden vigente.

Un ejemplo de estos lugares de enunciación son las comunidades afrodescendientes organizadas en torno a procesos de defensa del territorio y de la vida, como los consejos comunitarios que denuncian la violencia armada y el despojo en sus regiones. En sus comunicados, mingas, rituales y prácticas cotidianas no sólo narran el daño sufrido, sino que formulan criterios sobre lo que cuenta como vida digna, sobre el uso justo de la tierra, sobre el valor de la memoria y del cuidado comunitario; es decir, elaboran juicios éticos y políticos que desbordan los marcos oficiales. La necesidad de transformación nace de la falta de verdadera representación y coherencia entre lo que estas comunidades viven y lo que el sistema dice de sí mismo: mientras las instituciones se presentan como democráticas, igualitarias o modernas, la voz de las víctimas pone en evidencia la brecha entre ese relato y la realidad efectiva, mostrando que la promesa de universalidad de la modernidad se sostiene sobre la exclusión sistemática de quienes hablan desde la periferia. Cuando esa grieta se hace visible, la palabra de las víctimas deja de ser sólo testimonio del sufrimiento y se convierte en criterio para juzgar el sistema y en punto de partida para imaginar otro orden social.

Así, el diálogo entre Dussel y Boaventura de Sousa Santos permite reformular la crítica al eurocentrismo y al mito de la modernidad en términos de violencia epistémica y

---

<sup>17</sup> La ecología de saberes plantea el diálogo entre diferentes formas de conocimiento sin jerarquías absolutas Sousa Santos, B. (2009).

epistemicidio. La destrucción, subordinación o trivialización de los saberes afrodescendientes no obedece a una carencia interna de racionalidad, sino a un dispositivo histórico que fetichiza la razón europea, la presenta como única vía de acceso a la verdad y convierte en “ignorancia” todo aquello que podría poner en cuestión ese privilegio. La tarea que se abre, para una filosofía de la liberación y una epistemología del Sur, es doble: por un lado, dismantelar ese dispositivo, mostrando sus raíces coloniales, racistas y capitalistas; por otro, contribuir a la re-existencia de los saberes afrodescendientes, religiosos, jurídicos, económicos, estéticos, comunitarios, como componentes imprescindibles de cualquier proyecto de justicia cognitiva y social.

## **Conclusiones**

En este capítulo se ha mostrado que la invisibilización de los saberes afrodescendientes no puede entenderse como un simple vacío en la historia de las ideas ni como una omisión inocente del canon filosófico. Por el contrario, dicha invisibilización se inscribe en una estructura histórica más amplia: la constitución moderna/colonial del mundo, en la que Europa se erige como centro de la historia, de la razón y de la humanidad válida. Desde la perspectiva de Dussel, la modernidad no nace como un proyecto emancipador, sino como un orden ambivalente que, al mismo tiempo que proclama universalidad y progreso, se funda en la conquista, la esclavización, la subordinación y el encubrimiento de los otros pueblos. En ese sentido, 1492 no representa sólo el “descubrimiento” de un nuevo continente, sino el inicio de una lógica mundial de dominación que reordena jerárquicamente las vidas, los cuerpos y también los modos de conocer.

La lectura de Dussel permite comprender que el Otro no fue reconocido como alteridad, sino incorporado a la fuerza dentro de una totalidad que lo redujo a objeto, recurso o materia de civilización. El conquistador, anterior al sujeto cartesiano, aparece como figura originaria de una subjetividad moderna que se afirma a sí misma mediante la negación del otro. Desde allí se instala un mito civilizatorio según el cual Europa encarna el desarrollo, la madurez y la racionalidad, mientras los pueblos colonizados quedan fijados como atrasados, inmaduros o periféricos. Esta operación no sólo legitimó la violencia material, sino también la violencia simbólica y epistémica: al presentarse como portadora de la única forma legítima de

racionalidad, la modernidad convirtió los saberes afrodescendientes en superstición, folklore o residuo histórico. Así, la dominación no fue solo económica o política, sino también cognitiva.

El diálogo con Boaventura de Sousa Santos permite nombrar con mayor precisión este proceso como violencia epistémica y epistemicidio. La destrucción, subordinación o trivialización de los saberes afrodescendientes no responde a una carencia interna de esos conocimientos, sino a un dispositivo histórico que fetichiza la razón europea y monopoliza los criterios de verdad. La modernidad no sólo explotó cuerpos y territorios; también desautorizó lenguas, cosmologías, prácticas jurídicas, religiosas, estéticas y comunitarias que sostenían otras formas de vivir y de pensar. Por eso, hablar de epistemicidio no es exagerar: es reconocer que la colonización implicó también la devastación de mundos de sentido.

En consecuencia, este capítulo establece el suelo histórico-filosófico necesario para comprender que la exclusión de los saberes afrodescendientes en la educación no es accidental, sino heredera de una larga trama de colonialidad del saber. Reconocer esto obliga a cambiar la pregunta: ya no se trata de por qué esos saberes “no entraron” al canon, sino de qué tipo de canon necesitó expulsarlos para consolidarse. Desde Dussel y Sousa Santos, la respuesta apunta hacia una tarea urgente: desmontar el privilegio epistémico del centro y abrir paso a una justicia cognitiva en la que los saberes afrodescendientes dejen de ser tolerados como adorno cultural y pasen a ser reconocidos como pensamiento vivo, crítico y necesario para imaginar otro mundo.

## Capítulo 2

### Educación y descolonización del saber en el pensamiento de Paulo Freire

En este segundo capítulo, nos desplazamos del terreno más amplio de la crítica filosófico–política de la modernidad hacia un escenario concreto donde esa racionalidad se vuelve experiencia cotidiana: la escuela. Si con Dussel y Boaventura reconstruimos los dispositivos históricos que encubren al Otro y destruyen o subordinan sus saberes, ahora es Paulo Freire, quien nos permite examinar cómo esos mismos dispositivos operan en el campo educativo y cómo pueden ser desarticulados desde una pedagogía de la liberación. Tomar a Freire no significa añadir un “capítulo pedagógico” a una reflexión ya trazada, sino radicalizar la filosofía de la liberación desde dentro de la práctica educativa, mostrando que toda lucha contra la violencia epistémica es al mismo tiempo una lucha por transformar las formas de enseñar y aprender.

El objetivo de este capítulo es retomar esta voz latinoamericana para profundizar la dimensión educativa de la liberación, poniendo en el centro su crítica a la educación eurocéntrica, que él conceptualiza como “educación bancaria”, y su propuesta de la educación como práctica de libertad. Si el capítulo anterior mostró cómo la modernidad encubre al Otro y destruye o subordina sus saberes, aquí se busca mostrar cómo la escuela reproduce esa lógica al tratar a los oprimidos como recipientes vacíos a los que se “deposita” conocimiento, al tiempo que silencia su palabra y su experiencia.

Dos textos freireanos serán relevantes para esta reflexión son: *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la autonomía*. En el primero, se articula la crítica a la concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión y se formula la noción de educación problematizadora y dialógica como práctica de liberación (Freire, 2005, pp. 71–86). En el segundo, Freire despliega los “saberes necesarios para la práctica educativa”, insistiendo en que “no hay docencia sin discencia”, que “enseñar no es transferir conocimiento” y que “enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo”, lo que permite pensar con más precisión la dimensión ética, política y epistémica de la tarea docente (Freire, 2004, pp. 33–36). Ambos textos, leídos desde el marco dusseliano y boaventuriano, nos permitirán mostrar cómo la educación puede ser tanto un dispositivo de

violencia epistémica como un campo privilegiado para su desarticulación (Dussel, 1994, pp. 69–71; Sousa Santos, 2009, p. 81).

## 2.1. Contextualización del pensamiento de Paulo Freire “educación bancaria”

La crítica freireana a la “educación bancaria” nace de una biografía marcada por la pobreza, la exclusión y el compromiso político–pedagógico con los sectores oprimidos de Brasil y del Sur global. Paulo Freire (1921–1997), nacido en Recife, creció en un contexto de desigualdad profunda, vivió de cerca el hambre durante la Gran Depresión<sup>18</sup> y se vinculó muy pronto a experiencias de educación popular y alfabetización de adultos, en el noreste brasileño. Esa inserción en el mundo de los “desharrapados del mundo”<sup>19</sup>, a quienes dedica *Pedagogía del oprimido*, es decisiva para entender que su reflexión no es un ejercicio académico abstracto, sino la elaboración teórica de una práctica educativa situada en contextos de opresión. Como recuerda la reseña de *Pedagogía de la autonomía*, su obra lo convirtió en uno de los intelectuales más citados en América Latina, África y Asia, hasta el punto de ser comparado con John Dewey por el impacto de sus contribuciones a la educación popular y a la educación informal.

La trayectoria de Freire lo llevó al exilio después del golpe militar de 1964 en Brasil, experiencia que amplió su horizonte hacia África y Europa y fortaleció su conciencia de que la opresión no es un fenómeno local, sino una estructura global marcada por el colonialismo, el racismo y el capitalismo. En el prólogo de *Pedagogía del oprimido*, Ernani Maria Fiori subraya que Freire es “un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la

---

<sup>18</sup> La Gran Depresión fue una crisis económica mundial iniciada en 1929 tras el colapso de la bolsa de valores de Nueva York. Se caracterizó por una caída masiva de la producción, el comercio y el empleo a nivel global, afectando de manera severa a las economías dependientes y periféricas. Sus efectos incluyeron pobreza generalizada, inestabilidad social y transformaciones profundas en las políticas económicas, dando lugar a nuevas formas de intervención estatal. Hobsbawm, E. (1994).

<sup>19</sup> La expresión “desharrapados del mundo” es utilizada por Paulo Freire para referirse a los sectores oprimidos y excluidos, pobres, analfabetos, marginados, que han sido deshumanizados por estructuras sociales, económicas y culturales de dominación. No se trata solo de una condición material de pobreza, sino de una situación histórica de negación de la dignidad, la voz y la capacidad de actuar como sujetos. En la pedagogía freireana, estos “desharrapados” son el punto de partida de una educación liberadora que busca su rehumanización y su constitución como sujetos críticos. Freire, P. (1970).

existencia”, y que su pedagogía se configura como “práctica de la libertad” en sociedades cuya “pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes” (Fiori, 2005, pp. 6–7).

La educación en estos contextos funciona como un mecanismo de dominación de conciencias, Fiori insiste en que “los métodos de opresión no pueden, servir a la liberación del oprimido”, y concluye que la “educación como práctica de la libertad” exige una *pedagogía del oprimido*, no “para él, sino de él” (Fiori, 2005, p. 6). Es en este horizonte donde Freire formulará su crítica a la educación bancaria.

La expresión “educación bancaria” aparece tematizada en el capítulo II de *Pedagogía del oprimido*, bajo el título “La concepción ‘bancaria’ de la educación como instrumento de opresión.” (Freire, 2005, p. 3). Con esta metáfora, Freire designa un modelo de educación en el que el educador se concibe como el único sujeto de conocimiento, encargado de “depositar” contenidos en la mente de los educandos, reducidos a recipientes pasivos. La relación pedagógica se configura, así, como una relación entre un “sujeto que sabe” y “objetos que no saben”, a los que se les transfieren conocimientos como quien realiza operaciones bancarias en cuentas vacías. En palabras suyas, se trata de una concepción en la que el educador “llena” a los educandos de “comunicados” y contenidos que éstos deben memorizar y repetir, sin apropiarse de forma crítica de su sentido (Freire, 2005, pp. 72–74).

Esta estructura implica una visión falsa del ser humano. Freire muestra que la educación bancaria presupone una dicotomía inexistente entre “hombres” y “mundo”, como si los sujetos estuvieran “en el mundo y no con el mundo y con los otros”, como “espectadores” y no como recreadores de la realidad (Freire, 2005, p. 56). La conciencia es entendida como una especie de “recipiente” pasivo abierto al mundo, que va llenándose de fragmentos de realidad, en lugar de concebirla como una capacidad activa de hacer presentes los objetos y de intervenir sobre ellos. Desde esta perspectiva, “al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la ‘entrada’ del mundo en la conciencia”, imitando al mundo y “llenando a los educandos de contenidos”, en una “concepción digestiva o alimenticia del saber” (Freire, 2005, pp. 56–57).

Para Freire, este modelo no es neutral ni accidental; es el que mejor sirve a los intereses de las minorías dominantes. La educación bancaria “sólo puede interesar a los opresores”,

porque “cuanto más adaptados estén los hombres, tanto más ‘educados’ serán”, entendiendo educación como adaptación al mundo tal como es, sin cuestionarlo (Freire, 2005, p. 57). Uno de sus objetivos fundamentales, aunque muchos educadores no lo adviertan, es “dificultar al máximo el pensamiento auténtico”, mediante clases verbalistas, controles de lectura, criterios de evaluación y promoción que fomentan la memorización y prohíben pensar (Freire, 2005, pp. 57–58). Por esto, Freire vincula la educación bancaria con la “necrofilia”<sup>20</sup> descrita por Erich Fromm: un amor a lo mecánico y a la muerte que transforma a los sujetos en cosas y privilegia el “tener” sobre el “ser” (Freire, 2005, p. 58).

En términos freireanos, la educación bancaria es una pedagogía de la dominación porque reproduce en el aula la lógica de la opresión social más amplia. Se funda en una “falsa comprensión de los hombres” que los reduce a “meros objetos” y, por tanto, sólo puede generar prácticas de control, adaptación y domesticación, nunca procesos de humanización y liberación (Freire, 2005, p. 58). No sorprende, entonces, que Freire vincule esta concepción con la “antidialógica”, es decir, con formas de acción cultural centradas en la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural, que sirven a la dominación y no a la liberación (Freire, 2005, pp. 3–4).

Esta dimensión antidialógica de la educación bancaria no es, en Freire, una caracterización abstracta de la dominación. Es, antes bien, la descripción de un conjunto de prácticas concretas que el opresor despliega para mantener al oprimido en una posición de objeto: la conquista, que impone al Otro su visión del mundo; la división, que fragmenta a los oprimidos para debilitarlos; la manipulación, que los seduce para que actúen en beneficio de quien domina; y la invasión cultural, que penetra sus contextos y cosmovisiones para imponer valores y perspectivas ajenas (Freire, 2005, pp. 141–155). Comprender que la educación bancaria forma parte de esta acción antidialógica equivale a reconocer que la escuela no es

---

<sup>20</sup> El término “necrofilia”, retomado de Erich Fromm, no se refiere aquí a su sentido clínico, sino a una orientación cultural que privilegia lo muerto, lo estático y lo controlable sobre lo vivo, lo dinámico y lo transformador. En este sentido, la educación bancaria es necrofílica, porque inmoviliza la conciencia, inhibe la creatividad y reproduce la adaptación al orden existente, en lugar de promover la vida, el pensamiento crítico y la transformación del mundo. Fromm, E. (1964).

un espacio neutral: puede ser, y con frecuencia lo ha sido en la historia, un dispositivo al servicio de la dominación.

Aunque Freire no utiliza el término “eurocentrismo”, la crítica freireana a la educación bancaria converge con la denuncia dusseliana del eurocentrismo como “falacia desarrollista” y como “mito civilizatorio”. En ambos casos, el problema de fondo es la pretensión de universalizar u homogeneizar una experiencia histórica particular, la de Europa y las élites occidentales, convirtiéndola en único criterio de racionalidad, verdad y humanidad. La educación bancaria participa de este dispositivo cuando concibe el conocimiento legítimo como aquel que circula desde el centro (la escuela, la universidad, el maestro formado en la tradición occidental) hacia la periferia (los educandos populares, racializados, colonizados), descalificando sus saberes como “ignorancia” o “atraso”.

Freire es explícito en su crítica a la desvalorización de los saberes de los oprimidos. En *Pedagogía de la autonomía* afirma que “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”, “los de las clases populares, saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria”, y propone discutir con los alumnos “la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 2004, p. 31). Denuncia como reaccionaria la idea de que la escuela sólo debe “transferir contenidos” y que la realidad social concreta, por ejemplo, las condiciones de vida en los barrios pobres, la violencia, la contaminación, los basureros abiertos, es ajena al trabajo educativo (Freire, 2004, pp. 31–32). Esta crítica apunta al corazón de la educación eurocéntrica, su incapacidad para reconocer como racional y relevante al conocimiento producido desde las periferias geopolíticas y sociales, además de descontextualizar a afianzar la idea que las ideas europeas son las únicas válidas.

En el contexto latinoamericano, esto adquiere una connotación colonial. La escuela moderna, heredera de proyectos coloniales e ilustrados, ha funcionado como un dispositivo de “invasión cultural”, en el que los contenidos, métodos y lenguajes se importan desde Europa o desde las metrópolis sin considerar las culturas locales. Freire analiza esta dimensión en su teoría de la acción antidialógica, describiendo cómo la educación bancaria contribuye a la “invasión cultural” al hacer que los oprimidos interioricen la visión del mundo de los opresores, desvalorizando su propia cultura y su propia capacidad de pensar (Freire, 2005,

pp. 151–155). Desde esta perspectiva, la educación bancaria no es sólo autoritaria en el aula; es, además, eurocéntrica en la medida en que privilegia ciertos saberes, los del norte global, los de las clases dominantes, como medida de todos los otros.

Esta dimensión eurocéntrica se hace patente cuando la escuela equipara “educación de calidad” con el dominio de contenidos, canon y estilos discursivos euro–norteamericanos, mientras invisibiliza o folcloriza los saberes indígenas y afrodescendientes. En diálogo con la noción de “epistemicidio” de Boaventura de Sousa Santos, puede decirse que la educación bancaria contribuye al “privilegio epistemológico de la ciencia moderna” como “producto de un epistemicidio”, es decir, de la destrucción de conocimientos alternativos que podrían cuestionar ese privilegio (Sousa Santos, 2009, p. 81). Al tratar los saberes afrodescendientes como “residuos” culturales o como simples contenidos “multiculturales” opcionales, la educación bancaria niega su estatuto de conocimiento válido y los relega al margen del currículo.

Freire mismo vivió estas tensiones en su trabajo con campesinos, obreros y comunidades populares de Brasil. Su método de alfabetización, tal como lo describe Fiori, parte del “universo vocabular del alfabetizado” y selecciona “palabras generadoras” cargadas de sentido en su experiencia cotidiana, palabras como “tierra”, “trabajo”, “salario”, que luego son codificadas y decodificadas para que los sujetos puedan “aprender a decir su palabra” sobre el mundo (Fiori, 2005, pp. 6–8). Esta opción metodológica rompe con el gesto eurocéntrico de imponer un vocabulario y unos contenidos extraños a la vida de los educandos; en lugar de “llenarlos” con palabras ajenas, se parte de sus palabras, de sus contextos, de sus luchas, reconociendo allí un lugar legítimo de producción de conocimiento. La educación bancaria, en cambio, se organiza desde un punto de vista que considera “natural” que la periferia reciba los saberes del centro.

Un aspecto central en la crítica freireana es que la educación bancaria no sólo niega el valor de los saberes populares; niega, la subjetividad de los oprimidos. Al reducirlos a recipientes de contenidos, la escuela bancaria contribuye a que los oprimidos se perciban a sí mismos como incapaces de conocer, de decidir, de nombrar el mundo. En el capítulo I de *Pedagogía del oprimido*, Freire analiza el “miedo a la libertad” que afecta tanto a opresores como a

oprimidos, mostrando cómo estos últimos pueden interiorizar una visión fatalista según la cual “la realidad es lo que es y qué podemos hacer ante eso”, aceptando así su situación como inevitable (Freire, 2005, pp. 18–19). La educación bancaria refuerza este fatalismo al limitarse a transmitir información sobre un mundo dado, sin problematizar su historicidad ni abrir espacios para la acción transformadora.

Frente a esto, Freire insiste en que el ser humano es un “ser inconcluso y consciente de su inconclusión”, inserto en un “permanente movimiento tras la búsqueda del ser más” (Freire, 2005, p. 3). Esta antropología, que comparte con Dussel la idea de una “vocación ontológica de ser más” negada por la opresión, implica que la educación debe partir del reconocimiento del oprimido como sujeto histórico, capaz de conocer y transformar el mundo. La educación bancaria traiciona esta vocación porque, al colocar al educador en una posición de superioridad absoluta, lo convierte en agente de una “prescripción” que define desde fuera qué deben pensar y hacer los oprimidos (Freire, 2005, pp. 30–33). En lugar de una relación de alteridad dialogal, se establece una relación de “superposición de los hombres sobre los hombres”, una estructura de mando y obediencia incompatible con la praxis liberadora (Freire, 2005, pp. 57–58).

Freire profundiza esta crítica al mostrar cómo la formación docente reproduce esa lógica. Señala que, si el futuro profesor se ve a sí mismo, en su proceso formativo, como “sujeto en relación con el cual se considera objeto”, y considera al formador como el único sujeto que sabe, entonces tenderá a reproducir esa misma relación con sus alumnos: “tendré la posibilidad, mañana, de tornarme el falso sujeto de la ‘formación’ del futuro objeto de mi acto formador” (Freire, 2004, p. 12). De ahí la importancia de afirmar, desde el inicio, que “no hay docencia sin discencia<sup>21</sup>”: “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña

---

<sup>21</sup> El término discencia (del portugués *discência*) es un neologismo acuñado por Paulo Freire para designar la condición y el proceso propio del que aprende, en correspondencia simétrica con docencia, que nombra la condición del que enseña. Freire lo introduce para subrayar que enseñar y aprender no son actividades separadas ni jerárquicamente ordenadas, sino dos dimensiones de un mismo acto: “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 11). La elección del término no es casual: al crear un sustantivo equivalente a docencia para nombrar el polo del educando, Freire le otorga una dignidad conceptual propia, resistiendo la tendencia de la educación bancaria a tratar al educando como un receptor pasivo sin estatuto epistémico. Discencia nombra, por tanto, una posición activa, creadora y recíproca en el acto educativo.

al aprender”, de modo que “enseñar no es transferir conocimientos”, sino “crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, pp. 11–12). Esta formulación es la negación directa de la educación bancaria.

En clave decolonial, esto significa que la educación bancaria no sólo silencia la palabra de los oprimidos, sino que los constituye como “menos que sujetos”, como “objetos” de la mirada y de la decisión del Otro hegemónico. En el caso de los pueblos afrodescendientes, esto se expresa en prácticas escolares que invisibilizan sus historias, reducen sus experiencias a notas al pie del relato nacional y, en muchos casos, reproducen estereotipos racistas, dificultando que los estudiantes afro se perciban a sí mismos como sujetos de conocimiento y no sólo como “problemas” a intervenir. Freire ofrece aquí una clave ética y pedagógica importante al afirmar que “enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando”, y que este respeto es un “imperativo ético y no un favor” (Freire, 2004, p. 27). Negar esa autonomía, por ejemplo, mediante una práctica racista o clasista, es una “transgresión de la naturaleza humana” que la educación crítica debe combatir.

La crítica a la educación bancaria no se limita a la denuncia; abre el camino a una concepción alternativa de la educación como práctica de libertad, que Freire denomina “educación problematizadora”. Esta perspectiva se traduce en una serie de “saberes” que subvierten la lógica bancaria. “Enseñar exige investigación”: el educador no es un repetidor de contenidos, sino un sujeto que busca, que indaga, que investiga junto con sus alumnos (Freire, 2004, p. 15). Freire agrega: “Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”, el punto de partida no es el programa abstracto, sino el mundo de la vida de los estudiantes (Freire, 2004, pp. 31–32). “Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica” y “enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo: el docente debe reconocer que su tarea no es neutra, que siempre toma posición a favor o en contra de determinados intereses (Freire, 2004, pp. 19, 33–36). Todo esto configura un horizonte opuesto al de la educación bancaria.

En este sentido, la crítica freireana se articula con la crítica dusseliana al mito de la modernidad y con la denuncia boaventuriana del epistemicidio. Allí donde la educación bancaria opera como un engranaje de la colonialidad del saber, destruyendo o descalificando

otras racionalidades, la educación problematizadora y dialógica se propone abrir espacios de diálogo en los que la “razón del Otro tenga lugar” (Dussel, 1994, pp. 176–179). En el contexto latinoamericano, esto implica, como se desarrollará en los apartados siguientes, que una pedagogía de la liberación debe orientarse a dignificar y escuchar las voces afrodescendientes, reconociendo en sus saberes no un residuo premoderno, sino una fuente imprescindible para la construcción de un pensamiento autóctono.

## **2.2. Pedagogía y lógica del oprimido**

La expresión “educación como práctica de la libertad” no es, en Freire, un eslogan retórico, sino el nombre de una reconfiguración radical del sentido de la educación a partir de la situación histórica de los oprimidos. Hacer la distinción, entre una pedagogía para el oprimido y una pedagogía del oprimido, tiene consecuencias filosóficas profundas. Una educación hecha para el oprimido lo mantiene en posición de receptor, de beneficiario pasivo de un proceso decidido desde afuera. Una educación hecha *del* oprimido, en cambio, lo convierte en sujeto de su propia formación: él participa en la definición de los temas, en la problematización de la realidad, en la construcción del conocimiento. Freire lo formula con precisión: “Nadie puede ser auténticamente prohibido de pensar si se le ofrece la posibilidad de ejercitar su pensamiento” (Freire, 2005, p. 62). La educación como práctica de la libertad no es, por tanto, un beneficio que alguien otorga; es una praxis que el oprimido protagoniza, con la mediación del educador comprometido, pero nunca en su lugar.

Freire parte de una antropología que, como la de Dussel, concibe al ser humano como un ser histórico, inacabado y consciente de su inconclusión, inserto en un “permanente movimiento tras la búsqueda del ser más” (Freire, 2005, p. 3). Esta “vocación ontológica de ser más” define la libertad no como pura espontaneidad o ausencia de límites, sino como capacidad de decidir, de optar, de romper con lo dado, de intervenir en el mundo. Freire lo formula así: “Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión” (Freire, 2004, p. 5). La libertad es, por tanto, la condición ontológica que hace posible la ética: porque el ser humano puede decidir, puede también transgredir o cumplir con una exigencia moral. Freire insiste en que “la ética es inseparable de la práctica educativa” porque el ser humano es un ser de decisión;

sin la capacidad de optar, no hay responsabilidad posible, y sin responsabilidad, no hay educación en sentido genuino (Freire, 2004, p. 5). Esta conexión entre libertad y ética es lo que distingue la educación liberadora de la educación bancaria: mientras esta última anula la capacidad de optar al imponer respuestas y comportamientos, aquélla la cultiva como condición misma de humanización.

La opresión aparece entonces como negación de esa vocación, pues define la situación de opresión como una relación objetiva de violencia en la que algunos “niegan a las mayorías el derecho de ser”, convirtiéndolas en “objetos, cosas” (Freire, 2005, pp. 36–38). Subraya que la violencia no es iniciada por los oprimidos: “No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión. Son los que oprimen, quienes instauran la violencia” (Freire, 2005, p. 36). La opresión se manifiesta como explotación económica, explotación racial, sexismo, pero también como despojo simbólico: a los oprimidos se les prohíbe ser sujetos, hablar, decidir, nombrar el mundo.

En esta situación dual surgen dos tipos de sujetos: opresores y oprimidos. Los primeros se constituyen en la experiencia de dominar, de “superponerse” a los otros, de considerarse “la persona humana” por excelencia, mientras perciben a los demás como “objetos” o “salvajes”, “subversivos”, “masa envidiosa” (Freire, 2005, pp. 37–38). Los segundos, marcados por la violencia, pueden interiorizar la visión del opresor, desarrollar un “miedo a la libertad” y sentir que cualquier cuestionamiento del orden establecido es peligroso o imposible (Freire, 2005, pp. 18–19). Esa interiorización se expresa en frases como “la realidad es lo que es y qué podemos hacer ante eso”, que Freire cita como ejemplo de ideología fatalista que paraliza la acción.

La libertad, en este contexto, no puede entenderse como un atributo abstracto. Para Freire, la libertad se realiza en la lucha concreta de los oprimidos por superar la contradicción opresores–oprimidos y emerger como “hombres nuevos, no ya opresores, no ya oprimidos sino hombres liberándose” (Freire, 2005, p. 37). La superación auténtica de la contradicción no consiste en invertir los polos, convirtiendo a los antiguos oprimidos en nuevos opresores, sino en abolir la estructura misma de opresión. De ahí que Freire insista en que “sólo los

oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores”, pues éstos, como clase opresora, no pueden liberarse a sí mismos (Freire, 2005, p. 37). Enseñar y aprender, desde esta perspectiva, implica reconocer a los oprimidos como sujetos de la historia y no como objetos de programas asistenciales o de reformas tecnocráticas.

Uno de los núcleos más citados que condensa la concepción freireana de la libertad y de la educación es: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 2005, p. 3). Esta fórmula rechaza dos extremos: por un lado, la ilusión paternalista según la cual los opresores, o sus representantes, podrían “regalar” la libertad a los oprimidos; por otro, el imaginario individualista que concibe la liberación como empresa solitaria. La liberación es siempre praxis colectiva, dialógica, en la que los sujetos se reconocen y actúan juntos sobre el mundo. Esta concepción implica que el sujeto privilegiado de la educación liberadora es el oprimido, no el opresor. Freire retoma esta idea al insistir en que la educación liberadora sólo puede “encontrar adecuada expresión” en una pedagogía “en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Fiori, 2005, p. 6). El papel del educador que se sitúa del lado de los oprimidos, el intelectual, el militante, el maestro, no es sustituir al pueblo, sino dialogar con él, aportar su saber, problematizar, sin apropiarse de la palabra ajena.

Esta comprensión incide en el modo en que la educación concibe la relación entre teoría y práctica. La educación como práctica de libertad no puede reducirse ni a mera teoría (intelectualismo) ni a mera práctica (activismo); exige una articulación dialéctica de ambas en la praxis. En *Pedagogía de la autonomía*, Freire advierte que la reflexión crítica sobre la práctica es una exigencia de la relación teoría/práctica, “sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2004, p. 11). Esta praxis se da siempre en contexto: es la praxis de sujetos concretos, campesinos sin tierra, mujeres pobres, jóvenes afrodescendientes, que se enfrentan a situaciones concretas de opresión y buscan transformarlas.

Es entonces cuando Freire sostiene que la educación es una “forma de intervención en el mundo”, por lo que constituye una práctica política y nunca de totalidad neutra (Freire, 2004, p. 33). La politicidad de la educación no depende de la voluntad del docente de introducir

debates políticos, sino de la propia condición humana como ser ético, histórico y capaz de elegir (Freire, 2004, p. 5). En consecuencia, educar implica formar sujetos capaces de comprender su realidad, en una práctica atravesada por una ética orientada al diálogo, la responsabilidad y la transformación social (Freire, 2004, pp. 5, 8–9). No obstante, reconocer el carácter político de la educación no debe traducirse en adoctrinamiento. Por el contrario, el educador tiene la responsabilidad de discernir cuándo es necesario suspender sus propias posiciones para favorecer un espacio de diálogo donde pueda expresar su perspectiva sin imponerla y donde los estudiantes puedan construir y defender sus propias posturas sin ser juzgados. De este modo, la dimensión política de la educación encuentra su límite ético en el respeto por la autonomía del otro.

Freire describe esta politicidad con detalle: para que la educación fuese neutral, sería necesario que no hubiera “ninguna discordancia” sobre los modos de vida, los estilos políticos, los valores; que hubiera unanimidad sobre el hambre y la miseria, aceptándolos como “fatalidad de fines del siglo” (Freire, 2004, p. 5). Dado que esto es virtualmente imposible, la educación siempre toma partido: o bien reproduce la ideología dominante, naturalizando la desigualdad, o bien la desenmascara y se pone al servicio de la liberación. De allí que Freire afirme que un profesor no puede ser “en favor simplemente del hombre o de la humanidad” de manera abstracta; debe definirse “en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda”, “contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia” (Freire, 2004, p. 47).

Esta toma de posición tiene implicaciones directas para el concepto de libertad. La educación como práctica de la libertad no se reduce a ofrecer más opciones de consumo o de movilidad social dentro del mismo orden; se orienta a cuestionar ese orden en cuanto niega la vocación de ser más de la mayoría. Para ello, Freire distingue dos concepciones del futuro: una determinista, que presenta el orden existente como inevitable, y una problematizadora, que asume la historia como “tiempo de posibilidades y no de determinismo” (Freire, 2004, p. 10). La primera alimenta lo que él denomina la “ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal”: la convicción de que “nada podemos hacer contra la realidad social”, que convierte la desigualdad en dato natural y no en producto histórico. La segunda, en cambio,

sostiene que el futuro es “problemático y no inexorable”, es decir, que puede ser transformado por la acción consciente y colectiva de los seres humanos. La libertad educativa, entonces, no se ejerce en el vacío; se realiza en la práctica concreta de sujetos que aprenden a leer su mundo, nombrarlo y a proyectar horizontes de transformación.

Desde la filosofía de la educación, esto significa que la práctica educativa no puede considerarse un mero “servicio” técnico a la economía o al mercado laboral. Para Freire, esa reducción tecnocrática forma parte de la “ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro” (Freire, 2004, p. 5). La educación como práctica de la libertad, en cambio, se guía por una “ética universal del ser humano” que condena la explotación y la deshumanización, y que exige que la formación técnica y científica vaya de la mano de la formación ética y política. Esta perspectiva dialoga con la ética de la liberación de Dussel, que también parte de la “negativa de la vida” de las víctimas como criterio de crítica al sistema.

La “educación como práctica de la libertad” se concreta, para Freire, en una forma específica de relación pedagógica: el diálogo. En el índice de *Pedagogía del oprimido*, el capítulo III se titula “La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad” (Freire, 2005, p. 3). Fiori explica que el diálogo no es un accesorio metodológico, sino la fenomenalización de la intersubjetividad humana: “La palabra es esencialmente diálogo”, y el diálogo es “relacional”; en él “nadie tiene la iniciativa absoluta”, los dialogantes “admiran un mismo mundo” y en él “se ponen y se oponen” (Fiori, 2005, pp. 6–7). La educación como práctica de la libertad es, por tanto, una praxis dialógica en la que educador y educandos se reconocen como sujetos de palabra.

Este reconocimiento mutuo no es un gesto cortés ni una estrategia pedagógica de motivación; es una categoría filosófica central. Reconocer al otro como sujeto de palabra significa admitir que su mundo, sus experiencias, sus saberes y sus interrogantes tienen un valor intrínseco que no depende de la validación del sistema educativo dominante. En términos freireanos, el diálogo es imposible sin fe en los hombres: “Fe en su poder de hacer y de rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres” (Freire, 2005, p. 107). Esta fe es, lo que distingue al educador dialógico del

educador bancario: mientras este último deposita contenidos en quienes considera incapaces de conocer, el primero se constituye en relación con sujetos cuyo saber reconoce como punto de partida ineludible. En este sentido, el diálogo freireano es una práctica de reconocimiento en la que la dignidad del otro no se otorga, sino que se asume como condición necesaria de todo acto educativo genuino.

Este énfasis en el diálogo tiene implicaciones importantes para la subjetividad del oprimido. Donde la educación bancaria lo silenciaba y lo trataba como objeto, la educación liberadora busca que el oprimido “aprenda a decir su palabra”, es decir, a escribir su vida como autor y testigo de su historia (Fiori, 2005, p. 7). La alfabetización, en este marco, no es mera adquisición de técnicas, sino “aprender a escribir su vida”, “biografiarse, existenciarse, historiarse” (Fiori, 2005, p. 7). Para los sujetos silenciados, esta recuperación de la palabra es una dimensión esencial de la libertad: deja de ser “objeto de la historia” y se convierte en sujeto de narración y de acción.

La pedagogía de la autonomía de Freire traduce este horizonte al plano de la formación docente. Entre los “saberes necesarios” para la práctica educativa, insiste en que “enseñar exige disponibilidad para el diálogo” y que el buen educador debe “aprender a hablar escuchando”, es decir, reconocer la palabra del otro como punto de partida y no como obstáculo (Freire, 2004, pp. 51–53). Subraya que “escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno”; implica una “disponibilidad permanente” para abrirse a la voz, la experiencia y la diferencia del otro, sin reducirlo a objeto (Freire, 2004, pp. 51–52). Desde la filosofía de la educación, esto sitúa la libertad no sólo en el contenido de los discursos, sino en la forma misma de la relación pedagógica, esto es, en la manera en que el educador se dispone ante el educando: si lo trata como objeto de formación o como sujeto de conocimiento. Freire sostiene que “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros” (Freire, 2004, p. 27). Esta ética de la relación pedagógica tiene consecuencias directas sobre el modo en que se organiza la práctica educativa: los tiempos de habla y de escucha, la valoración de las experiencias previas, la apertura a preguntas no previstas, la disposición a ser interpelado por el saber del educando. En este sentido, la libertad no es solo el horizonte

al que apunta la educación liberadora; es también el modo en que esa educación se despliega en cada acto pedagógico concreto.

En este marco, el sujeto oprimido se configura como núcleo de la reflexión educativa. No se trata de un “alumno abstracto”, sino de sujetos concretos: los “desharrapados del mundo” a quienes Freire dedica su obra, los “condenados de la Tierra” que sufren la negación de su humanidad (Freire, 2005, p. 5).

En suma, la educación como práctica de la libertad, en Freire, articula una comprensión fuerte de la libertad (como vocación de ser más y como praxis histórica), una teoría crítica de la opresión (como negación de esa vocación), una concepción dialógica de la educación (como comunión y co-educación) y una filosofía de la educación que asume la política, la ética y el carácter epistémico de la tarea docente. En diálogo con la filosofía de la liberación de Dussel, esta concepción permite pensar la escuela no sólo como espacio de reproducción de la colonialidad, sino como un lugar potencial de descolonización, donde el sujeto oprimido, incluyendo al sujeto afrodescendiente, pueda empezar a nombrar el mundo desde sí y a ejercer, en la práctica, su libertad.

### **2.3. Hacia una pedagogía de la liberación: dignificación de los saberes y subjetividades afrodescendientes**

Si en el apartado anterior se mostró que la educación como práctica de la libertad implica reconocer al oprimido como sujeto de palabra, en este tercer momento del capítulo conviene dar un paso adicional: articular ese horizonte freireano desde la óptica latinoamericana, de dignificar los saberes y las subjetividades afrodescendientes. Este desplazamiento no supone abandonar a Freire, sino matizar algunas de sus intuiciones centrales, el respeto a los saberes de los educandos, la crítica a la invasión cultural, la educación como intervención en el mundo, poniéndolas en diálogo con Dussel y Boaventura de Sousa Santos. De este modo, la pedagogía de la liberación aparece no sólo como crítica general de la dominación educativa, sino también como respuesta concreta a la invisibilización histórica de sujetos y conocimientos producida por la colonialidad.

La invisibilización no es una ausencia accidental en los currículos o una omisión menor en los relatos escolares. En el marco de la filosofía de la liberación y de la epistemología del Sur, la invisibilización debe entenderse como un mecanismo activo de producción de inexistencia: ciertos sujetos, memorias y saberes son desplazados del campo de lo visible, de lo racional y de lo legítimo.

Freire permite traducir el problema de la invisibilización al campo pedagógico. Su crítica a la educación bancaria muestra que uno de los efectos centrales de la escuela dominante consiste en tratar a los educandos como recipientes vacíos, desconociendo los saberes con que llegan a la escuela y desligando los contenidos de su experiencia social, “enseñar exige respeto no sólo a los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares, saberes sociales contruidos en la práctica comunitaria, sino también discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 2004, p. 15). Cuando este principio no se cumple, lo que se produce es esa invisibilización donde los educandos aprenden que su mundo no cuenta como mundo digno de ser pensado.

El concepto “invasión cultural” de Freire fecunda a pensar la situación afrodescendiente, pues el identifica la invasión cultural como uno de los rasgos de la acción antidialógica, es decir, de las formas de intervención que sirven a la opresión y no a la liberación (Freire, 2005, pp. 132–139). La invasión cultural supone la imposición de la visión del mundo de los dominadores sobre los dominados, de modo que estos últimos terminan mirando su realidad con los ojos del opresor y desvalorizando sus propios saberes. En lugar de diálogo entre culturas, lo que ocurre es una colonización de la conciencia.

Esta idea puede ser leída, en diálogo con Boaventura, como una forma pedagógica del epistemicidio. Más adelante, al desarrollar la noción de “ecología de los saberes”, insiste en que la modernidad capitalista ha favorecido las prácticas en las cuales predominan las formas de conocimiento científico, descalificando otras formas de saber y reconociendo sólo los límites internos de la ciencia, no sus límites externos ni su relación con otras racionalidades (Sousa Santos, 2009, pp. 115–116). En el ámbito educativo, esto significa que la escuela moderna ha operado como parte de ese dispositivo: forma a los estudiantes para reconocer

como “conocimiento serio” aquello que ha sido validado por la tradición occidental letrada, mientras los demás saberes quedan relegados al estatuto de creencias, folclore o costumbre.

La experiencia afrodescendiente en América Latina ilustra de manera contundente esta lógica. La esclavización no sólo arrancó cuerpos de sus territorios, también intentó desarraigar lenguas, religiosidades, memorias y prácticas de transmisión intergeneracional. Sin embargo, como ha mostrado la propia historia latinoamericana, esas comunidades reconstruyeron sus mundos a través de múltiples prácticas de resistencia cultural, oralidad, sincretismo, organización territorial y pedagogías comunitarias. El problema es que la escuela nacional republicana, heredera del proyecto moderno-colonial, raras veces reconoció esas prácticas como saberes en sentido fuerte. Más bien las subordinó a un currículo blanco-mestizo, castellanizado y nacionalista que demandaba integración por vía de la asimilación.

Aquí la crítica de Dussel al discurso criollo resulta útil, cuando denuncia las interpretaciones según las cuales América Latina sería una obra de europeos emigrados, mientras indígenas y africanos apenas acompañarían el proceso como elementos secundarios o “emancipados”, está mostrando cómo opera una lectura eurocentrista que convierte la historia de los subalternizados en apéndice de la historia de Europa (Dussel, 1994, pp. 64–65). Esa misma lógica se reproduce cuando los manuales escolares narran la nación desde héroes blancos o mestizos y relegan a la población afrodescendiente a capítulos marginales sobre esclavitud, música o deporte, sin reconocerla como sujeto constitutivo del pensamiento, de la cultura política y de la producción de mundo en América Latina.

Es por esto que la propuesta freireana ofrece un criterio normativo claro para impugnar esta invisibilización. Si enseñar exige respetar los saberes de los educandos y discutir con ellos la razón de ser de esos saberes en relación con los contenidos escolares, entonces una pedagogía de la liberación no puede construirse ignorando los saberes afrodescendientes. Freire pregunta por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en espacios urbanos descuidados por el poder público para discutir la contaminación, la salud, la distribución desigual de la ciudad y la ética de clase inscrita en esas desigualdades (Freire, 2004, p. 15). Esa pregunta puede extenderse ¿por qué no aprovechar la experiencia histórica,

corporal, territorial y cultural de los educandos afrodescendientes para discutir racismo, colonialismo, memoria, despojo, resistencia y producción de conocimientos?

La radicalidad de Freire consiste en que no propone “incluir ejemplos diversos” en el currículo. Propone algo más profundo: establecer una “intimidad” entre los saberes curriculares fundamentales y la experiencia social de los alumnos (Freire, 2004, p. 15). Esta intimidad transforma la naturaleza misma del contenido, porque ya no aparece como un depósito abstracto, sino como objeto de interrogación surgido desde la vida concreta. En clave afrodescendiente, esto implica que la historia, la filosofía, la literatura, la ética y la pedagogía no pueden enseñarse como si el sujeto afro estuviera fuera del campo de producción de conocimiento. El contenido debe ser releído desde las huellas del racismo estructural, desde las prácticas de resistencia negra y desde los saberes comunitarios que han sobrevivido al colonialismo.

Conviene precisar aquí qué se entiende por resistencia en este contexto. No se trata solo de la resistencia armada o de la confrontación política directa, aunque estas formas también pertenecen a la historia afrodescendiente. La resistencia, en sentido amplio, designa el conjunto de prácticas mediante las cuales los pueblos afrodescendientes han preservado, recreado y transmitido sus formas de vida, sus memorias, sus saberes y sus vínculos comunitarios frente a los dispositivos de destrucción cultural propios del colonialismo y de la esclavización. La oralidad, la música, las formas religiosas sincréticas, las organizaciones comunitarias, los saberes curativos y agrícolas, las narrativas de los ancestros: todo esto constituye un archivo vivo de resistencia epistémica que no puede ser reducido a mero folclore ni asimilado sin más al concepto occidental de “cultura”. En términos freireanos, estas prácticas son expresiones de la “curiosidad epistemológica” popular, es decir, de una forma rigurosa, aunque no siempre sistematizada en la academia, de conocer y de intervenir en el mundo (Freire, 2004, p. 15). Reconocer la resistencia afrodescendiente como producción de conocimiento equivale, por tanto, a asumir que la pedagogía de la liberación no puede construirse de espaldas a estos saberes; debe partir de ellos y ponerlos en diálogo con otros marcos críticos para pensar la educación y la justicia cognitiva.

Además, Freire insiste en que la curiosidad de los campesinos y de las clases populares no es distinta de la de los científicos o filósofos académicos; la diferencia está en el grado de sistematización y rigor, no en la dignidad originaria del impulso cognitivo (Freire, 2004, pp. 15–16). Esta afirmación tiene una enorme importancia política, porque impide jerarquizar ontológicamente las formas de saber. Si la curiosidad popular puede transformarse en curiosidad epistemológica, entonces los saberes afrodescendientes no deben ser vistos como pre-racionales o empíricos, sino como formas legítimas de comprensión del mundo que pueden dialogar con otros saberes. Aquí se advierte una cercanía fecunda con la “ecología de los saberes” de Sousa Santos, para quien todos los saberes son incompletos y deben entrar en diálogo sin que uno se arrogue el monopolio de la verdad (Sousa Santos, 2009, pp. 115–116).

Hablar de dignificación de los saberes afrodescendientes exige, al mismo tiempo, hablar de dignificación de las subjetividades afrodescendientes. En Freire, saber y subjetividad nunca están separados; la educación bancaria no sólo deposita contenidos, también forma sujetos pasivos, adaptados, temerosos de la libertad. Por eso, la educación problematizadora se propone “la emersión de las conciencias” y su inserción crítica en la realidad (Freire, 2005, p. 62). Cuando el educando comienza a reconocerse como sujeto capaz de conocer el mundo y de nombrarlo, su subjetividad deja de estar definida por la mirada del opresor.

Este punto es decisivo en contextos marcados por el racismo. La invisibilización de la experiencia afrodescendiente no produce solo ignorancia curricular; produce subjetividades heridas, formas de autopercepción deterioradas, internalización de jerarquías raciales. Si la escuela nombra con constancia como universal el modelo blanco-mestizo de ciudadanía, belleza, inteligencia y cultura, los estudiantes afrodescendientes aprenden que para ser reconocidos deben alejarse de sí mismos. Freire conocía este mecanismo en otros registros cuando hablaba de la necesidad de “lograr la expulsión del opresor de dentro del oprimido” (Freire, 2004, p. 2). En el caso afrodescendiente, esa expulsión implica desmontar la interiorización del racismo y abrir espacio para una afirmación positiva de la memoria, el cuerpo, la voz y la historicidad negra.

Dussel contribuye a este punto al insistir en la exterioridad del Otro como fundamento ético. La filosofía de la liberación surge, cuando el Otro deja de ser absorbido como “lo mismo” y

comparece como alteridad irreductible, como víctima cuya vida y palabra interpelan al sistema. Aplicado al ámbito educativo, esto significa que la subjetividad afrodescendiente no puede ser dignificada si sigue siendo tratada como variación secundaria del sujeto universal moderno. Debe aparecer como alteridad constitutiva del nosotros latinoamericano, no como suplemento multicultural. La pedagogía de la liberación, entonces, tiene la tarea de propiciar ese reconocimiento no como gesto filantrópico, sino como transformación de la racionalidad pedagógica.

Freire también ofrece herramientas para ello cuando insiste en que “enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural” (Freire, 2004, p. 20). La identidad cultural no es para él una esencia fija, sino una dimensión constitutiva del ser social e histórico del educando, que debe ser respetada y asumida en la práctica educativa. En el contexto afrodescendiente, esto obliga a interrogar currículos, manuales, imágenes, cánones literarios y filosóficos, así como las formas cotidianas de trato en la escuela. Una pedagogía liberadora no puede pedir al estudiante afro que suspenda su mundo para entrar en el mundo escolar; debe transformar la escuela para que ese mundo cuente como fuente legítima de aprendizaje y de elaboración crítica.

A partir de este cruce entre Freire, Dussel y Sousa Santos, puede delinearse el horizonte de una pedagogía de la liberación orientada a la dignificación de los saberes y subjetividades afrodescendientes. En primer lugar, esa pedagogía debe partir de una crítica explícita de la invisibilización, entendida no como carencia neutral sino como resultado histórico del encubrimiento moderno-colonial y del epistemicidio. Esto supone revisar las bases eurocéntricas del currículo y mostrar que la exclusión de los saberes afro no responde a su falta de valor intrínseco, sino a una estructura de poder que define qué cuenta como conocimiento.

En segundo lugar, debe afirmar, con Freire, el respeto a los saberes de los educandos como principio organizador de la práctica educativa. Ello implica reconocer que los saberes afrodescendientes, orales, corporales, musicales, territoriales, religiosos, comunitarios, históricos, no son añadidos exóticos al currículo, sino modos de producción de sentido desde los que puede pensarse el mundo. En términos de Sousa Santos, se trataría de construir una

ecología de saberes en la que el conocimiento científico moderno dialogue en igualdad con otros conocimientos, sin pretender subsumirlos ni anularlos (Sousa Santos, 2009, pp. 115–116).

En tercer lugar, debe comprender la educación como intervención en el mundo, es decir, como práctica política que no puede ser neutral frente al racismo y la desigualdad. Freire afirma que la educación es siempre política y que el docente debe asumir una posición “en favor de la decencia contra la falta de pudor” y contra toda forma de discriminación (Freire, 2004, pp. 5, 47). En este sentido, una pedagogía afro-latinoamericana de la liberación no puede limitarse a celebrar la diversidad; debe intervenir sobre las estructuras que producen subordinación racial y cognitiva.

Por último, esta pedagogía debe contribuir a que los sujetos afrodescendientes se reconozcan como autores de su historia y no sólo como objetos de reconocimiento estatal o escolar. Fiori, al comentar a Freire, decía que alfabetizar es “aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia” (Fiori, 2005, p. 7). Esa formulación resume bien el horizonte aquí propuesto: dignificar los saberes y subjetividades afrodescendientes significa abrir condiciones para que esas comunidades escriban, nombren, narren y teoricen su mundo desde sí mismas, en diálogo con otros saberes, pero sin desaparecer en ellos.

En consecuencia, la pedagogía de la liberación, leída desde el contexto latinoamericano contemporáneo, encuentra una de sus tareas más urgentes en la lucha contra la invisibilización afrodescendiente. No se trata sólo de corregir una omisión histórica, sino de transformar la racionalidad educativa para hacer posible una justicia cognitiva que sea inseparable de la justicia social. En sintonía con Freire, esto exige respetar los saberes de los educandos, vincular los contenidos escolares con su experiencia social y convertir la escuela en espacio de diálogo, reconocimiento y producción compartida de mundo. Sólo en esa dirección puede hablarse, con pleno sentido, de una pedagogía de la liberación latinoamericana.

## Conclusiones

El análisis desarrollado en este capítulo permite sostener que la obra de Paulo Freire constituye una profundización de la filosofía de la liberación en el ámbito educativo. Allí donde la modernidad produce encubrimiento del Otro y epistemicidio, Freire muestra que la escuela puede convertirse tanto en un mecanismo de reproducción de la violencia epistémica como en un espacio para su transformación.

En primer lugar, la crítica a la educación bancaria revela que la dominación también se ejerce en el plano pedagógico. Al reducir a los educandos a receptáculos de información y negar su capacidad de producir conocimiento, este modelo reproduce la lógica colonial que desvaloriza los saberes de los pueblos subalternizados. La escuela deja así de ser un espacio neutro y se convierte en un escenario donde se disputan las jerarquías del saber.

En segundo lugar, la educación como práctica de la libertad redefine el acto educativo como una praxis ética, política y cognitiva, fundada en el diálogo, la reflexión crítica y el reconocimiento mutuo. La libertad deja de entenderse como una conquista individual para asumirse como una construcción colectiva, realizada en la acción compartida de sujetos que nombran el mundo y trabajan por transformarlo. Desde esta perspectiva, la pedagogía freireana ofrece una crítica de la colonialidad del saber al reivindicar los conocimientos populares y reconocer al oprimido como sujeto de su propia formación.

En tercer lugar, el diálogo entre Freire, Dussel y Boaventura de Sousa Santos amplía el horizonte de la pedagogía de la liberación hacia la justicia cognitiva. La transformación educativa exige cuestionar los criterios que determinan qué conocimientos son considerados legítimos y abrir espacio a saberes históricamente excluidos. En este marco, la dignificación de los saberes y las subjetividades afrodescendientes no constituye un complemento del currículo, sino una condición para construir una educación comprometida con la igualdad y el reconocimiento.

En consecuencia, este capítulo permite afirmar que toda práctica educativa implica una toma de posición ética, política y epistémica. La educación puede reproducir las estructuras de dominación o contribuir a su superación mediante una pedagogía fundada en el diálogo, la

participación y el reconocimiento del Otro como sujeto de conocimiento. Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser un lugar de silenciamiento para convertirse en un espacio de producción compartida de saber y de construcción de nuevas posibilidades de existencia.

### Capítulo 3

#### Potencia epistémica de los saberes afrodescendientes- afrocolombianos

Este tercer capítulo profundiza el recorrido desarrollado hasta aquí. Después de analizar la crítica de Enrique Dussel al mito de la modernidad y la propuesta pedagógica de Paulo Freire como práctica de la libertad, el propósito ahora es reconocer las epistemologías afrodescendientes como un lugar legítimo de producción de conocimiento, de teoría y de filosofía de la educación. Para ello, se toma como eje la obra *Afrodiasporidad. Reflexiones sobre afromarxismos, intelectuales y política*, de William Mina Aragón, cuya propuesta muestra que los saberes de la diáspora africana no constituyen un complemento de la teoría crítica, sino uno de sus aportes más fecundos.

En diálogo con autores como Cedric Robinson, Ramón Grosfoguel y Daniel Montañez Pico, Mina desarrolla la noción de marxismo afrodiaspórico, con la que reivindica la producción intelectual y política de la diáspora africana desde sus propias experiencias históricas. Esta perspectiva incorpora categorías como *ubuntu* y *ujamaa*<sup>22</sup>, cuestiona el eurocentrismo presente en buena parte del marxismo clásico y coincide con Dussel y Freire en la necesidad de construir el conocimiento desde la experiencia de los sujetos históricamente oprimidos.

Un aporte central de esta obra es la formulación del concepto de racismo epistémico, entendido como el conjunto de prácticas que excluyen, invisibilizan o subordinan el pensamiento afrodescendiente dentro de los espacios de producción del conocimiento. Esta categoría dialoga con el epistemicidio de Boaventura de Sousa Santos y con el encubrimiento

---

<sup>22</sup> *Ubuntu* y *Ujamaa* son conceptos filosófico-políticos de raíz africana vinculados a formas comunitarias de existencia y organización social. *Ubuntu*, desarrollado en tradiciones bantúes del África subsahariana, puede sintetizarse en la expresión “yo soy porque nosotros somos”, destacando una concepción relacional de la persona basada en la interdependencia, la dignidad y la comunidad. Por su parte, *Ujamaa*, término swahili popularizado por Julius Nyerere en el contexto del socialismo africano tanzano, significa “familia extensa” o “comunidad” y propone un modelo político y económico fundamentado en la cooperación, la solidaridad y la vida colectiva frente al individualismo capitalista. Ambos conceptos han sido retomados en debates decoloniales y afrodescendientes como alternativas éticas y epistemológicas frente a la racionalidad moderna occidental. Ujamaa: Essays on Socialism (1968); Mogobe Ramose, *African Philosophy Through Ubuntu* (1999).

del Otro desarrollado por Dussel, al mostrar que la dominación también opera mediante la negación del pensamiento negro como fuente legítima de conocimiento.

A partir de este marco, el capítulo se organiza en tres apartados. El primero examina los fundamentos de la descolonización afro, destacando el marxismo afrodiaspórico y las categorías de *ubuntu*, *ujamaa* y racismo epistémico en diálogo con Dussel y Freire. El segundo analiza el papel de los intelectuales afrodiaspóricos en la reescritura de la historia, mostrando cómo figuras como Manuel Zapata Olivella contribuyen a reconstruir el pasado desde la experiencia de los pueblos afrodescendientes. Por último, el tercer apartado presenta la propuesta filosófica de William Mina para Colombia, centrada en la filosofía Muntú y en la reconstrucción de la historia nacional desde una perspectiva afrodescendiente, con el propósito de contribuir a una educación y una filosofía comprometidas con la justicia cognitiva y la descolonización del saber.

### **3.1. Punto de partida de la descolonización afro: marxismo afrodiaspórico, *ubuntu*, *ujamaa* y crítica del racismo epistémico**

El punto de partida de la descolonización afro que propone William Mina se formula desde una doble fidelidad: por un lado, a los legados críticos de la tradición marxista; por otro, a las experiencias históricas, espirituales y comunitarias de la diáspora africana, condensadas en nociones como afrodiasporidad, *ubuntu* y *ujamaa*. Esta doble fidelidad da lugar a lo que el autor denomina “marxismo afrodiaspórico”, que no es una simple variante regional del marxismo europeo, sino una reelaboración conceptual situada en las luchas de la diáspora africana y atenta a la articulación estructural entre raza y clase en la modernidad capitalista. Al mismo tiempo, la propuesta de Mina entra en diálogo crítico con la filosofía de la liberación latinoamericana de Dussel y con la pedagogía de Freire, compartiendo con ellos la crítica al eurocentrismo y la apuesta por un sujeto otro de la historia, pero radicalizando esa crítica al mostrar que la raza no es un adorno identitario, sino una categoría estructurante del capitalismo moderno.

En el prólogo del libro, Algris Xiomara Aldeano subraya que *Afrodiasporidad* “hace un análisis comprensivo de la evolución del concepto del marxismo negro en la diáspora africana, dada la realidad de que Karl Marx no incluyó la idea de etnia en sus estudios clásicos

de la estructura social y la lucha de clases” (Aldeano, 2025, p. 11). Desde el inicio, por tanto, se explicita el diagnóstico: el marxismo clásico ha privilegiado el clivaje de clase, pero ha tendido a invisibilizar la dimensión racial de la explotación y del orden mundial moderno, lo que exige una relectura de Marx desde las experiencias afrodiaspóricas. Esta relectura no renuncia al horizonte emancipador del marxismo, sino que lo “desplaza”, incorporando conocimientos y memorias de la diáspora africana que quedaron fuera del canon y que, sin embargo, han sido decisivos para pensar la opresión y la resistencia en el Sur global. Mina define el marxismo afrodiaspórico de manera programática en el primer capítulo de la obra:

Por marxismo afrodiaspórico entiendo la capacidad creadora de los intelectuales y creadores de la diáspora africana a lo largo de la historia, quienes han aportado desde la práctica y la teoría a la construcción de sociedades basadas en la justicia social y racial; una perspectiva que recoge nociones ancestrales como *ubuntu* y *ujamaa* que plantean un horizonte que se puede enlazar estrechamente con el proyecto libertario planteado por Marx (Mina, 2025, p. 42)

Esta definición es clave porque introduce tres desplazamientos: en primer lugar, enfatiza la creatividad intelectual de la diáspora africana, impugnando el racismo epistémico que la concibe como mera receptora de teorías europeas; en segundo lugar, incorpora nociones filosófico-éticas africanas como *ubuntu* y *ujamaa* al horizonte socialista; en tercer lugar, vincula justicia social y justicia racial como dimensiones inseparables del proyecto emancipador.

El propio autor narra que su interés por este campo surgió en el contexto del bicentenario de Marx, cuando se preguntaba en La Habana “¿cuál fue la acogida que tuvo el pensamiento marxista entre los intelectuales y pensadores de la afrodíaspota? ¿qué pensadores habían dialogado con las ideas de Marx en el campo teórico y en la praxis revolucionaria? ¿qué intelectuales de la afrodíaspota habían sido capaces de criticar la sociedad capitalista como lo hizo Marx, pero utilizando una perspectiva étnica y racial?” (Mina, 2025, p. 42). Esas preguntas condensan la intuición de que hay un marxismo pensado desde otras geografías, otros cuerpos y otras memorias, y que ese marxismo afro no puede ser subsumido sin más bajo el molde del marxismo europeo. En este punto, el autor dialoga con trabajos de Ramón

Grosfoguel, Daniel Montañez Pico y Roberto Almanza, así como con el clásico de Cedric Robinson, *Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition*, para mostrar que existe una tradición radical negra que ha reinterpretado, corregido y expandido el marxismo desde las luchas de la diáspora africana.

Algris Aldeano resume muy bien este gesto cuando afirma que *Afrodiasporidad* debe leerse como “una lectura crítica del marxismo de Marx desde la óptica panorámica de autores como Nyerere, Kenyatta, Newton, Du Bois, Natanael Díaz, Diego Luis Córdoba, Césaire, James y otros intelectuales, que fueron excluidos por el marxismo hegemónico europeo” (Aldeano, 2025, p. 18). La crítica no consiste en desechar a Marx, sino en situarlo: en mostrar que su análisis de la lucha de clases fue construido desde un horizonte europeo, industrial, blanco, que no daba cuenta de los procesos coloniales, esclavistas y raciales que sostuvieron el capitalismo mundial. De ahí que, siguiendo a Daniel Montañez, Mina retome la tesis según la cual “es la raza y no la clase la categoría madre la que explica el fundamento de la sociedad capitalista, desde la interpretación crítica afrodiaspórica”, rompiendo con el paradigma marxista tradicional y abriéndose a “un pensamiento descolonizador, liberador–otro y afrocentrado” (Aldeano, 2025, p. 19).

Aquí se hace visible la afinidad con la filosofía de la liberación de Dussel, quien también critica el eurocentrismo de la modernidad y del marxismo, pero lo hace desde una clave geopolítica y ética centrada en la exterioridad del Otro. Dussel sostiene que la modernidad nace cuando Europa se confronta con “el Otro” en 1492, pero no para descubrirlo, sino para “en-cubrirlo” como lo mismo que Europa ya era, inaugurando así un mito civilizatorio que justifica la violencia colonial sobre indígenas, africanos, mujeres y naturaleza (Dussel, 1994, pp. 176–178). En su crítica al “mito de la Modernidad” señala que la modernidad se presenta como inocente, emancipadora, mientras sacrifica al indio, al negro esclavizado, a la mujer y a la tierra como víctimas inevitables del progreso (Dussel, 1994, pp. 176–178). Mina comparte esta sospecha frente a la supuesta neutralidad del relato moderno, pero subraya que el eje organizador de ese mito no es sólo la oposición capital–trabajo, sino un imaginario racial que separa humanidad plena de humanidad esclavizable.

En esta clave, el marxismo afrodiaspórico puede leerse como un momento específico del proyecto trans-moderno que Dussel imagina. El trabajo de Mina puede interpretarse como una contribución a esa trans-modernidad desde la perspectiva afrodiaspórica: al reconstruir la tradición radical negra, al mostrar la centralidad de la raza en el capitalismo, al reivindicar *ubuntu* y *ujamaa* como matrices de un socialismo otro, está afirmando la razón del Otro afrodescendiente frente a la razón moderna eurocéntrica.

En el marco de su definición de marxismo afrodiaspórico, Mina afirma que esta perspectiva “recoge nociones ancestrales como *ubuntu* y *ujamaa* que plantean un horizonte que se puede enlazar estrechamente con el proyecto libertario planteado por Marx” (Mina, 2025, p. 42). *Ubuntu* —“soy porque somos”— remite a una ontología relacional en la que la persona se constituye en y por la comunidad, mientras *ujamaa*, tal como la trabajó Julius Nyerere, remite a una forma de socialismo africano centrado en la familia extendida, el trabajo colectivo y la solidaridad rural.

Mina explica que *ubuntu* y *ujamaa* no son simples curiosidades culturales, sino categorías políticas que reconfiguran el horizonte socialista al desplazar el acento desde el individuo trabajador hacia lo comunitario; *ubuntu* pone en el centro la interdependencia ontológica del “soy porque somos”, y *ujamaa* “significa el tipo de vida que vive un hombre y su familia, la madre, el padre, los hijos y sus parientes cercanos”, dando origen a un socialismo que nace de las formas de vida concretas de las comunidades africanas (Mina, 2025, pp. 43–44). De este modo, el marxismo afrodiaspórico no sólo lee a Marx desde la raza, sino también desde otras gramáticas de la comunidad que desafían el individualismo moderno y la abstracción de la categoría de “proletariado”. Tal como subraya Aldeano, el libro permite “apreciar la gran importancia de estos cimarrones intelectuales, quienes hablan sobre la negritud y la asumen como el primer paso para apreciar la unión entre el hombre y la naturaleza, lo que corresponde al concepto *Muntu* proveniente de los bantúes” (Aldeano, 2025, p. 18).

Esta articulación entre *ubuntu*, *ujamaa* y socialismo dialoga de manera sugerente con la filosofía de la liberación y con la pedagogía freireana. Cuando Freire insiste en que la educación es una forma de intervención en el mundo y que “enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural” de los educandos (Freire, 2004, pp. 29–30), está

proponiendo que los procesos educativos se enraícen en las culturas concretas de los pueblos oprimidos, no como folclor, sino como punto de partida para una crítica radical del orden vigente. En contextos afrodescendientes, esa identidad cultural no puede pensarse al margen de nociones como *ubuntu* y *ujamaa*, que nombran prácticas históricas de solidaridad y de resistencia frente al colonialismo y al capitalismo esto supone abrir la racionalidad emancipadora a otras matrices ético-comunitarias como las africanas.

En este sentido, la descolonización afro no consiste en negar sin más todo lo europeo, sino en reconfigurar el mapa de la universalidad a partir de un diálogo entre civilizaciones en condiciones de igualdad. En la charla en la Universidad de Antioquia, Mina recuerda que uno de sus libros se titula *El pensamiento afro, más allá de Oriente y Occidente*, y afirma que su motivación ha sido “articular las civilizaciones, los saberes, cómo una cultura puede estudiar a la otra para formar una civilización universal... sin prejuicios” (Mina, 2026, min. 24:34). En esa civilización universal, explica, se trata de reconocer “la contribución del mundo indígena, la de los africanos, la de los asiáticos, la de los musulmanes, la de Occidente” como en una “minga de un conocimiento equitativo, absolutamente para todos” (Mina, 2026, min. 24:34). Esta imagen de la minga del conocimiento conecta con la idea dusseliana de una trans-modernidad analéctica “mestiza”, y con la apuesta freireana por una educación dialógica que respete la “lectura de mundo” de los oprimidos como punto de partida del proceso educativo (Freire, 2004, pp. 55–57).

### **3.1.2. Racismo epistémico y afrodiasporidad: descolonizar Occidente sin negarlo**

El otro eje fundamental del punto de partida descolonizador afro es la denuncia del racismo epistémico y la reivindicación de la afrodiasporidad como nombre de una resistencia intelectual y política. En el capítulo sobre “Racismo epistémico”, Mina retoma a Grosfoguel para definirlo como el conjunto de mecanismos que excluyen a determinados sujetos del campo del saber-poder “por la geografía donde nazco, por el cuerpo que poseo”, así como la invisibilización académica y universitaria de los intelectuales afros, la ausencia de citación de sus obras, y la apropiación de categorías críticas originadas en la diáspora por autores blancos sin reconocimiento de su procedencia (Mina, 2025, p. 45). Recordando a Grosfoguel, insiste en que “ocultar los orígenes negros de teorías críticas lo que hace es reproducir el

racismo epistémico que construye como inferior al pensamiento negro y como superior al pensamiento blanco” (Grosfoguel, 2018, p. 11, citado en Mina, 2025, p. 45).

Para ilustrar este ocultamiento, Mina muestra cómo conceptos hoy centrales en los debates decoloniales, como “colonialidad” o “sistema-mundo”, fueron formulados por intelectuales negros como Cedric J. Robinson y Oliver L. Cox, y no por Aníbal Quijano o Immanuel Wallerstein, quienes sin embargo suelen figurar como sus creadores en la bibliografía hegemónica (Mina, 2025, p. 45). El racismo epistémico, por tanto, no se reduce a prejuicios individuales, sino que estructura el canon teórico; determina qué nombres aparecen, qué obras se traducen, qué libros se usan en las universidades, y quiénes son reconocidos como grandes pensadores. En términos dusselianos, podría decirse que se trata de una extensión del “encubrimiento del Otro” a la esfera del conocimiento, así como la modernidad encubrió al indio y al negro como sujetos históricos, la academia moderna encubre al intelectual afro como sujeto epistémico.

Este diagnóstico se vuelve nítido en la charla, cuando Mina relata que, en el espacio académico, se considera extraño que “una persona afro” hable de “teoremas, de las matemáticas, de la ciencia pura”, como si ese no fuera su lugar (Mina, 2026, min. 25:46). Siguiendo a Grosfoguel, denomina a esto “extractivismo epistémico” o “racismo epistémico”, que consiste en clasificar y cualificar al sujeto por el color de la piel, no por su creatividad, a pesar de que “la esencia del hombre y la mujer es la creatividad y todos tenemos la misma capacidad porque todos podemos demostrar el teorema de Pitágoras” (Mina, 2026, min. 25:46). De este modo, la crítica del racismo epistémico no sólo denuncia la exclusión de autores afros del canon, sino también el imaginario profundo que asocia racionalidad abstracta y ciencia con blanquitud<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> La noción de *blanquitud* hace referencia no sólo al color de piel o a una identidad racial, sino a una estructura cultural, ética y civilizatoria asociada a la modernidad capitalista occidental. El filósofo ecuatoriano-mexicano Bolívar Echeverría distingue la “blancura” física de la *blanquitud* como un ideal normativo de comportamiento, racionalidad y forma de vida que se presenta como universal y superior, exigiendo a los sujetos adaptarse a códigos culturales eurocéntricos para ser reconocidos dentro del orden moderno. En este sentido, la blanquitud opera como un mecanismo de jerarquización simbólica y cultural que invisibiliza o subordina otras formas de existencia y conocimiento. Modernidad y blanquitud (2010), pp. 57–86.

Frente a este escenario, Mina propone la afrodiasporidad como una categoría política y epistémica que nombra “una resistencia legítima para recuperar la identidad de mi pasado, para rescatar mi memoria, para afirmar mi ser y mi legado que no se reduce a la esclavización” (Mina, 2025, p. 214). En el libro, define la afrodiasporidad como “el conjunto de movimientos políticos, sociales y culturales que la diáspora africana por el mundo ha edificado en aras de expresar y materializar a través de sus propios autores, ideas, proyectos y concepciones, los contenidos de la libertad...” (Aldeano, 2025, p. 11). Y en la charla, insiste en que afrodiasporidad no es sólo una etiqueta identitaria, sino el nombre de una capacidad creadora: “La capacidad creadora de las mujeres y hombres de la diáspora africana a lo largo de la historia de la humanidad... proponiendo conceptualizaciones sobre el mundo lógico, ontológico, psíquico y sociohistórico” (Mina, 2026, 9:29–10:08).

Mina afirma que “revolucionar la gramática y el lenguaje es también una forma de evocar nuestra creatividad, que el opresor creyó que estaba en la epidermis, pero no: ella pertenece al *anthropos* en general y nosotros como subjetividades no hemos hecho cosa distinta que exaltar esa reflexividad a lo largo de la historia... y es a ello que con toda justicia epistémica hemos de llamarle afrodiasporidad” (Mina, 2025, p. 214; Mina, 2026, 10:42–11:12). Esta formulación resuena tanto con Freire como con Dussel: con Freire, en la medida en que reivindica la creatividad cognitiva de los oprimidos contra la cultura del silencio; con Dussel, porque restituye la “razón del Otro” que la modernidad negó, mostrando que la producción conceptual no es monopolio de Europa.

En relación con Occidente, la posición de Mina es explícita: descolonizarse no significa negar la existencia ni los aportes de la civilización occidental. El pensador colombiano advierte que su proyecto nunca ha sido esencialista ni anti-universalista, y recuerda que ha escrito sobre “el pensamiento afro, más allá de Oriente y Occidente” para mostrar que su motivación “siempre [ha sido] articular las civilizaciones... para formar una civilización universal, sin prejuicios” (Mina, 2026, min. 24:34). Reconoce que la civilización occidental ha producido la ciencia y la tecnología que hacen posible, por ejemplo, los aviones, los dispositivos electrónicos, la medicina moderna y las propias condiciones técnicas de la universidad

contemporánea (Mina, 2026, 27:25–29:11). Pero, al mismo tiempo, no elude que en Occidente también nacieron el colonialismo, el racismo científico, Hitler y las formas extremas de la política de la enemistad (Mina, 2026, 29:33–30:28).

Desde este lugar, la descolonización afro implica un gesto doble: por un lado, reconocer la ambivalencia de Occidente —su capacidad de producir tanto Beethoven como Hitler, tantas universidades como imperialismo—; por otro, restituir la dignidad intelectual de las tradiciones africanas y afrodiaspóricas en el concierto universal. Aquí se abre un puente directo con Dussel, quien al hablar de la trans-modernidad propone “subsunción real del carácter emancipador racional de la Modernidad y de su Alteridad negada (el Otro que la Modernidad)” (Dussel, 1994, p. 178). Y también con Freire, que en *Pedagogía de la autonomía* insiste en que “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” y que el educador debe rechazar “cualquier forma de discriminación”, entre ellas las que se apoyan en la supuesta superioridad de una cultura sobre otra (Freire, 2004, pp. 8, 55–57).

Uno de los aportes más contundentes del marxismo afrodiaspórico reconstruido por Mina es el desplazamiento del centro de gravedad del análisis desde la clase sola hacia la articulación raza-clase. Siguiendo a Daniel Montañez, Aldeano sintetiza así la tesis: “Es la raza y no la clase la categoría madre la que explica el fundamento de la sociedad capitalista, desde la interpretación crítica afrodiaspórica” (Aldeano, 2025, p. 19). Ello no significa que la clase desaparezca como categoría analítica, sino que se reconoce que el capitalismo histórico se constituyó, jerarquizando poblaciones enteras como esclavizables, colonizables o prescindibles, y que esa jerarquía estructuró tanto la división internacional del trabajo como las formaciones estatales.

Mina muestra, apoyándose en Cedric Robinson, que el marxismo convencional ha tendido a universalizar la experiencia europea de la clase obrera industrial, presentando la lucha de clases y la dictadura del proletariado como forma paradigmática de toda emancipación, sin atender a las especificidades de las luchas anticoloniales y antirracistas. En cambio, *Marxismo negro* interroga “qué colectividades, qué luchas, qué organizaciones, qué movimientos obreros” se toman como referencia, y propone leer las resistencias africanas y afrodiaspóricas desde sus propias trayectorias panafricanistas, religiosas y comunitarias, que

no encajan del todo en el modelo europeo de la lucha de clases (Mina, 2025, p. 95). Por ejemplo, al analizar la Revolución haitiana, el autor pregunta cómo explicaría el marxismo conservador una revolución sin dictadura proletaria y sin un movimiento sindical clásico, pero marcada por una “conciencia racial” de una etnia oprimida que se levanta contra la esclavitud, en un proceso animado por religiones libertarias como el vudú (Mina, 2025, pp. 95–96).

En la misma línea, Mina recuerda que, en la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, “el tema no fue de clases sociales sino de razas, de conciencia étnica”, y que en los países sometidos al colonialismo y al neocolonialismo “la respuesta afro popular no tomó como base conceptual las ideas de clase, sino de raza y desde un enfoque étnico” (Mina, 2025, p. 96). Por ello, *Marxismo negro* “no está dirigido a todos los proletarios” sino a quienes han vivido la opresión en clave racial, en contextos donde la racialización determina el acceso al trabajo, a la ciudadanía y a la vida misma (Mina, 2025, p. 96). De este modo, la crítica al eurocentrismo marxista no sólo cuestiona su geografía privilegiada (Europa), sino también su sujeto universal (el proletariado) y su ceguera frente a la raza como eje estructurante.

Al articular raza y clase, el marxismo afrodiaspórico converge con la filosofía de la liberación y con la pedagogía freireana en la denuncia del carácter sacrificial de la modernidad. Dussel señala que la modernidad se legitima a través de un mito civilizatorio que considera “inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la ‘modernización’ de los otros pueblos ‘atrasados’... de las otras razas esclavizables” (Dussel, 1994, p. 176). Freire, por su parte, muestra cómo la pedagogía de las clases dominantes produce una “cultura del silencio” que despoja a los oprimidos de la palabra y los convierte en objetos, de modo que sólo una pedagogía del oprimido, enraizada en su mundo de vida, puede contribuir a su liberación (Freire, 2005, pp. 5–7). La novedad de Mina es enfatizar que, en el caso afrodescendiente, ese sacrificio y ese silenciamiento se organizan en clave racial, lo que exige reformular la pedagogía de la liberación para que coloque la raza, y no sólo la clase, en el centro del análisis.

Esta reformulación tiene implicaciones directas para una pedagogía descolonizadora de la liberación afro. Freire ha insistido en que “enseñar exige respeto a los saberes de los

educandos” y que el rechazo a la “lectura de mundo del educando” revela un “gusto elitista” y “antidemocrático” del educador (Freire, 2004, pp. 8, 55–57). Aplicado a contextos afrodiaspóricos, esto implica que el currículo y la práctica pedagógica deben partir de la experiencia histórica de la esclavización, del racismo estructural, de las resistencias afros y de sus saberes comunitarios, no como ilustraciones marginales, sino como matrices de pensamiento. De lo contrario, la escuela reproduce el racismo epistémico que Mina denuncia, invisibilizando las contribuciones de la diáspora africana y consolidando un imaginario en el que sólo Europa piensa, escribe y teoriza.

Desde este punto de partida, la descolonización afro que se articula en *Afrodiasporidad* puede leerse como una prolongación y radicalización tanto del proyecto dusseliano de transmodernidad como de la pedagogía freireana. Comparte con Dussel la crítica al mito de la modernidad y la apuesta por un sujeto otro de la historia; comparte con Freire el énfasis en el respeto a los saberes de los oprimidos y en la educación como praxis de liberación; pero añade, desde la experiencia afrodiaspórica, que no habrá liberación si la raza sigue ocupando un lugar marginal en la teoría y en la pedagogía. De este modo, el horizonte de la descolonización afro no se agota en la inclusión simbólica, sino que exige una reescritura profunda del marxismo, de la filosofía de la liberación y de la educación crítica a la luz de la afrodiasporidad.

### **3.2. Intelectuales afrodiaspóricos y reescrituras de la historia**

El segundo movimiento del horizonte descolonizador afro que propone Mina se sitúa en la escena intelectual: la afrodiasporidad no sólo nombra luchas sociales y comunitarias, sino también una tradición de pensamiento que reescribe la historia desde abajo. En la segunda parte de *Afrodiasporidad*, Mina reconstruye la obra y la figura de Manuel Zapata Olivella (MZO) y de otros pensadores afrodiaspóricos como sujetos que disputan el lugar de la narración histórica y teórica; ya no son meros analistas de una historia contada por otros, sino autores que re-narran procesos como la Revolución haitiana, las independencias latinoamericanas o las luchas panafricanistas, descentrando a los héroes blancos y poniendo en primer plano a figuras negras como Padilla, Piar o Pétion. Conceptos como “tradición radical negra”, “capitalismo racial”, “*Muntú* americano”, “*afrorrealismo*”, “razón

diaspórica” o “imaginación creadora afrodiaspórica” permiten pensar al intelectual afro como agente de reescritura histórica y epistémica, en diálogo profundo con la pedagogía freireana del oprimido como sujeto de palabra.

Mina sitúa su trabajo en la estela de Cedric Robinson, cuyo libro *Marxism and the Black Radical Tradition* se vuelve punto de referencia para pensar una “tradición radical negra” que articula capitalismo racial, memoria de las luchas afro y crítica del eurocentrismo marxista. En un capítulo clave titulado “La formación de la ‘tradición radical negra’ y el *Muntú* americano: un diálogo entre Cedric Robinson y Manuel Zapata Olivella”, abre con una cita de Robinson: “La tradición radical negra les hizo poner en duda la vida social impregnada de capitalismo y reformada por él, así como su capacidad para crear categorías nuevas de la experiencia humana despojándose de la consciencia histórica incrustada en su cultura” (Robinson, 2019, p. 306, citado en Mina, 2025, p. 86). Con esto subraya que la tradición radical negra no se limita a un repertorio de resistencias políticas, sino que supone la creación de categorías nuevas para pensar la experiencia humana desde la diáspora africana, frente a la conciencia histórica dominante.

El diálogo con Robinson permite a Mina leer a MZO como un intelectual que, desde la novela, la antropología y el ensayo, participa de esa tradición radical negra. El capítulo propone “un diálogo ameno entre el politólogo e historiador Cedric Robinson y el escritor colombiano Zapata Olivella”, articulando categorías como “capitalismo racial”, “tradición radical negra” e “historiografía afrodiaspórica” con la categoría filosófica del *Muntú* que trabaja MZO en *Changó*, el gran putas (Mina, 2025, pp. 86–87). La coincidencia de fechas no es un dato menor: tanto *Black Marxism* como *Changó* son de 1983, lo que para Mina muestra que, en diferentes geografías, autores afrodiaspóricos estaban produciendo una crítica radical al capitalismo y a la historiografía eurocéntrica.

Desde esta perspectiva, *Afrodiasporidad* se concibe a sí mismo como continuación de esa tradición radical negra. Mina lo formula en primera persona en el prólogo: declara que existe “una herencia y una tradición propia y singular de luchas y resistencias, que algunos han llamado ‘afromodernidades’, ‘afrotopía’, ‘capitalismo racial’, ‘tradición radical negra’, ‘razón cimarrona’, ‘episteme negroafricana’ y que yo denominaré ‘afrodiasporidad’ o

tradición autónoma afrodiaspórica” (Mina, 2025, pp. 20–21). *Afrodiasporidad*, entonces, es el nombre que el propio autor da a esta constelación de luchas y pensamientos que, de manera autónoma, han elaborado proyectos políticos, estéticos y epistémicos otros, desde África, el Caribe, Estados Unidos y Afrolatinoamérica. Este auto-nombrar implica, ya de entrada, un ejercicio de reescritura: los sujetos que antes aparecían sólo como actores sociales se reconocen como productores de teoría, como tradiciones intelectuales que no dependen de la validación de Europa.

En este marco, la figura del intelectual deja de ser monopolio de nombres como Adorno, Gramsci, Foucault, Sartre o García Márquez, que suelen ocupar el centro del imaginario occidental. Mina lo problematiza en el capítulo “El intelectual y la tradición afrodiaspórica”, donde constata que “hacer alusión a la idea de ‘intelectualidad’ era pensar en Adorno, Gramsci, Foucault, Sartre, Camus, Bretón, Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes o Jorge Amado” (Mina, 2025, p. 159). Frente a ese canon, propone una ampliación radical: en África, hablar de intelectuales es nombrar a C. A. Diop, Léopold Sédar Senghor, Chinua Achebe, Chimamanda Ngozi Adichie o Wole Soyinka; en el Caribe, es pensar en Trouillot, Glissant, C. L. R. James, Stuart Hall o Frantz Fanon; en Estados Unidos, en Martin Luther King, Malcolm X, Ángela Davis, Huey Newton o Rosa Parks (Mina, 2025, pp. 159–161). Es decir, la intelectualidad afrodiaspórica no se reduce a la academia: incluye líderes políticos, artistas, activistas, novelistas, pensadores religiosos, cuyas prácticas y escritos constituyen un pensamiento crítico afrocentrado.

Esta ampliación se enlaza con Freire, para quien la alfabetización y la educación liberadora consisten en “aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia, biografiarse, existenciarse, historizarse” (Fiori, 2005, p. 7). Mina radicaliza este gesto al mostrar que no sólo los campesinos o los sectores populares, sino las poblaciones afrodescendientes en su conjunto, han venido escribiendo su propia historia, produciendo categorías y relatos que desestabilizan el monopolio blanco de la teoría. En este sentido, la tradición radical negra y la afrodiasporidad pueden leerse como el despliegue histórico de lo que Freire llama la “pedagogía del oprimido”, es decir, una pedagogía “de” los oprimidos, no “para” ellos, en la que los condenados de la tierra se descubren como sujetos de su destino histórico (Fiori, 2005, pp. 5–7).

Dentro de esta constelación de intelectuales afrodiaspóricos, Mina concede a Manuel Zapata Olivella un lugar central. Lo presenta como médico, antropólogo, novelista y activista cultural cuya obra constituye “un documento histórico e historiográfico de corte afrocentrado”, en particular la novela *Changó*, el gran putas (Mina, 2025, p. 86). En el texto se reconstruye el compromiso vital de MZO con “el mundo histórico-social de los desposeídos, de los de abajo, de los condenados de la tierra”, mostrando cómo sus personajes se sitúan “desde abajo y hacia la izquierda” para narrar la historia de América y del Caribe desde el punto de vista de la diáspora africana (Aldeano, 2025, p. 12).

Mina muestra que MZO critica de frente al sistema capitalista como a la filosofía ilustrada racista que justificó la esclavitud y la colonización. En *Las claves mágicas de América* (1989), Zapata Olivella denuncia que, junto a los argumentos de barbarie, surgieron justificaciones “metafísicas, pendientes a tranquilizar las conciencias cristianas, arguyendo que Dios, quien había hecho al hombre a su imagen y semejanza, no les había dado alma” a negros e indígenas (Zapata Olivella, 1989, p. 20, citado en Mina, 2025, p. 93). En *Changó*, critica el régimen esclavista y colonial que convierte el tráfico de esclavos en “el negocio más rentable de la era moderna” y se pregunta cómo es posible que humanistas, clérigos y científicos ilustrados como De Paw, Gobineau o Buffon hayan sido ideólogos de semejante imaginario (Mina, 2025, p. 93). A la luz de estas genealogías racistas, autores como Robinson, Cox y James han reexaminado el sistema capitalista desde la categoría de “capitalismo racial” (Montañez Pico, 2020, pp. 85–99, citados en Mina, 2025, p. 93).

En otro registro, la escritura de MZO opera como una forma de “*afrorrealismo*” histórico en el sentido de que mezcla mito, memoria ancestral y archivo para recontar procesos fundacionales desde una perspectiva afrodiaspórica. Mina explica que *Changó* no sólo narra el horror de la trata y la esclavitud, sino que reconfigura la independencia latinoamericana, subrayando el papel de sujetos negros invisibilizados por la historiografía oficial. En diálogo con el libro *Piar, Petión y Padilla. Tres mulatos de la revolución* (1986) de Juan Zapata Olivella, Mina muestra cómo los hermanos Zapata rescatan la figura del almirante José Prudencio Padilla como “el titán de los mares y océanos” y “gran héroe mulato de la independencia de Cartagena”, cuyo fusilamiento por orden de Bolívar ha sido minimizado o justificado (J. Zapata Olivella, 1986, p. 292; citado en Aldeano, 2025, p. 12). En *Changó*,

una voz orishal advierte a Padilla y a Piar: “No lo olviden, varios de ustedes serán traicionados y fusilados por el jefe que elegirán mañana” (M. Zapata Olivella, 1992, p. 413, citado en Aldeano, 2025, p. 12).

Esta escena condensa la operación de reescritura: desde la mitología yoruba y el habla de *Changó*, la novela revela el reverso sacrificial de la independencia, mostrando que la “patria” y la “libertad” se edificaron sobre la traición y el sacrificio de héroes negros como Padilla. Mina concluye que “la supuesta historiografía y el pensamiento hegemónico siempre vio en héroes como Bolívar, Santander y Nariño todo el reconocimiento independentista, pero falta ver el reconocimiento justificado de las hazañas de Padilla, Piar y Petión” (Aldeano, 2025, p. 13). De este modo, MZO no se limita a “añadir” personajes negros a un relato ya dado, sino que desplaza el eje de la narración: la independencia deja de ser una epopeya blanca, para convertirse en un campo de disputa en el que los sujetos afrodescendientes son protagonistas traicionados, pero imprescindibles.

Esta lógica de reescritura conecta con la manera en que Mina retoma la Revolución Haitiana. En el prólogo, dirigiéndose en tono epistolar a Marx, le reprocha haber olvidado que, para la diáspora africana, “el tema central... no era la lucha de clases sino la consciencia étnica” y le pregunta por qué sus seguidores pasaron por alto a los “jacobinos negros” que, sin ser proletariado industrial, lograron derrotar a la Francia napoleónica (Mina, 2025, pp. 20–21). Frente a la Revolución francesa, que pensó igualdad, libertad y fraternidad “para ellos mismos”, la Revolución de Haití “re-inventa su propio proyecto libertario, político, ciudadano y emancipador desde su experiencia singular en el Caribe antillano, con sus líderes y héroes específicos, bajo la guía de Toussaint Louverture, de Jean–Jacques Dessalines y de Alejandro Petión” (Mina, 2025, p. 20). Aquí también la historia se reescribe desde abajo: los esclavizados y sus descendientes dejan de ser telón de fondo para convertirse en sujetos que redefinen lo político.

En este sentido, la novela de MZO, el ensayo de Robinson o el trabajo de Montañez no son meras aplicaciones de teorías europeas, sino actos de teorización afrodiaspórica que redefinen qué cuenta como razón y quién puede ejercerla. Mina insiste en que la invisibilidad de estos pensadores no obedece a su inexistencia, sino al racismo epistémico que estructura

el canon universitario (Mina, 2025, p. 45). Frente a esto, la tarea de *Afrodiasporidad* es visibilizar una “tradición autónoma afrodiaspórica” y afirmar que “sí tenemos una herencia y una tradición propia y singular de luchas y resistencias”, que no se reduce a la esclavización ni a la victimización (Mina, 2025, pp. 20–21). En términos freireanos, se trata de dismantelar la “cultura del silencio” que la estructura opresora produce, para que las comunidades afrodescendientes se descubran “como hombres a quienes se les ha prohibido estar siendo” y como sujetos transformadores de la realidad (Freire, 2005, pp. 159–160).

Esta formulación expresa que la descolonización afro exige asumir la identidad cultural de los oprimidos y comprometerse con su liberación, en la línea de la exigencia freireana de “expulsar al opresor de dentro del oprimido” y asumir esa identidad como punto de partida pedagógico (Freire, 2004, pp. 29–30).

En *Afrodiasporidad*, esta opción se traduce en una redefinición del propio concepto de “intelectual”. Mina muestra que la intelectualidad afrodiaspórica no está confinada a las universidades; incluye a líderes políticos como Nkrumah, Nyerere, Kenyatta o Mandela; a teóricos como Du Bois, Rodney o Achille Mbembe; a artistas como Bob Marley; a activistas como Rosa Parks o Ángela Davis; y a escritoras como Chimamanda Ngozi Adichie, cuyas intervenciones “realizan una lectura decolonial de la historia desde un horizonte afrocentrado” (Mina, 2025, pp. 159–161). Cada uno, en su campo, “gesta una filosofía práctica en los hechos”, reescribiendo las reglas de la ciudadanía, de la memoria y de la justicia desde la experiencia negra (Mina, 2025, p. 161). Esta ampliación converge con la insistencia freireana en que la producción de conocimiento no se da sólo en la academia, sino en las luchas populares y en las prácticas de los movimientos sociales.

En el plano pedagógico, la consecuencia es clara: la educación y la filosofía se transforman cuando quienes antes eran objeto de relato se convierten en narradores y teóricos en primera persona. Un currículo freireano descolonizado no puede limitarse a “incluir” algunos textos afro como anexos, sino que debe reorganizarse a partir de la razón diaspórica: es decir, a partir de las categorías que la tradición afrodiaspórica ha producido para pensar el mundo (capitalismo racial, tradición radical negra, *afrorealismo*, *afrotopía*, *ubuntu*, *ujamaa*, *Muntú*, etc.). Ello implica, por ejemplo, enseñar la Revolución haitiana no sólo como capítulo de

historia universal, sino como paradigma de emancipación pensado por autores como C. L. R. James; abordar la independencia latinoamericana desde la perspectiva de MZO y Juan Zapata Olivella; leer el racismo estructural a la luz de Du Bois, Fanon, Cox o Mbembe; y pensar la educación misma desde la imaginación creadora afrodiaspórica que Mina reivindica.

Al integrar estas voces en el corazón del pensamiento crítico, la pedagogía de la liberación se hace, en sentido pleno, afro-latinoamericana. Aquello que Freire formuló como derecho de los oprimidos a “aprender a decir su palabra” adquiere en *Afrodiasporidad* una densidad histórica y epistémica específica: la palabra que los sujetos afrodiaspóricos tienen que decir no sólo transforma su experiencia local, sino que reescribe la historia mundial y reconfigura las categorías de la teoría crítica contemporánea. En esa medida, la afrodiasporidad no es sólo un archivo de luchas pasadas, sino una razón diaspórica viva que interpela a la filosofía, a las ciencias sociales y a la educación a repensarse desde el Sur negro de la historia

### **3.3. Proyecto filosófico afrodiaspórico para Colombia: filosofía *Muntú* y relectura de la nación**

La tercera parte de *Afrodiasporidad* desplaza el foco hacia Colombia y propone un proyecto filosófico afrodiaspórico que combina tres ejes: el análisis del conflicto armado en el norte del Cauca, la crítica del racismo estructural y la reivindicación de filosofías africanas, en especial la filosofía *Muntú*, como claves para re-leer la nación desde sus sujetos afro e indígenas. Para Mina, la afrodiasporidad no se agota en un programa teórico; se despliega como práctica política y educativa que busca descolonizar la filosofía occidental, reescribir la historia colombiana desde las memorias afro e indígenas y contribuir a una sociedad plural donde los aportes afrodescendientes pasen del margen al centro del relato nacional.

El capítulo sobre el conflicto armado en el norte del Cauca se inscribe en el Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015–2024) de Naciones Unidas, que Mina lee como marco político para articular los ejes de justicia, desarrollo y reconocimiento en relación con la población afrocolombiana. Señala que su investigación se sitúa “dentro del Decenio Afrodescendiente (...) que ha tomado como referente el tema de la justicia, el desarrollo y el reconocimiento”, y subraya que estos tres temas son cruciales para visibilizar

los aportes de la población afro al proceso de paz en Colombia, no sólo como víctimas, sino como sujetos políticos (Mina, 2025, p. 182).

Mina caracteriza el norte del Cauca como una subregión compuesta por trece municipios, Buenos Aires, Santander de Quilichao, Corinto, Villa Rica, Guachené, Suárez, Toribío, Caloto, Jambaló, Miranda, Padilla, Puerto Tejada y Caldono, con una población de 445.533 personas, de las cuales 169.552 (38%) se reconocen como afrocolombianas, concentrando más del 66% de la población afro del departamento (Gobernación del Cauca, 2020; citado en Mina, 2025, p. 184). Esta densidad demográfica afro se combina con una geopolítica marcada por economías extractivas, cultivos ilícitos y disputas por el control territorial, lo que convierte a la región en escenario privilegiado de la violencia armada y del racismo estructural. Al mismo tiempo, el autor subraya la diversidad étnica y territorial: municipios de mayoría afros como Suárez, Buenos Aires o Villa Rica conviven con municipios de mayoría indígena como Caldono o Toribío, generando formas específicas de interculturalidad y conflictividad en torno a la tierra (Mina, 2025, p. 184).

En este contexto, Mina introduce la noción de “violencia étnica” para nombrar una modalidad de violencia en la que la población afro es víctima no por ser actor del conflicto, sino por estar asentada en territorios estratégicos para intereses económicos y militares. Explica que las comunidades afro “no son causa, sino efecto” de un conflicto que se asienta sobre sus territorios por razones geoestratégicas, mientras los actores armados operan “con la sola fuerza y sin el uso de la razón” (Mina, 2025, p. 183). Esta violencia se agrava, como han mostrado también informes de la Comisión de la Verdad, porque el racismo estructural instalado desde la colonización intensificó la crudeza de las violencias contra los pueblos, afrocolombianos, raizales y palenqueros, y contribuyó a que sus territorios se volvieran zonas de sacrificio en el marco del conflicto armado.

Mina subraya, además, cómo las dinámicas censales y de planeación reproducen formas de invisibilización contemporánea. Señala que, pese a la existencia del censo de 2018, muchas instituciones siguen utilizando proyecciones del censo de 2005, desconociendo el aumento de la población afro y restándoles recursos clave para el desarrollo, en lo que califica como “un acto de invisibilización hacia las poblaciones afros” (Mina, 2025, p. 184). De este modo,

el racismo estructural se manifiesta tanto en la violencia armada como en las formas “técnicas” de la estadística y la política pública.

Sin embargo, el norte del Cauca no es sólo territorio de victimización, sino también laboratorio de resistencias y liderazgos afrodiaspóricos. Movimientos como el Proceso de Comunidades Negras (PCN) y organizaciones de mujeres como ASOM, encabezada por lideresas como Clemencia Carabalí, han desarrollado formas de organización comunitaria que articulan defensa del territorio, derechos humanos y luchas contra el racismo y el patriarcado. La propia vida intelectual y militante de Mina, vinculada al Cauca y a la Universidad del Cauca, se inscribe en esta trama de resistencias, pues su trabajo se presenta como una forma de “solidarizarse de forma ética y profesional con los líderes y lideresas de los consejos comunitarios”, reconociendo que han dado su vida por la defensa de la tierra y de la dignidad afro (Mina, 2025, p. 183).

A partir de este diagnóstico territorial, Mina propone leer la historia nacional colombiana como historia racializada, marcada por un racismo estructural que atraviesa la formación del Estado–nación y la distribución de la violencia. En sintonía con la Comisión de la Verdad, sostiene que la crudeza de las violencias contra el pueblo negro durante el conflicto se explica por un racismo sedimentado desde la colonización y perpetuado en la configuración nacional, que ubica a las comunidades negras en territorios empobrecidos, bastante militarizados y con escasa infraestructura, lo cual las vuelve más vulnerables a la guerra y al despojo.

En el texto, este análisis se articula con la crítica al “capitalismo racial” y al “mito de la democracia racial”. Siguiendo a Montañez Pico y a Cedric Robinson, Mina insiste en que el capitalismo moderno se configuró desde el inicio como capitalismo racial, es decir, como un orden económico y político que jerarquiza vidas y territorios según criterios raciales, transformando a los sujetos afrodescendientes en mano de obra esclavizada, poblaciones super explotables o descartables (Montañez Pico, 2020, pp. 85–99; Robinson, 2018; citados en Mina, 2025, pp. 93–96). En el caso colombiano, esto implica reconocer que la riqueza nacional y los proyectos de modernización se construyeron sobre la explotación de territorios afro e indígenas, al tiempo que se les negaba el estatus de sujetos plenos de ciudadanía.

Esta relectura de la historia nacional desde los sujetos afro encarna en el contexto colombiano lo que Dussel denominó el proyecto de transmodernidad: no la negación de la modernidad, sino su co-realización con las alteridades que encubrió. Mina aplica esta clave al mostrar cómo la historiografía hegemónica ha narrado la nación desde héroes blancos o mestizos, mientras reduce a los sujetos afro a escenas marginales de esclavitud, folclor o deporte, ignorando su papel constitutivo en la independencia, en la economía y en las luchas democráticas.

Esta relectura desde “nosotros mismos” se articula con la voz de intelectuales afrodiaspóricos y con el liderazgo contemporáneo de figuras como Francia Márquez. En el prólogo, Algris Aldeano subraya que una de las dimensiones fuertes de *Afrodiasporidad* es su análisis del conflicto armado, la paz y los derechos humanos centrado en la figura de Francia Márquez Mina, hoy vicepresidenta de Colombia, a quien presenta como “animadora del movimiento político Soy porque somos” (Aldeano, 2025, p. 19). Aldeano destaca que Mina “fustigue el racismo estructural en la sociedad colombiana desde todos sus imaginarios sociales, a partir de las vivencias y posicionamiento político de esta mujer orgullosa de su raza y quien se atrevió a desafiar a las élites raciales y a los partidos políticos tradicionales” (Aldeano, 2025, p. 19). La consigna “soy porque somos”, emparentada con *ubuntu*, se convierte así en lema político de una reconfiguración nacional donde la experiencia afrodescendiente ocupa el centro del proyecto democrático, no su periferia.

En este marco, la filosofía *Muntú* y la afrodiasporidad ofrecen un marco para pensar una “relectura de la nación” que no sea monocultural ni eurocéntrica. Entre otros trabajos, Mina ha defendido que la filosofía *Muntú* permite entender la humanidad como una trama de relaciones que incluye a los vivos y los ancestros, a los humanos y la naturaleza, desafiando la lógica individualista y antropocéntrica de la modernidad occidental. En un artículo reciente, explica que el *Muntú* concibe:

la familia como la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, los árboles, los minerales (tierra, agua, fuego, estrellas) y las herramientas en un nudo indisoluble [...] una concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo, los africanos, devuelven a sus colonizadores

europeos sin amarguras ni resentimientos... una filosofía vital de amor, alegría y paz entre los hombres y el mundo que los nutre (Mina, 2023, pp. 86–99)

Tal concepción ofrece un horizonte de nación que no se define por exclusión del Otro, sino por la inclusión de múltiples memorias, territorios y formas de vida en un proyecto de buen vivir compartido.

La filosofía *Muntú* ocupa un lugar central en el proyecto filosófico de Mina porque le permite articular la herencia africana con la experiencia concreta de la diáspora en Colombia. En el diálogo entre Cedric Robinson y MZO, Mina rescata una frase de *Changó* que condensa esta apuesta: “Ningún artilugio visto o soñado está vedado a la inteligencia del *Muntú*” (Zapata Olivella, 1992, p. 537, citado en Mina, 2025, p. 44). Desde esta perspectiva, el *Muntú* nombra a la vez un sujeto y una filosofía: el sujeto colectivo afrodescendiente en las Américas, el “*Muntú* americano”, y una concepción del mundo que reivindica la creatividad, la dignidad y la racionalidad de los pueblos africanos y afrodiaspóricos frente a los imaginarios racistas que los declaraban bárbaros o pre–racionales.

Mina sostiene que, en la obra de MZO, el *Muntú* puede entenderse como “una filosofía, una antropología, una estética, un romanticismo ecológico y como un proyecto libertario africano en las Américas”, que reivindica un legado de buen vivir, ciudadanía, luchas y resistencias político culturales afrodiaspóricas frente a los clichés que presentan a los afrodescendientes como “reverso del espejo” del Estado–nación (Mina, 2023, pp. 86–99). Esta filosofía vitalista, que concibe la humanidad desde la interrelación entre ancestros, vivos y naturaleza, ofrece un horizonte normativo para repensar el proyecto nacional colombiano más allá de la matriz eurocéntrica y monocultural.

En *Afrodiasporidad*, esta filosofía *Muntú* se conecta con la reconstrucción de la historia nacional y del lugar de los afrodescendientes en ella. Mina argumenta que, así como Cedric Robinson elaboró la categoría de tradición radical negra para nombrar las luchas y producciones teóricas afrodiaspóricas en el Atlántico negro, MZO, a través de la noción de *Muntú*, ofrece una filosofía desde la cual releer la historia de Colombia, el Caribe y Afrolatino américa (Mina, 2025, pp. 86–87)., el gran putas, aparece entonces como una “historiografía afrodiaspórica” que rastrea el éxodo africano, la esclavización, las rebeliones cimarronas, las

independencias y las luchas contemporáneas, siempre desde la perspectiva del *Muntú*, es decir, desde el sujeto colectivo afro que se resiste a ser convertido en objeto de la historia.

En este sentido, el proyecto filosófico afrodiaspórico de Mina para Colombia consiste en reconstruir la historia nacional “desde nosotros mismos”, donde el “nosotros” es un sujeto plural afro-indígena-popular que ha sido marginado por la historiografía oficial. Ello implica, por ejemplo, reescribir la independencia desde Padilla, Piar, Pétion y los batallones negros; narrar el conflicto armado desde la experiencia de las comunidades negras e indígenas del Cauca, del Pacífico y del Caribe; y repensar la ciudadanía desde los movimientos afrodescendientes que han luchado por reconocimiento étnico, territorial y político. Todo ello desde una filosofía *Muntú* que rechaza la lógica sacrificial de la modernidad y propone, en cambio, relaciones de reciprocidad entre humanos y naturaleza, entre vivos y ancestros.

En el plano pedagógico, el proyecto de Mina traduce la exigencia freireana de respetar la lectura de mundo del educando al contexto afrocolombiano concreto: incorporar al currículo la historia del conflicto en el norte del Cauca, la filosofía *Muntú*, las luchas de figuras como Clemencia Carabalí y Francia Márquez, y las categorías producidas por la tradición radical negra. En este sentido, la afrodiasporidad no añade un contenido más al currículo existente, sino que propone reorganizarlo desde sus sujetos negados.

Asimismo, el proyecto conecta con la trans-modernidad de Dussel, entendida como co-realización de la modernidad y de su alteridad negada. Dussel afirma que la superación de la modernidad exige declarar inocentes a las víctimas coloniales y reconocer su alteridad como fundamento de un nuevo proyecto mundial de liberación (Dussel, 1994, pp. 176–178). El programa afrodiaspórico de Mina encarna esta trans-modernidad en clave colombiana: al colocar la experiencia afro e indígena en el centro de la reflexión filosófica, histórica y educativa, niega la inocencia del Estado-nación blanca-mestizo y propone un proyecto nacional “mestizo” en sentido fuerte, donde la filosofía *Muntú*, las epistemologías indígenas y la crítica marxista afrocentrada se encuentren en un diálogo de igual a igual.

De esa manera, la tercera parte de *Afrodiasporidad* insiste en que la afrodiasporidad es, a la vez, un proyecto filosófico y una práctica política y educativa. En la presentación pública del

libro, Mina definió su obra como “un libro escrito desde la perspectiva afro, con narrativas (...) que legitiman el quehacer y decir de los intelectuales afros” y subrayó que su objetivo es que “el campo de estudios en las ciencias sociales se abra y sean tenidas en cuenta nuestras epistemologías, nuestras conceptualizaciones y nuestras narrativas para estudiar a Colombia”, ampliando así el horizonte del Estado–nación y de la democracia racial (Mina, 2025, p. 214). Es decir, la afrodiasporidad se propone transformar las ciencias sociales, la filosofía y la educación al reconocer como legítimas las epistemologías afrodescendientes y al incorporarlas en el análisis de la realidad nacional.

En el plano educativo, esto supone una pedagogía afrodiaspórica del *Muntú* que dialoga con Freire, pero que coloca el racismo estructural, la violencia étnica y la memoria afro en el centro del trabajo en aula. Una pedagogía que, en lugar de tratar a los estudiantes afro como simples receptores de una historia nacional ajena, los reconozca como herederos de la tradición radical negra y como sujetos capaces de “aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia” (Fiori, 2005, p. 7). En este sentido, el trabajo de Mina puede leerse como elaboración teórica de un currículo decolonial afrocentrado para Colombia, donde la Revolución haitiana, el panafricanismo, el pensamiento de Zapata Olivella, las luchas del norte del Cauca y la filosofía *Muntú* no sean contenidos periféricos, sino vectores estructurantes de la formación ciudadana.

En el plano político, la afrodiasporidad impulsa la construcción de una “política afrodiaspórica” entendida como “un proyecto de autonomía afro tendiente a crear una comunidad participativa y autocreadora, hecha por las propias colectividades afros en procura de una democracia racial y radical plena, no en palabras sino en contenidos” (Mina, 2025, p. 21). Esto se traduce en la consolidación de procesos organizativos como el PCN, en la defensa de los territorios ancestrales frente al extractivismo, en la formulación de mandatos de las comunidades negras en escenarios como la Comisión de la Verdad, y en la disputa institucional por cargos de poder, como lo muestra la llegada de Francia Márquez a la vicepresidencia.

En suma, el proyecto filosófico afrodiaspórico para Colombia que traza *Afrodiasporidad* articula filosofía *Muntú*, crítica del racismo estructural, análisis del conflicto y praxis

educativa y política. Su apuesta es clara: descolonizar la filosofía occidental no para reemplazarla por un nuevo monopolio, sino para construir un pensamiento situado en el *Muntú* americano; reconstruir la historia nacional desde los sujetos afro e indígenas; y contribuir a una sociedad plural en la que los aportes afrodescendientes dejen de ser anexos folclóricos y pasen a ser pilares de la reflexión filosófica, de la pedagogía y del proyecto democrático colombiano.

## **Conclusiones**

El recorrido desarrollado en este capítulo permite afirmar que la descolonización del saber exige reconocer a los pueblos afrodescendientes no sólo como sujetos históricos, sino también como productores de conocimiento. La crítica de Enrique Dussel al mito de la modernidad mostró que la invisibilización de estos pueblos forma parte de la lógica colonial que sustentó el proyecto moderno, mientras que Boaventura de Sousa Santos permitió comprender que dicha exclusión adopta también la forma de epistemicidio y de injusticia cognitiva.

Desde esta perspectiva, la pedagogía de Paulo Freire aporta una dimensión educativa decisiva. Su crítica a la educación bancaria y su defensa del diálogo, del reconocimiento de los saberes populares y de la educación como práctica de la libertad ofrecen herramientas para cuestionar las formas en que la escuela reproduce el racismo y la subordinación epistémica.

Sobre este fundamento, la obra de William Mina Aragón evidencia que las epistemologías afrodiaspóricas constituyen una tradición de pensamiento con categorías, genealogías y horizontes propios. Conceptos como marxismo afrodiaspórico, racismo epistémico y filosofía Muntú muestran que la experiencia histórica de la diáspora africana no sólo amplía la teoría crítica, sino que transforma la comprensión de la historia, de la educación y de la filosofía desde la realidad latinoamericana y colombiana.

En consecuencia, la potencia epistémica de los saberes afrodescendientes no puede reducirse a una política de reconocimiento cultural ni a una ampliación del currículo. Implica revisar los criterios que han definido qué conocimientos son considerados legítimos y abrir espacio

a otras formas de comprender el mundo, la comunidad, la memoria y el territorio. En este sentido, la justicia cognitiva aparece como una condición para la justicia social y para la construcción de una sociedad más plural.

En síntesis, el diálogo entre Dussel, Freire y Mina permite sostener que la descolonización del saber constituye una tarea filosófica, pedagógica y política. Reconocer la legitimidad de las epistemologías afrodescendientes no significa incorporar voces antes excluidas a un marco ya establecido, sino transformar las bases mismas desde las cuales se produce, transmite y valida el conocimiento.

## Conclusiones generales

Este trabajo partió de una pregunta teórica, ¿cómo pensar la invisibilización de los saberes afrodescendientes en Colombia? y terminó convirtiéndose en un recorrido amplio por la modernidad, la colonialidad del saber, la pedagogía crítica y los proyectos afrodiaspóricos contemporáneos. El primer capítulo, apoyado en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, mostró que la modernidad no puede entenderse sólo como expansión de la razón y de la libertad, sino también como un proceso histórico de encubrimiento del Otro, sustentado en la falacia desarrollista y en la constitución de un ego conquiro que se sabe autorizado a organizar la vida, la muerte y los saberes de otros pueblos. Desde esta perspectiva, la colonización del saber aparece como una pieza central de la colonialidad, que no se trata de dominar territorios, sino de imponer categorías que redefinen qué cuenta como humano, racional o civilizado, relegando las ontologías y cosmologías indígenas y africanas a la condición de atraso, idolatría o folklore.

El segundo capítulo, en diálogo con Paulo Freire, trasladó esa crítica al campo educativo y permitió comprender la escuela tanto como espacio de reproducción de la opresión como lugar posible para la práctica de la libertad. La noción de educación bancaria ayudó a reconocer que muchos dispositivos pedagógicos siguen tratando a los educandos como recipientes vacíos, negando sus saberes y su experiencia, y consolidando una cultura del silencio funcional a la colonialidad del saber. En contraste, la educación problematizadora y dialógica de Freire abrió la posibilidad de pensar la descolonización del saber como un proceso en el que los sujetos oprimidos, son reconocidos como portadores de lectura de mundo, capaces de nombrar su realidad y de organizarse para transformarla. En este horizonte, la liberación no es solo un cambio de estructuras económicas; implica también recuperar la palabra, la memoria y la capacidad de pensar desde la propia experiencia.

Sobre esa base, el tercer capítulo se adentró en la potencia epistémica de los saberes afrodescendientes–afrocolombianos de la mano de William Mina Aragón y de la categoría de afrodiasporidad. Allí se mostró que el epistemicidio no ha logrado destruir la capacidad creadora de las mujeres y hombres de la diáspora africana, quienes han elaborado, en contextos adversos, proyectos estéticos, políticos y filosóficos que reescriben la historia

desde otras coordenadas. La reconstrucción del marxismo afrodiaspórico, de la tradición radical negra y de la filosofía del Muntú permitió articular categorías como capitalismo racial, ubuntu, ujamaa o imaginación creadora afrodiaspórica con las propuestas de Dussel y Freire, evidenciando que la raza es un eje estructurante del capitalismo moderno y que los saberes afrodescendientes pueden y deben ocupar un lugar central en cualquier proyecto de filosofía y educación descolonizadoras.

En conjunto, la investigación sugiere que la invisibilización de los saberes afrodescendientes en Colombia no es una mera omisión, sino el resultado de un entramado histórico de colonialidad del poder y del saber que atraviesa la modernidad, la escuela y la construcción misma de la nación. Frente a ello, la filosofía de la liberación, la pedagogía freireana y la afrodiasporidad coinciden en la exigencia de una justicia cognitiva que reconozca la pluralidad de formas de conocimiento y que otorgue interlocución efectiva a los sujetos marginados. Esta justicia cognitiva implica, al mismo tiempo, desactivar el mito de la universalidad neutra de la razón occidental y asumir que el mundo está hecho de múltiples ontologías, de muchas maneras de habitar y pensar la realidad, que sólo pueden ser comprendidas con plenitud si se escuchan desde sus propias categorías y experiencias.

Desde una perspectiva personal, este trabajo fue también el compendio de muchos aprendizajes vividos a lo largo de la carrera. Permitted entender que la filosofía no consiste sólo en formular frases interesantes, sino en llevar el pensamiento a lugares incómodos y en arriesgarse a comprender visiones de mundo distintas, a partir de la propia experiencia situada. El recorrido por campos como la epistemología, la política, la economía, la estética, la psicología, la bioética, la cultura, la metafísica o la ciencia hizo evidente que ningún tema es en exclusivo “filosófico” en sentido estrecho, la reflexión filosófica ofrece el punto de partida, pero enseguida se abre a una constelación de engranajes disciplinares que se entrecruzan en la realidad. De algún modo, el propio diseño del trabajo fue dejando ecos de esa interdisciplinariedad: la crítica de la modernidad, el análisis educativo y la reflexión afrodiaspórica se fueron entrelazando como piezas de un mismo problema, tal como en la naturaleza nada funciona de manera simple o aislada, sino como suma de múltiples procesos que actúan en simultaneo.

Otro aprendizaje importante fue reconocer la ambivalencia de la herencia occidental. El diálogo con Dussel y con las epistemologías del Sur mostró con claridad la violencia colonial, el racismo epistémico y el eurocentrismo de la modernidad; sin embargo, también evidenció que muchas de las herramientas teóricas con las que hoy se critica ese orden provienen de esa misma tradición. La tarea no parece ser entonces eliminar sin resto todo lo que viene de Occidente, sino repensarlo desde otros lugares, resemantizar categorías como episteme, ontología, sujeto o educación a la luz de experiencias que antes fueron obligadas a hablar en lengua ajena. En ese sentido, los conceptos que “heredamos” están en proceso de transformación: al atravesar el filtro de la afrodiasporidad, del Muntú o de la pedagogía freireana, dejan de ser propiedad exclusiva de la filosofía europea y se abren a otros usos, a otras genealogías.

La reflexión sobre la posibilidad de una civilización universal también se vio matizada a lo largo del trabajo. La idea de un horizonte común sin prejuicios no se abandona, pero se comprende que sólo puede construirse si se parte del respeto a las diferencias, de la aceptación de que nuestras conexiones, con nuestras raíces y con los demás necesitan fortalecerse para que la comunicación sea posible. Quizás la imagen de una buena conexión de wifi sea útil aquí: cuando la señal es clara, la llamada fluye y las palabras se comprenden; cuando la conexión es débil, surgen malentendidos y conflictos. De manera análoga, ubuntu recuerda que “soy porque somos” y que el sujeto sólo se realiza en la convivencia con los otros, mientras que ujamaa propone un tipo de vida familiar y comunitaria que sitúa el cuidado mutuo en el centro de la organización social. Enriquecer esas conexiones, con la memoria afro, con las comunidades, con otras epistemes, aparece como condición para cualquier proyecto de humanidad compartida.

A lo largo del texto, la afrodiasporicidad fue entendida como esa constelación de pensamientos y prácticas mediante los cuales la diáspora africana elabora, de manera autónoma, sus propios proyectos estéticos, políticos y epistémicos. Es, al mismo tiempo, categoría analítica y ejercicio de reescritura: nombra la capacidad de la diáspora para narrar de nuevo la modernidad, el capitalismo, la nación y la educación, descentrando las voces hegemónicas y situando en primer plano a sujetos que habían sido reducidos a objeto. En ese sentido, el trabajo buscó ser coherente con lo que estudia: aunque recurre a un lenguaje

técnico, episteme, ontología, colonialidad, transmodernidad, su pretensión fue ofrecer una especie de guía o disparador para un cambio de mirada, un texto que invite a una relectura y reescritura de la filosofía de la educación más allá de los circuitos académicos.

Esta intención se enlaza con una convicción que fue creciendo a lo largo de la investigación: la filosofía no se hace sólo en los tratados ni en las aulas universitarias. Está también en el arte, en las músicas, en las danzas, en las narrativas y en las prácticas comunitarias que se atreven a conectarse con el mundo y a interpelarlo. La filosofía del Muntú, tal como la trabaja Manuel Zapata Olivella y la relee Mina, ofrece aquí una imagen poderosa: la humanidad como suma de difuntos (ancestros) y vivos, unidos por la palabra a los animales, los árboles, los minerales y las herramientas en un “nudo indisoluble”, y como una concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo devuelven a sus antiguos colonizadores “sin amarguras ni resentimientos... una filosofía vital de amor, alegría y paz entre los hombres y el mundo que los nutre”. Recuperar esa visión significa, también, abrir la filosofía de la educación a otros soportes y escenarios, permitir que las experiencias afrodescendientes, indígenas y populares hablen en sus propias claves estéticas y rituales, sin ser traducidas a un único código.

Para concluir, el recorrido que va desde desmontar la modernidad y repensar la colonia, hasta pensar proyectos educativos y reconocer la potencia de lo afro, puede leerse como un pequeño ensayo de transmodernidad aplicada a la filosofía de la educación. Comienza con la crítica al mito civilizatorio europeo, continúa con la reflexión sobre la escuela como espacio de opresión y de libertad, y culmina en la afirmación de los saberes afrodescendientes como fuentes legítimas para imaginar otras formas de vida común. En ese trayecto, la tesis que se perfila es clara: no habrá una filosofía de la educación situada en América Latina mientras los saberes afrodescendientes sigan ocupando los márgenes del currículo, del canon y de la memoria nacional. Reconocer la potencia epistémica de esos saberes, abrir espacios para su enseñanza y su creación, y dejar que interroguen la herencia moderna–occidental, no es sólo un gesto de justicia histórica: es una condición para que la filosofía vuelva a ser, en sentido fuerte, una fuerza creadora al servicio de la vida y de la dignidad de todos los pueblos.

**Declaración de uso de inteligencia artificial:** Este trabajo empleó la herramienta Perplexity AI como apoyo en la consulta bibliográfica, verificación de formato APA, organización de citas, corrección ortográfica y mejoramiento de redacción. Todo contenido generado fue revisado, validado y supervisado por el autor, quien asume la responsabilidad intelectual integral del manuscrito.

### Referencias

- Achebe, C. (1959). *Things fall apart*. Astor-Honor.
- Aldeano Vásquez, A. X. (2010). *Bunde y bullerengue: Literatura popular oral de mi tierra, Darién*. Original World Press.
- Aldeano Vásquez, A. X. (2025). Prólogo. En W. Mina Aragón, *Afrodiasporidad. Reflexiones sobre afromarxismos, intelectuales y política* (pp. 11–21). Escarabajo Editorial.
- Bernal, M. (1987). *Black Athena: The Afroasiatic roots of classical civilization*. Vol. 1: *The fabrication of ancient Greece 1785–1985*. Rutgers University Press.
- Dussel, E. D. (1977). *Filosofía de la liberación*. Edicol.
- Dussel, E. D. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Plural Editores.
- Dussel, E. D. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Finch, C. S. (1991). *Echoes of the Old Darkland: Themes from the African Eden*. Khenti.
- Fiori, E. M. (2005). *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire*. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (pp. 5–10). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

- Grosfoguel, R. (2018). ¿Qué hora es? Colonialidad del poder y racismo epistémico. En D. Montañez Pico (Ed.), *Marxismo negro. Pensamiento descolonizador del Caribe anglófono* (pp. 11–20). Akal.
- Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge. *City*, 8(1), 29–56.
- Marx, C. (1981a). Tesis sobre Feuerbach. En C. Marx, *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Editorial Progreso.
- Marx, C. (1981b). Manifiesto del Partido Comunista. En C. Marx & F. Engels, *Manifiesto del Partido Comunista y otros escritos* (pp. 11–140). Editorial Progreso.
- Mina Aragón, W. (2014). La imaginación creadora afrodiaspórica. *Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica*.
- Mina Aragón, W. (2019). El escritor y la política. (Cap. 7: Guerra y paz en Colombia: el conflicto armado en el norte del Cauca y su incidencia en la población afro).
- Mina Aragón, W. (2023). Filosofía del Muntú y tradición radical negra. En W. Mina Aragón, *Afrodiasporidad. Reflexiones sobre afromarxismos, intelectuales y política* (pp. 86–99). Escarabajo Editorial.
- Mina Aragón, W. (2025). *Afrodiasporidad. Reflexiones sobre afromarxismos, intelectuales y política*. Escarabajo Editorial.
- Mina Aragón, W. (2026, enero). *Afrodiasporidad y pensamiento filosófico afro*. Conferencia en la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Molano, A. (2016). *De río en río. Vidas y tierras cimarronas*. Aguilar.
- Montañez Pico, D. (2018). C. L. R. James: Revolución, panafricanismo y marxismo negro. *Tabula Rasa*, 28, 41–67.
- Montañez Pico, D. (2020). *Marxismo negro. Pensamiento descolonizador del Caribe anglófono*. Akal.
- Pizarro Leongómez, E. (2015). *Cambiar el futuro: Historia de los procesos de paz en Colombia*. Debate.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO/Ágora.

- Robinson, C. J. (2019). Black Marxism: The making of the Black radical tradition (3.<sup>a</sup> ed.). Zed Books.
- Sánchez, G. (2007). Guerras, memória e história. Taurus.
- Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI/CLACSO.
- Taylor, K.-Y. (2017). From #BlackLivesMatter to Black liberation. Haymarket Books.
- Wallerstein, I., & Balibar, E. (1991). Race, nation, class: Ambiguous identities. Verso.
- Zapata Olivella, J. (1986). Piar, Petión y Padilla. Tres mulatos de la revolución. Presencia.
- Zapata Olivella, M. (1992). Changó, el gran putas. Editorial Oveja Negra.