

La pedagogía crítica como alternativa a los proyectos neoliberales educativos América Latina

Critical pedagogy as an alternative to neoliberal educational projects in Latin America

Julio César Artiles Beltrán

jartiles@uclv.cu

<https://orcid.org/0000-0002-0348-7438>

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Provincia Villa Clara. Cuba.

Artículo Científico /

Scientific Article

Palabras clave: positivismo,
filosofía de la liberación,
Pedagogía crítica,
neoliberalismo.

Keywords: positivism,
philosophy of liberation, critical
pedagogy, neoliberalism.

Cómo citar/ How to cite:

Artiles Beltrán, J. C. (2025). La pedagogía crítica como alternativa a los proyectos neoliberales educativos América Latina. *Revista Dominicana De Ciencias De La Educación*, 2(2), 15-28.
<https://revista.idoce.edu.do/index.php/ReDoCiE/article/view/26>

RESUMEN

Este artículo aborda el positivismo como continuación de las propuestas colonizadora en Latinoamérica, teniendo en cuenta también que no todos los positivistas en el continente sirvieron a las sociedades explotadoras. Se fundamenta además que los proyectos neoliberales en la educación convirtieron el acto de enseñar en una mercancía y tenían como objetivo preparar al hombre de acuerdo con el capitalismo y para el capitalismo y son fundamentados los orígenes de la pedagogía crítica, sus objetivos y la relación con la filosofía de la liberación en América Latina como alternativas a esos proyectos educacionales que excluyen al hombre en la sociedad de derechos tales como la justicia, a la educación en los diferentes niveles y a una salud de calidad.

ABSTRACT

This article addresses positivism as a continuation of the colonizing proposals in Latin America, also taking into account that not all positivists in the continent served the exploiting societies. It is also based that the neoliberal projects in education turned the act of teaching into a commodity and had the objective of preparing man in accordance with capitalism and for capitalism and the origins of critical pedagogy, its objectives and the relationship with the philosophy of liberation in Latin America as alternatives to those educational projects that exclude man in society from rights such as justice, education at different levels and quality health.

Recibido, 29/09/2025. Revisado, 24/10/2025. Aceptado, 05/11/2025. Publicado 30/12/2025

Copyright: © 2025 Julio César Artiles Beltrán; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución de Creative Commons (CC BY 4.0), que permite el uso sin restricciones, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite debidamente la obra original.

1. Introducción

En la búsqueda de los fundamentos que sustentan la teoría del objeto de la investigación dígame el pensamiento filosófico educativo, se pudo constatar que, si bien por parte de la comunidad científica es ampliamente abordado el término, aparece poco sistematizado, lo cual no resulta casual ya que se infiere de la teoría de la ciencia, como bien Saviani (1998), plantea:

(...) las ideas referidas a la educación sean ellas derivadas del análisis del fenómeno educativo, buscando explicarlo o deriven de una concepción de hombre, mundo o sociedad bajo cuya luz se interpreta el fenómeno educativo en este caso estamos delante de aquello que clásicamente ha constituido el campo de la Filosofía de la Educación. (p.3).

Muy relacionado con el concepto anteriormente expuesto Buenavilla (2003), define: pensamiento filosófico y educativo como el:

(...) proceso y producto de la actividad humana sobre el mundo objetivo en general y el proceso educativo en particular, para el desarrollo de conceptos, juicios, teorías que permiten explicar la realidad educativa y transformarla a partir de la acción del hombre, con vistas a descubrir las relaciones sujetas a ley en el ámbito social en general y escolar en particular. (p.19).

Tanto la filosofía de la educación como el pensamiento filosófico educativo están estrechamente relacionados con la pedagogía crítica y la educación popular en América Latina. Un importante número de autores, unos educadores, otros políticos han incursionado en estos temas y con un enfoque desalienador.

La pedagogía crítica tiene como objetivo en América Latina rechazar la propuesta neoliberal y excluyente del hombre en la actualidad, aunque sus raíces se encuentran en el siglo XIX, y tiene fuertes nexos con la filosofía de la liberación.

2. Desarrollo

Existe un hábito profundo y un sentido común que opera automáticamente en las prácticas educativas de hoy, por mucho que se hable de Freire, Vigotsky o el constructivismo. Hoy más que nunca existe un divorcio profundo entre teorías en boga y prácticas pedagógicas. Por eso es necesario rastrear y recordar sus visiones y definiciones y ver la forma, no sólo de concienciar sobre lo caducas que están como teorías, sino la urgencia de instalar prácticas superadoras en los hechos, de las prácticas y visiones conservadoras, aunque nadie las repita, desde hace décadas o siglos se han convertido en sentido común generalizado como sostenemos líneas arriba.

Al respecto Viaña (2008), escribe:

Muchas veces nos conformamos con declararlas superadas, cuando lamentablemente en las prácticas cotidianas están modeladas y vaciadas en estas formas conservadoras de comprender la labor pedagógica por la fuerza que tiene la tradición, arraigada en la población y en los profesores. Pasando al plano teórico, precisamente la formación en valores que permitan criticar y eventualmente trastocar las sociedades del capital, lo que el positivismo no tolera, a lo mucho acepta una retórica “progresista”. La supuesta “neutralidad valorativa” y la “objetividad”, son la coartada para la instalación de una visión y prácticas de preservación del statu quo, como veremos. (p.114).

Asociado a lo anterior Viaña (2008), también analiza la relación positivismo con el pensamiento pedagógico al expresar que:

Sólo para volver más clara la función de dominio e imposición de la pedagogía que plantea Durkheim, mostraremos la misión que Comte asignaba al pensamiento positivo. Revisaré también el interesante análisis que hace Franz Hinkelamert sobre Bacon, los dos grandes fundadores del Positivismo y maestros directos de

Durkheim. (p.114).

A esto se puede añadir que el positivismo nace como corriente conservadora de oposición sistemática a las posiciones revolucionarias de los primeros cincuenta años de 1800, en Europa, época de muchas revoluciones y, sobre todo, de la revolución continental europea de 1848, evento para el cual Marx escribió el Manifiesto Comunista. Sin embargo, se debe señalar que, en América Latina, a pesar de que esta corriente filosófica, tuvo posiciones conservadoras, hubo autores que presentaron propuestas desalienadoras como Enrique José Varona en Cuba y Eugenio María de Hostos en Puerto Rico, aún colonias de España, y en otros países también, donde defendieron al excluido indio.

Viaña (2008), (como se citó en (Ritzer, 2002: 16), señala que incluso en los libros de divulgación más elementales, se plantea que: “Comte se alineaba con los católicos contrarrevolucionarios franceses”, bajo la idea de construir lo que después él llamó sociología, tomando como modelo la Física, de hecho, primero la llamó física social.

Este autor además señala: “Pero lo más importante es mostrar en sus propias palabras, el pensamiento de voluntad de dominación que tiene la pedagogía de Durkheim, y sostenemos que aun opera de forma difusa y eufemistizada hoy en día en Latinoamérica” (p.115).

Viaña (2008) (como se citó en Comte, 1998: 75, 79), expresa que:

Para la nueva filosofía, el orden constituye siempre la condición fundamental del progreso; y, recíprocamente, el progreso se convierte en el fin necesario del orden: como en la mecánica animal, el equilibrio y el progreso son mutuamente indispensables, como fundamento y destino. Este dilema es el dilema clave en las prácticas pedagógicas hoy en día en Latinoamérica, por mucho que se hable de Freire, Vigotsky o Marx, porque en el fondo el hábito del maestro, como reproductor del orden de explotación (red de coacciones cruzadas) del que es parte, en realidad lo fundamental de todo, y sobre todo de la función de la “pedagogía”, es el orden con miras a un supuesto progreso de la localidad, la nación, etc.

Y señala además en su análisis que:

El ideal del positivismo es sustituir la filosofía positiva como mecanismo de dominación más efectivo y eficiente de los oprimidos, en vez de la religión y la iglesia cuestionadas por la ilustración y el modernismo burgués. Este es el elemento central de las definiciones y prácticas pedagógicas de todos los positivistas mecánicos y conservadores centroeuropeos preocupados por la posibilidad de la superación de las relaciones del capital. (p.114).

Desde la misma línea de pensamiento de esta escuela filosófica se debe tener en cuenta que el positivismo en América Latina defendía un “orden”, ante lo que muchos de los filósofos de esa corriente, en el continente, criticaban como el desorden provocado por las guerras de independencia anticolonialistas habían provocado y el subsiguiente período postindependentista caracterizado por la anarquía de la guerras civiles, acontecimientos históricos que no permitían el avance del proceso civilizatorio.

De todo esto se puede concluir que, para la pedagogía crítica, el positivismo no es un aliado, sino todo lo contrario, porque significaría no la continuidad de las mejores tradiciones de la ilustración, sino su punto más bajo y momento de decadencia.

Viaña (2008), expresa también que: “A juicio de la escuela de Francfort, el positivismo había surgido como la expresión ideológica final de la ilustración. Su victoria no representaba el punto culminante del pensamiento iluminista, sino su punto más bajo.” (p.114).

Por su parte Giroux (2003) afirma acerca del positivismo que: “En vez de ser el agente de la razón, se convirtió en su enemigo que apareció en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación sociales” (p.67).

En el marco de la pedagogía, Henry Giroux (2003). plantea un proyecto interesante para revertir las prácticas y las nociones pedagógicas del positivismo inspirado en Adorno, Horkheimer y Marcuse: En el desarrollo de una práctica pedagógica crítica coherente con los principios de la autoridad emancipatoria ocupa un lugar central la necesidad de que los educadores radicales reconstruyan las relaciones entre conocimiento, poder y deseo a fin de reunir lo que James Donald caracteriza como dos luchas a menudo separadas dentro de las escuelas: el cambio de las circunstancias y el cambio de las subjetividades. (p.p.159, 160).

Desde esta misma línea de pensamiento Viaña (como se citó en Adorno, 1996: 35, 36), afirma que:

Tal vez lo fundamental es darnos cuenta que estamos ante un pensamiento positivista, cuando de entrada y de forma profunda es rechazar la pregunta por lo esencial y nos movemos con disecciones, descripciones y metodologías: El positivismo rechaza la pregunta por lo esencial...visto subjetivamente, es decir, desde el punto de vista de la actividad misma... esta tendencia conduce a lo que se podría llamar “empleadización” de la profesión...Aparece así el técnico de investigación, el empleado de investigación, que se deja imponer sus tareas, y que es capaz de aplicar los métodos existentes según las tareas que le son asignadas, en lugar del científico autónomo.

Adorno (1996), iguala al positivismo con el empleado a-crítico, en nuestro caso, la “empleadización” de la enseñanza en nuestro caso. Éste es un fenómeno generalizado en la labor de la docencia en todo el mundo.

Viaña (2008), coincide en que debemos a toda costa si queremos combatir el positivismo eliminar esta “empleadización” de la labor pedagógica.

Por otro lado, también afirma como conclusión que, en realidad, lo que ocurre es que el tipo de práctica que realiza el positivismo es, necesariamente, esencialmente, una práctica que apunta a que el sistema social existente sea mantenido en su existencia.

Aunque es necesario señalar que en América Latina no todos los positivistas consideraban que existía un conflicto entre barbarie y civilización y que era posible y defendieron la concepción de que había que liberar al hombre latinoamericano entre ellos se encuentran el cubano Enrique José Varona y el puertorriqueño Eugenio María de Hostos, quienes se inspiraron más en Herbert Spencer que en Comte. Para ellos el nivel superior de la evolución era la revolución y en este sentido lucharon contra España que en América había excluido a las grandes masas de indios, negros y mestizos de los derechos humanos. La educación en la América española estaba basada en un pacto entre colonizadores esclavistas, el rey y la Iglesia defensora ideológica de un pacto social injusto que se mantuvo en el siglo XIX después de la independencia, a finales de cuya centuria se recepcionó el positivismo en el pensamiento filosófico y educativo. Y en bastantes casos se expresó como una metáfora racista que consideraba al indio como un cáncer en las sociedades y para que esta pudiera acceder a la civilización había que extirparlo del tejido social y mejora la calidad de la sociedad con hombres positivos con personas procedentes de Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos; pero además también defendieron el criterio de que con el blanco de origen hispánico no se podía llegar al progreso.

En este sentido los proyectos educacionales de los positivistas tienen una continuación en los enfoques neoliberales de la educación y sus praxis y sus objetivos a los que se opone la pedagogía crítica en América Latina en la actualidad que busca la inclusión del otro, en tanto alteridad.

La política educativa neoliberal, como parte de la política de dominación de larga data en el continente, está sustentada en teorías. Ante el acelerado embate de transformaciones, relativamente homogéneas; que han experimentado las tendencias políticas y administrativas de rasgos neoliberales para la educación en el mundo, se hace necesario revisar el soporte teórico que les da forma y los sustenta.

Al respecto Margarita Noriega, hace referencia a las teorías dominantes en los sistemas educativos, donde indica que:

“En la actualidad, la mayoría de los proyectos de reforma impuestos o propuestos para los sistemas educativos tienen su anclaje teórico en conceptualizaciones que circulan de manera predominante y constituyen el fundamento racional sobre el que se edifican. Predomina la teoría del capital humano y las ideas derivadas de la concepción de que existe un mercado de la educación” (Noriega, 1996; 33).

Sin embargo, desde una perspectiva más cercana, se hace necesario analizar también una corriente pedagógica relativamente nueva, articulada a la teoría del capital humano y que generalmente se ha aparejado a los cambios curriculares y metodológicos de los planes y programas educativos, en esta reciente oleada modernizadora de la educación en su versión neoliberal, que impacta a todos los niveles y modalidades escolares: la teoría de las competencias.

En este enfoque se puede afirmar que el origen específico del capital humano en el ámbito educativo data de hace apenas poco más de cuatro décadas, cuando economistas de la Universidad de Chicago Theodore Schultz y Gary Becker en la década de los sesenta, principiaron un discurso que sentó las bases de la economía de la educación, donde la teoría del capital humano destaca de manera importante.

En virtud de lo anterior es necesario destacar que inicialmente Schultz, observó, que el aumento en el trabajo y en el capital, medidos por horas de trabajo y valor de capital, sólo explicaban en parte el crecimiento de un país. Él atribuyó el crecimiento residual a la tecnología en un principio, pero posteriormente incluyó la inversión en recursos humanos generada por la educación. Así estableció que el gasto en educación no era tal, sino una inversión que aumentaba la capacidad productiva del trabajo.

Ambos economistas norteamericanos se hicieron acreedores al Premio Nobel de Economía. Schultz en 1979 y Becker en 1992. Otros economistas que también contribuyeron a fortalecer esta teoría son Edward Denison, Psacharopoulos y R Lucas, entre los más importantes.

A esto se puede añadir que la economía de la educación concibe al desarrollo económico de un pueblo, como un proceso generalizado de acumulación de capital físico y humano, donde la educación tiene un lugar muy importante, precisamente en la conformación del capital humano.

Relacionado con esto, por tanto, las políticas educativas neoliberales preconizan el equilibrio natural entre las fuerzas de oferta y demanda del trabajo. Diversos autores clásicos y contemporáneos abordaron de alguna manera la importancia de los conocimientos y habilidades, como factores de crecimiento y rendimiento.

La noción de capital humano, como se indicó, fue propuesta por el economista norteamericano T. Schultz. Las ideas básicas se centran en concebir a la educación como una inversión, dado que la educación no sólo proporciona beneficios y satisfacciones a los sujetos, sino que incrementa su capacidad y calidad productiva.

Desde la línea de pensamiento entonces la tesis central del capital humano apuntó a que la inversión en educación desarrolla en la población escolarizada destrezas cognitivas, que a su vez generan mayor productividad en los centros de empleo.

En este enfoque, criterio que no comparte el autor de este artículo, otra idea básica, se refiere a las decisiones personales de gastar e invertir recursos en educación, con el objetivo de aumentar el flujo de futuros ingresos. Para ello las personas pueden escoger entre inversiones alternativas, en este sentido la educación genera tasas de retorno mayores a las invertidas en educarse. Pero en el capitalismo pueden invertir, en este sentido, quienes posean recursos.

Así, para la teoría del capital humano, los sujetos tienen la capacidad y la oportunidad, de invertir en sí mismos e ir formando su propio “capital humano”, si así lo desean, finalmente esa libertad de elección es parte de las ventajas del capitalismo liberal.

En virtud de todo lo anterior es necesario señalar que la teoría del capital humano pone especial énfasis en la elección individual de invertir o no invertir en sí mismo para explicar la distribución del ingreso y el

desempleo, afirmando que ambos son el resultado de las diferencias individuales en los niveles de educación.

De acuerdo con esto, el desempleo de trabajadores no calificados es un problema de oferta más que de demanda. Al respecto, Victorino (2003), destaca que, en los círculos neoliberales, ahora se dice; “no hay desempleo, hay gente no empleable” (p. 100).

En ese sentido, en la idea de la posibilidad de elegir y poseer capital, es decir convertirse en capitalista, la teoría del capital humano, Victorino (como citó en Karabel J. y A. H. Halsey, 1976; 24), se empezó a conformar su verdadera fuerza ideológica que es el atractivo directo para los sentimientos ideológicos pro-capitalistas su insistencia en que el trabajador es un detentador de capital corporizado en sus habilidades y conocimientos, y que tiene capacidad de invertir (en sí mismo). Así, en un atrevido golpe conceptual, el asalariado, que no es propietario y que no controla ni el proceso ni el producto de su trabajo, es transformado en un capitalista.

Otro elemento del capital humano que impactó en décadas pasadas, y que aún tiene actualidad en el énfasis en el discurso neoliberal, es la posibilidad del desarrollo de los pueblos en función (fórmula casi mágica), del incremento de los procesos educativos.

Por tanto, la teoría del capital humano actúa como articulador en la ideología desarrollista en la educación. Esta idea se engancha a la de libertad de elección del sujeto en sí mismo, de modo que, según el capital humano, el proceso educativo proporciona una mayor calificación de la fuerza de trabajo, la cual se refleja en la productividad de los individuos y a su vez en el incremento de las tasas de crecimiento de la producción, que finalmente impactan a la economía, haciéndola eficiente, y contribuyendo al efectivo desarrollo de las naciones.

Asociado a lo anterior Schultz, ya había indicado que, los países subdesarrollados estaban en esa condición, por su carencia de los conocimientos y habilidades; que, a través de la educación, contribuían a asimilar y usar con eficiencia las técnicas superiores de producción industrial. Esa es una idea conveniente para el capital por lo que se retomó con ahínco.

Victorino (2003), (como citó en Karabel J. y A. H. Halsey, 1976; 27), señala que el atractivo de la teoría del capital humano para las instituciones capitalistas, tales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, se encontraba esencialmente en el reconfortante carácter ideológico de su mensaje. La teoría afirmaba que las naciones del Tercer Mundo eran pobres, no a causa de la estructura de las relaciones económicas internacionales, sino debido a características internas, especialmente a su carencia de capital humano.

Al tomar como ejemplo a México el crecimiento y desarrollo implícitos y necesariamente se articulaba con la educación y se dio como base de la política social y educativa de la nación.

Victorino (2003), (como citó en Finkel, 1984; 276), bajo esa concepción el desarrollo se concibió como una entelequia ahistórica, sin conflictos de clase ni de países, llave maestra para montar una política gradualista.

A partir de entonces la teoría del capital humano, llegó a infiltrarse en las principales discusiones sobre política educativa, particularmente la educación técnica, capacitación y superior en los ámbitos rurales y urbanos.

A partir de estas definiciones entonces es necesario señalar que los esfuerzos y expectativas respecto del ideal redentor de la educación, fracasan sobre todo en países en vías de desarrollo, donde las fuentes estructurales de la riqueza, contribuyen al desempleo, la crisis y a perpetuar la desigualdad, como una condición natural del equilibrio del sistema y un ejemplo palpable de ellos son las sociedades de América Latina que adoptaron los programas neoliberales desde los años setenta del siglo pasado.

De todo esto se puede concluir que el elemento discursivo de la teoría del capital humano, que fundamenta la educación, en tanto factor esencial para el crecimiento y desarrollo de la economía, se inserta de manera proporcional y correspondiente en países altamente desarrollados, mas no elimina la desigualdad social.

Pero en países como los de América Latina, esto es parte de la falacia o espejismo ideológico que se adhiere a un discurso; lejos de llevarse a cabo en la realidad, sirve para disfrazar las verdaderas fuentes estructurales de

la pobreza y el subdesarrollo de los pueblos, circunstancias que, bajo los parámetros del neoliberalismo económico, se han agudizado a niveles preocupantes incluso para las propias agencias del capital mundial.

En el resultado más radical de estas críticas se encuentran las ideas de Ramírez, L. V. y Lechuga Ortiz L. (2003), (como citó en Dieterich Steffan, 1996; 107), quien señala que en América Latina la educación no va a resolver el problema, porque de nada sirve que haya una población con buena educación cuando no existe el capital para invertir, o cuando existe capital para invertir, pero no hay mercado para demandar. Esto evidencia una de las grandes dificultades para aplicar propuestas avanzadas en favor del hombre.

De lo que se infiere que las propuestas educativas neoliberales aplicadas en América Latina tienen como objetivo perpetuar la dominación económica y política imperialista y las sociedades se hacen cada vez más elitistas, haciendo necesarias cada vez más estrategias educativas basadas en el pensamiento filosófico educativo de Bolívar basadas en la justicia social y la eliminación de las asimetrías de todo tipo.

En esta misma dirección el autor Cabaluz-Ducasse (2016), señala, al hacer un análisis sobre la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, que es importante:

(...) reflexionar sobre algunos puntos de encuentro que entrelazan los postulados éticos, epistemológicos y políticos de ambos proyectos. Para finalizar (a modo de apertura), nos detenemos en tres conceptos relevantes para el devenir de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en el siglo XXI: liberación, alteridad y colonialidad. (p.71).

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

Para autores como Enrique Dussel y Juan Carlos Scannone, la Filosofía de la Liberación emergió desde una generación de filósofos latinoamericanos, que, planteando temáticas diversas, articularon sus postulados en torno a la denuncia de la filosofía occidental, europea, moderna, academicista. La Filosofía de la Liberación nació, entonces, como respuesta al proyecto imperial de la modernidad eurocéntrica.

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

El filósofo argentino Horacio Cerutti rechazó profundamente el uso del concepto de generación para referirse a los orígenes de la Filosofía de la Liberación. Para el autor, dicho concepto adscribe a la historiografía liberal y supone cierta unidad en términos etarios e ideológicos, lo cual resulta completamente ajeno a la realidad del pensamiento filosófico argentino de los años sesenta.

Para Cerutti, la Filosofía de la Liberación nunca ha sido un movimiento orgánico, ya que al interior de su campo se han desplegado abiertos, dinámicos y antagónicos debates (Cerutti, 2006).

En este enfoque, criterio que comparte el autor de este artículo, la Filosofía de la Liberación se ha

constituido como un proyecto intelectual de Latinoamérica, no solamente producido en la región, puesto que ha promovido un pensar autónomo de los centros de poder mundial, reconociendo el pensamiento latinoamericano desde la opresión y la dependencia. La Filosofía de la Liberación como filosofía latinoamericana invita recurrentemente a analizar sus postulados considerando las condiciones en que fueron producidos, sus determinaciones geopolíticas y las condiciones económicas, culturales e ideológicas a las que se encuentra supeditada. Esto mismo sucede con la ilustración y el positivismo en el continente, aunque los europeos no lo consideren así, hay originalidad. Entre las condiciones que llevan a su surgimiento está la falta de cumplimiento del ideal liberador de los padres fundadores y de importantes personalidades revolucionarias que aparecieron con posterioridad.

En virtud de todo lo anterior es necesario señalar que al surgir desde la periferia latinoamericana y al lograr articularse con las ciencias sociales, la Filosofía de la Liberación ha generado una ruptura epistemológica que la enlaza con las filosofías africanas y asiáticas. Interpelando a la filosofía occidental, pero sin desconocer su carácter hegemónico, se ha emparentado con los Estudios Subalternos y los Estudios Orientalistas, conformando así un conjunto de epistemologías fronterizas o epistemologías del sur, que reconocen su condición de subalternidad, pero que, al recoger su propia experiencia histórica, cuestionan las estructuras dominantes y bosquejan posibilidades de superación (Mignolo, 2001).

Así entonces existe filosofía en el tercer mundo no como se señala en muchas de las historias de las filosofías que los pueblos de los continentes que han sido saqueados son incapaces desde el punto de vista intelectual. En estudios de universidades incluso de Cuba no se estudia la filosofía de los negros y tampoco la de los pueblos originarios de América, recientemente comienzan los estudios, lo cual constituye un problema de carácter epistemológico a solucionar.

También, en el marco del tema que se aborda, conviene señalar que, a nivel latinoamericano, ejerció gran influencia en el surgimiento de la Filosofía de la Liberación la polémica entre el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy y su colega mexicano Leopoldo Zea en torno al problema de la autenticidad y originalidad del filosofar en América Latina. En el texto *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, Salazar Bondy (2004), planteó que no ha existido una filosofía latinoamericana, ya que esta solo se ha limitado a acoger y repetir el pensamiento europeo. Latinoamérica, al ser una región cultural dependiente, subdesarrollada y alienada, solo habría producido una filosofía mistificada. Ahora bien, planteaba el autor, para poder construir una filosofía liberadora, se requería previamente romper con el sistema de dominación.

Para superar estas dificultades Leopoldo Zea, como defensor de las identidades latinoamericanas dio la respuesta correcta a estas ideas cuando se opuso a los planteamientos de Salazar Bondy, al argumentar que sí ha existido un auténtico pensamiento latinoamericano, y que dejar sus postulados de lado o desaparecerlos es una posición política nefasta, es decir que ayuda a los fundamentos ideológicos de occidente en su tarea de negar desde el eurocentrismo un aspecto importante de la auténtica cultura latinoamericana.

Según este autor mexicano, el pensamiento filosófico liberador nunca debe partir de cero, y por lo mismo se deben recoger las experiencias pasadas con responsabilidad y conciencia.

Cerutti, (2006) y Dussel, Mendieta y Bohórquez, (2008), fundamentan que, además, planteado en términos políticos, no resulta movilizador ni esperanzador tener que esperar a que nuestra cultura se libere para comenzar a pensar filosóficamente la liberación

Asociado a lo anterior (Cerutti, 2006; Lowy, 2007; Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2008), afirman que surgieron desde el pensamiento crítico y la teoría social latinoamericana al menos dos cuerpos teóricos centrales para la conformación de la Filosofía de la Liberación, esto se refiere a las teorías de la dependencia y a la teología de la liberación articuladas preferentemente por sociólogos, economistas e historiadores como André Gunder

Frank, Rui Mauro Marini, Theodonio dos Santos, Aníbal Quijano, Franz Hinkelammert y Luis Vitale, quienes otorgaron relevantes aportes a la Filosofía de la Liberación en torno a la caracterización del capitalismo periférico; las condiciones económicas, políticas e históricas de la dependencia y el subdesarrollo; el análisis de clase de las sociedades latinoamericanas; y la introducción de la teoría del intercambio desigual.

Por su parte, la teología de la liberación, y particularmente la obra de Gustavo Gutiérrez, Leonardo Bolfe, Pedro Negre y Hugo Assman, también influyó en el desarrollo de la Filosofía de la Liberación. La teología de la liberación otorgó reflexiones fundamentales en torno a la incorporación de la utopía dentro del proceso histórico transformador, a la relevancia de la praxis transformadora comprometida con la humanización del mundo y al desarrollo de la noción de liberación (Cerutti, 2006; Lowy, 2007; Brandani, 2008).

Cabaluz (como se citó en Cerruti y García 2006), señala que, además, existieron otras líneas de pensamiento muy influyentes en la conformación de la Filosofía de la Liberación, entre las que destacan los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, particularmente las obras de Herbert Marcuse y Ernst Bloch. Los argumentos de Marcuse, presentes en los libros *El hombre unidimensional* y *Un ensayo sobre la liberación* que tuvieron mayor acogida en la intelectualidad argentina, fueron el repudio al marxismo soviético, fortaleciendo el peronismo o la “tercera vía”, el análisis de la ideología en las sociedades súperindustriales, las reflexiones sobre la utopía y la invalidación del proletariado como el sujeto de la revolución, recogiendo la importancia de la contracultura.

A esto se puede añadir que en los años setenta se destacó la obra del martinés-argelino Frantz Fanon, de gran importancia para la intelectualidad latinoamericana, ya que representó el compromiso intelectual con los procesos de liberación del tercer mundo.

De igual manera Fanon abordó desde la fenomenología los problemas del colonialismo y la opresión, categorías que serán retomadas por pensamiento sociocrítico de América Latina.

Es de destacar que concretamente, el tránsito a la metafísica es realizado entre 1970 y 1974, cuando en conjunto con el filósofo español Xabier Zubiri, elaboraron un profundo estudio de la obra de Hegel que dará como resultado el libro *La dialéctica hegeliana*. En la segunda edición de este libro, titulada *Método para una Filosofía de la Liberación*, Dussel incorpora el concepto levinasiano de Exterioridad, entendido como aquello situado más allá de la totalidad del ser, más allá de la ontología (García Ruiz, 2006). Aunque es importante señalar que Hegel sacó a la América Latina, con sus pueblos, de la marcha de la idea absoluta, por tanto, no reconoció al otro latinoamericano.

En este enfoque, criterio que comparte el autor de esta investigación, Levinas generó en Dussel una desorientación subversiva que lo llevó a desafiar su heideggerismo, y a rechazar el método dialéctico puesto que no daba cuenta de la alteridad. A partir de la metafísica levinasiana, Dussel elaborará el método analéctico o anadialéctico, y además incorporará las categorías de Exterioridad, Metafísica, Otro, etc. Con Levinas, el filósofo argentino cuestionó la ontología occidental, por reducir el Otro a lo Mismo, negando así la alteridad.

Para Dussel, la concepción otro levinasiano se concretiza en el indio empobrecido, el negro segregado, el judío exterminado, el asiático discriminado, la mujer objetualizada, el niño manipulado. (Moreno Villa, 1999; García Ruiz, 2006).

Existen estrechos nexos entre la filosofía de la liberación y la pedagogía crítica porque ambas están en función de la liberación del hombre marginado, del Otro, diferente al que defiende el eurocentrismo.

En general, las investigaciones que han analizado las Pedagogías Críticas Latinoamericanas reconocen el carácter multifacético existente en su interior, donde se encuentran afluentes teórico-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario y cristiano, entre otras.

Según estos análisis, se concluye que, a pesar de la pluralidad y multiplicidad de teorías, metodologías y

prácticas asociadas a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, existe concordancia bibliográfica acerca de una serie de elementos estructurales que le otorgan unidad. Al respecto (Freire, 1973; Nassif, 1984; Rebellato, 1995; Rodríguez, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Araújo, 2004; Aveiro, 2006) coinciden en que temas centrales son:

1) la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical;

2) la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende, la educación entendida como proceso de concientización;

3) la necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados;

4) la praxis dialógica como reconocimiento genuino —no instrumental ni formal— de los saberes populares subalternizados del Otro en tanto Otro;

5) la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación;

6) el reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía.

Es importante señalar que, en una disertación en la Universidad de Lomas de Zamora, en Argentina, McLaren reafirmó su pertenencia a la visión marxista de la construcción social al afirmar que “la pedagogía crítica está para crear un conocimiento universitario fuera de la estructura de valor. Hablo de valor en el sentido que le da Marx en *El Capital*. La pedagogía crítica es parte de un proyecto más amplio en el camino hacia el socialismo”, finalizó.

Por su parte el Doctor en Pedagogía Crítica y Educación Popular, Culebro, (2019), comparte para *Otras Voces en Educación* una entrevista que le hizo en ese al Doctor Peter McLaren al señalar: En la charla contó acerca de lo que para él significó el encuentro con su mentor Paulo Freire, el Dr. Peter, por tanto, consideró que actualmente existen muchas interpretaciones del trabajo del pensador brasileño, y dio algunos ejemplos al señalar:

“Unos enfatizan la crítica que Freire hace al capitalismo, otros en la cuestión de identidad, cuestionando quién es el oprimido y quién es el más oprimido, preguntándose si la liberación es lo que realmente nos lleva a dar con nuestra identidad; sin embargo, muchos profesores parecen ser que prefieren la postura liberadora de Freire en un círculo, discutiendo eventos cotidianos de liberación, de libertad, un tiempo para compartir historias”. Todo ello es algo bueno, pero Peter piensa que “la parte fundamental de la pedagogía crítica se ha perdido” y en las lecturas que él hizo de Freire y otros pensadores críticos, observó la lucha de clases de la sociedad socialista. (p.2).

En ese sentido, señala Culebro (2019), le preguntamos a McLaren:

¿Por qué replanteó la pedagogía crítica y propuso una pedagogía crítica revolucionaria?, nos respondió: – “En el año 1995, mis colegas estaban escribiendo sobre posmodernidad y en ese año reconocí que tenía que enfocar mi énfasis en un análisis marxista de las clases sociales y una comprensión profunda del racismo y la lucha contra el racismo, porque el capitalismo estuvo fundamentado y construido en el racismo”. (p.2).

En esto coincide en las concepciones de liberar al oprimido como lo preconizaba Paulo Freire concepción a la que ya se había adelantado la Revolución cubana y sus líderes, pero que ya tenía raíz en grandes pensadores del continente como Simón Bolívar y José Martí.

Acerca de ello, señala Culebro (2019), McLaren agregó: “Frantz Fanon, es el autor que mejor explica la relación que existe en la construcción del capitalismo y el racismo”.

Por su parte Cabaluz-Ducasse (2016) afirma:

(...) desde nuestra perspectiva, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas residen por un lado en el pensamiento pedagógico contra hegemónico desplegado por pedagogos tales como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Darcy Ribeiro, Gaudencio Frigotto, Demerval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva (Brasil); Carlos Cullen, Carlos Alberto Torres, Roberto Follari, Adriana Puiggrós, Claudia Korol, Norma Michi (Argentina); Rolando Pinto, Hugo Zemelman (Chile); Iván Illich, Carlos Núñez, Roberto Abarca (México); Marco Raúl Mejía (Colombia); José Luis Rebellato (Uruguay), solo por nombrar algunos referentes contemporáneos.(p.77).

Según estos análisis, se concluye que existen en la multiplicidad de experiencias de organización y lucha emanadas desde el movimiento popular latinoamericano, en los saberes constituidos por las organizaciones y los movimientos sociales, en la profunda memoria social del continente, en las identidades fragmentadas de nuestros pueblos y en las inagotables formas de creatividad y asociatividad popular.

En este contexto Cabaluz (2016), afirma que: “Con respecto a esto último, nos parecen relevantes los aportes realizados recientemente sobre la naturaleza pedagógica de las organizaciones y los movimientos sociales latinoamericanos realizados por Roseli Caldart (2012), Bruno Baronnet (2012), Norma Michi (2010y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2012)” (p.77).

A partir de este movimiento de emergencia e inmersión de proyectos educativos y pedagógicos coherentes con las necesidades, problemáticas y luchas latinoamericanas, el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía ha identificado cinco grandes troncos históricos, a saber:

1.Un primer tronco asociado en términos temporales a los procesos de emancipación del siglo XIX, recoge los planteamientos de los pensadores de la independencia, sobre todo los escritos de Simón Rodríguez y José Martí en torno a la creación de una educación que nos haga americanos y no europeos, creadores y no repetidores; que contribuya a liberarnos de mercaderes y clérigos; y que entregue herramientas para desarrollar un trabajo creativo y propio.

2.Un segundo momento asociado a la primera mitad del siglo XX y vinculado a la creación de universidades populares en Perú, El Salvador y México, planteó la necesidad de crear un pro-ceso educativo coherente con los requerimientos de los trabajadores, que contribuyera a los procesos de concientización y que potenciar a las organizaciones sindicales y culturales creadas por el movimiento obrero.

3.Como tercer tronco, y también asociado a la primera mitad del siglo XX, destaca el trabajo realizado desde las comunidades aymaras y quechuas, sintetizado en la experiencia de la escuela Ayllu de Warisata. La propuesta, liderada por el pedagogo boliviano Elizardo Pérez, sostiene que deben configurarse prácticas educativas coherentes con la cultura de las comunidades indígenas; crear propuestas de educación como movimiento, es decir, que articulen la creación cultural con la transformación social; y asumir que la verdadera escuela se desarrolla articulada con la comunidad.

4. Un cuarto tronco histórico Mejía lo encuentra en la década de los cincuenta del siglo pasado, en la apuesta por construir escuelas desde los planteamientos de la educación popular, particularmente en la obra impulsada por José María Vélaz y el Movimiento Fe y Alegría (Colombia). Desde los planteamientos del grupo se sostiene la importancia de contribuir a los procesos de lucha popular contra la opresión y la desigualdad educativa, y la urgencia de promover cambios sociales desde una concepción integral de la educación popular.

5.Y finalmente, un tronco histórico asociado a la década de los sesenta del siglo XX, fuertemente influido por la Pedagogía de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido, la Educación para la Emancipación y la obra de Paulo Freire. Además, en este periodo se configuraron cientos de alternativas de educación desde los movimientos sociales, la academia crítica y los grupos cristianos de base (Mejía, 2013).

Por su parte, la pedagoga argentina Adriana Puiggrós, también ensayó propuestas cronológicas para historizar a las pedagogías contrahegemónicas latinoamericanas. Para Puiggrós, existe un primer periodo que

comprende la producción teórica y práctica del pedagogo venezolano Simón Rodríguez durante la primera mitad del siglo XIX. A su vez, existe un segundo periodo, desde la segunda mitad del siglo XIX y hasta la reforma universitaria de 1918, caracterizado por la existencia de prácticas y sentidos pedagógicos socialistas, anarquistas y democrático-espiritualistas.

En este artículo, el cual está circunscripto, en lo esencial a las pedagogías críticas resulta pertinente también, de acuerdo en lo fundamental con los planteamientos de Mejía y Puiggrós, el pedagogo chileno Rolando Pinto (2012), afirma que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas no tienen sus inicios en la obra de Paulo Freire, sino en los escritos y prácticas del siglo XIX, particularmente con la obra del venezolano Simón Rodríguez.

En este sentido, el propio autor anteriormente referido expone que:

El acumulado conceptual y metodológico de estas experiencias [desde el siglo XIX] es lo que genera un espacio teórico-práctico para que, en la realidad histórica y situacional de la educación, surja la alternancia de la educación popular crítica, base fundamental para que más tarde se articule la Pedagogía Crítica [Latinoamericana]. (p.5).

Esta racionalidad a que aluden estos autores es a la que ya se refería Martí (2007), en Nuestra América al señalar:

Con un decreto de Hamilton no se le par la pechada al potro llanero. Con una frase de Sieyés no se desestanca la sangre cuajada a la raza india. A lo que es, allí donde se gobierna, hay que atender para gobernar bien; y el buen gobernante de América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guiándolos en junto,, para llegar,, por métodos e instituciones nacidas del país mismo, a aquel estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas. (p.498).

De todo esto se puede concluir que las pedagogías críticas y la filosofía de la liberación parten en los proyectos liberadores que preconizan ser parte de una racionalidad que ni es la europea ni la de los opresores sino basadas en la propia racionalidad de nuestra América, la del Otro, para crear nuevas realidades que incluyan a las grandes masas de hombres excluidos de sus derechos en las sociedades capitalistas del continente.

3. Conclusiones

Las pedagogías en América Latina a lo largo de los siglos sirvieron a las clases explotadas sustentadas en el eurocentrismo y en un desprecio al otro, que siempre fue excluido.

El positivismo en América Latina en la mayoría de los países donde se manifestó sirvió para la exclusión de las grandes masas y su marginalización y las políticas educacionales que le dieron continuidad, pero, convirtieron la educación en capital como el neoliberalismo, no obstante, en Cuba y Puerto Rico y otros países hubo autores que defendieron proyectos sociales desalienadores.

La pedagogía crítica tuvo sus antecedentes en importantes educadores del siglo XIX en América Latina y constituye una respuesta a las políticas educativas neoliberales en América Latina y reconocen y están en función del Otro, reconocen la alteridad, en oposición al No/Otro discriminador y explotador fundamentado ideológicamente en el eurocentrismo.

4. Referencias

Adorno, T. W. (1996). *Introducción a la sociología*. Gedisa.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1997). *Dialéctica del iluminismo*. Sudamericana.

- Amawtay Wasi, Universidad Intercultural. (2012). *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Editorial UIAW.
- Antúnez Pérez, Á. (s. f.). *Las ciencias y la filosofía: Una dimensión educativa. Aproximación a los fundamentos filosóficos de una pedagogía crítica latinoamericana*.
- Arteaga Ramírez, L. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación IXTLI*, 1(2), 183.
- Bolívar, S. (2007). Discurso de Angostura. En L. Damiani & O. Bolívar, *Pensamiento pedagógico emancipador*. Coordinación de Ediciones y Publicaciones.
- Buenavilla, R. (2007). *Pensamiento filosófico y educativo latinoamericano, caribeño y cubano*. <http://www.ped2007.rimed.cu/images/doc/cursos.pdf>
- Cerutti, H. (2006). *Filosofía de la liberación latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica.
- Culebro, F. (2019). *Entrevista a Peter McLaren: "La..."*. Facebook. [datos incompletos]
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Dieterich Steffan, H. (1996). Las perversiones de la globalización económica en la educación. Entrevista de L. de Quevedo. *Revista Pedagogía*, 11(7).
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E., Mendieta, E., & Bohórquez, C. (Eds.). (2008). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y latino (1300–2000)*. Siglo XXI Editores.
- Fabián, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. *Educación y Educadores*, 19(1), 67–88.
- Fernández Mouján, I. (2009). El rastro fanoniano en el concepto de liberación freiriano. *Revista Pilquen*, 6, 2–9.
- Florián Cata, O. (2003). Filosofía de la liberación y marxismo en la obra de Enrique Dussel. *Revista Electrónica Cuba Siglo XXI*. http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/florian_10abr03.pdf
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Moch, M. (1990). A critical understanding of social work. *Journal of Progressive Human Services*, 1(1), 3–9. http://msuarez.webs.uvigo.es/WEB_Deseno_Material_2a.pdf
- Gadotti, M. (1996). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*.
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la praxis*. Miño y Dávila Editores.
- Infranca, A. (2000). *El otro Occidente*. Editorial Antídoto.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Ediciones Fernando García Cambeiro.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Ediciones Castañeda.
- Martí, J. (2007). *[Obras escogidas / O.E.T. II]*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Mejía, M. R. (2013). *Educaciones y pedagogías críticas del Sur: Cartografías de la educación popular*. Editorial Quimantú.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación: Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. El Colectivo.
- Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo.
- Moreno Villa, M. (1999). Husserl, Heidegger, Levinas y la filosofía de la liberación. *Revista Anthropos*, 180, 47–58.
- Pinto, R. (2007). *El currículum crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*. Miño y Dávila

Editores.

- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Editorial Colihue.
- Ramírez, L. V., & Lechuga Ortiz, L. (2003). *Políticas educativas neoliberales: Orientadoras de la política educativa actual para la educación en México y otros países de América Latina*.
- Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética: Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Editorial Nordan-Comunidad.
- Salazar Bondy, A. (2004). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI Editores.
- Sánchez Martínez, L. (1999). Enrique Dussel en México. *Revista Anthropos*, 180, 87–90.
- Sánchez Rubio, D. (1999). *Filosofía, derecho y liberación en América Latina*. Desclée de Brouwer.
- Santos, B. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: Encuentros en Buenos Aires*. CLACSO.
- Saviani, D. (2017). *A filosofia na formação do educador*. Comunidades.net.
- Viaña, J. (2008). Teoría crítica o positivismo. *Integra Educativa*, 2(1).
<https://www.redalyc.org/html/834/83445564004/>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 3(6), 25-42.

Declaración de conflictos de interés y conflictos éticos

Los autores declaramos que este manuscrito es original y no se ha enviado a otra revista. Los autores somos responsables del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios ni conflictos de interés ni éticos.

Contribuciones de los autores

Julio César Artilles Beltrán: redacción del artículo, fundamentos teóricos, diseño de la metodología.

Julio César Artilles Beltrán: diseño del artículo, revisión de todo el artículo

Julio César Artilles Beltrán: Bibliografía.

Contribución de autoría

Conceptualización: Julio César Artilles Beltrán

Curación de datos: Julio César Artilles Beltrán

Análisis formal: Julio César Artilles Beltrán

Investigación: Julio César Artilles Beltrán

Metodología: Julio César Artilles Beltrán

Gestión del proyecto: Julio César Artilles Beltrán

Recursos: Julio César Artilles Beltrán

Software: Julio César Artilles Beltrán

Supervisión: Julio César Artilles Beltrán

Validación: Julio César Artilles Beltrán

Pantalla: Julio César Artilles Beltrán

Redacción - borrador original: Julio César Artilles Beltrán

Redacción, revisión y edición: Julio César Artilles Beltrán