

Entre la fría objetividad y la calidad empatía Un acercamiento al legado y proyecto de Ignacio Martín-Baró¹

by Marina P. Verdini Aguilar

English Abstract

Since the middle of the 20th century, our America has become a territory throughout which various social, political, and epistemological movements have emerged that questioned the established order with the aim of modifying the prevailing conditions. In this framework, *liberationism* arose as a response to the questions raised by those subaltern sectors whose struggle was oriented towards the realization of alternative historical projects. Within the framework of this expression of continental thought we find the proposal elaborated by the Jesuit and psychologist of Spanish origin living in El Salvador, Ignacio Martín-Baró. We will approach this in the following pages in order to account for some of his main contributions.

Resumen en español

Desde mediados del siglo XX nuestra América se convirtió en un territorio a lo largo del cual eclosionaron diversos movimientos sociales, políticos y epistemológicos que cuestionaron el orden establecido con el afán de modificar las condiciones imperantes. En este marco surgió el *liberacionismo* como una respuesta a los interrogantes esbozados por aquellos sectores subalternos cuya lucha se orientaba a la concreción de proyectos históricos alternativos. En el marco de dicha expresión del pensamiento continental encontramos la propuesta elaborada por el jesuita y psicólogo de origen español radicado en El Salvador, Ignacio Martín-Baró. A esta nos aproximaremos en las siguientes páginas a fin de dar cuenta de algunos de sus principales aportes.

Resumo em português

Desde meados do século XX, nossa América tornou-se um território em que surgiram diversos movimentos sociais, políticos e epistemológicos que questionaram a ordem estabelecida com o objetivo de modificar as condições vigentes. Nesse quadro, o *liberacionismo* surgiu como resposta às questões levantadas por aqueles setores subalternos cuja luta estava orientada para a realização de projetos históricos alternativos. No marco dessa expressão do pensamento continental encontramos a proposta elaborada pelo jesuíta e psicólogo de origem espanhola radicado em El Salvador, Ignacio Martín-Baró. Abordaremos isso nas páginas seguintes para dar conta de algumas de suas principais contribuições.

Un reto histórico, un problema ético, un problema político

Las presentes líneas se proponen como objetivo general contribuir, desde la Historia, al conocimiento de la vasta obra de Ignacio Martín-Baró, considerándola una pieza de suma importancia para el liberacionismo nuestroamericano. Para ello planteamos una primera lectura historiográfica del texto inédito *Qué psicólogo necesita el país* y, de forma complementaria, una aproximación al artículo de 1971 *Hacia una docencia liberadora*.

A partir de dicho de objetivo, recurriremos a aportes conceptuales del filósofo mendocino Enrique Dussel y de la perspectiva descolonial en tanto enfoques complementarios que nutren nuestro mirar epistemológico² y estructuran el marco teórico desde el que nos aproximamos a propuestas como la de Ignacio Martín-Baró.

Para iniciar nuestra reflexión creemos oportuno remitirnos a la investigadora María Teresa Sirvent quien retoma los aportes de Paul Lengrand³. El pensador francés distinguió –al analizar los paradigmas de la denominada educación permanente⁴– entre la *persona de la respuesta* y la *persona de la pregunta*. Para explicar sucintamente tal diferenciación la investigadora argentina afirma que:

La *persona de la respuesta* busca las certezas, que los conocimientos «cierren». Para ella los conocimientos son paquetes enlatados de saber cuya adquisición le da seguridad y prestigio [...]. La *persona de la pregunta* busca el conocimiento para identificar el problema; la problematización y la pregunta constante a la realidad [...]. La persona de la pregunta es la persona de la dialéctica. Es decir, la del acercamiento científico y poético a la realidad [...] la pregunta [...] es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad [...] *la emancipación de nuestro pensamiento se juega en la lucha por problematizar constantemente nuestra realidad, por nuestro derecho a preguntar porque las cosas son así y por qué no pueden ser de otra manera* (Sirven 2018, 15)⁵.

Dicha pregunta –*¿por qué las cosas son así y por qué no pueden ser de otra manera?*– supone un cuestionamiento al *statu quo* o, al menos, una duda respecto a este. En la América nuestra –y, en términos más amplios, en el Sur Global– las condiciones de dominación y dependencia han hecho que este planteo se constituyera en un interrogante irrenunciable que atraviesa el itinerario del continente desde el inicio de su occidentalización, desde el momento constitutivo de la modernidad. Así, es posible encontrar diversos y diversas referentes cuyo pensar y hacer han orientado las luchas históricas que se iniciaron con la pregunta que nos convoca para, luego, desplegarse motorizadas por la crítica a “un sistema-mundo donde la expansión colonial europea ha destruido todas las otras civilizaciones” (Grosfoguel 2016, 159).

Es en el marco del sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal cristianocéntrico/occidentocéntrico (Grosfoguel 2011) en el que se ha desarrollado la modernidad concebida como un sistema civilizatorio sustentado por “relaciones de dominación de género, sexualidad, epistémicas, pedagógicas, ecológicas,

espirituales, espaciales, políticas, y la subjetividad/identidad” (Grosfoguel 2016, 162). De este modo, como expresa el pensador puertorriqueño Ramón Grosfoguel, las relaciones de dominación epistémico-pedagógicas resultan una arista insoslayable en la constitución del mito de la modernidad y dan cuenta del fenómeno denominado como *colonialidad del saber*.

se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de la subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de «conocimiento occidental» [...]. La colonialidad del saber supondría una especie de *arrogancia epistémica* por quienes se imaginan modernos y consideran poseedores de los medios más adecuados (o incluso los únicos) de acceso a la verdad [...]. Otras formas de conocimiento, generalmente asociadas a poblaciones no europeas, son descartadas como ignorancia, menospreciadas, inferiorizadas (Restrepo and Rojas 2010, 136-137).

El conocimiento occidental se ha caracterizado así por sus pretensiones de neutralidad, objetividad y universalidad, cualidades que legitimarían su superioridad. De este modo:

La objetividad y neutralidad suponen un conocimiento sin sujeto, o mejor, un conocimiento donde el sujeto toma distancia de sí para producir un conocimiento «no contaminado» por sus particularidades e intereses [...]. Este distanciamiento de sí [...] es condición de posibilidad para generar un conocimiento válido, un conocimiento con pretensión de validez universal (Restrepo y Rojas 2010, 138).

Parafraseando a R. Grosfoguel (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007) se trata entonces de un conocimiento sin rostro, universalmente abstracto tanto en sentido del enunciado como en sentido epistémico; un conocimiento, en palabras de Aimé Césaire, “descarnado” que niega las particularidades, los caminos propios, las construcciones propias para imponer “formas estereotipadas”, “formas petrificadas” (Césaire 2010, 84). Teniendo en cuenta lo dicho se torna comprensible la vigencia de una de las expresiones del pensamiento nuestroamericano: el *liberacionismo*.

Circunscribiéndonos a la segunda mitad del siglo XX, desde campos disciplinares diversos se desarrollaron propuestas orientadas a producir conocimientos con anclaje en las realidades continentales, signadas por “la negatividad en el nivel de producción y reproducción de la vida del sujeto humano” (Dussel 1998, 310); realidades que exigían ser transformadas en la medida en que expresaban, en palabras de Frantz J. Hinkelammert, la irracionalidad de la racionalidad de mercado y la consecuente pérdida de sentido de la vida humana en pos de valores abstractos como la competitividad, la eficiencia y la eficacia. Hermanadas en el dolor y la esperanza (Roig 2009), tales enfoques constituyeron una apuesta por el desarrollo de reflexiones teóricas que, situadas en los contextos históricos propios y compartidos, promovieran la transformación de “la situación concreta de la gente más oprimida y pobre” (Barragán, Farfán 2018, 34).

De este modo, entre las diversas manifestaciones del liberacionismo latinoamericano encontramos la denominada, *Psicología de la Liberación*, propuesta que, desde Centroamérica, llevó adelante el jesuita y psicólogo nacido en España Ignacio Martín-Baró y que constituye el tópico central de las presentes líneas.

Un reto histórico que a nosotros, universitarios latinoamericanos, nos lanzan nuestros pueblos

Radicado en El Salvador, Martín-Baró formuló una propuesta epistemológica a través de la cual explicitó su compromiso con el contexto y la coyuntura del país centroamericano. Consecuentemente, dicha propuesta reconocía, primeramente, los límites y las carencias de una Psicología sustentada en parámetros norteamericanos y europeos. Por lo tanto, a partir de tal diagnóstico, los esfuerzos teóricos-metodológicos de nuestro autor –plasmados en diversos escritos– se orientaron, hasta el final de sus días, hacia la construcción de una disciplina que se asumiera *situada* América Latina, que contemplara un nuevo horizonte, una nueva epistemología y una nueva *praxis*⁶; una Psicología que, comprometida con la afirmación de la dignidad humana, no ‘le diera la espalda’ al horror que signaba las realidades continentales, regionales y nacionales durante las décadas de 1960, 1970 y 1980.

Involucrado con dicha empresa, Martín-Baró procuró desarrollar, desde los espacios institucionales por los que transitó, investigaciones que abordaran diversas temáticas como, por ejemplo, el rol que debía asumir la universidad frente a la opresión social; los aportes que se debían realizar desde el ámbito de la Salud Mental; la problemática de la mujer y la familia salvadoreña; los desafíos que aquella coyuntura planteaba para los psicólogos, entre muchas otras. Tales trabajos, junto a muchos otros, dan forma a un importante legado escrito caracterizado por la amplitud y heterogeneidad discursiva. Una parte significativa del mismo se encuentra digitalizada y disponible para la consulta de los interesados gracias a la *Colección Digital Ignacio Martín-Baró*. Esta es resultado de la tarea realizada por alumnos avanzados de la carrera de Psicología de la UCA. La labor de los jóvenes comenzó en el año 2014 y consistió en la digitalización y publicación de textos publicados e inéditos del archivo personal de Martín-Baró⁷. Recurriendo a esta colección, en esta oportunidad centraremos nuestra lectura en un texto inédito titulado *Qué psicólogo necesita el país*; de forma complementaria, nos aproximaremos a un segundo artículo publicado en 1971 y titulado *Hacia una docencia liberadora*⁸.

Desde un punto de vista historiográfico el documento se estructura en cinco incisos a lo largo de los cuales el autor desarrolló los aspectos que consideró más relevantes al momento de exponer la relación entre el quehacer de los psicólogos y el contexto histórico en el que este se ejerce. Así, puntualizó los siguientes tópicos:

1. El país y el contexto real en el que el psicólogo se va a insertar como

profesional.

2. La UCA y el Departamento de Psicología, ante la realidad.
3. Características que debe tener el egresado de la UCA.
4. Algunos criterios para la reestructuración de los contenidos del Currículum.
5. Metodología de la Docencia.

En cada uno de ellos, de forma recurrente, el punto de partida es la “reflexión sobre la realidad salvadoreña para orientar la vocación universitaria de la UCA y las características que deberían tener los profesionales egresados de ella”. Tomando como punto de partida dicha urgencia, el autor se centró en el papel del Departamento de Psicología y en el rol del psicólogo. En este sentido consideró que ni la institución ni sus graduados:

pueden actuar de espaldas a esa realidad [...] deben tomar un compromiso de trabajar universitariamente por resolver, dentro de sus posibilidades, los problemas del país [...] en orden a la creación de un país más justo, menos conflictivo, más feliz (Martín-Baró n.d., 2).

De este modo, si bien la denominación Psicología de la Liberación surgiría a mediados de la década de 1980, a medida que incursionamos en sus textos, es posible comprender que el singular enfoque propuesto por el jesuita se consolidó a lo largo del tiempo y ‘al compás’ de las problemáticas sociales. De esta manera, desde su mirar epistemológico entendió el ejercicio de la psicología y de la docencia en una misma clave: en clave de liberación; la coyuntura salvadoreña y el contexto nuestroamericano así lo exigían. Si bien, presentar un estudio amplio y completo respecto a tal propuesta resulta una labor que excede por mucho los límites de nuestra participación, nos hemos propuesto señalar, aunque sea de forma sucinta, sus principales rasgos. Para ello debemos situarnos en las décadas los ‘60, ‘70 y parte de los ‘80, años en los que, en el marco de la Guerra Fría, El Salvador experimentó –como toda Centroamérica y en consonancia con lo que ocurría en el resto del continente– un proceso de militarización que ubicaba a las fuerzas armadas –bajo la égida estadounidense– como eje del aparato del Estado, el cual llevó adelante una cruenta represión a diversas organizaciones populares y, en 1980, se enfrentó con el Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional (FMLN) en una guerra civil que concluyó en 1992.

Enmarcado en este contexto, Martín-Baró consideró que era necesario formar profesionales que, lejos de la neutralidad propuesta por el paradigma dominante, *tomaran partido por* la exterioridad negada, por aquellas víctimas de la totalidad cuyo sacrificio era naturalizado. Encontramos en la voz *tomar partido por* de Martín-Baró un equivalente a la construcción *tomar a cargo* planteada por E. Dussel. Creemos que ambas locuciones verbales constituyen una ‘invitación’ que solo puede ser formulada por quienes son capaces de:

escuchar la voz del otro [...] que irrumpe desde el más allá del sistema vigente [...]. El que oye el lamento o la protesta del otro es conmovido en la misma centralidad de su mundo [...]. El grito de dolor del que no podemos ver [...] *nos exige hacernos cargo de su dolor, de la causa de su grito*. El «tomar a cargo» es hacerse responsable [...] responder-por (una persona) (Dussel 1985, 74)⁹.

En relación con lo expuesto encontramos los incisos del punto 3 – Características que debe tener el egresado de la UCA– en los cuales nuestro autor sostuvo que:

3.1. Como persona, el Psicólogo de la UCA [...] debe tener un gran sentido ético que se alimente y se refleje en un profundo amor y respeto por los seres humanos.

3.2. Como ser humano con especial vocación social, debe tener una sensible conciencia social y un crítico y creativo espíritu de servicio.

3.3. Como Profesional de la Psicología, debe poder desarrollar, por lo menos, estas dos actividades básicas.

a) Hacer investigaciones [...]

b) Ejercer su Profesión en los diversos campos de aplicación (Martín-Baró n.d., 3).

Los ítems citados esbozan el posicionamiento desde el cual nuestro autor entendió la noción de formación profesional. Para Martín-Baró, esta debía “autodesarrollarse” en cuatro niveles y el primero de ellos era el nivel ético-actitudinal¹⁰, instancia que constituía una condición *sine qua non* para que el futuro profesional se desempeñara en su campo y, desde allí, contribuyera a “resolver prácticamente los problemas del país” (Martín-Baró n.d., 8). De este modo, si bien la formación en los aspectos teórico-conceptual y metodológico-instrumental era fundamental, no era condición suficiente para que los profesionales asumieran el acompañamiento y la promoción de procesos orientados a trastocar las estructuras opresivas.

En esta línea de análisis nuestro autor consideró necesario problematizar la enseñanza de la Psicología, operación que se exhibe en el punto 4 –Algunos criterios para la reestructuración de los contenidos del Currículum–, donde indicó que el diseño curricular debía diagramarse de tal manera que facilitase la formación de profesionales con una “cabeza precisa, disciplinada, crítica, creativa” (Martín-Baró n.d., 8). Hacia allí había que orientar tanto la enseñanza en Psicología como toda la docencia del nivel superior. En este sentido, en el texto publicado en 1971, el padre jesuita afirmó “es función mía poner en tela de juicio la docencia, ponerla en crisis [...] toda crisis denota vida y si someto a la docencia al banquillo del juicio crítico es porque reconozco el valor de la docencia” (Martín-Baró 1971, 9). Si bien no es el objetivo de estas páginas analizar sus planteos en relación a este tópico, debemos señalar que apostó por una docencia liberadora, por una “nueva pedagogía universitaria [signada por] la flexibilidad, la creatividad y la dialogicidad” (Martín-Baró 1971, 24), tres características básicas para una docencia desalienante.

En relación a las cualidades enunciadas, en el inciso 5 –Metodología de la Docencia– exigió una “metodología, activa [...] mediante una constante observación y experimentación de problemas concretos [...] una formación «para la vida y por la vida» [...] una docencia más dinámica y crítica” (Martín-Baró n.d., 9). Desde su posicionamiento entendió que, solo en la medida que la docencia se tornara más dialógica y creativa, sería posible transformar el modo dominante de entender el ejercicio de las profesiones, modo circunscripto a la búsqueda de dinero y de *estatus* social. Asimismo, nuestro autor consideró que la labor docente debía vincularse estrechamente, con las tareas de investigación y extensión universitaria en la medida en que a partir de dicha conexión era posible hacer “tambalea los intereses agazapados tras los rígidos valores predominantes” (Martín-Baró 1971, 26).

De este modo, quien entendemos como una *persona de la pregunta*, problematizó a lo largo de su vida temas interrelacionados: criticó el afán imitativo de la psicología en nuestra América y, por lo tanto, su tendencia a importar modelos ajenos a nuestras particularidades históricas, modelos provenientes de Europa y Estados Unidos; cuestionó la formación disciplinar y, a un tiempo, la docencia universitaria en su conjunto. Consideró que mientras esta se mantuviera como una docencia alienadora, solo fortalecería el orden establecido. Por lo tanto, señaló como una labor necesaria orientar la docencia universitaria por “tomar un nuevo camino: el de la *liberación histórica*. Ello exige [...] una labor fundamentalmente política: la labor de convertir la ciencia en conciencia que un pueblo tiene de su realidad en vistas a devenir en sujeto de su historia” (Martín-Baró 1971, 26)¹¹.

Desde la situacionalidad del sujeto que piensa. A manera de palabras finales

Como adelantamos, quien nos convoca en este artículo ideó, en 1986, la denominación *Psicología de la Liberación*. A partir de nuestras primeras aproximaciones consideramos que la misma puede ser entendida en sentido estricto y en sentido amplio. En sentido estricto refiere a una perspectiva psicológica singular, *arraigada, caída*¹², en el suelo salvadoreño y nuestroamericano; una perspectiva cuya situacionalidad resultó inescindible de una *praxis* contrahegemónica, sustentada por un marco teórico-metodológico original. Por lo tanto, podríamos afirmar que frente a la negación de la capacidad creadora de quienes por fuera de los espacios hegemónicos que construyen y legitiman saberes hegemónicos, Martín-Baró reconoció y *tomó partido por* la capacidad creadora de nosotros los latinoamericanos. Apelando a aportes actuales nos arriesgamos a afirmar que nuestro autor apostó por el reconocimiento de la diversidad epistémica, “tomando en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad y pluriversalidad” (Grosfoguel 2013, 44).

En sentido amplio, creemos que la noción *Psicología de la Liberación* resume el mirar epistemológico del psicólogo español, un mirar epistemológico *liberador*. En esta instancia recurrimos nuevamente a los aportes del mencionado filósofo

mendocino quien entiende la *liberación* como “la praxis que subvierte el orden fenomenológico y lo perfora hacia [...] la crítica total a lo establecido, fijado, normalizado, cristalizado, muerto (Dussel 1985, 72). De manera complementaria, Dussel comparte con sus lectores la pregunta en torno a cómo es posible estructurar un hábito, una costumbre, un *ethos* cuya función sea crear, innovar, liberar de lo dado; cómo es posible la emergencia de un *ethos liberador*. A este interrogante responde afirmando que:

El *ethos* de la liberación, del liberador por excelencia [...] emerge desde el servicio al otro y el otro es siempre alguien concreto en nueva posición de opresión y exterioridad [...]. El *ethos* de la liberación [...]. Es la pulsión alterativa [...] es el amor al otro como otro, como exterioridad; amor al oprimido [...] como sujeto de la exterioridad [...] la traumática posición del libre, del otro, de la persona que ha sido reducida a ser un instrumento del sistema (Dussel 1985, 78-79).

A partir de lo expuesto consideramos oportuno afirmar que Martín-Baró ejerció un mirar epistemológico propio de quien se reconoce como *responsable por el otro* y que posee, por lo tanto “la pulsión de alteridad o amor al orden nuevo en el cual el pobre y oprimido pueda habitar en la justicia [...] la justicia real, es decir, subversiva o subvertida del orden injusto establecido” (Dussel 1985, 75-79). De este modo, quienes promueven un proyecto liberador apuestan a consagrar un orden nuevo a partir de la crítica y ruptura del sistema hegemónico y no temen dar la vida en tal empresa. El caso que nos convoca no fue la excepción. Tres años después de acuñar la denominación *Psicología de la Liberación*, Ignacio Martín-Baró murió asesinado: durante la madrugada del 15 de noviembre de 1989, miembros del Ejército Salvadoreño ingresaron a la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” y pusieron fin a la vida del propio Martín-Baró, de los padres Ignacio Ellacuría Bescoetxea, Juan Ramón Moreno, Amando López, Joaquín López y López, Segundo Montes –figuras señeras de la Filosofía y la Teología– de Elba Ramos –cocinera en la residencia de los Jesuitas en la UCA– y de su hija, Celina.

Marina P. Verdini Aguilar
Professor at Universidad Nacional del Sur
mverdini@unisal.edu.ar

Notas

[1] La expresión que inicia el título de nuestra propuesta corresponde al texto inédito de Ignacio Martín-Baró que abordaremos en esta oportunidad y que se titula *Qué psicólogo necesita el país*.

[2] Tomamos la expresión *mirar epistemológico* de Luis Jaramillo Echeverri quien, ante la pregunta ¿qué es un mirar epistemológico?, sostiene que:

Es poseer conciencia histórica y reflexiva de un mundo que me observa, me rodea y me absorbe por más que quiera objetivarlo desde mis propios argumentos racionales; es una epistemología donde se alberga el ser y quehacer de mi disciplina específica rodeada de otras tantas que la pueden complementar (transdisciplinariedad). De lo que se trata entonces, es de tener presente como modifico el mundo, pero también, como soy modificado por él en el ciclo de mi espacio vital (Jaramillo Echeverri 2003, 4).

[3] Paul Lengrand nació en Francia, en 1910. Desde el ámbito de la Educación participó en la UNESCO donde, hacia la década de 1960, se convirtió en referente de la *Adult Education Section*. Asimismo, Lengrand constituye una de las figuras pioneras de la propuesta denominada *lifelong learning*, es decir, educación permanente.

[4] En relación con esta el propio Lengrand, en un texto de 1975, señaló que of very specific ideas, experiments and achievements, in other words, education in the full sense of the word, including all its aspects and dimensions, its uninterrupted development from the first moments of life to the very last and the close, organic interrelationship between the various points and successive phases in its development [...]. But this is not all: the success of every project carried out under the banner and following the path of lifelong education quite clearly depends on the existence of a vast network of educational and cultural facilities for adults (...) It will be seen that the concept of lifelong education is circular: there can only be lifelong education worthy of the name if people receive in childhood a fair and rational education, based on life's needs and enlightened by, the findings and data of sociology, psychology, and physical and mental hygiene., but an education of this kind cannot be achieved unless adult education itself is firmly established in peoples' minds and way of life and unless it has a solid institutional basis (Lengrand 1975, 20-21).

[5] Las cursivas nos pertenecen.

[6] Nuestro autor desarrolló profusamente estos tres tópicos. Una explicación amplia excede los límites de una nota por lo cual indicaremos brevemente algunos aspectos relevantes de cada uno. En primer lugar, al plantear la necesidad de un *nuevo horizonte*, Martín-Baró realizó un cuestionamiento a la psicología tradicional y al enfoque clínico que circunscribe la liberación al ámbito personal, individual. Frente a ello resaltó la dimensión colectiva y, en consecuencia, afirmó: “hoy por hoy, el problema más importante que confrontan las grandes mayorías latinoamericanas es su situación de miseria opresiva, su condición de dependencia marginante que les impone una existencia inhumana y les arrebató la capacidad para definir su vida” (Martín-Baró 1998, 296). Por su parte al pensar en la necesidad de desarrollar una *nueva epistemología* nuestro autor planteó el compromiso con la construcción de conocimientos disciplinares que contemplaran las aspiraciones –y los sufrimientos– de las comunidades. Recuperando los aportes de Paulo Freire, reafirmó la urgencia de promover el diálogo comunitario, ejercitación realizada siempre junto con el Otro, con quienes han sido excluidos por el sistema dominante. Este trabajar ‘con’ y no ‘para’ es fundamental para que los profesionales acompañen el proceso de concientización como tarea fundamental en la superación de identidades –personales y sociales– alienadas. Finalmente, con el último eje, una *nueva praxis*, Martín-Baró nos invitó a contraer un compromiso con la afirmación de las realidades históricas de nuestros pueblos, quebrando la “pretendida asepsia científica” (Martín-Baró 2006, 12); por ello sostuvo: “Es necesario involucrarnos en una nueva praxis, una actividad

transformadora de la realidad que nos permita conocerla no solo en lo que es, sino en lo que no es, y ello en la medida en que intentamos orientarla hacia aquello que debe ser (Martín-Baró 1998, 299). En este último eje conjugó así dos dimensiones: la reflexión teórica y la acción concreta, comprometida, situada; para el jesuita, ambas eran necesarias en la construcción de sociedades más justas, más humanas.

[7] Formalmente, la colección fue presentada a la comunidad el 9 de noviembre de 2015, en el auditorio Segundo Montes S.J de la UCA. Como se explica en la sección *Inicio* del sitio web: "la Biblioteca de Teología «Juan Ramón Moreno» y el Centro «Monseñor Romero» apoyaron la iniciativa proporcionando acceso al archivo personal del P. Martín-Baró y al mismo tiempo la Biblioteca "P. Florentino Idoate, S.J." pone a disposición los equipos y personal de la unidad de Digitalización. Extraído de <https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/>

[8] Cómo indica el propio autor en la publicación, el artículo constituía una ponencia que fue presentada en el III Seminario FUPAC sobre Pedagogía en la Nueva Universidad.

[9] Las cursivas nos pertenecen.

[10] Textualmente, nuestro autor afirma que "En la preparación científica del Psicólogo hay que privilegiar la «formación» sobre la información [...]. La formación debe ser a cuatro niveles: 1o. Ético y actitudinal, 2o. Teórico-Conceptual, 3o. Metodológico-instrumental y 4o. Aplicación de destrezas" (Martín-Baró n.d., 4).

[11] Las cursivas nos pertenecen.

[12] Empleamos estas expresiones inspirados en los aportes de pensadores como Rodolfo Kusch, Mario Casalla, y Carlos Cullen. Al respecto, el filósofo argentino Ariel Fresia sostiene que

A partir de la universalidad de la condición de «estar caído en el suelo» Cassalla avanza sobre Kusch, proponiendo el concepto de «universalidad situada» [...] situacionalidad no se refiere solo en el sentido de mero contexto o a las condiciones de la época en que se desarrolla el pensar [...] sino que se refiere al pro-yecto: la situación es pro-yecto en un doble sentido: alude por un lado a lo que está; y por otro, a lo que es necesario hacer nacer, a lo que desde el futuro viene a rescatar nuevos valores y a proyectarlos (Fresia 2020, 66).

Referencias

Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Césaire, Aimé. 2010. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.

Dussel, Enrique. 1985. *Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

_____. 1998. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.

Fresia, Ariel. 2020. *Estar con lo sagrado. Kusch-Scannone en diálogo sobre pueblo, cultura y religión*. Buenos Aires: Ciccus.

Grosfoguel, Ramón. 2011. "Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigmas of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality." *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*. 1 (1): 1-37.

_____. 2013. "Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad." Entrevista de Luis Martínez Andrade. *Metapolítica*. 7 (83).

_____. 2016. "Del 'extraccionismo económico' al 'extraccionismo epistémico' y al 'extraccionismo ontológico': una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo." *Tabula Rasa*. 24: 123-143.

Jaramillo Echeverri, Luis. 2003. "¿Qué es Epistemología?" *Cinta de Moebio*. 18.

Lengrand, Paul. 1975. *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Martín-Baró, Ignacio. 1998. *Psicología de la liberación*. Trotta: Madrid.

_____. n.d. *Qué psicólogo necesita el país*. Colección Digital Ignacio Martín-Baró. <https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/>

_____. 1971. *Hacia una docencia liberadora*. Colección Digital Ignacio Martín-Baró. <https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/>

Restrepo, Eduardo y Rojas A. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Roig, Arturo. 2009. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Una Ventana.

Sirvent, María Teresa. 2018. "De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias." *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. 5 (1): 12-29.