

*Notas críticas*

## **América Latina: educación y colonialidad\***

*Adonia Antunes Prado*

EN LA ACTUALIDAD, MÁS QUE NUNCA, PARECE de fundamental importancia tratar teóricamente a América Latina con la atenta preocupación de discernir con claridad lo que significa y lo que históricamente ha significado hablar *a partir de* y hablar *sobre* este espacio geo-político-social-cultural. Esto pasa porque, para entender nuestras sociedades, necesitamos entendernos, entender este *desde dónde* estamos hablando. Ésa es la marca de nuestro juicio crítico y su compromiso. Ésa es la noción epistémica que aquí se pretende manejar.

Me parece interesante empezar esa discusión con el planteamiento de Edgardo Lander (2000) acerca de la categoría *eurocentrismo* y del significado de los *saberes coloniales*. Dicho autor discute la “teología de la liberación” y la ubica en la punta de un proceso de construcción ideológica que empezó desde hace algunos siglos y que tiene como resultado la naturalización de relaciones sociales históricamente construidas y que, por lo tanto, no tienen nada de naturales. Lander señala dos dimensiones que asociadas son básicas para la existencia exitosa de la “construcción discursiva naturalizadora” del saber y poder occidentales. La primera dimensión encuentra sus raíces en la historia de la propia conciencia occidental, de sus tradiciones judeocristianas y, más tarde, cartesianas, que establecen particiones del “mundo de lo real” y sobre esas particiones construye una forma de conocer el mundo y las relaciones sociales. La segunda se refiere al modo en que los saberes modernos se

\* Texto modificado, originalmente presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, 18 al 23 de mayo de 2003.

articulan con lo que el autor mencionado denomina *relaciones coloniales/imperiales de poder*.

Tal estructura de pensamiento se va a convertir en una aportación para el modo en que se “resolvió” la cuestión colonial, en términos de “nosotros” y “los demás”, aunque en este caso el “otro” fuera una extensión del “nosotros”, debido a que el continente “encontrado” en 1492 fue percibido, inicialmente, como una extensión de Europa, según la misma concepción cristiana que no podía admitir la existencia de un cuarto continente (O’Gorman, 2002).

La conquista de América constituye un momento fundacional y decisivo en la construcción del mundo y de la conciencia moderna. En esa conciencia se va a expresar y galvanizar la tradición de pensamiento aportada por la Europa ibérica, traducida por las circunstancias entonces emergentes que la volvieron más compleja. La importancia de subrayar estos puntos está en que, en ese momento, nacen la *modernidad* y la *organización colonial del mundo*, siendo que a partir de esas referencias se vuelve posible discutir y entender cómo la leyenda latino-americana ha sido construida y desde qué lugar esa leyenda ha sido contada. Tan es así que se considera aquí eurocéntrico y distorsionado el pensamiento según el cual las necesidades sociales presentes en la Europa del final de la Edad Media abrieron el camino para el desarrollo del capitalismo y de la modernidad que se expresaron en sus versiones económica, religiosa, cultural, legal, política, artística, moral, espiritual, etc., *únicamente* a partir del interior de esa misma Europa. Considero, como Castro-Gómez, que la *modernidad* debe ser entendida como

el resultado de la expansión colonialista del Occidente y de la configuración de una red *global* de interacciones. Utilizando la terminología de Wallerstein: no es que la modernidad sea el motor de la expansión europea sino que, al revés, es la constitución de un sistema mundo, en el cual Europa asume la función de centro, lo que produce ese cambio radical de las relaciones sociales que denominamos “modernidad”. (Castro-Gómez, 1998:191)

Europa construye su “gran narrativa universal” a través de la cual impone una nueva organización de los “saberes, lenguajes, memoria e imaginario”. De este modo se implanta la geopolítica de conocimiento moderna establecida a partir del siglo xvi en occidente, *pari passu* con la consolidación del capitalismo. Dicho proceso resultó de lo que Walter Mignolo denomina “una doble operación”.

En primer lugar, tenemos lo que se denomina “colonización del tiempo”, que es la invención del mito, también denunciada por Enrique Dussel,

según la cual hay una línea continua y lógica entre las civilizaciones clásicas de la Antigüedad, de la Edad Media y la Modernidad capitalista, que vale como criterio civilizador para todos los rincones del planeta. En segundo lugar, la “colonización del espacio” misma que divide el mundo en los cuatro continentes conocidos en la época mencionada y que confiere centralidad a Europa.

“La doble colonización del tiempo y del espacio ha creado las condiciones para que Europa emergiera como punto de referencia planetario. Y esa operación ha sido fundamentalmente epistémica”. (Mignolo, 2001:25)

Mignolo denomina este espacio epistémico como “geohistoria donde se produce el pensamiento” que es precisamente el lugar epistemológico-político al cual intento acercarme en este trabajo, para entender el principal objeto de mi investigación que son *las formulaciones sobre educación, tal como fueron y siguen siendo producidas en algunos movimientos revolucionarios en América Latina*. Especula, todavía, lindamente, sobre cómo se debería traducir al español la expresión de Levinas “autrement qu’être” que, teniendo que ver con el ser de la colonialidad y exterioridad o con la exterioridad y la colonialidad del *ser*, o algo por el estilo, se acercaría a la expresión “*otra manera de ser del Ser*”. De este modo, discute el lugar de enunciación que existe al mismo tiempo que los lugares de enunciación dominantes, eurocentrados, pero que, sin embargo, se constituye en el lugar de enunciación a partir de la exclusión, a partir del oprimido, a partir de la frontera con la totalidad.<sup>1</sup>

Immanuel Wallerstein se basa en Alexandre Koyré, quién habla de una nueva Cosmología que representa el mundo moderno e inaugura la noción de “universo infinito”, “infinito tanto en Duración como en Extensión, en el cual la materia eterna, de acuerdo con leyes eternas y necesarias, se mueve sin fin y sin objeto en el espacio eterno, [que] heredó todos los atributos ontológicos de la divinidad. No obstante, sólo éstos; todos los demás la divinidad se los llevó consigo en su marcha” (Wallerstein, 2001:5).

La conciencia humana europea se “contamina” entonces por esa idea de *progreso*, no sólo en lo que toca a su visión del mundo físico, de su visión del cosmos, de la interpretación que la nueva ciencia hace del mundo físico, de sus movimientos, de sus procesos, sino incorporando a las representaciones de la sociedad e inaugurando la ciencia social, construye la noción de *progreso social* en que una vez más se encuentran y se mezclan los procesos más

<sup>1</sup> Véase Dussel (1992), (2000), y especialmente (1998).

decisivos de la *colonialidad de saber y de poder* en la historia de la modernidad occidental. “Si los cielos se han alejado de forma casi ilimitada, lo mismo ha pasado con las ambiciones humanas. La palabra operativa pasó a ser progreso” (Wallerstein, 2001:5).

El *eurocentrismo* surge como un paradigma, como “una deformación de teorías sociales dominantes... y supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos” (Amin, 1989:9). Entonces, una de las grandes cuestiones que la discusión de Amin plantea se relaciona con el hecho —discutido también por otros estudiosos— de que la modernidad europea crea una ideología universalista que supone que el “modelo occidental” de proceso y de formación históricos era más que compatible con todas las sociedades del mundo: era indispensable y necesario, a partir del cual se clasifican y se “etiquetan” sociedades y pueblos en los cuatro cuadrantes del mundo conocido y *desconocido*.

Ese tipo de conclusión parece ser muy importante en el contexto reflexivo sobre el lugar y el papel del mundo colonizado y de lo que se pasó a llamar *América Latina*, en el sentido de que lleva a la comprensión de que el sistema-mundo capitalista moderno es un sistema de relaciones sociales, políticas, económicas, étnicas, de género, religiosas, culturales, etc., y que, sólo de este modo, se puede pensar el mundo colonizado como sujeto activo en el proceso de construcción y transformación de las relaciones mencionadas, como un *sujeto en relación* y nunca como un paciente apático ante la acción colonial.

Es necesario reflexionar sobre lo que ha significado para la formación de varias generaciones de pueblos, colonizadores y colonizados, admitir como verdad histórica el mito antes mencionado que supone la existencia de un *continuum* civilizador que une la Grecia clásica a la Europa moderna, versión naturalizada e interiorizada por los sistemas de socialización con los cuales cuenta la colonialidad del poder.

Wallerstein comenta sobre cómo las ciencias sociales han contribuido a la perpetuación de ese mito, reproduciendo la noción según la cual la Antigüedad clásica representa la aurora de la sociedad moderna como

“etapa inicial de un único proceso histórico continuo que culminaba en la civilización ‘occidental’ moderna y por lo tanto era visto como parte de una saga singular: primero, la Antigüedad; después, las conquistas bárbaras y la continuidad asegurada por la Iglesia; luego, el Renacimiento, con la reincorporación de la herencia grecorromana y la creación del mundo moderno.” (Wallerstein, 2001:26-27)

En cuanto a los pueblos que no forman parte de ese relato, se concluye que éstos no tenían “historia”, se ubicaban “fuera de la historia”, se encontraban congelados en un determinado momento de ese *continuum* natural y estaban, pues, atrasados en relación con la marcha universal de los pueblos hacia el progreso. ¿Y por qué estaban atrasados?

Aquí surge la explicación racista que clasifica a los pueblos diferencialmente, según su situación en ese *continuum* que el pensamiento eurocéntrico ha creado. Es decir, los pueblos que se encuentran en las etapas “inferiores” del proceso “normal” de desarrollo se ubican allí por ser racialmente inferiores. Su “atraso” se explica de esta manera naturalmente. La ideología de la *superioridad natural* confiere un nivel ontológico inferior a los pueblos colonizados y, a través de los siglos, ha operado en el contexto de la colonialidad del poder. Por lo tanto, se clasifica al mundo como “Occidente” —la Europa Occidental— y el resto (Quijano, 2000:296). El *eurocentrismo* no sólo oculta sino que contiene la positividad que construye lo *no europeo* con las características ya indicadas, en una dialéctica que revela y oculta, de la cual Quijano, recordando las relaciones de pos-independencia que se establecen en América Latina, donde perdurará la dominación a través de la colonialidad del poder, señala dos elementos principales: el “desencuentro perdurable” entre la realidad de la experiencia de nuestros pueblos latinoamericanos, su originalidad, su especificidad, y la manera eurocéntrica de verla e interpretarla “que sigue intentando ‘leer’ esa realidad como si fuera Europa”. Está también el enorme impedimento que la visión racista plantea para el “negro”, “indio” y “mestizo” dominados, con las consecuencias derivadas, imposibilitando que los mismos sean vistos como sujetos, como dignos de tratamiento ecuánime y simétrico, resultando de ambas nociones la idea de que “la ciudadanía del dominado no puede ser cabal, ni la sociedad realmente nacionalizada, ni el Estado efectivamente representativo, ni el orden sociopolítico estable y legítimo” (Quijano, 1993:51-52).

Europa concibe la *modernidad* como superación del estado de “inmadurez” y emancipación a través de un “esfuerzo de la razón”. Dussel (2000: 45) denuncia entonces la visión eurocéntrica: por qué Europa se pone como punto de llegada, ideal, de esa etapa civilizadora y por qué tal discurso indica fenómenos intraeuropeos como punto de partida de la ‘Modernidad’, conforme hemos mencionado antes, y excluye la presencia del resto del mundo en la construcción de ese proceso.

El *ego cogito* fue antecedido en más de un siglo por el *ego conquiro* (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano. (Dussel, 2000:48)

### Colonialidad del poder

La crítica “problematizadora” que Mignolo plantea al *eurocentrismo*, incluido en el discurso colonial, agrega nuevos elementos a ese debate y denuncia la *colonización del poder*, que no se puede dejar de considerar para entender de qué manera Europa se autodefine como elemento central de la *modernidad*.

La construcción de Europa en el imaginario del mundo moderno, así como en el imaginario de los pueblos colonizados, pasa por la *colonialidad del poder* como un proceso de producción y reproducción de sistemas de jerarquización entre los sujetos participantes en ese proceso y por la explotación del trabajo de una parte de los mismos, lo que implica en que no se puede hablar de la *modernidad* sin tomar en cuenta las relaciones entre los diferentes sujetos involucrados y que no se puede hablar del proceso colonial a partir de Europa, sin considerar que éste se realizó a partir de relaciones primeramente materializadas y llevadas a cabo en América y no en Europa.

Se inaugura un tipo de dominación en el que —la historia lo ha enseñado— no es necesaria la presencia física del elemento colonizado para que las relaciones coloniales se mantengan. La colonialidad permanece bajo la forma de una jerarquía cultural entre europeos y no europeos (Dussel: 2000). Creo que se puede agregar a estas tan sofisticadas caracterizaciones que los autores hacen de esos mecanismos poco discutidos, que son responsables del funcionamiento del sistema-mundo en que vivimos, el recuerdo de que los mismos operan en el sentido de mantener la productividad del control y de la dominación a través de los elementos de raza, género, trabajo, clases sociales, etcétera.

### Diferencia colonial

La categoría *diferencia colonial* tiene un potencial explicativo muy poderoso, principalmente para este trabajo, considerando que su intención es entender lo que se ha dicho sobre educación, partiendo de la *diferencia colonial*, de la experiencia colonial y de la práctica de la resistencia.

Mignolo considera la *diferencia colonial* epistémica como la diferencia entre enunciados de contenido semejante pero expresados “en distintos lugares geopolíticos de enunciación” y que se refieren a distintos terrenos histórica y geopolíticamente constituidos (Mignolo, 2001: 19). Considera también que en la *diferencia colonial* se pueden revelar los diferentes aspectos de la geopolítica del conocimiento asociados a relaciones asimétricas de poder y que

su debate puede contribuir para que se reconozca y actúe sobre la *diferencia colonial* (Mignolo, 2001).

En el contexto que discutimos, la comprensión de la *colonialidad del poder* en el proceso de colonización de América, lo explica como la construcción de un *imaginario colonial como relación* que, por lo tanto, difiere de la visión eurocéntrica sobre el proceso mencionado, y no puede ser manipulada ni manipular a los sujetos sociales, es decir, tener una productividad si no se toma en cuenta la *diferencia colonial* a través de la cual la colonialidad de poder es operada, y sin la cual no puede ser ejercida. Mignolo afirma que la *diferencia colonial* es imaginada en el “pagano”, en el “bárbaro”, en el subdesarrollado. Está presente en la modernidad y en el capitalismo, y empezó a ser visible en los procesos de descolonización a partir del siglo xviii, con la independencia de las naciones, hasta mediados del siglo xx.

### Pensamiento de frontera

El investigador César Fernández Moreno (1972), en la introducción al volumen titulado *América Latina en su literatura*, que forma parte de la colección “América Latina en su cultura” ilustra en determinada parte cómo la colonización produce realidades materiales y cómo la materialidad que resulta de las relaciones que se establecen interfiere en la vida de las sociedades:

En efecto, al ser vencidos militarmente, los primitivos habitantes de América —es decir, los verdaderos americanos— fueron despojados de sus imperios y posesiones, recibiendo a cambio los beneficios, muy discutibles desde su punto de vista, de la cultura occidental en expansión. Pero si bien fueron rechazados hacia las marcas de los imperios y transformados en proletarios externos, ello no sucedió hasta el punto de que se borrarán sin dejar huellas. Estuvieron presentes siempre, y lo están todavía, no ya como influencia, sino como real componente de este nuevo mundo occidental en formación: han volcado en él muchos de los caracteres de sus distintas civilizaciones, caracteres que cuentan hoy mismo entre los factores más salientes de la originalidad de América Latina. (Fernández Moreno, 1972:11)

Creo que parte de esos vestigios pueden ser observados en la manera en que la cultura insiste en expresar el mundo de las gentes a lo largo de la historia y a la sombra, o de modo paralelo a la cultura hegemónica. Como en el poema “La vida de una mujer”, publicado en el suplemento *Ojarasca* del periódico *La Jornada* (Ciudad de México), y construido con las palabras de

Adela Portillo, nacida en 1923, hija de madre cucupá, en el que habla de la vida de una habitante de un mundo que no es el suyo. Así dice:

Ahora tengo estufa de gas.  
 Y ya mi casa no es mi cuerpo enroscado  
 a un lado del fuego que puso mi abuelo.  
 Mi casa actual está amueblada.  
 Tengo estufa integral,  
 pero me ahoga y prefiero hacer la comida  
 en el fogón de afuera.  
 Rete a gusto en la noche  
 haciendo mi quehacer.  
 Desgraciadamente, no hay manera  
 de conservar las costumbres de los indios  
 ¿quién las va a usar ya?  
 Rete a gusto en la noche  
 haciendo mi quehacer.  
 Mucha gente me dice “¿qué estás haciendo?  
 ¿qué, no tienes gas?” Sí,  
 sí tengo, pero si me traen leña  
 hago más a gusto mis frijoles.  
 Rete a gusto en la noche  
 haciendo mi quehacer.  
 No, pero deveras, señor,  
 aquí nadie de nosotros conserva  
 sus costumbres.  
 Yo cocino en la noche, nada más.  
 A veces, cuando otro indio me visita,  
 ese día aprovecho para llenarme de  
 hablar cucupá.  
 Porque a mí me gusta mi idioma,  
 cuando lo hablo  
 parece que viera  
 y reviviera  
 toda mi gente, que ya se fue. (Portillo, 2003)

Mignolo entiende el pensamiento de frontera como el producto de un momento de fuga, en el que el pensamiento hegemónico procesado por la diferencia colonial, por la experiencia de la colonialidad y de la subalternidad se expresa. En este momento, lo inesperado sucede, lo previsto por el pensamiento y por las políticas eurocéntricas emerge de la vida real hacia “dimensiones sociopolíticas que no están inscritas en la historia de la filosofía europea” (Mignolo, 2001:17). Es decir, ¡lo imprevisible sucede!

Por otra parte, Mignolo afirma el potencial de esa aparente ambigüedad y, abriendo camino para la categoría *pensamiento fronterizo*, escribe que la categoría “civilización” niega poder de conocimiento a la “barbarie” y que “la incorporación de la barbarie en los términos negados por la ‘civilización’ [entendiendo que su expresión en un espacio alternativo o marginal], es lo que permite trascenderla, no reivindicando su opuesto (la barbarie) sino la fuerza de la frontera que crea la posibilidad de la barbarie de negarse a sí misma como barbarie en la alteridad; de revelar la barbarie en la mismidad que la categoría de civilización ocultó y de generar un nuevo espacio de reflexión que mantiene y trasciende el concepto moderno de razón” (Mignolo, 1998:48).

En América, las poblaciones colonizadas supieron producir una cultura que se apropió del lenguaje de los colonizadores y lo transformó, produciendo, de esta manera, expresiones que si ya no representaban la cultura originaria en su pureza, tampoco podían ser reconocidas por los colonizadores como suyas. Siempre se puede decir que tales transformaciones pueden servir a la colonialidad del poder, en la medida en que inculcan una cultura ajena a través de lenguajes aceptables por parte de los colonizados. Sin embargo, se debe entender la cultura como relación que puede ser potenciada con la apertura de espacios democráticos para las poblaciones subalternizadas.

Partiendo del supuesto de que no es posible ni deseable romper con la episteme europea a esta altura de nuestras historias (locales y global), ¿cómo discutir formas de pensar y de actuar, ante los retos sociales, que acojan esos diseños globales de manera crítica o, mejor dicho, que lean primero los diseños globales de forma crítica, es decir, a partir de las historias locales, y que se puedan transformar en acción y movimiento, un movimiento nuevo, una ética nueva, una nueva episteme que brote de la experiencia de la colonización, que nazca de la frontera, como alternativa a aquella que la experiencia del “centro” ha intentado imponer desde hace 500 años y que la vida misma ha demostrado que no funciona?

Me parece que el desafío está en discutir críticamente el imaginario del sistema-mundo moderno partiendo de la perspectiva de la *colonialidad del poder* y de las experiencias particulares de la modernidad/colonialidad.

El *pensamiento de frontera* se produce, pues, con la marca de la dualidad. No se caracteriza como expresión de la pura experiencia imperial y tampoco podría serlo. Tampoco se configura como reflejo de la pura experiencia de la colonia, es decir, de la subalternidad. Reconociendo la hegemonía del pensamiento occidental y como tal el “punto de referencia”, la epistemología fronteriza crea principios y conceptos a partir de la experiencia de la colonialidad. En el espacio sutil que se encuentra entre las dos experien-

cias se desarrolla la producción de la nueva episteme, de la nueva experiencia, de la experiencia original.

### América Latina: ¿de qué espacio se trata?

El intento de *pensar la educación a partir de América Latina* tiene como condición pensar en América Latina como un espacio que se puede plantear y que puede ser construido teóricamente. No se debe imaginarlo como una pura *entelequia*, como nos recuerda Castro-Gómez (1998), y mucho menos como una realidad objetiva, cuya aprehensión prescinda de mediaciones (de varios tipos) que deben ser, estas sí, comprendidas, teorizadas, historizadas, y de las que el(la) investigador(a) no puede prescindir.

En el presente trabajo, no supongo que exista un discurso “verdaderamente” latinoamericano o una “verdadera” pedagogía para América, como ya lo subrayamos. Pretendo presentar algunos aspectos relativos al nacimiento de la expresión “América Latina”, para discutirla posteriormente, en cuanto categoría geocultural, cuya pertinencia ha sido destacada por algunos autores quienes han aportado análisis e informaciones decisivas para la realización de esta investigación.

Simón Bolívar creó los elementos que componen la categoría “Nuestra América”. No utilizó precisamente esta expresión sino su significado. Bolívar mencionaba la “base fundamental” del conjunto de “Repúblicas americanas de habla española”, las cuales Fernández Retamar identifica con América Latina en su historia post-siglo XIX. Cita Fernández Retamar a José Martí, quien habla de una gente que se distribuye entre el Río Bravo y la Patagonia. Martí va a usar la expresión “Nuestra América” y su contenido abarca una infinidad de significados políticos y geoculturales. Fernández Retamar asume la categoría tal como fue usada y significada por Martí, entendiéndola como inclusiva no sólo de “pueblos de relativa filiación latina sino también otros, como los de las Antillas de lengua inglesa u holandesa, alejados de tal filiación y, claro, los grandes enclaves indígenas” (Fernández Retamar, 1985:353).

“La historia la escriben los vencedores; sin embargo, está hecha por todos”, afirma Cerutti (1991), quien también sostiene que la entrada de los pueblos originarios de América en la historia mundial fue forzada y se dio a pesar de la resistencia de los mismos. Considerados pueblos “sin historia”, según determinado criterio de historicidad (o para predicar historicidad) definido por los conquistadores, fueron despojados de la condición de estar en la historia. Incluso según el criterio occidental, que define la historia como el registro

escrito de los hechos de la vida, muchos de entre los pueblos prehispánicos de América estarían en la condición de pueblos “con historia”, ya que tenían su pasado, sus mitos, ritos, su imaginario, etc., registrado en códices que fueron en su mayoría destruidos por los religiosos europeos. Allí se encontraba su historia escrita, regateada o ninguneada, como sugiere Cerutti (1991:101).

Arturo Ardao explica cómo la *idea* y *nombre* “América Latina” aparecen y se modifican y cómo participan en la construcción de las tramas históricas de nuestro continente y en las relaciones que se establecen entre América y Europa y entre la América Sajona y la América Latina. Así lo menciona en uno de sus libros, *América Latina y la latinidad*.

La reflexión sobre la palabra “América” nace de modo idéntico a la reflexión europea alrededor de su nombre y de su identidad, lo que no es una casualidad. Considera Ardao que lo que une a ambas es “la peripecia crítica” respecto al dualismo Oriente-Occidente (que para él la trasciende), además de otro hecho moderno que la implica y que incide en el binomio Europa-América. Ambas reflexiones tratan de sujetos ontológicos porque, en realidad, se trata de entender el ser de Europa y el *ser* de América.

El objetivo explícito de Ardao en su estudio es “averiguar la idea de América Latina en cuanto *Latina*, la idea de *latinidad* de una de las subaméricas, es decir, la idea de *América Latina* en sí misma, que se ha convertido en la cuestión esencial” (Ardao, 1993:21). Al cabo de una intrincada peripecia histórica, la idea de “América Latina” correspondería, hoy, a un continente. En el plano político y cultural, “América Latina” se refiere a una unidad autónoma independiente, tal como Europa, América del Norte o Asia. Estas consideraciones parecen muy importantes, sobre todo en los días actuales, cuando se observan organizaciones de países en torno a intereses económicos, políticos, poblacionales, estratégicos, ecológicos, etcétera.

Considero que sería importante preguntar: ¿por qué estudiar las representaciones de América, América Latina, etc., sólo a partir del siglo XIX? ¿Por qué no antes? ¿Cómo funcionaba ese imaginario antes de la segunda etapa de la colonización moderna? ¿Qué sucedía en los siglos XVI y XVII en cuanto a las ideas que se estaban construyendo respecto al carácter latino como marca de identidad? ¿Qué sucedía (o no) en la geopolítica que nos interpelaba (o no) ante Europa y la América Sajona?

Arturo Roig (1994), historiador argentino, trata del proyecto bolivariano, de la idea de coligación de los países entonces recién liberados y de los que estaban en proceso de liberarse de España en el siglo XIX, a los cuales Bolívar se refiere en la *Carta de Jamaica*, de 1815: “Deseo, más que cualquier otro, ver formarse en América la mayor nación del mundo, menos por su extensión y riqueza que por su libertad y gloria” (Roig, 1994:26).

Las consideraciones de Roig proponen la existencia de un sujeto “vivo”, histórico, no general sino el *sujeto latinoamericano*. Creo que, si nos libramos de las “tentaciones de las teorías sin sujeto” (Zemelman, 1998) y de las *entelequias* construidas para probar supuestos teóricos, podremos aprovechar las pistas de Roig en el sentido de investigar el pensamiento fronterizo que se ha producido en América Latina y que, incluso, ha contribuido para construirla como una entidad geocultural. Más adelante, se refiere a una “ética de los vencidos”, recordándonos a varios autores latinoamericanos importantes como Simón Rodríguez, José Vasconcelos, José Martí, entre otros (Roig, 1994:136).

Se advierte de la dificultad en hablar de América Latina como una entidad homogénea pues factores de todos los tipos —desde los físicos a los históricos, culturales, etc.— lo impiden. A pesar de todas las diversidades, se encuentra un punto de unidad: la histórica dependencia con relación a potencias exteriores.

#### América Latina y pensamiento de frontera

A “América Latina” se le debe entender como producto de relaciones, sin caer en la tentación de volverlas ontológicas, esenciales, congeladas y, de esta manera, alejarlas de su potencial heurístico. Es decir, pueden y deben ser trabajadas y explotadas en su *historicidad* y en el manantial de conocimientos que esta postura epistémica puede ofrecer. La identidad de esa y de otras entidades geopolíticas no puede ser percibida en la historia sin los elementos materiales de esa relación; sin embargo, ese enfoque aleja las camisas de fuerza teóricas y ofrece mayores posibilidades de conocimiento. El investigador debe aceptar el sentido histórico de lo que se le presenta y no trabajar con *a priori*s que minan sus posibilidades de descubrir nuevos datos.

El “descubrimiento” de América, a pesar del debate acerca de su significado e intencionalidad, significó un impacto enorme para la conciencia europea y resultó en el establecimiento de nuevas relaciones sociales, en la construcción de nuevos imaginarios y de nuevas prácticas políticas, económicas, etc. Quijano (2000:202) afirma que América se constituyó “como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder, de vocación mundial, y de ese modo y por eso como la primera *id-entidad de la modernidad*”. Este autor se refiere a la “América” que produce “consecuencias inmediatas en el mercado mundial y en la formación de un nuevo patrón de poder mundial” y que se constituye en el “elemento fundante de la nueva subjetividad”, es

decir, “la percepción del cambio histórico” (Quijano, 2000:216). Llamo la atención sobre este fragmento de Quijano, con el objetivo de contar con más elementos para la reflexión sobre la discusión de “América Latina”, seguramente como una entidad geocultural pero que, sin embargo, se encuentra involucrada por materialidades que también pueden ser importantes para su configuración.

El sentido de pertenencia a un determinado momento histórico y de insertarse en una determinada coyuntura, conociendo sus sujetos y sus necesidades e interpretando sus intereses, va a proporcionar fuerza y saber histórico a la lectura de la realidad latinoamericana. Así, este *hablar a partir de* aumenta el potencial para producir conocimiento y para representar un acercamiento más fiel a la realidad referida.

Mencionando lo que produjeron autores como Martí, Mariátegui, Hostos, Guaman Poma Atahualpa, Bolívar, Artigas, Inca Garcilaso, Torres García, entre otros, Achúgar (1998: 279) afirma que “el paisaje que dibujan esas múltiples memorias supone una postura y un lugar específico a partir del cual se habla y a partir de donde se lee”.

### Una pedagogía para “América”

Educación y política siempre han estado vinculadas en la historia de “América”. Varios de entre los más grandes pensadores y realizadores de las luchas políticas y los movimientos sociales más representativos de las necesidades y de los anhelos de los pueblos colonizados, en la búsqueda de autonomía y soberanía, han tenido presente que la educación, principalmente la educación escolar, es un elemento primordial en la tarea de construir “otro mundo posible”.

El alcance de la pedagogía del oprimido es idéntico al de la pedagogía del opresor. Sin embargo, estamos acostumbrados a ver la educación hegemónica de una manera naturalizada, como si la educación y la pedagogía del opresor fueran *la* pedagogía. Las dificultades para divulgar y hacer que funcionen propuestas educativas y pedagógicas *a partir de la frontera* son, evidentemente, inmensas y mi intención en este trabajo es hablar de tales expresiones y suscitar el debate, empezando por el rescate de su historia, procurando entender esa historia, las diversas coyunturas en que se manifiesta y sus elementos interpretativos más importantes. Por ejemplo, los referenciales políticos, ideológicos, filosóficos, etc., de los que parten Bolívar y su maestro Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui y Paulo Freire, sólo para mencionar algunos entre los más importantes, son muy diferentes en va-

rios aspectos, aunque bastante “aproximables” en lo que se refiere a los ideales del ser humano y de la sociedad más justa, más igualitaria, más democrática y también al carácter y a la importancia que dan a la educación en la construcción de un futuro de paz y justicia para América.

El sueño bolivariano de construir una gran patria latinoamericana contenía la noción iluminista —tal era su formación intelectual y política— de que la educación proporcionaría “luces” al pueblo y lo liberaría de la ceguera que lleva a la sumisión. La educación y la instrucción funcionan como instrumento de liberación de los pueblos y debían ser la prioridad de los gobernantes de las repúblicas que estaban siendo creadas al inicio del siglo XIX en América Latina. Para Bolívar (1783-1830), la educación debe proporcionar “moral y luces”. El Estado debe ser responsable de la educación del pueblo e intentar proporcionar a la gente el acceso a una vida productiva, a la felicidad y a la bondad. Creía que sólo el ser humano “elevado moralmente” podría ser bueno y feliz, libre y fuerte. Bolívar entendía la educación y la instrucción formales como instrumentos fundamentales para la construcción y permanencia de las nuevas repúblicas. Afirmó entonces:

“La instrucción es la felicidad de la vida y el ignorante, que siempre está próximo a adherir a la corrupción, se precipita infaliblemente en las brumas de la corrupción”. (González, 1994:28)

Se puede afirmar que el “Libertador” politizaba los temas de la bondad, de la moral y de la virtud, en el momento en que responsabilizaba al Estado de la educación popular cuya óptica estaría enfocando determinadas necesidades *a partir* del continente en lucha.

Bolívar defendió la educación popular bajo la responsabilidad del Estado hasta los 12 años de edad, y la creación de un tercer poder republicano: Poder Moral, integrado por dos cámaras: de Educación y de Moral. En 1825, creó escuelas para niñas en Cuzco (Perú) y en Caracas (Venezuela); contribuyó para la democratización de universidades estatales a través de la eliminación de discriminaciones religiosas, étnicas y de clases y les concedió autonomía; propuso la enseñanza de los “derechos del hombre y del ciudadano”; defendió que en las escuelas hubiera elecciones para que los niños se acostumbraran a la vida democrática, entre otras realizaciones y propuestas (Uzcátegui, 1984:13).

José Martí (1853-1895), héroe e intelectual cubano, opinaba que los gobernantes de los países latinoamericanos debían crear instituciones inspiradas en las realidades y en las necesidades de los propios países. Para él, la educación era la mejor entre todas las armas para la liberación de los pueblos

y la construcción de patrias libres del dominio colonial y neocolonial.<sup>2</sup> Martí afirmaba que “Ser bueno es la única forma de ser feliz. Ser culto es la única forma de ser libre” (Martí, 1991:84).

Martí también defendía la enseñanza de principios morales basados en ideales de patriotismo, latinoamericanismo, honradez, sinceridad, modestia, ayuda mutua, igualdad de derechos entre hombres y mujeres, independientemente de raza, etcétera.

Otro de los intelectuales revolucionarios que plantearon política y educación *a partir* de América Latina, fue el peruano José Carlos Mariátegui (1895-1930), quien era marxista y que, como los autores indicados anteriormente, tuvo que abandonar su país y exiliarse en Europa debido a sus posiciones políticas. Mariátegui hace una lectura del marxismo algo diferente del pensamiento marxista oficial, oriundo de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética. Para ejemplificar, él no consideraba pertinente que en América Latina, especialmente en Perú, el proletariado fuera considerado como una clase social fundamental (asumo la expresión de Gramsci), porque el proletariado poco representaba en términos sociopolíticos e incluso demográficos en aquel país, tanto cuantitativa como cualitativamente. La realidad peruana le mostraba el elemento campesino y el elemento indígena como el polo fuerte en la contradicción capital-trabajo, de acuerdo a su personal lectura *a partir* de América.

En cuanto a la educación, Mariátegui rechaza completamente la idea de democracia bajo el capitalismo y no cree, en consecuencia, en sistemas de educación y de cultura democráticos en sociedades en que domine la economía capitalista; es decir, en sociedades donde rige la dominación de clase, la educación y la cultura también serán clasistas. La educación de clase profundiza la distinción social que cada mujer y cada hombre trae de su origen social, al contrario de lo que quieren hacer creer los defensores de la escuela burguesa unitaria, pública, gratuita, laica, etcétera.

*La Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, pensador brasileño, aparece en la literatura sobre educación en América Latina como una de las más originales aportaciones de América al pensamiento socio-político-pedagógico en las últimas décadas.

A partir de sus experiencias como educador de adultos y de la creación de su método de alfabetización y de concientización, Freire propone una pedagogía que cuestiona la dominación, que contempla desde el ámbito de la relación educador-educando hasta las relaciones sociales más amplias que

<sup>2</sup> Nótese que luchar contra España no impidió que Martí se percatara del peligro imperialista que los Estados Unidos representaban ya en aquella época.

involucran el proceso enseñanza-aprendizaje. El saber de la vida, de la práctica de la vida como manera de leer el mundo puede ser aplastado por los saberes dominantes o puede ser instrumentalizado para que los sujetos de tales saberes, en el proceso educativo, transformen la conciencia ingenua en conciencia crítica y vuelvan a plantear, así, su vida y el mundo a su alrededor (Freire, 1970 y 1971).

En lo que se refiere a las prácticas educativas y pedagógicas, es decir, en las maneras de construir la vida y de enseñar a ver, entender y crear nuevas sociabilidades en América Latina se ha producido un pensamiento original, el cual poco se ha discutido. En este trabajo pretendo el inicio de una aportación al rescate de las miradas *sobre* América Latina, *a partir de* América Latina, de la óptica del pensamiento fronterizo sobre educación, o de lo que denomino una pedagogía para América Latina, una pedagogía a partir de la diferencia colonial, a partir de la frontera del sistema que, al mismo tiempo, nos incluye y nos excluye. Creo que se podría hacer lo mismo a partir de las discusiones acumuladas sobre salud, trabajo, familia y sobre fe, por ejemplo, pues todas son formas (o estrategias) de construir una *humanidad*, de construir proyectos de sociedad y de ser humano. A lo mejor las prácticas educativas son un campo privilegiado en donde se desarrollan tales labores sin que se considere su potencial político e ideológico de manera suficiente. La intención es la de tratar de rescatar estos elementos para traer a la luz y al debate unos *pensamientos* que forman parte y están vinculados a otros *pensamientos*, desde nuestra realidad.

Recibido: junio, 2003

Revisado: agosto, 2003

Correspondencia: Rua Professor Ortiz Monteiro núm.216/Apt. 312, Bloco C/Laranjeiras/Río de Janeiro, RJ/Brasil/CEP 22 245-1000/correo electrónico: aprado@alternex.com.br

### Bibliografía

- Achúgar, Hugo (1998), "Leones, cazadores e historiadores", en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (coords.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, México, University of San Francisco/Porrúa, pp. 271-285.
- Amin, Samir (1989), *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*, México, Siglo XXI.
- Ardao, Arturo (1993), "Génesis del nombre y la idea de América Latina", en Arturo Ardao, *América Latina y la latinidad*, México, UNAM.

- Castro-Gómez, Santiago (1998), "Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón", en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (coords.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, México, University of San Francisco/Porrúa, pp. 169-205.
- Cerutti Guldberg, Horacio (1991), *Presagio y tópica del descubrimiento*, México, UNAM.
- Dussel, Enrique (2000), "Europa, modernidad y eurocentrismo", en Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Caracas, FACES/UCV-IESALC/UNESCO, pp. 41-53.
- (1998), "Introducción. Historia mundial de las Eticidades", en Enrique Dussel, *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta/UAM-I/UNAM, pp. 19-86.
- (1992), *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Madrid, Nueva Utopía.
- Fernández Moreno, César (1972), "Introducción", en César Fernández Moreno (coord.), *América Latina en su literatura*, México, UNESCO/Siglo XXI, pp. 5-18.
- Fernández Retamar, Roberto (1985), "Nuestra América y Occidente", en Roberto Fernández Retamar, *Para el perfil definitivo del hombre*, La Habana, Ed. Letras Cubanas.
- Freire, Paulo (1971), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- González, J. E. (1994), "El pensamiento pedagógico de Simón Bolívar", *Contexto e Educação*, vol. 9, pp. 16-35.
- Lander, Edgardo (2000), "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Caracas, FACES/UCV-IESALC/UNESCO, pp. 11-40.
- Martí, José (1991), "Nossa América", en VVAA, *Nossa América*, São Paulo, HUCITEC.
- Mignolo, Walter (2001), "Introducción", en Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires, Signo/Duke University, pp. 9-53.
- (1998), "Posoccidentalismo: el argumento desde América Latina", en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (coords.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, México, University of San Francisco/Porrúa, pp. 31-58.
- O'Gorman, Edmundo (2002), *La invención de América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Portillo, Adela (2003), "La vida de una mujer", en Heriberto Yépez, "Entre cristianos qué diferente", *Ojarasca*, núm. 69, enero 2003, suplemento del periódico *La jornada*, p. 7.
- Quijano, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Caracas, FACES/UCV-IESALC/UNESCO, pp. 201-246.

- (1993), “América Latina en la economía mundial”, *Problemas del desarrollo*, vol. XXVI, núm. 95, octubre-diciembre, pp. 43-59.
- Roig, Arturo (1994), *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Uzcátegui, Emilio (1984), *Grandes educadores de América Latina*, Quito, Ena.
- Wallerstein, Immanuel (ed.) (2001), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.
- Zemelman, Hugo (1998), *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, México, Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas.