

Saberes pedagógicos y presente epistémico: una mirada en clave latinoamericana

Leonardo Perpetuo*

DOI:

Resumen

En el presente trabajo se presentan esbozos para pensar la actualidad epistémica latinoamericana desde la mirada de Aníbal Quijano y se vinculan sus premisas de *colegialidad y descolonialidad del poder* con algunas raíces del pensamiento pedagógico de América Latina; en particular premisas de Simón Rodríguez y José Martí, para comprender posteriores abordajes de contenidos políticos, territoriales, éticos y gramaticales de las pedagogías de Freire, Quintar y Mariátegui. Asimismo, se resalta un puente entre la actualidad epistémica y el pensamiento de estos autores, que invita a la reflexión epistemológica permanente de las pedagogías latinoamericanas.

Palabras clave: saberes, pensamientos, pedagogías, epistemologías, América Latina

Pedagogical knowledge and epistemic present: a Latin American perspective

Abstract

In the present work, sketches of a Latin American epistemic actuality are presented from the perspective of Anibal Quijano and his premises of coloniality and decoloniality of power are linked with some roots of the pedagogical thought of Latin America, in particular premises of Simón Rodríguez and José Martí, to understand subsequent approaches to political, territorial, ethical and grammatical content of the Latin American pedagogies of Freire, Quintar and Mariátegui. A bridge between the epistemic actuality and the thought of these authors is highlighted, a bridge that invites permanent epistemological reflection of Latin American pedagogies.

Key words: knowledge, thoughts, pedagogies, epistemologies, Latin America

*Licenciado y Profesor de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Posgrado en Epistemología de las Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Maestrando en Estudios Latinoamericanos (UNCuyo). Contacto: leoperp@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3391-9323>

Introducción

Una lectura de las pedagogías en clave latinoamericana implica pensar en sus modos de construcción, sin recetas ni formularios, en permanente configuración a partir de los modos de estar en el mundo, que ponderan un pensamiento complejo y relacional, con el expreso deseo de mantener viva la génesis del interrogante pedagógico sobre quienes estamos siendo, o, *estar entre siendo* (Kusch, 1962). El núcleo de una perspectiva (o episteme) relacional se encuentra constituido por el vínculo entre las prácticas locales y el pensamiento identitario, que, resaltando lo propio, desmenuza las pretensiones universalizantes y homogeneizadoras del paradigma moderno occidental. En esto mismo reside la conformación de una *pedagogía indisciplinada*, que pluraliza las existencias, en abierta disputa con la quietud y la petrificación de las definiciones (Silber, 2009; Gómez Torres, 2016).

La conformación sustancial de lo intrínsecamente pedagógico en perspectiva latinoamericana toma forma desde la expresión de postulados éticos, políticos, territoriales y gramaticales. Estos postulados y contenidos, aunque entremezclados y entrecruzados en el pensamiento pedagógico, bajo objetivos analíticos se presentan como espacios separados, con la deliberada intención de resaltar específicas premisas de algunos pensadores que dejaron huellas pedagógicas. Distribuidos en el tiempo y espacio latinoamericano, se constituyen en expresiones de, y, para, América Latina, y que nos permiten ver con ojos suyos la realidad social.

En el presente escrito se exponen, en primer lugar, premisas para pensar el presente epistémico latinoamericano a partir de categorías y constructos elaborados por el sociólogo peruano Aníbal Quijano. Desde la noción de subversión epistémica, Quijano caracteriza el signo de nuestro tiempo, al mismo tiempo que continúa el camino de pensar a las pedagogías como semillas contrahegemónicas que ponderan la emancipación del pensar en directa relación con la existencia local.

En segundo lugar, se hacen explícitos legados de Simón Rodríguez y José Martí como precursores del presente espíritu epistémico. Estos autores se constituyeron históricamente como precursores al manifestar que las independencias formales, si bien necesarias, no eran suficientes para la libertad, tomando esta insuficiencia como punto de partida de sus propuestas emancipadoras. Además, sus reflexiones estuvieron atravesadas vivencialmente por procesos independentistas: Simón Rodríguez, cuyo movimiento intelectual activo recorrió las últimas décadas del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX, reinterpretando desde la integración latinoamericana los destellos promisorios provenientes de la Europa moderna, y José Martí, al ponderar (y aportar a) la construcción del pensamiento latinoamericano, desde su activismo político y revolucionario de la segunda mitad del siglo XIX; ambos se convirtieron en autores insoslayables para la resignificación epistémica, propio del pensamiento pedagógico de la región.

Y, por último, se pone el foco en contenidos transversales de las pedagogías latinoamericanas, desde autores posteriores que marcaron una impronta pedagógica y que, se convierten en abordajes ineludibles en el camino de la redefinición de legitimidad de los saberes. En esta misma línea, si bien existe una multiplicidad que forma parte representativa del pensamiento pedagógico latinoamericano, no obstante, se seleccionaron deliberadamente algunos autores emblemáticos como, Freire y su pedagogía crítica, Estela Quintar desde lo no parametral, y Mariátegui desde el análisis marxista. Autores y posiciones que se reivindican en la actualidad como insoslayables expresiones genuinas que deben abordar las próximas generaciones, y autores como portadores de ejes pedagógicos.

Así, se emprende el análisis, desde contenidos éticos, políticos, territoriales y gramaticales en perspectiva epistemológica del pensamiento y conocimiento en permanente construcción. Y, desde la óptica del movimiento pedagógico que se vincula con el devenir social. Estos contenidos son sustancia y forma del pensamiento pedagógico, y se conforman en un todo interactivo, históricamente complejo y relacional.

Así, se emprende el análisis, desde contenidos éticos, políticos, territoriales y gramaticales en perspectiva epistemológica del pensamiento y conocimiento en permanente construcción. Y, desde la óptica del movimiento pedagógico que se vincula con el devenir social. Estos contenidos son sustancia y forma del pensamiento pedagógico, y se conforman en un todo interactivo, históricamente complejo y relacional.

Premisas del presente epistémico

La irrupción colonial en América Latina inició un proceso de configuración de relaciones sociales signadas por un patrón hegemónico de dominación, expresados en conquista, usurpación y negación del otro. El impacto del “descubrimiento”, la ignorancia, el miedo a lo desconocido y la concepción de superioridad justificaron ideas de supremacía a partir de premisas biologicistas, y, en particular, bajo la idea de raza. Quijano (2000;2015;2019) nos dice que bajo esta idea se configuran relaciones sociales y de poder, un patrón que denomina *colonialidad del poder*. Se trata de un patrón que fundamenta la desigualdad desde ideas enraizadas en el transcurrir histórico y que penetra todos los órdenes de la vida, desde la base material hasta las mentes, redefiniendo las relaciones sociales. En consonancia con Rosenmann (2008) la lucha por el poder y estrategias de imposición se esconden bajo justificaciones desde un escalafón de inferioridad-superioridad de acuerdo a la idea de raza.

El colonialismo tiene su correlato de resistencia en los movimientos independentistas desde fines del siglo XVIII con Haití como pionera, y en el transcurso del siglo XIX con el resto de las naciones latinoamericanas. El colonialismo se compone de estrategias de liberación de esquemas de dominación entre diferentes identidades y etnicidades. La colonialidad del poder, en cambio, un patrón que dio inicios con la irrupción colonial, no desaparece con la emancipación formal de las repúblicas latinoamericanas. Se sustenta en naturalizaciones de la historia y el destino de los pueblos, ya que se los define como *racionalmente constituidos y organizados*. Se erige así, en un poderoso sistema de dominación vinculado a la concepción de raza, al redefinir bajo su órbita formas de desigualdad previas como el género, el linaje y las etnicidades.

No obstante, se trata no sólo de una clasificación racial, sino de una matriz de opresión, en la cual, en consonancia con Lugones (2008), bajo la idea de interseccionalidad coexisten y se refuerzan la colonialidad del género, raza y etnia organizados a su merced. En esta idea de interseccionalidad, Viveros Vigoya (2016) resalta la composición y el impacto de la construcción de categorías diferenciadoras de la alteridad que desembocan en la universalización y que, desde configuraciones históricas, se relacionan y refuerzan entre sí.

En definitiva, tanto la resistencia como la lucha armada constituyeron los pilares para la emancipación de los países latinoamericanos, pero no es suficiente para la descolonialidad del poder, ya que la producción epistémica (hegemónica), una episteme colonialista, es configurada por estas mismas relaciones (Quijano, 2014; 2019).

En la actualidad, la *descolonialidad* se expresa en una revuelta epistémica al aparecer varias perspectivas o epistemes alternativas a la *colonialidad del poder*. No obstante, la aparición de un proyecto social alternativo desde la oposición y la resistencia, y la producción de una perspectiva epistémica divergente a la hegemónica, constituyen partes mutuamente influyentes de una totalidad.

Diversas voces disidentes¹ de lo eurocéntrico, burgués y patriarcal plantean alternativas para la construcción de lo latinoamericano, y que desembocan hoy en día en la revuelta o *subversión epistémica* como un signo fundamental de nuestro tiempo (Quijano, 2015). Rivera Cucicansqui, en abierta crítica a la moda decolonial que despolitiza las existencias porque no implica agencias, resalta una construcción descolonial y anticolonial a partir de la producción de conocimiento desde lo cotidiano, que incluye vivir

y movilizar desde las luchas activas la contradicción histórica de las existencias, que toman forma a partir de la coexistencia entre lo indio y lo europeo, de lo mestizo (Rivera Cucicansqui, 2018).

En definitiva, en la colonialidad se despliega una justificación y enunciación racional del orden del mundo (desde el control del conocimiento), en esferas entrelazadas que forman parte de la matriz colonial del poder: privatización y explotación de la tierra y la mano de obra; el control de la autoridad (desde la conformación de virreinos y estados coloniales); el control del género y la sexualidad (como la familia cristiana, los valores y conductas sexuales y de género); el control de las subjetividades (la fe cristiana, lo secular del sujeto y el ciudadano) y el conocimiento (teología, filosofía secular, concepto de razón, derecho y ciencia). En contraposición, una perspectiva descolonial es un desprendimiento epistémico que se rige en la esfera de lo social desde la emergencia de una geopolítica del conocimiento (Fabbri, 2014).

Precursores del presente pedagógico: José Martí y Simón Rodríguez

Tanto José Martí como Simón Rodríguez se constituyeron como precursores en la construcción de pedagogía latinoamericanista, en base a lo heterogéneo, mirando lo propio constituido por lo históricamente diverso. De manera crítica, y también emancipadora, territorializan sus propuestas y proyectan la emancipación de los saberes. Lo hacen al incluir la historia de los pueblos de América Latina y al ponderar la libertad e igualdad como sustratos para los proyectos pedagógicos: mirar, pensar y crecer hacia adentro, construir una América Latina desde lo latinoamericano, y formar ciudadanos desde el derecho a la construcción y autodeterminación de su propio destino. Se trata de una autoconstrucción, desde saberes emancipatorios, ligados con la historia, la tierra y los sujetos históricamente excluidos.

Simón Rodríguez y José Martí, en la actualidad, son raíces fundamentales de la revuelta epistémica de nuestro tiempo que remarca Quijano; una subversión epistémica que pone en cuestión y provoca la crisis de la episteme hegemónica. Dos raíces de una misma tierra, que no deambularon en la resistencia, sino en proyectos faros de emancipación de los saberes locales.

Simón Rodríguez, al vincular la pedagogía con el trabajo, realiza un llamado a crear y producir las existencias y sus modos de producción, a pensar desde las desigualdades y las diferencias, y a reflexionar en la tensión entre la imposición colonial del saber y las identidades locales (Wainszok, 2018). No se trata de

ir a buscar un modelo pedagógico en lo ajeno, donde la imitación es una importación de ideas (Wainszok, 2012; 2018), sino en lo propiamente latinoamericano.

Aquella imposibilidad histórica de las promesas de la modernidad, una situación paradójica que remarca Quijano, estaba en la mente de Rodríguez; una imposibilidad producto de la afirmación moderna de las desigualdades y la construcción de consignas de igualdad a partir de ellas. En su defecto, Rodríguez ratificó una igualdad humana previa y abogó por prácticas localizadas de acuerdo a eso. Así, construir una escuela mestiza, articular educación y trabajo, y un proyecto pedagógico centrado en libertades, igualdades y autonomías, sentaban las bases para la militancia de Rodríguez por la educación popular. Y, en lo intangible, el sentimiento, los deseos, y los intereses propios para formar ciudadanos, pueblos y maestros, para nombrarnos (Rodríguez, 2016).

En estos sentidos se vincula la geonarrativa con la geocultura, narramos desde nuestras experiencias vitales y pedagógicas (Wainszok, 2018). Esta forma de construir una pedagogía humanizante, es contraria a la inhumana prohibición de conocimientos que un hombre necesita para construirse y entenderse con sus semejantes. Por ello, Rodríguez piensa a la privación como inhumanidad, porque “la instrucción es, para el espíritu, lo que, para el cuerpo, el pan” (Rodríguez, 2015, p 91, citado en Wainszok, 2018, p 4).

Simón Rodríguez se refiere a la escuela como institución portadora y constructora de patria, para las “nuevas repúblicas”; un espacio de igualdad, que permite asociar la educación a la libertad, ya que, por las armas se consigue la independencia y por la instrucción y la escritura, la libertad; una libertad constitutiva de un sujeto político popular. En este concepto de igualdad se aloja en la concepción de educación popular, el cimiento fundamental para la construcción de la república, junto a la autonomía productiva (referida a la creación de colonias agrícolas y la propiedad distribuida en pequeñas parcelas, una crítica explícita a la organización social de la tierra).

La posibilidad de generar conciencia social, en Martí, se encuentra vinculada con los saberes locales del trabajo, la cultura y la tradición (Martí, 1980). La fuerza propulsora se aloja en los saberes en permanente construcción, y, como fundamento de identidades infantiles mediante el vínculo pedagógico e institucional que lo sustenta. La profundización de las identidades implica trabajar para la descolonización de la mente, que resalte lo local y pondere la riqueza de lo heterogéneo y la diversidad idiosincrática. Para ello, los maestros emprenden la cruzada de llevar “no sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecáni-

cos; sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres... y ...hacer de cada hombre una antorcha..., ...una campaña de ternura y ciencia...” (Martí, 2003, p 2). Una construcción a partir de un conocimiento fecundo y provechoso de la naturaleza, con maestros prácticos que luchan contra la ignorancia y resuelvan dudas e inquietudes prácticas del mundo que se pisa.

La construcción de saberes vinculados a la realidad latinoamericana, necesita tener en cuenta su composición poblacional y geográfica, además de histórica política. La agricultura, en Martí, y hacia las últimas décadas del siglo XIX, se convierte en la práctica y acción fundamental de creación de identidad y cultura, un proceso de transformación social con la escuela y los maestros centrados en la capacidad de los pueblos. En definitiva, en consonancia con Wainszok (2018), una propuesta pedagógica y política para que “Hombres y mujeres (sean) capaces de pronunciar el mundo, de construir mundos con las manos y las palabras; no repetir o imitar mundos” (p 8). Sea por el motivo que fuere, la imitación, es una cuestión históricamente construida que desemboca en la ajenidad ante lo propio.

La propuesta de Quijano para pensar el presente epistemológico latinoamericano a partir de la producción de diversos epistemes, denominadas como un período de subversión epistémica, tiene raíces pedagógicas desde la intencionalidad de ponderar las geonarrativasⁱⁱ y desde el compromiso como la inteligencia y lucidez de Rodríguez y Martí.

Contenidos relacionales de las pedagogías latinoamericanas

Lo territorial

La necesidad de territorializar los saberes con el fin de abrir caminos hacia la emancipación epistemológica de las existencias, es una de las bases de la propuesta pedagógica de Martí. El trabajo, la cultura y la tradición se conforman como ejes terrenalmente emancipatorios en sus escritos; para que territorializar pueda convertirse en emancipar la mente de opresiones epistémicas (Martí, 1980). Además, es en el territorio donde se despliega la ternura como propuesta ética de los maestros que transmiten la ciencia, y como motor para la construcción de saberes ligados a las existencias propias (Kusch, 1962).

Para hacer “de cada hombre una antorcha” (Martí, 2003, p 8), la ternura se construye lejos de la crueldad, con el fin de fortalecer la pluralidad y que actúe como antídoto de los epistemicidios (Untref, 2020). Territorio como soporte emancipatorio, territorializar como proyecto pedagógico, y acción territo-

rial para construir epistemologías latinoamericanas.

Los contenidos éticos, como la ternura,ⁱⁱⁱ y políticos como la emancipación, en Martí guían la propuesta de territorializar los sentires y pensares, dónde el trabajo y la autonomía productiva se vincula con la libertad para dar rienda suelta a la especificidad latinoamericana. Esto mismo llevan los maestros por los campos, una bandera gramatical que brinde la posibilidad de nombrar(se), iniciando por las propias existencias campesinas, trabajando (y disputando) la desconexión enajenada entre los saberes, el pensamiento y las realidades sociales (Montoya, 1994).

Lo emancipatorio encuentra fuerza en el saber, sobre la base de la heterogeneidad, con el doble movimiento de descolonizar el pensamiento y profundizar la cultura y la tradición local. La intención es conocer “con qué elementos está hecho su país (...) se imita demasiado (...) el deber urgente de nuestra América es enseñarse como es (Martí, 1980, p 134, 135, 136).

Una perspectiva ética

Desde una perspectiva ética, una concepción relacional nos exige pensar en los modos de transmisión. Y pensar en otredades implica reflexionar a través de una *disciplina indisciplinada* libre de rigideces. Si bien Freire (2002) establece principios indispensables para maestros progresistas, son susceptibles de constituirse más allá del modelo institucional educativo; es decir, más allá de la escuela como dispositivo, y considerar a la educación en términos más amplios, que incorpora una extensa variedad de saberes.

El contenido ético significa, principalmente, tener presente el rostro de los otros, de las singularidades, lo que lleva a tener razones educativas y poner el corazón para la enseñanza (Untref, 2020). El pedagogo brasileño, para ello, ubica a la pasividad y la cosificación del sujeto bajo la lupa de premisas éticas: con la meta de humanizar la realidad. Así, lo ético se encuentra atravesado por la responsabilidad históricamente vivencial.

Estas premisas mismas se constituyen en soporte para una educación activa (Freire, 1973), a partir de la doble dimensión del diálogo: acción y reflexión. Una educación activa es donde el educador se involucra en los procesos históricos populares (Freire, 1973, 2002), con el objetivo de que la educación sea una acción política para liberar a los oprimidos (Freire, 1968;1973). A este mismo doble movimiento ético político, Quintar, por ejemplo, lo define como posibilitador de esperanza, a partir de un proyecto didáctico y pedagógico no parametral que articule y dé sentido, y que envuelva las formas sociales de realización del futuro. Lo crítico en Freire y lo no parametral

en Quintar, como disputas contra las pedagogías foráneas (Otalvaro Ramírez, et al, 2013).

Así, Freire (2002) describe ciertas cualidades indispensables para la educación: en primer lugar, no por ser de mayor importancia, resalta la *humildad* para el reconocimiento que todos estamos atravesados por la relación entre saberes e ignorancias, para romper el círculo de los métodos elitistas (y verticalistas) de imposición de la “verdad”. El fin es fortalecer el vínculo empático con otras singularidades. En segundo lugar, la *amorosidad* en el proceso de enseñanza, como una cualidad activa que se convierta en motor de lucha en las experiencias sociales. En tercer lugar, la *valentía*, para cuestionar lo imperante, con el fin de gobernar (y educar) el miedo interno frente a ello mismo. En cuarto lugar, la *tolerancia*, como premisa primordial en la convivencia y aprendizaje con otredades, como parte constituyente del proceso de reconocimiento de ser, un ser, inconcluso. Es decir, la tolerancia desde la convicción interna, y no desde un imperativo ético; una convicción que, ante el prejuicio, se constituye como el garante de verdades y diversidades.

Además, resalta la importancia de la interacción entre la responsabilidad y la seguridad de la decisión, para darle contornos firmes y precisos a la *claridad política e integridad ética*: también, la consideración de la tensión entre la *paciencia y la impaciencia*, y la *alegría de vivir* despojada de cualquier antagonismo con la totalidad de las experiencias de la existencia (Freire, 2002).

Una aproximación a lo gramatical

En el contenido gramatical de las pedagogías latinoamericanas, el lenguaje no es neutro ni inerte. Freire resalta que el universo vocabular es el conjunto de palabras con las que los sujetos interpretan el mundo, y contiene temas y problemas que son significativos para los educandos (Freire, 1991; Unipe, 2016). Por esto mismo las estrategias de comunicación y educación se encuentran impregnadas de un contenido político expresado en lo gramatical.

Se constituye una gramática, compuesta por la articulación de pensares, sentires, experiencias y existencias, con el fin de incorporar las vivencias territoriales a las expresiones del lenguaje. Esta incorporación abre posibilidades para que las pluralidades piensen sus existencias; contar lo que estamos siendo, en abierta disputa con las coactivas etiquetas de las (desterritorializadas) definiciones imperantes y dominantes.

Estas reflexiones pueden encontrarse en autores como Estela Quintar y Hugo Zemelman ya que resaltan la importancia de la ruptura de parámetros

diseñados por otros. Una ruptura posible a partir de la resignificación permanente y, a partir del aprendizaje sobre la lectura de nuestros contextos (Quintar, 2005). Resignificación es la reconfiguración e incorporación de lenguajes, histórica y diversamente acallados en el devenir latinoamericano, con el fin de transformar la educación contra definiciones ahistóricas (Rivas Díaz, 2005).

En “Colonialidad del pensar y bloqueo histórico”, Quintar (2004) subraya el importante rol del proceso de colonialidad simbólica en la configuración del mundo, donde la organización del sistema educativo estuvo acorde a ello. Aclara que, la disputa debe centrarse en la reinterpretación del mundo a partir de lenguajes no paradigmáticos (retomando la expresión de Jerome Bruner), referido a los lenguajes narrativos, no científicos ni dogmáticos. En definitiva, refiere a la construcción del conocimiento desde imaginarios propios, donde el autoreconocimiento como el reconocimiento del otro, involucra un juego de comprensión como de acción hermenéutica, con el fin de develar qué es lo que hay detrás de lo aparente.

La colonialidad del pensar, nos dice Quintar, “se distancia de la realidad, de la experiencia y del sujeto constructor de realidades” (p 25). La gramática desde la pedagogía es articuladora de la creación de subjetividades en y de estas realidades; se pone en juego un lenguaje como materia expresiva de un sistema categorial en sintonía con “modos de ver y pensar nuestra propia historia, pasada, presente y futura” (p 31).

El contenido político de la pedagogía

La imposibilidad de pensar lo pedagógico como esfera independiente de lo político viene dado por el hecho que cualquier análisis o reflexión pedagógica toma posición frente a la realidad social. El contenido político de la pedagogía se enmarca como una poderosa herramienta para desmembrar estructuras de poder que mercantilizan el conocimiento y ponderan un pensamiento único, uniforme e indiferenciado.

Y, para vincular el contexto latinoamericano con posiciones político pedagógicas, Freire nos brinda premisas de análisis, ya que frecuentemente explica que no es posible el aprendizaje si los saberes se encuentran en contradicción con las experiencias, lo que implica también un vínculo con el sentido territorial (Unipe, 2016). Porque, desde la noción de lo político, en una estructura de dominación, el lenguaje y la experiencia se encuentran alienados (Unipe, 2016).

El entrelazamiento de los contenidos relacionales hace explícito el vínculo estrecho entre el contenido político pedagógico y la transformación social,

que permite interaccionar la gramática con la política y la territorialidad, y, es lo que exige a su vez, responsabilidad ética.

Por su parte, Mariátegui utiliza una gramática política para describir, como diagnóstico, la línea de continuidad entre los virreinos y las repúblicas en términos de explotación, servidumbre y propiedad de medios de producción (Unipe, 2016). El contenido político de Mariátegui se encuentra atravesado por los conceptos marxistas, en particular, al plasmar la superestructura ideológica y política como fundamentos de una estructura económica y social, con la intención de revisarlos a la luz de la realidad latinoamericana.

Su concepción pedagógica se ubica en este marco, donde discutir el problema de la tierra significa adentrarnos en la realidad económica y social latinoamericana, en particular en el denominado problema del indio. El problema indígena es, fundamentalmente, económico social, que proviene de estructuras de dominación y se refuerzan con argumentos ideológicos políticos de legitimación. Así, Mariátegui (1972), para pensar la realidad peruana, desde el método lógico y la concepción materialista, invierte las justificaciones de la superestructura para ahondar en la infraestructura y el colonialismo económico, resaltando que la pedagogía tiene (y debe tener) en cuenta los factores sociales y económicos, ya que moldean, la labor de los maestros.

Por ello mismo, Mariátegui (2001) resalta el contenido político de la pedagogía latinoamericana de las primeras décadas del siglo XX, como necesario para la desarticulación de una educación colonialista y elitista. Así, su concepción materialista se vincula con lo pedagógico porque se refiere a que “...la escuela nueva vendrá con el orden nuevo. La prueba más fehaciente de esta nos la ofrece nuestra época. La crisis de la enseñanza coincide universalmente con una crisis política” (p 38).

Consideraciones finales

La relación entre pedagogías y epistemes latinoamericanas se encuentra en la convicción de una emancipación profunda, de cuerpos, y de mentes. Una convicción que requiere un esfuerzo permanente, en abierta disputa contra la alienación de lo propio y la petrificación del devenir latinoamericano, producto de estrategias hegemónicas de dominación.

La independencia formal, aunque necesaria, pone en evidencia histórica el núcleo coactivo de la colonialidad del saber y del poder a través del diseño de caminos imitados e internalizados, y que son encauzados por una episteme hegemónica.

En la actualidad, resistencias, voces disidentes y proyectos alternativos contrahegemónicos. desembocan en la subversión epistémica que ilumina la demanda de construcción de un camino propio que incluya identidades latinoamericanas, sus prácticas, contextos e historias.

El signo de nuestro tiempo que remarca Quijano, epistemes alternativas a una episteme hegemónica, una subversión epistémica contra la colonialidad del saber y del poder, parecería ser que es la razón de ser de la pedagogía latinoamericana, y que estuvo siempre desde el doble movimiento de territorializar las existencias y descolonizar las mentes.

Los aportes de Martí y Rodríguez, si bien son susceptibles de vincularse con múltiples dimensiones y en diferentes direcciones, es indudable que fueron y son, entre otros, semillas para la construcción de América Latina, que vieron la insuficiencia en las declaraciones independentistas, y recalcaron la necesidad de romper con lo restrictivo, con la intención de ahondar en las mentes latinoamericanas para extraer lo propio, original, inédito, y real.

Autores posteriores, diferidos en tiempos y espacios de América Latina, no dejaron morir sus reflexiones, y lejos de caer en las trampas justificadoras de ahistoricidad, las hicieron propias y las resignifican a la luz de las suyas, con el fin de realizar aportes significativos a la pedagogía latinoamericana.

Además, disputas, tensiones, convergencias y divergencias epistemológicas en torno a la concepción colonialista enriquecen esta disciplina indisciplinada e incorpora reflexiones, de manera interactiva, al alimentar a las próximas reflexiones pedagógicas en directa relación con el transcurrir latinoamericano.

Los contenidos pedagógicos presentados desde autores alegóricos del siglo XX y principios del XXI, son, en realidad, partes constituyentes de una interrelación compleja, complementaria y mutuamente influyente entre ellos; bajo movimientos interactivos y recursivos en el tiempo y espacio latinoamericano, fortalecen las reflexiones sobre la relación entre las prácticas sociales y las identidades locales de América Latina históricamente constitutivas.

Referencias

Fabbri, Lucia Fabbri, Luciano. (2014). Desprendimiento androcéntrico. Pensar la matriz colonial de poder desde los aportes de Silvia Federici y María Lugones. *Universitas Humanística*. (78), 89-107. from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012048072014000200005&lng=en&tlng=es.

Freire, Paulo. (2002): *Cartas a quien pretendo enseñar* Buenos Aires. Siglo XXI

Freire, P. (1973): *La educación como práctica de la libertad. La sociedad brasilera en transición*. Siglo XXI.

Freire, P. (1968): *Pedagogía del oprimido*.

Gómez Torres, J.F. (2016): *Pedagogía, una disciplina indisciplinada*. Revista Electrónica Educare, vol. 20, núm. 3, pp. 502-513, 2016. Universidad Nacional. CIDE

Kusch, R (1962): *América Profunda*. Edición Biblos, 2015.

Lugones, M. (2008). *Colonialidad y Género*. Tabula Rasa, (9), 73-102. Retrieved April 10, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&tlng=es.

Mariátegui, José Carlos (2001) *Temas de Educación*. Lima. Amauta

Mariátegui, José Carlos (1972): *El problema de la tierra. En: El marxismo en América Latina. Antología*. Biblioteca fundamental del hombre moderno

Martí, J. (2003): *Maestros ambulantes*. Biblioteca virtual Universal. Año 2003

Martí, José (1980). *Nuestra América*, Buenos Aires, Losada.

Montoya, O. (1994): *José Martí. Obras escogidas*. Grupo editorial. Norma literatura.

Otálvaro Ramírez, D.E. y Muñoz Gaviria, D.A. (2013): *Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar*. Itinerario educativo • ISSN 0121-2753 • añoxxvII, n.º 62 • Julio - diciembre de 2013 • p. 43-58

Quijano, A. (2019): *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2019.

Quijano, A. (2015): Aníbal Quijano en el III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. Flacso Ecuador, 2015. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=OxL5KwZGvdY>

- Quijano, A. (2014): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6. Colección Antologías. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*. Anuario Mariateguiano, IX.
- Quintar, Estela (2005) *La esperanza como práctica. La práctica como ámbito de construcción de futuro*, Revista Interamericana de Educación de Adultos Julio-Diciembre. Año 27, N° 2. CREFAL
- Quintar, Estela (2004): *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en AL en América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico*, México, Siglo XXI.
- Rivas Díaz, J. (2005): *Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar* Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 27, núm. 1, 2005, pp. 113-140 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México
- Rivera Cucicanqui, S. (2018): *Un mundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta limón.
- Silber, Julia (2009) *Pedagogía...una disciplina indisciplinada*. Universidad Nacional de Rosario.
- Unipe (2016): *José Martí. Maestros de América Latina*. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=raaWcsCHWCs>
- Unipe (2016): *Paulo Freire. Maestros de América Latina*. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U>
- Unipe (2016): *Mariátegui. Maestros de América Latina*. Recuperado en: https://www.youtube.com/watch?v=OylJbxm0x_o&t=1428s
- Untref (2020): *Indefiniciones: Pensar en movimiento. Carla Wainsztok*. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=zucvpGI7NDE&t=1s>
- Viveros Vigoya, M. (2016): *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Wainsztok, Carla (2018): *Simon Rodriguez: una biografía enredada en las pedagogías*. Archivos de Ciencias de la Educación, 12 (13), e041. En Memoria Académica
- Wainsztok, Carla (2013) *José Martí. Entre la filosofía de la relación y la pedagogía de la ternura* Solidaridad Global Universidad Nacional de Villa María Año 10 N° 23. Octubre/Noviembre
- Wainsztok, Carla (2012) *Simón Rodríguez y nuestras pedagogías en el libro Simón Rodríguez y las Pedagogías Emancipadoras en Nuestra América* Editorial Primero de Mayo. Montevideo.
- Wallerstein, I. (1996): *Abrir las Ciencias Sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.

ⁱDesde otro ángulo, y desde la descripción de la conformación de las disciplinas de las Ciencias Sociales, el sociólogo Wallerstein, describe que hacia mediados del siglo XX, comienzan a aparecer voces disidentes (como estudios no eurocéntricos, estudios de género y estudios culturales) de la disciplinarización o conformación disciplinar, generando condiciones epistémicas para la redefinición de la legitimidad al cuestionar conceptos como “universalidad” y “universalismo”, “verdad científica”, “neutralidad valorativa”, entre otras. (Wallerstein, 1996).

ⁱⁱVer Wainsztok (2018)

ⁱⁱⁱPedagogía de la ternura en Wainsztok (2013).