



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 12, N° 1 (2018)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Legado histórico del pensamiento latinoamericano para la
integración y el derecho a la educación: proyectos y sujetos
político-pedagógicos

*Historical legacy of Latin American thought for integration and
the right to education: political-pedagogical projects and
subjects*

María Mercedes Ruiz Muñoz¹

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.12.1.13>

Resumen

Este trabajo recupera el legado histórico-político de los pensadores latinoamericanos como una base para situar las problemáticas actuales en torno al derecho a la educación y la justicia. En el marco de la coyuntura del posneoliberalismo se puede dar cuenta de una reagrupación de liderazgos regionales

¹ Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav (México). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. Entre sus distinciones destaca el Premio Pablo Latapí sobre Investigación Educativa. Actualmente coordina el Campo Estratégico de Acción en Modelos y Políticas Educativas del Sistema Universitario Jesuita. Adscripción institucional: Académica de tiempo completo del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Email: mercedes.ruiz@ibero.mx.

caracterizados por una orientación política progresista, integracionista e interdependiente hacia el exterior. A partir de un marco genealógico- deconstructivo se revisan textos clave sobre el pensamiento crítico latinoamericano para ubicar las vetas epistemológicas desde y para el contexto latinoamericano sobre la realidad histórico-social de la región. Los resultados proponen líneas de abordaje para los contextos actuales que intervienen en el acceso al derecho a la educación, traducidos en políticas educativas y proyectos pedagógicos propios, cuya consolidación radica en reconocer la diversidad entre sus distintos pueblos desde una historia común para un proyecto compartido.

Palabras clave: América Latina, derecho a la educación, pensamiento crítico

Abstract

This work recovers the historical-political legacy of Latin American thinkers as a basis to situate current issues on the right to education and justice. Within the framework of the post-neoliberal conjuncture, we can see a regrouping of regional leaders characterized by a progressive, integrationist and interdependent outward political orientation. From a genealogical-deconstructive framework, the document reviews key texts on Latin American critical thinking to locate the epistemological veins from and for the Latin American context on the historical- social reality of the region. The results propose lines of approach for the current contexts that intervene in the access to the right to education, translated into educational policies and pedagogical projects of their own, whose consolidation lies in recognizing the diversity among their different peoples from a common history for a shared project..

Keywords: critical thinking, Latin America, right to education

A manera de introducción

Este trabajo tiene como objetivo plantear la recuperación del legado histórico- político de los pensadores latinoamericanos como una base para situar las problemáticas actuales en torno al derecho a la educación y la justicia. En el marco de la coyuntura del posneoliberalismo se puede dar cuenta de una reagrupación de liderazgos regionales caracterizados por una orientación política progresista, integracionista y por una política interdependiente hacia el exterior. Se pueden ubicar como momentos clave dentro de esta trayectoria posneoliberal en la región la cancelación en la cumbre de Mar del Plata en 2005 del proyecto “Área de Libre Comercio para las Américas” (ALCA), un tratado de libre

comercio promovido por los Estados Unidos para expandir su mercado interno, así como su esfera de influencia en la región (Santa María y Trotta, 2016: 15) y en el 2011 con la Declaración de Caracas en la que se concretó el horizonte de un proyecto de unidad regional con la creación de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, CELAC, que agrupa a los 33 países de la región. Este organismo se posiciona como:

(...) el único interlocutor que puede promover y proyectar una voz concertada de América Latina y el Caribe en la discusión de los grandes temas globales, con el objetivo de buscar una mejor inserción y proyección de la región en el ámbito internacional. (SELA, 2011²).

Sin embargo, la estabilidad de la región y de sus sistemas de representación elegidos democráticamente se han visto vulnerados a partir de procesos de *impeachment*, en Honduras (2009), Paraguay (2012) y Brasil (2016). Por otro lado, el papel de México en el proyecto de integración regional se ha venido desdibujando, alcanzando un momento crítico con la súbita cancelación el 24 de enero de 2017 (Sánchez, 2017) a la V Cumbre de la CELAC en República Dominicana en una coyuntura en donde la soberanía nacional se ve afectada por la política exterior de Estados Unidos y en la cual la integración con la región latinoamericana vendría a fortalecer la posición de México en el contexto global. En ese sentido, este devenir no es ajeno sino que se articula con las demandas actuales en torno al derecho a la educación en la región que diversos movimientos sostienen. Entre los actores identificados figuran organizaciones de la sociedad civil y movimientos magisteriales. Entre los primeros se encuentra la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). Entre los movimientos magisteriales que reivindican en diversos rubros el derecho a la educación aparecen los sindicatos ligados a la Internacional de la Educación, tales como la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), así como las bases y facciones disidentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de México y del Sindicato Unitario de los Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP), entre otros.

1. Marco teórico-metodológico

Se parte de un marco genealógico-deconstructivo para la revisión de textos clave sobre el pensamiento crítico latinoamericano para ubicar las vetas epistemológicas para el análisis de la realidad histórico social de la región bajo las cuales se ha producido

conocimiento desde y para el contexto latinoamericano. A partir de esta sistematización se busca proponer líneas de abordaje para los contextos actuales que intervienen en el acceso al derecho a la educación, que se traducen en políticas educativas y proyectos pedagógicos. En consonancia con la antología *Fuentes de la pedagogía latinoamericana* (Streck, 2010), situamos la obra de los pensadores latinoamericanos en articulación con las demandas de su tiempo y la consistente lucha que enarbolaron por la emancipación de los pueblos a través de la educación. Las condiciones de producción en que surge su obra dan cuenta de la concepción hegemónica de sociedad en la que se insertaron y de la crítica que realizaron.

2. América Latina como lugar de enunciación y posicionamiento político-pedagógico

El posicionamiento del pensamiento crítico en la región surge con la toma de conciencia de una identidad en sí y para sí a partir de las luchas de emancipación colonial en el siglo XIX. La figura clave de Simón Rodríguez como un pionero en la creación de proyectos pedagógicos en la región abarca tanto su papel como preceptor del libertador Simón Bolívar como en su trabajo posterior a la independencia en la extensión de la educación popular a partir de los sujetos subalternos, labor representada en su célebre frase “inventamos o erramos”. Sin embargo, la tentativa del proyecto de integración a lo largo del siglo XIX fue desmantelada con la desmembración de las unidades territoriales consolidadas luego de la victoria final de 1824 en Ayacucho. La fragmentación de la Gran Colombia, la ruptura y derrota de la Confederación Perú-Bolivia, la fragmentación de la Unión Centroamericana, la creación del estado “amortiguador” de la Banda Oriental de Uruguay, la subordinación del interior argentino a la ciudad-puerto de Buenos Aires, la brecha geográfica y lingüística con Brasil, fueron todos procesos que fragmentaron el proyecto de integración regional con la articulación subordinada al capitalismo de por medio. Este proceso de fragmentación dio origen a las “identidades” nacionales, como constructos que intentaron cohesionar unidades geohistóricas divididas. Así, en este período se ubican los artífices de los proyectos de Estado-nación, ligados a las oligarquías agro-minero exportadoras que experimentaron un período de bonanza entre 1880 y 1930. En el contexto de este proceso de “balcanización” surgen como voces críticas que hacen un llamado a la unidad, entre ellas, José María Torres Caicedo, de Colombia; Andrés Bello, de Venezuela; José Victorino Lastarria, de Chile; Eugenio María de Hostos, de

Puerto Rico; Rubén Darío de Nicaragua y José Martí de Cuba, quienes se enfrentaban al ambiente positivista que impulsaba la integración al mercado mundial mediante las políticas de libre cambio y ante las justificaciones racistas de la subordinación nacional.

El caso de la revolución mexicana representó una ruptura paradigmática con respecto al orden oligárquico al postular el reparto agrario en manos de sus trabajadores. Con la crisis mundial de 1930 la prosperidad alcanzada por los regímenes oligárquicos decae precipitadamente, lo que da origen a revueltas internas y golpes militares que buscaron responsabilizar a los sectores más visibles de la crisis. Este panorama hizo surgir liderazgos nacional-populistas, representados por las clases medias que se vieron integradas a los circuitos del capitalismo a través de los enclaves exportadores. Tal es el caso del programa integracionista y antiimperialista de Víctor Raúl Haya de la Torre, que fundó el partido Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) en Perú, ejemplo de una clase burguesa que emerge pero que no acaba de consolidarse. Como una voz crítica de la reproducción mecanicista del socialismo surgió la voz de José Carlos Mariátegui (2007), quien expuso en su obra *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* los rasgos de una sociedad dividida por la persistencia de formas precapitalistas de producción, como la base de la subordinación de los pueblos originarios.

A causa de la falta de liderazgo de una clase sobre las otras, es decir de la crisis de hegemonía en la región, la estructura más sólida y capaz de unificar a los diversos sectores sociales era el ejército, de cuyas filas salieron liderazgos que encabezaron los proyectos nacional populistas e industrializadores, como Getulio Vargas en Brasil o Juan Domingo Perón en Argentina. Otra experiencia nacional-populista surgida de una revolución fue el Movimiento Nacional Revolucionario en Bolivia liderado por Víctor Paz Estenssoro, el cual derrocó a la oligarquía minera y dio paso a la conformación de un liderazgo nacional a partir de la clase social más sólida, el proletariado minero. Sin embargo, la limitada repartición de la tierra y el aislamiento de Bolivia determinaron la caída de esta experiencia, lo cual volvía necesario repensar el proyecto de integración regional (Ramos, 2012). A esta crisis hegemónica por la falta de una clase capaz de otorgar direccionalidad, el boliviano René Zavaleta (2009) la denomina “Estado aparente”, es decir, una articulación hegemónica puramente formal, en la que se da la coexistencia (precaria) de modos de producción diferentes. Con el triunfo de la

revolución cubana en 1959 las perspectivas de integración se orientaron a la refundación de los Estados nacionales en torno a un proyecto socialista, ya fuera en clave guerrillera o reformista. Simultáneamente, el auge de la educación popular a raíz de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire reavivó el énfasis en los sectores subalternos como los actores clave del proceso de modernización de las sociedades latinoamericanas y sus resabios de colonialidad.

La superación de estos rasgos aparece como parte del análisis de Aníbal Quijano (2014), sociólogo peruano que abreva de la tradición del sistema-mundo de Wallerstein. Quijano señala que la colonialidad opera hasta la subjetividad de los individuos, rompe con la anterior escala del Estado nación y señala que el sistema de dominio hegemónico consiste en la tríada trabajo, raza y género, ya que sostiene que el trabajo asalariado está racializado. Asimismo, existen otras dimensiones atravesadas por la lógica de la colonialidad, por lo que Quijano apuesta por generar relaciones intersubjetivas de otra naturaleza. Señala que confluyen los problemas del patriarcado, del eurocentrismo y del trabajo asalariado racializado. Por lo tanto, apuesta por una construcción intersubjetiva más plural. Este problema remite a la consolidación de una hegemonía por parte de una clase que asuma ese liderazgo. Pablo González Casanova (2009) problematiza esa cuestión del liderazgo en el marco de la democracia, señala que la democracia pasó de ser una mediación a una mediatización, sostenida por vínculos clientelares, por lo tanto, apunta a un proyecto que prescindiera de esas instituciones mediadoras y en cambio promover la autonomía de base. Esta última línea se enfoca en la emergencia de movimientos sociales sostenidos por actores emergentes que reelaboran los fundamentos de la sociedad tales como nación y democracia.

3. América Latina: huellas del pensamiento político-pedagógico

La categoría América Latina como posicionamiento identitario tiene sus orígenes durante el siglo XIX en la conformación de los estados nacionales a partir de las ideas de Francisco Bilbao, quien empleó el término “América Latina” entre dos coyunturas decisivas, la intervención estadounidense de los filibusteros en 1856 a Nicaragua y la intervención francesa de 1862 en México. En cuanto al debate de la francofilia de América Latina promovida por las aspiraciones expansionistas de Francia, ya en el discurso de Bilbao, América Latina se configuraba como un posicionamiento antiimperialista, desmarcándose tanto de las pretensiones anexionistas, ya fueran

estadounidenses o francesas (García, 2013). Sin embargo, la necesidad de una independencia política y económica aparecía aparejada con la necesidad de una independencia cultural y del pensamiento.

Los pensadores críticos del Estado oligárquico-liberal del siglo XIX, que articulado al mercado internacional creían estar ingresando a la modernidad cuando en realidad hipotecaba la soberanía nacional, se dieron cuenta tempranamente de esta falta. En una línea de pensamiento que dialoga con el movimiento racionalista de la ilustración, con el “inventamos o erramos” de Simón Rodríguez, a los albores del modernismo con la *Nuestra América* de José Martí, se yergue una voz crítica que llama a la integración y a la necesidad de pensar y producir conocimiento desde la propia realidad histórica.

Desde una perspectiva distinta, algunos autores proponían incentivar la “civilización” a partir de los paradigmas europeos, civilizar al indio que vivía y pensaba de manera primitiva y retrógrada. Uno de los exponentes más destacados de esta línea de pensamiento pro-occidental fue Domingo F. Sarmiento, quien en su obra *Civilización o Barbarie*, apelaba por ajustar las sociedades hispanoamericanas al progreso encabezado por las potencias industriales al punto de llegar a emularlas. (Fernández, 1989: 308).

A lo largo del periodo de consolidación de las naciones latinoamericanas durante el siglo XIX se pueden identificar dos grandes corrientes de pensamiento, la integracionista y reivindicadora de lo local, inaugurada por Simón Rodríguez, frente a la asimilacionista al paradigma civilizatorio occidental, perfeccionada por Sarmiento. El punto radical de discrepancia sobre la concepción del sujeto popular de las sociedades hispanoamericanas en el pensamiento de estos autores estribó en el papel que cada quien le asignaba. Para Rodríguez era necesario “colonizar al continente con sus propios habitantes” (Rayo, 1994: 45); para Sarmiento era necesario importar la población extranjera poseedora de la capacidad laboriosa e industrial de la que se carecía en las repúblicas americanas. Aquí radica otra distinción radical de su pensamiento, esta población importada debía ser la panacea para el progreso, meta para la que estaban inhabilitados los sujetos populares de las repúblicas americanas. En cambio, Rodríguez concebía la importación de “artesanos” extranjeros, pero con la condición de que se asimilaran a las condiciones de los habitantes originarios. El proyecto de sujeto popular de Rodríguez encontró una potente reverberación de resonancia continental en el prócer cubano José Martí. Consecuente con las ideas de Simón Rodríguez, Martí enfatizó que

la articulación con la cultura occidental debía de ser en función de las propias identidades de nuestra América: “los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” (Marinello, 2005: 34).

Ya entrado el siglo XX, la estafeta por un pensamiento autónomo es tomada por intelectuales que abrevan de las tradiciones académicas que se consolidan en cada nación. Tal es el caso de autores como Edmundo O’Gorman (2000) quien profundizó en la dimensión de la otredad que involucra la configuración de un discurso en torno a América, en tanto que se subordinaba una diversidad de identidades en torno a una caracterización homogénea. Esto daba cuenta de la violencia epistémica que en términos de subordinación racial configuró al colonizado. Siguiendo esta línea de problematización, una serie de filósofos como Leopoldo Zea y Arturo Andrés Roig se enfocaron en plantear la identidad latinoamericana como un proyecto de reivindicación histórica. Roig (2001) plantea la superación de la identidad cultural como un arraigo esencialista y encubridor de la diversidad a través de la interculturalidad, entendida como el diálogo entre autoconciencias. A partir de esta vertiente filosófica e historiográfica el estudio del complejo geohistórico y cultural denominado América Latina y el Caribe se ha consolidado como un enfoque multidisciplinario cuya finalidad es producir conocimiento desde y para la región.

En este contexto, el legado de los precursores latinoamericanistas como Martí es recuperado con el fin de producir conocimiento original. Bajo la premisa de Martí de que pensar es servir, el filósofo Raúl Fornet-Betancourt (1998: 48-51) identifica cuatro cualidades de un pensamiento comprometido con la circunstancia. Es resolutivo, al abocarse a las problemáticas de su entorno; es contextualizado al enmarcarse en su ámbito, pero al dialogar también con la producción intelectual de otros espacios; es comprometido con las causas de los más necesitados, y es previsor, al considerar las variables empíricas a la vez que plantea un proyecto utópico de cambio. En conjunto, se trata de un pensamiento filosófico inculturado que dota a la realidad americana de unicidad en la diversidad para abrirse a la universalidad. Si bien se expresa en español también aprende a hacerlo en lenguaje afro e indígena. Estas premisas se observan en las afirmaciones de José Martí sobre la originalidad del pensamiento:

la universidad europea ha de ceder a la americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. (Martí, 2018: 54)

Consideraciones finales

A partir de este rumbo de afirmación histórica y cultural un itinerario clave en la consolidación de un pensamiento latinoamericano radica en reconocer la diversidad en medio de los eslabones que unen a sus distintos pueblos desde una historia común para un proyecto compartido. Uno de los horizontes que aparecen como proyecto compartido es la formación de una matriz autónoma de pensamiento (Streck et al., 2010). Este proceso se da a través de la tensión entre un pensamiento fronterizo y el pensamiento de la modernidad. Este último ejerce su dominio mediante el control epistémico. Las formas de lucha que acompañan la consolidación de un pensamiento de frontera se expresan tanto en resistencias culturales como en rebeldías abiertas. En ese sentido, enfrentar la colonialidad pedagógica implica producir y recuperar el conocimiento y la cultura propios. Por ejemplo, cuestionando el paradigma filosófico occidental y su carácter dicotómico, mediante la recuperación del legado de otros paradigmas filosóficos subalternos, tales como las filosofías andinas, que en vez de usar sofismas dicotómicos usan dualidades polares complementarias. Un proyecto pedagógico alternativo y creativo, de acuerdo con Franz Tamayo (1975), pasa por recuperar y profundizar en la identidad de nuestros pueblos, más que en recopilar métodos o prácticas pedagógicas ajenas. En suma, estas son vetas para proyectos pedagógicos emancipadores.

Referencias bibliográficas

- Fernández, R. (1989). Algunos usos de civilización y barbarie. En: *Revista Mexicana de Sociología*. 51(3). México, (pp.291-325). En: Fornet-Betancourt, R. (1998). *José Martí 1853-1895*. Madrid: Ediciones del Orto.
- García, A. (2013). Francisco Bilbao. Entre el proyecto latinoamericano y el gran molusco. En: *Latinoamérica*. 56 (1), (pp.141-162). México.
- González, P. (2009). Los Caracoles Zapatistas: redes de resistencia y autonomía. En: Roitman, M. (comp.) *Antología. De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Bogotá: Siglo del hombre, CLACSO.
- Mariátegui, J. (2007). El proceso de la instrucción pública. En: *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

- Marinello, J. et al. (2005). *José Martí. Nuestra América. Antología*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Martí, J. (2018). *Nuestra América*. España: Red Ediciones.
- O’Gorman, E. (2000). *La invención de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Clímaco, A. (comp.) *Antibal Quijano. Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez Fierro, M. (1994). *Simón Rodríguez y su utopía para América*. México: UNAM.
- Ramos, J. A. (2012). *Historia de la nación latinoamericana*. Buenos Aires: Continente.
- Roig, A. (2001). *Caminos de la filosofía latinoamericana*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Sánchez, E. (2017). México está debidamente representado en la CELAC: Videgaray. En: *Excelsior* (2017) Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/01/24/1141940> (Acceso: 8 de enero, 2017).
- Santa María, V. y Trotta, J. (2016). Presentación. En: Gentili, P. (ed.) *Golpe en Brasil. Genealogía de una farsa*. Buenos Aires: CLACSO.
- Streck, D.; Adams, T.; Zanini Moretti; C. (2010). Pensamiento pedagógico en nuestra América: una introducción. En: Streck, D. (Coord.) *Fontes da pedagogia latinoamericana*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Tamayo, F. (1975). *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: Puerta del Sol.
- Zavaleta, R. (2009). El Estado en América Latina. En: Tapia, L. (comp.) *Antología. La autodeterminación de las masas*. Bogotá: Siglo del hombre, CLACSO.