

NUESTRA AMÉRICA: TEJIDO DE PEDAGOGÍAS UTÓPICAS PARA QUIENES CARECEN DE AMÉRICA

Autor: Carlos Montalvo Martínez

Profesor investigador en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), México. Licenciado en Filosofía, Maestro y Doctor en Antropología social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: Movimientos sociales y pueblos indígenas, Patrimonio cultural, y Filosofía del derecho.

Contacto: mcarlos@uiim.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1874-0333>

(Nuestra América: utopian pedagogies tissues for those who deprived from America)

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2021

Fecha de aceptación: 30 de noviembre de 2021

Resumen: Pensar en clave nuestroamericana sobre los procesos epistemológicos y pedagógicos lleva necesariamente a revalorar el principio utópico de orientación política de descolonización en los países colonizados. Las poblaciones indígenas, afrodescendientes, así como los diversos mestizajes étnicos sometidos a la colonia se plantearon el ideal de realización de su libertad. En consecuencia, la reflexión tiene por objetivo concientizarse del proceso histórico de construcción de la conciencia en las prácticas pedagógicas que guiaron la idea de Nuestra América; las cuales se propusieron transformar las condiciones de opresión existentes. La organización social en el transcurso de la historia abrevia de una pluralidad de enfoques teóricos que arribaron a nuestros territorios y consituyen un entretejido de pedagogías e intercambio de experiencias en el marco de la globalización. El ideal dió forma a un pensamiento propio afín a procesos otros de liberación. La práctica pedagógica nuestroamericana se fundió con la dimensión utópica de emancipación; la cual se desenvuelve en alternativas y propuestas pedagógicas críticas, de subversión y comunalidad.

Palabras clave: pedagogía, utopía, subversión, descolonización, comunalidad

Abstract: Thinking in "nuestramericana" key about epistemological and pedagogical processes necessarily leads to revalue the utopian principle of political orientation in the colonized countries. The indigenous populations, Afro-descendants, as well as the various to mixed races subjected to the colony, pose the ideal of realization of their freedom. Consequently, the objective of the reflection is to become aware of the historical process of construction of consciousness in the pedagogical practices that guided the idea of Our America; which set out to transform the existing conditions of oppression. The social organization in the course of history draws on a plurality of theoretical approaches that arrived in our territories and constitute an interweaving of pedagogies and exchange of experiences in the framework of globalization. The ideal gave shape to a thought of its own related to other processes of liberation. Our "Nuestra Americana" pedagogical practice was fused with the utopian dimension of emancipation; which unfolds in alternatives and critical pedagogical, subversion and communality.

Keywords: pedagogy, utopia, subversion, decolonization, communality



Introducción

En los países latinoamericanos han existido múltiples experiencias pedagógicas, algunas no tan visibles, que han abierto espacios en las instituciones de educación pública; pero que no se reducen a ellas. Encontramos pedagogías Nuestra Americanas tanto en las instituciones de educación como en la movilización, activismo, lucha y resistencia social. En este sentido, reflexiono en torno a estas pedagogías no institucionalizadas pero que son introducidas en el seno de las instituciones de educación por docentes que cumplen un rol político en su época. Dentro como fuera de las instituciones es indispensable preguntarse sobre la trayectoria que ha tenido la conciencia como producto político-pedagógico decolonial. Se plantea, por tanto, un problema de pedagogía política: ¿Qué debe saber el estudiante, de dónde y de quién debe tomar su propio saber, ¿quién está habilitado para formar el saber del estudiante? (Foucault, 1992: 107).

La búsqueda de una respuesta es la trayectoria del conocimiento, es hacer historia. El saber es lo buscado en el mundo con la razón y se revela a los sentidos en un momento determinado de la historia. ¿Qué sabemos? En un primer momento no eramos americanos, en un segundo no somos americanos en el sentido americano, en un tercer momento no somos comprendidos fuera de este entorno y territorio denominado América. América no dice en esencia quienes somos. ¿Quiénes somos? Somos humanos; pero hay humanos que viven con privilegios con los que nosotros no contamos. ¿Por qué unos humanos poseen más recursos económico-industriales y armamenticios? ¿Por qué desterritorializan, esclavizan, despojan de las riquezas e imponen con violencia su voluntad a las mayorías? La respuesta está en la historia, pero ¿quién enseña a leer y escribir la historia? Ellos y ellas, nosotras y nosotros constituimos diferencias que se han materializado como fronteras geográficas, epistemológicas y civilizatorias. Habitamos un tablero de fragmentos definidos, de elementos en tensión y pugna, donde los saberes son experiencias que se hacen historia.

Los conflictos unen y separan. ¿De qué lado estamos? Antes de la colonia teníamos un marco propio de interpretación del mundo que formaba las conciencias de las generaciones. Una vez sometidos a la colonia este marco quedó roto, surgiendo en nuestras mentes la falta de correspondencia entre lo que vivimos, lo que vivíamos y lo que anhelamos vivir. Comenzamos a vivir América, y anhelar “Nuestra América”.

En esta tensión, entre realidad y anhelo, la educación se constituyó en una gramática moral afin al proyecto espiritual o material que se impuso. Se enseña lo que se cree debe enseñarse en términos de los marcos de interpretación del proyecto de civilidad que se busca materializar. En la América Ibérica, enmarcada por una hegemonía racial, se buscó formar la ideología sobre la cual se construyeran los nuevos estados independientes; la educación fue un privilegio para los hijos que heredaron el poder con la independencia.

En México, Perú, Guatemala, Ecuador y Bolivia, las élites, el ejército, la policía y el gobierno no consideraban como ciudadanos a las poblaciones indígenas y afrodescendientes; carecían de acceso y garantías de protección de sus derechos como ciudadanos. Confinados en la hacienda, en los ingenios azucareros, las minas y el campo, aprendían a sobrevivir y resistir a la pobreza. La colonización impidió al colonizado acceder a su conciencia prohibiéndole la educación. Se favoreció la ignorancia, el despojo, la explotación y la esclavitud. A raíz de las independencias la tarea fue la organización de los Estados y la producción de sus constituciones mediante conocimientos provenientes del extranjero. Tomando como guía las experiencias y modelos constitucionales de



Estados Unidos, Francia y España se educó y ensayaron diversos regímenes políticos que tuvieron como tarea desempeñar cuatro funciones: 1) definir las reglas del juego político, definiendo quienes eran los actores y cómo se elegía a los gobernantes; 2) expresar un proyecto político, bien fuera conservador, liberal, social, federal o centralista; 3) organizar el poder público, limitar su ejercicio, y establecer las relaciones entre las distintas ramas de éste; 4) declarar los derechos de los ciudadanos (Pérez, 2004:110-113). La construcción de los nuevos estados nacionales fue fundamentalmente ideológica y racista. La necesidad de contar con personas preparadas para la gestión de la nueva organización política exigió que prestaran especial atención a la educación y a la enseñanza del derecho (Pérez, 2004:127). La educación fue instrumento de formación de los cuadros de los nuevos Estados y del liderazgo político que se necesitaba. Se limitó la educación y el conocimiento a los intereses hegemónicos, impidiendo el acceso de las clases populares e indígenas, así como la lectura de autores que acarrearán pensamientos opuestos al proyecto de nación. La educación de los colonizados, en Nuestra América, implicó un aprendizaje como lucha en condición de opresión que inevitablemente planteó la posibilidad de su liberación. El pensamiento nuestroamericano, como señala José Martí, llevará necesariamente el sello de la civilización conquistadora en dos sentidos:

De un lado se están ... los que, sin fuerzas para cumplir con los deberes que les imponen, prefieren renegar de las glorias americanas [...] De un lado los que cantan la forma de nuestras glorias, pero abjuran y maldicen de su esencia; y de otro los que tienen tamaño de fundadores de pueblos, y, por sobre el miedo de los timoratos y las preocupaciones de la gente vana, no quieren hacer de la América alfombra para naciones que les son inferiores en grandeza y espíritu, sino el pueblo original y victorioso anticipado por sus héroes, impuesto por su naturaleza y hoy sobradamente mantenido en estima por sus hijos. (Martí, 1884: 12)

La educación en Iberoamérica se enfocó en la formación ideológica, política y religiosa; siendo esta parte de la misión que la corona y la iglesia proyectaron como su utopía. Las políticas educativas que se desprenden de estos contextos fueron objeto de polémica entre frailes, así como entre los intelectuales liberales y conservadores pues tenían diferentes concepciones de qué debía enseñarse y para qué. De ambos lados un proyecto de nación donde ontológicamente no aparecían los pueblos indígenas ni los afroamericanos; la meta fue su América, no nuestra América. La necesidad de un lugar donde vivir fue nuestra fuerza que reivindicaba la justicia por los derechos no poseidos; tomó la forma de una utopía que proyectaba la formación de nuestra América, opuesta a la utopía europea de conquista y a la utopía criolla de una identidad nacional. Esta dialéctica de realidades prefiguró el pensamiento utópico latinoamericano que se fue transmitiendo de generación a generación. Aprendimos a escribir y la tinta negra fluyó acariciando el color de la sangre. Se parió la conciencia con dolor, rompiendo la matriz colonizadora. En un primer momento las formas restrictivas de acceso a la educación no permitían nacer nuestra América. El nacimiento y la vida fue reservada a la América de hombres con ascendencia europea, de estratos socioeconómicos superiores (Pérez, 2004:146). La educación fue fiel reflejo de la desigualdad social y discriminación racial.

La labor educativa de la iglesia tuvo por objetivo la evangelización, pero no esquivo los vientos renacentistas que inspiraron a misioneros humanistas como Vasco de Quiroga, Pedro de Gan-



te, Bartolomé de las Casas, y Juan de Zumarraga, entre otros, para luchar por el hombre, la educación y los derechos de nuestra América. Posteriormente la educación se restringió a la dimensión patriarcal de una epistemología de enajenación colonial; dificultando el acceso de las mujeres y los subversos a una epistemología propia. La reflexión y acción de las mujeres se invisibilizó en la historia y se condenó toda subversión.

1. La utopía como pedagogía transformadora

Los procesos epistemológicos y pedagógicos en Nuestra América son resultado de la dialéctica entre los que pretendieron con sus utopías consolidarse como amos, y quienes se resistieron distópicamente y lucharon contra tal pretensión. No sólo hubo un mestizaje biológico entre europeos, indígenas y africanos, sino también un mestizaje epistemológico y utópico. Se decidió estar de un lado u otro pero sin librarse de la tensión, con sus implicaciones de saber e ignorancia. La convivencia cultural y opresiva entrelazó visiones del mundo ampliando las posibilidades de comprensión de la realidad. Había otros mundos por conocer y otras formas de vivir, tanto en el pasado como en el porvenir. La utopía tomará forma geopolítica entre un adentro y un afuera de la división colonia/modernidad. La realidad nuestramericana a su vez anticipó una difusa forma geotética como tensión y síntesis. “A partir del siglo XVI, con la concurrencia triple de la derrota de los moros, la expulsión de los judíos y la expansión por el Atlántico, moros, judíos y amerindios (y con el tiempo también los esclavos africanos), todos ellos pasaron a configurarse, en el imaginario occidental cristiano, como la diferencia (exterioridad) en el interior del imaginario” (Mignolo, 2000: 34). La colonialidad como el lado oscuro de la modernidad dice Mignolo; en la *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona* el subcomandante Marcos dirá: “Nosotros nacimos de la noche. En ella vivimos. Moriremos en ella”.

La conciencia criolla, como conciencia racial y de status, se forjó internamente en la diferencia con la población afroamericana y amerindia por ser colonias. Esta diferencia se transforma en colonialismo interno en el período nacional. Este aspecto de la conciencia criolla blanca transformó el imaginario del mundo moderno/colonial y atravesó todo el período de formación nacional, tanto en la América ibérica como en la América anglosajona. Las “Indias Occidentales” fue la marca distintiva del colonialismo hispánico que debía diferenciar sus posesiones en América de aquéllas en Asia identificadas como “Indias Orientales”. Lo nuevo fue la transformación de la conciencia criolla colonial en conciencia criolla postcolonial y nacional, y la emergencia del colonialismo interno frente a la población amerindia y afroamericana. La conciencia criolla blanca adquirió una doble conciencia. La afirmación de las Indias Occidentales no fue la negación de Europa, ni en la América hispana ni en la anglosajona. Se trataba de ser americanos sin dejar de ser europeos; ser americanos pero distintos a los amerindios y afroamericanos. La conciencia criolla se definió con respecto a Europa en términos geopolíticos; en su relación con la población negra e indígena se definió en términos raciales. Esta doble conciencia criolla se reconoció en la homogeneidad del imaginario nacional del mestizaje. La formación de la identidad nacional y del Estado-nación requería la homogeneidad y, por tanto, había que ocultar tanto la heterogeneidad como la marginalidad (Mignolo, 2020: 42).

Ocultar fue excluir y oprimir. El ser y no ser proveyó a nuestra condición utópica una naturaleza disruptiva. Cada momento de interrupción, es decir, *de ser nosotros*, se confrontó con el ser



colonial, configurando memorias, experiencias y aprendizajes del no ser. La síntesis es historia de la lucha interétnica, de clases y de imaginarios que buscan realizar mundos opuestos. La utopía tomó lugar en la genealogía histórica de la tensión. José Martí dice que nuestras tierras de América son como tesoros escondidos, que en el día en que se hallan, enriquecen de súbito a sus descubridores (Martí, 1884: 14). Nuestra América no está antes ni después sino en la tensión permanente como *continuum*, la tensión como la tierra es de quien la trabaja. El trabajo intelectual llevado a cabo para descubrir los cimientos de la realidad mostró, así como a Walter Benjamin a través de los ojos del ángel de la historia, una visión apocalíptica de destrucción; al mismo tiempo, como ante los ojos de Marx, mostró la formación de legiones de desposeídos cada vez más incontenibles. El oráculo de la historia reveló nuestra condición subversiva y las disrupciones revolucionarias futuras. El futuro se descodificó en una gramática moral como conciencia de clase, etnia y bloque social que tiene su especificidad en el poder o la pobreza. Esta situación planteó en el pensamiento nuestroamericano la necesidad y esperanza de transformar tal condición en tensión con los nuevos conocimientos. Horacio Cerutti (1996) explica que esta condición utópica de Nuestra América remite a la dimensión utópica de la razón humana; que tiene relación con la dimensión utópica de la realidad histórica. Es la utopía vivida como lo señala Ernest Bloch, más que la utopía pensada.

No hay hombre que viva sin soñar despierto; de lo que se trata es de conocer cada vez más estos sueños, a fin de mantenerlos así dirigidos a su diana eficaz y certeramente. ¡Que los sueños soñados despierto se hagan más intensos! pues ello significa que se enriquecen justamente con la mirada serena; no en el sentido de la obstinación, sino de la clarificación. No en el sentido del entendimiento simplemente observador, que toma las cosas tal y como son y como se encuentran, sino del entendimiento participante, que las toma tal y como marchan, es decir, como podían ir mejor. Los sueños soñados despierto pueden por eso, hacerse verdaderamente más intensos, es decir, más lúcidos, menos arbitrarios, más conocidos, más entendidos y más en mediación con las cosas. A fin de que el trigo que quiere madurar pueda ser estimulado y recolectado. (Bloch, 2004: 26)

Lo utópico proporciona conocimiento respecto de la realidad, y su estructura valorativa interactúa con la cotidianidad; constituye el núcleo activo, especulativo y axiológico de todo proyecto. Es el modo en que la esperanza se hace operacional respecto de la praxis, ya que apunta a ir más allá de la historia presente, pero sin evadirse de ella. Al intentar salir fuera, hacia el ideal, se sumerge más en la historia y sólo trasciende el momento actual para internarse en un futuro no traspolado o extrapolado. La estructura de lo utópico (utopía en el sentido del género) tiene dos partes. La primera es un diagnóstico y la segunda es una propuesta terapéutica. Es la descripción de un fin y unos medios adecuados a él. El núcleo central, de lo que se puede llamar utópico, radica en la articulación entre los momentos de diagnóstico y terapia. Esta relación es de tensión, atracción y repelencia mutua. Es donde se decide lo posible, pugnando contra lo imposible. La estructura utópica que está constituida por esta tensión es parte de lo real histórico, y da origen a una cultura de subversión Nuestra Americana. La subversión, definida por Fals Borda, “es aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas de un orden social descubiertas por miembros de éste en un periodo histórico determinado, a la luz de nuevas metas (“utopía”) que una sociedad quiere alcanzar” (Fals Borda, 2009: 392). Siguiendo a Cerutti, la subversión utópica



es tensión en que lo real aspira al ideal y el ideal exige realizarse, no para que la realidad se idealice sino para que lo ideal se haga carne histórica. Es por la tensión ideal/realidad operante en lo histórico por lo que se procura controlarlo, convirtiéndolo en ficción o subversión. En la etimología ficticia del término se alude a un lugar que no hay, que no existe. Los indicios que proporcionan la pauta para afirmar la existencia imaginaria del lugar provienen de América. El lugar americano fue considerado nuevo e inédito, virgen y bueno; que permitiría constituir América en topos para la utopía europea. El lugar donde los sueños se podrían realizar, lejos del autoritarismo del Viejo Mundo, condena a nuestra América a una condición de continente (contenedor) de lo que otros ponen en él (Cerutti, 1996: 95-104). Creyendo construir lo utópico con nuevas fronteras e identidades criollas trazaron nuevos mapas, como los de Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Colombia y México, encima de los de Wallmapu, Tawantinsuyu, Abya Yala, Mayab y Cemanahuac. El colonialismo no fue la realización de la utopía, fue su negación. Gestó a su vez contradicciones que vislumbraron utopías de liberación y buen vivir. Se entretene así la realidad, la crítica y el utopismo humano que produce la imposibilidad de realizar el mejor de los mundos y la mejor de las vidas en contextos de opresión. La esclavitud colonizadora desnudó la posibilidad de la defensa de la vida, la autodeterminación, la recuperación de los territorios, los derechos humanos, la dignidad, la justicia y paz. La utopía como imposibilidad implicó resistir y luchar constantemente hasta hacerse una tradición; una cultura de subversión donde la dignidad se hizo pedagogía. La utopía así no está en ningún futuro, en ninguna ideología ni en ningún individuo; como imposibilidad está aquí y ahora, e irrumpe en un presente perpetuo con sus grietas que lleva a diferentes rupturas como conciencia, experiencia y comunidad.

En este sentido, retomando el ensayo de Luis Eslava et al. (2016), surge la latinidad americana como reacción criolla, no indígena ni afrodescendiente, a la política expansionista de Estados Unidos. El concepto de “América Latina” surge en la región como una adaptación criolla del panlatinismo francés. Los ideólogos del panlatinismo francés fueron Michel Chevalier (1806-1879), funcionario de Napoleón III, y Ernest Renán (1823-1869) quienes promovieron la unión basada en categorías étnicas y culturales del historicismo europeo de principios del siglo XIX. El panlatinismo se planteaba como oposición de Francia al dominio geoideológico continental de las naciones anglosajonas de Inglaterra y Estados Unidos. Chevalier defendía el papel imperial de Francia y describía a las antiguas colonias españolas como parte de la familia o raza latina. Estas ideas alcanzan al diplomático chileno, Francisco Bilbao, quien fue el primero en usar “América Latina” y “latinoamericanos” en la conferencia *Idea de un Congreso Federal para las Repúblicas*, en París el 22 de junio de 1853. El concepto se planteó igualmente en oposición a “americanos anglosajones” y proyectó la idea de una confederación de estados americanos frente a las amenazas extranjeras. No daba ningún papel a Francia o a otra nación europea contra el expansionismo estadounidense. La conferencia de Bilbao y los escritos de Chevalier tuvieron impacto en el diplomático colombiano José María Torres-Caicedo, quien se apropia del término “América Latina” y promueve su uso separándolo de la connotación de imperialismo francés. En 1856 publicó el poema “Las dos Américas” y usó la expresión en oposición a la raza sajona, glorificando la unificación de las antiguas colonias españolas (basada en una comunidad de lenguaje, religión, derecho y tradiciones) en contraste con la amenaza del imperialismo estadounidense. Defendió el proyecto bolivariano de una confederación, unión o liga latinoamericana que uniría a América Central y Sur para construir una gran nacionalidad con autonomías estatales (Eslava, 2016: 58 y 59). Esta propuesta sacudió los cimientos del pensamiento e irrumpió como un derecho de



Se transita de una pedagogía de lo utópico, a una pedagogía crítica y de subversión, para posteriormente arribar a una pedagogía nosótrica que finalmente se proyectará como pedagogía del don que cierra el círculo utópico de transformación sin dejar de ser utópico. Lo nuestro, con todas sus consecuencias, es nuestra primera aproximación epistemológica a la posibilidad de materializar lo utópico. Somos siempre una posibilidad de ser y estar. ¿Qué fuimos, somos y seremos? Fuimos sociedades originarias, somos como países colonias que luchan por su imposibilidad colonial; y tensan en el sistema mundo su posibilidad mutua y colectiva de la libertad. Nuestra condición es ser este territorio geográfico y simbólico que ha sido regado con sangre y lágrimas de nuestros ancestros; fundada en pedagogías disruptivas y tradiciones subversivas que hacen posible las revoluciones históricas. Hemos aprendido que nuestras grandezas culturales y consecuente dignidad que lucha por liberarse es nuestro núcleo duro, nuestra raíz y tronco que nos une y distingue de Europa y Norteamérica. Injértese en nuestras repúblicas el mundo, señala Martí; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas constituida por nuestras raíces étnicas, afrodescendientes y de una gran diversidad de naciones.

Por tanto, el buen gobernante y buen estudiante no es el que sabe cómo es y cómo se gobierna el estadounidense y se es estadounidense, no es el que sueña el sueño americano, sino el que sabe con qué elementos está hecha Nuestra América y cómo puede transformarla; el que sueña desde las raíces el sueño de los desposeídos para llegar, por métodos e instituciones nacidas del pueblo mismo, a aquel estado anhelado donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan en comunidad todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos. El espíritu del gobierno han de nacer del país, de sus anhelos; y la forma que adopte ha de avenirse a la constitución real y materia propia del país (Martí, 2002: 17). La idea que dió forma a las conciencias educadas en nuestras geografías nustramericanas fue que la razón de todos es en las cosas de todos. La mayoría de esas cosas las encontramos en el pueblo, en sus espacios urbanos y rurales, en los indígenas, afrodescendientes y mestizos marginales; no sólo en la razón universitaria de unos sobre la razón de otros. La intelectualidad volteó por primera vez a los pueblos, pero de una forma paternalista y misionera. El resultado es el surgimiento de las pedagogías indigenistas en dos sentidos. La primera sustentada en políticas educativas integracionistas, que tuvo por fin (como en México) homogenizar lo diverso: lo indio y lo negro. Esta pulsión modernizadora se transfigura en imposición violenta de asimilación, con consecuencias desterritorializadoras y de industrialización de las formas tradicionales de producción. Una educación de arriba hacia abajo que configuró por una parte la América criolla, y por otra Nuestra América.

Bonfil Batalla (2019) enseña que el indio es un producto de la instauración del régimen colonial y denota una condición de inferioridad con respecto a los colonizadores. Para algunos como Lucas Alamán en México, la instrucción de los indios era peligrosa porque podrían leer obras subversivas y alentar su rebeldía. Otra figura relevante en México es Manuel Gamio, quien planteó un México donde son primero los mexicanos y luego los indios. En 1916 plasma en *Forjando Patria* las directrices de las políticas indigenistas; asume la inferioridad racial del indio y la negación de cualquier valor en las culturas indias, así como la superioridad de la cultura occidental en todos los órdenes de la vida. El indigenismo es una teoría, pedagogía y práctica política diseñada e instrumentada por los no indios para integrar los pueblos indios (Bonfil Batalla, 2019: 156-167). La desindianización pedagógica en el continente formó maestros indígenas, líderes regionales e identidades desterritorializadas para interés de los gobiernos; igualmente construyó una epistemología corporativista sindical, campesina y obrera que integró a campesinos y obreros bajo el dominio del colonialismo interno. Así la educación fue planeada y decidida desde los centros, las ciuda-



des y el poder; una enseñanza en función de la América imaginaria, al servicio de sus intereses y acorde con sus convicciones. Una educación que niega nuestra América profunda, niega lo que existe y provoca en la conciencia una disociación; donde lo que saben los pueblos no tiene valor, lo que piensan no tiene sentido, lo que hablan no es un lenguaje civilizado, donde el color de la piel es una ofensa; donde sólo los que participan de la América imaginaria saben lo que necesitamos aprender para seguir siendo lo que han imaginado (Bonfil Batalla, 2019: 179-180). Lo utópico se corporaliza en la elección de ser nosotras y nosotros mismo; no ser el imaginario se vuelve la alternativa pedagógica que subvierte y erupciona lo que se le había hecho contener. El ideal se da en un despertar con el deseo dirigido a modificar lo que se ve y se siente, no lo que se ignora, que nace de la entraña misma de la realidad. José Martí (1891) considera que el mejor estudio es el de los factores reales, las tensiones y contradicciones del país en que se vive. Resolver el problema después de conocer sus elementos es más fácil que resolver el problema sin conocerlos. Resolver busca transformar las condiciones dadas. Conocer para transformar. Resolver es realizar un paso hacia la utopía. Conocer el país y gobernarlo conforme al conocimiento de sus tensiones es el único modo de aprenderlo. Es así que surgirán esfuerzos entre acción, teoría política y educación popular impulsados por Paulo Freire y Fals Borda en Colombia, empujando múltiples empresas de investigación, acción, y participación (IAP) con las comunidades indígenas, campesinas y populares. Conocer la historia y los procesos de colonización de los pueblos originarios en América será uno de los pilares de la pedagogía nuestra americana, que formará la conciencia sobre nosotros mismos y sobre la pertinencia de la elección de un proyecto propio. Nuestra América como parte de nuestra conciencia es preferible a la América que no es nuestra.

2. Pedagogías de subversión en Nuestra América

El conocimiento y aprendizaje utópico ha de comprenderse como lo hace José Martí, como la batalla entre la falsa erudición y la naturaleza. Necesario saber por qué las cosas tienen cierto color, cierto diseño, forma y orden; saber hasta qué punto la vida de hombres y mujeres sometidos a formas históricas de explotación responden a condiciones naturales o relaciones de poder político. Tanto “América” como la denominación “indio” son categorías coloniales que buscaron moldear las mentes de los oprimidos. El estudio de la historia de esta realidad otorga conciencia y es fundamental en la formación de una pedagogía crítica transformadora que asumirán distintos intelectuales. Como proceso pedagógico disruptivo no se limita a comprender la “Educación” sino que delibera sobre las relaciones de poder y de comunalidad que anidan en ella. En la historia del pensamiento nuestroamericano cabe preguntarse, como lo hace Fals Borda, ¿cuál es la realidad en que se mueve y justifica la llamada América? ¿Qué nos enseña sobre este particular la evidencia histórica? ¿Qué nos dicen los hechos sobre las pedagogías de la América?

Una vez que se estudian las evidencias y se analizan los hechos, aparece aquella dimensión de la subversión que ignoran los mayores y los maestros, que omiten los diccionarios de la lengua y que hace enmudecer a los gobernantes: se descubre así cómo muchos subversores no pretenden ‘destruir la sociedad’ porque sí, como un acto ciego y soberbio, sino más bien reconstruirla según novedosas ideas y siguiendo determinados idea-



les o “utopías” que no acoge la tradición. Como lo observaba Camus, el rebelde es un hombre que dice no, pero que no renuncia a su mundo y le dice sí, por cuanto en ello va el sentido de la conciencia de su lucha (Fals Borda, 2009: 388).

Se dice No a la América colonialista pero no se renuncia a Nuestra América. La pedagogía nuestra cuestiona los fundamentos de toda condición de opresión y trabaja por transformar tal situación a la luz de nuevas metas (utopía). No ha habido una educación enmarcada en su pureza teórica, sino diseñada por y para un programa político, en el marco de una cultura e ideología concreta. La colonización militar y política requirió de un apoyo intelectual que defendiera la cultura que se promovía. Las primeras universidades en América Latina son la Universidad de Santo Domingo en la isla Hispañola (1538), la Universidad de San Marcos en Lima (1551), la Universidad de México (1551) y la Universidad Santo Tomás de Santa Fe de Bogotá (1580).

La pedagogía colonial adquirió un carácter ideológico que promovió sus valores y desarrollo. El saber se colonizó bajo los presupuestos occidentales siguientes: a) “Saber es poder”, donde el saber es considerado un capital intelectual en poder de unos cuantos letrados e iluminados; b) Predominio de la analiticidad basada en la descomposición real o imaginaria de lo que no se puede descomponer; c) Compartimentalización del saber, haciendo de las pedagogías formas de adiestramiento en especialidades desarticuladas y desvinculadas de la realidad; d) Objetividad ideológica, con pretensiones universales y de supraculturalidad; e) Androcentrismo pedagógico, donde se habla de rigor científico, de consistencia lógica, imparcialidad académica, así como de los títulos académicos bajo una concepción predominantemente masculina; f) Escrituralidad del conocimiento; g) Fetichismo de los títulos académicos; h) Instituciones de educación con fines de lucro, rehenes de la ideología del mercado; i) Desvinculación de la sociedad civil, de las convulsiones sociales, de las luchas indígenas, del deterioro de la naturaleza, ciegas a la pobreza y las injusticias; Pedagogías cómplices del status quo colonialista. La institución de la “universidad” ha sido uno de los elementos claves para la propagación racial de los valores de la civilización europea y occidental (Esterman y Tavares, 2015: 71-75). Se invirtió en conocimientos y estrategias de dominación, opresión, tortura y desterritorialización. Paralelamente a ello se formaron y compartieron conocimientos y estrategias de sobrevivencia, resistencia y apoyo mutuo. América se fragmentó en epistemologías en pugna por la verdad, la vida y la libertad. En nuestra América, la negada, denominada tercermundista y subdesarrollada, se fue pariendo una filosofía y pedagogía de liberación inseparable de los pobres y oprimidos.

Para el análisis de la educación es necesario especificar desde dónde se habla para entender la diversidad de saberes, percepciones y estrategias, o la ausencia de las mismas (Ceceña, 2007:14). En los sujetos siempre hay una superposición, traslape e interpenetración de distintos proyectos educativos. Está la educación que impone el Estado, por una parte, y la educación que se vive en relación a un entorno familiar y vecinal por otra parte. Nuestra vida está inmersa en proyectos educativos en conflicto; produce saberes específicos dirigidos a fines civilizatorios en los marcos del capital o de disrupción hacia la dignidad social. Así lo utópico va creando topos en nuestro cuerpo; es síntesis de las tensiones cognitivas y epistemológicas que se funden en el acto de la subversión y el anhelo de creación. Martí (1884) dirá que al final sólo quedan mujeres y hombres de acto; y sobre todo los de acto de amor. En consecuencia, la educación debe ser analizada en términos de lucha, de enfrentamientos y actos de amor. Parafraseando a Clausewitz y a Foucault, la educación es la consecución de la guerra o del amor por otros medios. Las modificaciones en los programas educativos desde el nivel preescolar hasta el universitario serían descifradas como tensiones, episodios, fragmentaciones, cambios de lugar de



la guerra y el amor mismo. Se impulsa una educación para la guerra promovida por las clases en el poder, enmascarada como educación para la paz (Foucault, 1996:25). La visión burguesa del mundo, así como la pedagogía que defiende es esencialmente necrófila. En los territorios en resistencia se moldea una educación para la vida que es en esencia amor al otro-colectiva. La pedagogía nustramericana es en sí nuestra filosofía, amor al saber de los otros que somos nosotros. En estos antagonismos pedagógicos Nuestra América da lugar a una educación que busca dar nacimiento a una nueva mujer y un nuevo hombre, no porque nieguen su historia, sino porque la interiorizan como sentido comunal de vida.

El trabajo pedagógico, en Nuestra América, va adquiriendo el compromiso social de liberar los saberes y subvertir los dispositivos de control. Una subversión de los saberes contra los efectos de alienación y colonización interna. La educación subversiva buscará terminar con las instituciones y sus discursos científicos organizados dentro de una sociedad de control, así como también contra los contenidos, los métodos y los conceptos de su ciencia (Foucault, 1996:19). Tras los velos de los espacios de educación instituida vemos saberes ocultos que chocan y se tensan en la relación pedagógica maestros-estudiantes, maestros-maestros, estudiantes-estudiantes. En las aulas las américas se juegan la vida, ambas prácticas generan su propia legitimidad. En lucha, una de ellas será catalogada como disruptiva e ilegal; una será educación instituida y otra será práctica política no reconocida. La valoración que se instituya hará que una educación sea visible y otra invisible, pero en un “diminuto acto de desafío simbólico, aparentemente trivial...revela la existencia de un espacio político mayor, desencadena una repentina explosión de afirmaciones y reclamaciones temerarias” (Scott, 2007:264).

Oficialmente hay una serie de ritos de pureza y de contaminación que rige el contacto entre los antagonistas, sobre todo de las formas de educación promovidas por cada uno de ellos. En un sentido instituido se educa para que no se hagan declaraciones, ni manifestaciones explícitas de esos saberes en contienda que atenten públicamente contra la versión oficial de la educación (Scott, 2007: 77). Para los estudiantes hay una serie de prohibiciones, que tienen su explicación e importancia en y para la cultura dominante. El interés consiste en que se aprenda a repetir lo que el maestro sabe. El maestro sabe y los alumnos son el continente de lo que se pone. Hay una jerarquía de saberes como lo señala Carlos Lenkersdorf (2002). Esta jerarquía se configura por el grado de individualidad de los actores que forma el autoritarismo pedagógico; el cual pasó de ejercer una violencia estructural a una violencia directa contra los involucrados en los sistemas educativos. Generó una educación bancaria ajena a los pueblos y la realidad de Nuestra dolorosa América. Promovió la competitividad como la fuerza de la libertad, la cual lleva al progreso. Esta idea introyecta la individualidad en la educación de América, tomando como modelo y prototipo a “occidente”, específicamente a Norteamérica y Francia. Se instruye para ser el más calificado y el más competitivo en la jerarquía. La competencia subordina y tiende a eliminar el bien común. Se buscó educar a las mentalidades de los oprimidos en el imaginario del progreso donde se aparenta alcanzar la felicidad con la capacidad de compra. El poder tiene una fascinación que educa y lleva a su reproducción en todas las escalas. Genera un habitus, retomando a Bourdieu, de dominación y opresión mental. Al hacer “que un cuerpo...sea identificado como individuo, es ya uno de los primeros efectos de poder [...] en la medida en que es un efecto suyo, es el elemento de composición de poder. El poder pasa a través del individuo que ha constituido” (Foucault, 1996: 32). Disciplina alienando para que en él se reproduzcan los patrones de dominación. Surge así el colonialismo interno y racismo perpetuo. La concepción capitalista del mundo se inscribe en este marco pedagógico de modernidad. Una educación que escinde a la sociedad de manera antagó-



nica entre intereses privados y comunitarios, entre fuerzas de dominación y resistencia (Ceceña, 2007: 14). La subversión deseduca y restablece la estrecha unidad dialéctica entre el individuo y el pueblo, donde se interrelacionan y apoyan mutuamente. Así las inconformidades, protestas y movilizaciones abren la educación a otros sectores populares de los cuales se formarán nuevos educandos, que pasarán a ser las nuevas generaciones de docentes, con memoria histórica preocupados por la situación de sus pueblos. Ellos sabrán que su situación está condicionada por los procesos de colonización y enfocarán su enseñanza a la descolonización o liberación pedagógica. En el largo proceso de lucha social en América Latina, Nuestra América, se educará como lo señala Ernesto Guevara (2013) para la formación del nuevo hombre y la nueva mujer. Una educación contrahegemónica como trabajo de educación revolucionaria, para la materialización de las condiciones subjetivas y objetivas que llevan a la victoria en cuanto descolonización. Concientizando sobre nuestra doble existencia de ser únicos y miembros de la comunidad; así como de nuestro doble proceso de ser educados por la sociedad, y estar sometidos a un proceso consciente de autoeducación científica y moral (Guevara, 2013: 5-7). De aquí que sea tan importante como docente saber elegir correctamente la utopía como fuerza histórica y moral de movilización de la conciencia; y entender la importancia y valor altruista de la subversión (Fals Borda, 2009: 16).

De 1960 a 1970 se gesta en América Latina el paradigma emancipatorio, el cual es una corriente de pensamiento en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación, que intentó producir conocimientos que permitieran a la sociedad comprender su realidad a fin de poder transformarla (Ortiz, 2008: 617). Dos ejes atraviesan esta corriente de pensamiento: por un lado, un eje de carácter epistémico según el cual en todos estos procesos debía generarse conocimiento en una perspectiva crítica, reconociendo que la producción de conocimiento es una respuesta a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social; no es neutral. Es necesario, por tanto, descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder. Es imprescindible el conocimiento empírico y práctico que ha sido patrimonio intangible ancestral de las gentes de las bases sociales; que les ha permitido crear, trabajar e interpretar la realidad, siempre con una intencionalidad política. La tarea principal es aumentar no sólo el poder de la gente común y de las clases subordinadas; sino también su control sobre el proceso de producción de conocimientos así como del almacenamiento y uso de ellos.

Otro eje, trata de una investigación-acción que es participativa y que se funde con la acción para transformar la realidad; supone un compromiso que va moldeando una “filosofía de la vida” desde un conocimiento vivencial. La vinculación de estos dos ejes, conocimiento y acción, han marcado las tensiones entre teoría y práctica; donde la utopía las tensa en diálogo como saberes y prácticas que hacen del investigador o luchador social un educador. Una segunda tensión, relacionada con la primera, es la del sujeto que conoce y el objeto por conocer que se trastoca con la utopía en una relación horizontal entre sujetos donde juntos buscan subvertir el presente descubriendo nuevos caminos del conocimiento. Esta desprende una tercera: cómo hacer una ciencia rigurosa tanto dentro como fuera de los espacios no universitarios en la cual lo cualitativo aporte tanto como pueden hacerlo las técnicas cuantitativas, y el sentimiento esperanzador enriquezca lo que aporta la razón, como “practicantes sentipensantes” (Ortiz, 2008: 617 y 618).



3. La configuración de una pedagogía descolonizadora

Hay ideologías educativas como ideologías de poder, pero lo que se encuentra en la base, sobre lo que se fundan estos, son instrumentos efectivos de formación y acumulación de saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación y aparatos de verificación. Es decir, operadores materiales, formas de sujeción, conexiones, técnicas y tácticas de disciplinamiento y dominación (Ceceña, 2007: 35). El sistema mundo con base económica ha hecho su trabajo de zapa y corrupción sobre el desarrollo de la conciencia. Estas entrán a un proceso incesante donde serán socavadas, subvertidas, para carcomer la opresión desde sus raíces más profundas (Ceceña, 2007:14). Contra la ideología colonial, forjada posteriormente como capital, se promoverá la formación moral. La educación, señala José Martí (1975), tiene como deber ineludible, para con el hombre, no desviarle de la grandiosa y final tendencia humana, donde el hombre viva en analogía con el universo y con su época.

La historia de la colonización muestra que muchos de los pueblos conservaron su condición de semiconquistados a pesar de la caída de muros e imperios del centro, de las independencias y revoluciones locales. La mayoría de los gobiernos se sometieron a los dictámenes extranjeros traicionando sus patrias, enajenados en su colonialismo interno arrazaron con sus pueblos e impusieron dictaduras como en México, Guatemala, Chile, Perú, Colombia, entre otros. Promovieron el racismo, la explotación, la desindianización pedagógica, el abaratamiento de la fuerza de trabajo, la tecnificación capitalista de la conciencia con saberes impuestos y ajenos a su condición histórica, división del trabajo a nivel global, monocultivos, dependencias monetarias, formas de industrialización, migraciones, explotación obrera y campesina. La crítica a la colonialidad no sólo fue asumida por nosotros los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos, sino también por los que siendo extranjeros, vieron y sintieron en nuestra condición la opresión que se avecinaba sobre la humanidad. Otros saberes rompieron fronteras y se revelaron contra esa normalidad escindida que confinaba a la colonialidad.

Las diferentes tensiones y luchas mundiales abrieron experiencias, puertas por donde migrantes con sus saberes y enfoques políticos arribaron a las Americas nuestras. Las ideas anárquistas confluyen en América Latina y se concretan en algunos grupos de acción. Los anarquistas como pedagogos, periodistas y voceros contra la violencia se enfrentaron a los herederos de las repúblicas latinoamericanas. El colectivismo autogestionario coincidió con los modos de organización y de vida de indígenas de México y de Perú, razón por la cual enraizó mucho más que el marxismo entre los obreros provenientes del campo.

En México se difunden las ideas de Proudhon y Bakunin, y surgen las primeras organizaciones obreras, campesinas y estudiantiles de signo libertario; importante en México la figura de Plotino Rhodakanaty, y Ricardo Flores Magón dentro de la historia pedagógica, política y de las contiendas armadas del país. Durante más de medio siglo, el anarquismo forja historia y enseñanza en muchos de los países latinoamericanos. En Argentina y Uruguay logró la adhesión de la mayor parte de la clase obrera, a través de sindicatos y sociedades de resistencia. En Chile y Perú fue iniciador de las luchas de la clase obrera en su dimensión revolucionaria. En Lima de Piérola tenemos a Manuel González Prada, quien influirá en Mariategui. El español Rafael Barret fue una figura prominente que dejó huella en Río de la Plata. En Ecuador, Panamá y Guatemala fueron las



primeras organizaciones obreras que trascendieron el significado de meras sociedades de socorro mutuo y encararon la lucha de clases; partidarios de un sindicalismo revolucionario antipolítico, no apolítico. El anarquismo amplió la historia del pensamiento latinoamericano, rica en luchas, en manifestaciones de heroísmo individual y colectivo, en esfuerzos organizativos, en propaganda periodística, oral y escrita, en obras literarias, en experimentos teatrales, pedagógicos, cooperativas comunitarias, comunistas. Los intelectuales anarquistas no desempeñaron el papel de élite o vanguardia revolucionaria, diferenciándose así del marxismo (Capelletti, J., 1990: IX-XIII). En Nuestra América no hay izquierda sin este elemento epistemológico y ontológico que el anarquismo heredó. En los años de 1900 nace la Federación Obrera Argentina, la Federación Obrera Regional Argentina, la Federación Obrera Regional uruguaya, la Confederación Obrera Brasileña, la Federación Obrera Regional del Paraguay, la actividad sindical libertaria en Cuba, el Partido Liberal Mexicano, este último muy cercano al Ejército Libertador del Sur encabezado por Emiliano Zapata. El anarquismo en América Latina fue una de las ideologías más importantes entre la clase trabajadora, por encima del marxismo. El anarquismo decayó a partir de 1930 en varios países del continente, pero lo veremos resurgir en la actualidad con matices indigenistas.

Otro gran aporte es el marxismo. Como lo señala Andrés Aubry (2011) es el Manifiesto Comunista escrito por Marx y Engels quien nutrirá al pensamiento nuestroamericano. El manifiesto es a la vez científico y utópico; pues analiza el presente de forma objetiva en función de su transformación futura. Como señala Ernst Bloch el marxismo es la primera puerta para entrar en la utopía concreta. Richard Morse muestra que el precursor iberoamericano del marxismo fue el argentino Juan B. Justo (1865-1928) quien tradujo el primer tomo del Capital, e influyó en Uruguay, Brasil y Argentina llevando el socialismo tanto al proletariado como a la clase media. El marxismo llegó tarde debido a que en el continente no concebían las nuevas naciones como pueblos unitarios de antiguas identidades históricas que pudiesen acompañar la trayectoria evolutiva de América. A diferencia de Rusia no se planteaba en su primera etapa recuperar la tradición espiritual comunista campesina y de “hombre preindividual”. No existía fe en los campesinos y peones agrícolas. Los pensadores iberoamericanos asumieron la misión tutelar de incorporar a grupos desposeídos de etnicidad distinta a una cultura occidental de definición incierta. En América se quedaban con el oidor, el general, el letrado, y el prebendado en lugar del indio y el negro. El único pensador que delinea una base para un marxismo indígena es el peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930); quien capta la realidad de su tierra y la intercala con los dilemas occidentales. Mariátegui caminando por los caminos no americanos encuentra Nuestra América; por los caminos del surrealismo y futurismo utópico del arte italiano le salta la tarea de demoler y renovar América. Para él, la interioridad de nuestros países son un lugar que no concientizamos, donde vivimos como extraños y ausentes, condición que impone una tarea superrealista.

En 1928 escribe que el superrealismo es una etapa de preparación para el realismo verdadero, el infrarrealismo. Bonfil Batalla hablará del México Profundo. Había que soltar, siguiendo a Mariátegui, la fantasía, libertar la ficción de todas sus viejas amarras, para descubrir la realidad e invertir la secuencia histórica del pensamiento marxista para partir de los datos del capitalismo internacional y proceder al examen de las instituciones nacionales (Morse, 1999: 129-137).

Extrajo “el problema del indio” de sus habituales construcciones morales, raciales, pedagógicas y de “civilización” para vincularlo directamente al “problema de la tierra”, al hacerlo lo definió no sólo como un problema de tutela o incorporación sino como la necesidad de un programa de acción



revolucionaria que asimilara a los indios al despertar de otros antiguos pueblos o razas arruinados. (Morse, 1999: 138)

El problema de América adquirió una interpretación revolucionaria del proceso histórico y la construcción nacional. Mariategui sostuvo que una revolución es siempre religiosa en un sentido nuevo, no como opio del pueblo. La fuerza de los revolucionarios no está en su ciencia; está en su fe y en su pasión (Morse, 1999: 141). La revolución como la utopía es una fuerza religiosa, mística, espiritual que empuja por amor hacia delante. El alma matinal del indígena proletarizado tiene un mito, hacia el cual se mueve con fe vehemente: la revolución social. Los mitos burgueses pierden vigencia ante estas necesidades reales de descolonización. Los mitos indoamericanos nuevamente adquieren su valor epistemológico revolucionario en la historia. América Latina es un continente ubicado en una geografía del hambre y el empobrecimiento; por lo mismo sensible a las aspiraciones mesiánicas y revolucionarias (Neira, 1992: 183-185). Esto dará cause a la Teología de la Liberación. “Utopía concreta y mesianismo religioso, -ciencia marxista y esperanza cristiana- son los componentes de un mesianismo político explosivo para América Latina” (Neira, 1992: 188). Sumado a ello el pasado indígena de resistencia definirá los nuevos movimientos sociales en el continente. “El “paradigma” del pueblo originario-fundador va de la mano con el “valor” moral de las utopías revolucionarias: la dignificación de los excluidos” (Aubry, 2011: 74). En esos actos de amor y subversión muchos de los actores que orientaban la lucha fueron pedagogos y religiosos.

Otra fuente, de la cual abrevaron nuestros intelectuales y políticos, fue el pesamiento asiático en América Latina como crítica al paradigma eurocéntrico. Configurado el mercado mundial, el enfoque difusionista sacude los cimientos de las ideologías nacionalistas latinoamericanas al cuestionar la autoctonía de sus orígenes y de plantear la procedencia asiática de mesoamérica y las civilizaciones andinas. La falta de fronteras claras entre filosofía, religión y política dan gran receptividad al pensamiento oriental. Comienza también a infiltrarse un pensamiento fascista como parte de otra nuestra historia.

En tanto, surgen de manera recurrente en el pensamiento latinoamericano figuras como Tagore, Gandhi, Sun Yat Sen, Mao, Ho Chi Min, Nguyen Giap. Personalidades como el Hindú Mananbendra Nath Roy y el japonés Sen Katayama en México, el japonés Chan On Yen en Perú; así como la Segunda asamblea del Kuo Min Tang en Lima (1928) influirán intelectual, teosófica y políticamente. La “Senda de Oriente” será recorrida en tierras predominantemente rurales y campesinas de nuestra América. Mananbendra otorgó un papel predominante a los campesinos en el curso de las revoluciones en los países coloniales y semicoloniales del mundo no europeo. El único en América Latina que se ocupó de los alcances de estos debates fue Carlos Mariátegui. Para Haya de la Torre, el APRA se parece más en su estructura orgánica y política al Kuo Min Tang chino que al comunismo o fascismo (Devés y Melgar, 2005). Surgen varios partidos prochinos como el Partido Comunista de Brasil, en 1962; partido prochino en Ecuador, 1963; Chile, 1964; Perú, 1964; Bolivia, 1965; y Colombia, 1965. Se critica al imperialismo, así como al revisionismo de los dirigentes soviéticos, y se alentó la guerra revolucionaria como recurso para lograr el poder político. La teoría que guiará la práctica revolucionaria planteó establecer un gobierno democrático que precedería a la etapa socialista, fortalecer el papel del partido comunista en la guerra revolucionaria, impulsar el análisis de las clases sociales, el concepto de guerra popular, las tácticas de la guerra de guerrillas y la teoría de las contradicciones (Connelly, 1983). Esta senda oriental se entrecruza con el marxismo leninismo y las poblaciones rurales, generando así organizaciones políticas armadas en América Latina; las cuales serán estudiadas y cuestionadas



por las juventudes latinoamericanas y darán pie a la formación de nuevas reflexiones, saberes, organizaciones y luchas contra el imperialismo.

Otro impulso fue el movimiento mundial de 1968. Las opciones teóricas y metodológicas que emergieron constituyeron un umbral epistemológico, que se sintetizó simbólicamente en las calles. La Escuela de la Calle se propuso aprender de la práctica social del momento. La conciencia existencialista y humanista comienza a acompañar la conciencia profesional bajo principios morales de ruptura. El saber integra al conocer en el acto de la transformación de lo conocido; desaprendiendo lo aprendido y caminar preguntando (Aubry, 2011: 61 y 62). El movimiento de 1968 rompió la tendencia pedagógica colonial que tenía una función de selección tanto de individuos como de saberes. Contra esto los estados emprenderán una educación contrainsurgente. La represión generó paralelamente como su contradicción una tendencia pedagógica de acción directa y revolución violenta. La teoría de Carl Schmitt generó una gramática política en la distinción amigo-enemigo para el análisis de las ideologías guerrilleras de los años 60.

En América Latina “la propaganda armada difundía el mensaje revolucionario empleando la pedagogía de los hechos: en la ideología guerrillera, una acción armada exitosa desnudaba la corrupción, la debilidad y la esencia represiva de la oligarquía asociada al imperialismo” (Campos, 2009:12). En esta dimensión se configurarán tanto en lo rural como en lo urbano distintas organizaciones políticas armadas en América Latina. Los jóvenes universitarios van a aprender tácticas guerrilleras a las montañas y los estudiantes rurales van a las urbes a intercambiar saberes, tácticas y estrategias de lucha. Estas experiencias van consolidándose en espacios de aprendizaje como en la actualidad lo son las Escuelas Zapatistas. Sin embargo, la pedagogía institucionalizada en América se resistió mediante selección y discriminación de saberes; donde de hecho un saber no es reconocido si no ha nacido dentro del campo institucional y los organismos oficiales de investigación. El saber de los barrios, suburbios, favelas, de los pueblos originarios, han sido considerados un saber en estado salvaje, nacido entre barricadas, pobreza y protesta; que automáticamente es descalificado *a priori*.

La pedagogía del opresor se radicalizó a partir de los sesentas. La muerte, tortura y desaparición forzada que se enseñó en la “Escuela de las Américas” no garantizaban nada, hacía falta una integración ideológica, espiritual y simbólica. Aprendizaje tomado de la colonia y posteriormente actualizada en la guerra contrainsurgente: formar los corazones y las mentes “americanas”. La América creó diversas instituciones siguiendo modelos contrainsurgentes que se implementaron en la región, unos fundados en la Escuela Inglesa inspirada en la idea de “ganarse el corazón y la mente” de la población y otros en la Escuela Francesa y la Doctrina de la Seguridad Nacional, inspirados en la idea del enemigo interno. Jóvenes instruidos en el ejército y la política formaron sus conciencias para el espionaje, asedio y tortura de la población en lucha. Surgen así los estados narcoparamilitares como en Colombia.

En Nuestra América la historia habla y en ella “el que habla [educa], ...el que cuenta la historia, el que reencuentra la memoria y conjura los olvidos, está necesariamente...situado de un lado o del otro: está en la batalla, tiene adversarios, se bate para obtener una victoria particular” (Foucault, 1996: 48). Siempre hay que preguntarse al igual que Foucault, ¿qué sujetos hablantes, qué sujetos de experiencia y de saber se quiere reducir a la minoridad cuando se dice -¿Yo que hago este discurso, hago y enseño un discurso verdadero y soy un científico? (Foucault, 1996:20). La educación estatal trató de formar una verdad que se impusiera como totalidad, negando otros saberes. “Una verdad que sólo puede desplegarse a partir de su posición de lucha o de la victoria que quiere obtener, del algún modo, en el límite de la misma supervivencia del sujeto que habla”



(Foucault, 1996:49). Reyes, clérigos, latifundistas, banqueros, así como algunos filósofos, juristas, profesores y estudiantes se ocuparon de justificar el racismo y legitimar la colonización.

4. Hacia una propuesta pedagógica comunal desde Nuestra América

En Nuestra América, la emergencia combativa y popular fue recurrente, asumiendo una síntesis teórica y rompiendo las propias fronteras geográficas y epistemologías locales. La mayoría de los “sabios indios” y posteriores profesores rurales se vieron sometidos a un acelerado proceso de exterminio, desorganización y alienación. Sucumbieron o lucharon. Con el indigenismo surgen las escuelas rurales, las misiones culturales, y finalmente la educación intercultural. Ninguna de ellas respondió a las necesidades reales de transformación de las condiciones precarias de los pueblos nuestroamericanos.

El indigenismo (siglo XX) fue una propuesta asimilacionista de los gobiernos para atender lo que en su interpretación “Americana” llamaron el “problema indígena”. Un intento racista de “salvar al indio de sí mismo”. El indigenismo tuvo una base antropológica que diseñó las políticas educativas a lo largo del siglo XX. Creó escuelas en torno a lo rural y promovió el modelo de educación bilingüe y bicultural que posteriormente será interculturalidad. Se incorporan las lenguas indígenas al espacio escolar como un instrumento que facilite la alfabetización y civilice a los pueblos.

En contraposición al indigenismo surgió el indianismo, una ideología que defiende la autodeterminación de los indígenas y se opone a las estrategias estatales de integración. El indianismo recuperó la palabra indio, que se había empleado de forma peyorativa durante los siglos anteriores para hablar de los pueblos originarios, y la empleó como un símbolo de identidad que reúne las experiencias de todos los pueblos originarios de la región reivindicando su derecho a la autonomía política, identitaria y cultural. Para el intelectual quechua Fausto Reinaga, el indigenismo también era enemigo del indio, mientras que el indianismo era la ideología para su liberación. Más adelante, los organismos e instituciones regionales e internacionales reformularon las políticas indigenistas hacia unas que integrasen en su implementación el respeto a las culturas e identidades de los pueblos originarios. En 1989 la OIT adoptó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que reemplazó al Convenio 107. (Ontiveros, 2019)

Las diversas luchas y movilizaciones de intelectuales, así como de los mismos pueblos indígenas, en nuestra América, se apropiarán del proyecto de educación bilingüe. Se replantaron objetivos en contraposición al modelo del multiculturalismo neoliberal. Surge el discurso intercultural con la pretensión de conciliar los antagonismos de clases. La interculturalidad se incorpora al discurso oficial de los estados con una marcada lógica neoliberal, manteniendo la misma pretensión de asimilación y tutelaje. Promueve el diálogo y la tolerancia sin modificar ni transformar las causas de las asimetrías existentes. Resaltan los discursos interculturalistas neoindigenistas, donde la



retórica disfraza la asimilación política y cultural, encubriendo relaciones desiguales de poder. Así mismo surgen desde las entrañas asimilacionistas interculturales otros proyectos de educación crítica a iniciativa de estudiantes, académicos y pueblos indígenas. Emergen como reivindicación histórica de derechos sociales y culturales; cuestionan igualmente las políticas económicas que subyacen en los objetivos de la educación instituida. Siguiendo a Marco Antonio Villalta (2015), los modos de entender y proponer la Educación Intercultural son diferentes e incluso opuestos entre países y continentes. Para Europa la diferencia que es materia de Educación Intercultural en la política pública es la que se establece entre los nacionales y los migrantes. En Latinoamérica, la diferencia está determinada entre los desposeídos y poseedores de las riquezas, más que a la diferencia entre grupos que se adhieren a la cultura occidental o a las etnias ancestrales. Su origen está vinculado a la colonización indígena, y a los anhelos de liberación. Plantea reivindicaciones ciudadanas tanto del movimiento indígena, movimiento negro y la educación popular.

La educación crítica intercultural en tal sentido deja de denominarse tal para adquirir distintas expresiones político, culturales de organización social desde y fuera de las escuelas. En estos espacios los docentes y estudiantes no sólo plantean recuperar la historia y memoria de los pueblos indígenas; sino recuperan experiencias mundiales de reivindicación de la humanidad, justicia, la libertad, el amor y la naturaleza. Así Nuestra América no se restringe a nuestra espacialidad, se funda en la condición de opresión que experimenta cualquier sociedad humana en cualquier espacio y tiempo por causas de otros grupos o sociedades humanas. El lugar de su enunciación es en los pueblos indígenas, pero no se restringe a ellos; una vez enunciada se vuelve diálogo de prácticas y acciones colectivas de disrupción a nivel global, no sólo local. Por ejemplo, la propuesta de educación zapatista o la propuesta de educación comunalista en México, apunta a descolonizar la cultura escolar para devolver al conocimiento su condición política y humana en tanto “poder” liberador. En este sentido, Baronnet (2011), el surgimiento de las escuelas “autónomas” no responde a una lógica de apropiación individual de los beneficios de la profesionalización docente, sino a un proceso autogenerado, puesto bajo control comunitario mediante la participación en las asambleas y los cargos de responsabilidad en materia de educación.

Al contrario del maestro oficial, el promotor de educación sigue perteneciendo al campesinado indígena o pescador negro implicado dentro de la construcción colectiva del proyecto autónomo. Activistas, simpatizantes y sociedad civil legitiman tales prácticas entretejiendo a su vez pedagogías de apoyo mutuo; donde el apoyo político, material y pedagógico son vitales. Propuestas pedagógicas populares y cívicas, ligadas a las movilizaciones sociales, dan forma a una nueva subjetividad social apartada de las relaciones de dominación establecidas en el ámbito existente de interacciones Estado/sociedad (Baronnet, 2011: 44-47). Nuestra educación se abre a realidades otras, recreadas, utópicas y subversivas; muchas veces camuflajeadas, otras en contienda directa empuñando “cosmovisiones emanadas de otros horizontes de percepción que, desde la resistencia, mantienen y recrean su convicción de que el mundo puede ser pensado, analizado y vivido de manera distinta” (Ceceña, 2007:14).

Nuestra América nos hace asumir el nosotros como lugar de realización de lo que en principio es utópico. Más que una frontera geográfica es una condición humana siempre presente en pos de un sueño en permanente vigilia. Un nosotros que no es sólo América, sino África, Asia y todos los territorios donde se levanta la voz y la dignidad humana. Nuestra América es nuestra África, nuestra Asia, nuestro Medio Oriente. Nos enseña a pensar no sólo por América sino por la humanidad y la naturaleza, aporta una pedagogía de la complejidad utópica, entretejida por los procesos de descolonización y de liberación mundial. Nuestras maestras han sido las mujeres y los hom-



bres que han luchado en todas nuestras historias; actrices y actores fundamentales en nuestras geografías emancipadoras; han sido los pueblos indígenas de México, Guatemala, Ecuador, Chile, Bolivia, Brasil, etc.; el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, la primera línea de los jóvenes en Chile y Colombia; los obreros y campesinos; todas y todos ellos han donado a nuestra conciencia una formación moral y política. El aporte constituye una epistemología disruptiva transfronteriza. Hay que entender, por estas razones, el status de los saberes de los cuales fuimos desposeídos, para volverlos a poseer. La batalla, nos explica Foucault, no pasa sólo a través de las armas sino a través del saber y la memoria (Foucault, 1996:128).

Para subvertir la educación de dominación y alienación, “para descolonizar el pensamiento y generar visiones emancipadas de la realidad hace falta más que pensarse desde el margen o desde el subdesarrollo, es preciso pensarse más allá de ese sistema de relaciones e imaginarios sustentados en la polaridad” (Ceceña, 2007: 61). Pensarse más allá de la dialéctica, es ser tesnión, síntesis y vínculo interno, consciente de ser la bisagra y el corazón de la contradicción. Pensarse más allá de la polaridad. Le hemos llamado en Nuestra América comunismo, anarquismo, socialismo, buen vivir o comunalidad.

La comunalidad entendida, en la presente reflexión, como propuesta epistemológica de acción social y no restringida en una comprensión étnica de la unidad. En este sentido, la consulta popular que va adquiriendo forma en Nuestra América, es también una alternativa pedagógica comunal de acción política. Más allá de la polaridad, enraizada en la historia de opresión y despojo, está el apoyo mutuo entre los pueblos indígenas, afrodescendientes y sociedad civil. En Nuestra América, ellas y ellos, considerando las palabras del Che Guevara, han aportado experiencias y saberes, para el surgimiento del hombre nuevo, la nueva mujer y sobre todo la nueva comunidad. El trabajo por la dignificación del hombre y la mujer como elemento pedagógico contra la colonización es un don de Nuestra América. Una educación sin centros ni jerarcas. Las pedagogías del pueblo que son pedagogías del oprimido como explica Freire han confluído con el de las universidades; impidiendo que estas sean grandes aparatos de control social, de uniformidad de saberes, de control topográfico de los variados planos sociales críticos y subversivos.

El revolucionario como el pedagogo en Nuestra América, retomando las palabras del Che, está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario o en un pedagogo auténtico sin esta cualidad; idealizar ese amor a los pueblos, a las causas más sagradas y hacerlo único, indivisible. No podemos ir con nuestra pequeña dosis de cariño hacia los lugares donde el hombre común los ejercita. Hay que tener una gran dosis de humanidad, de sentido de la justicia y de la verdad, y todos los días hay que luchar porque ese amor a la humanidad viviente se transforme en hechos concretos, en actos que sirvan de ejemplo, de movilización y transformación social (Guevara, 2013: 15).

La educación para la subversión genera una pedagogía del oprimido, una pedagogía crítica y popular; así como una pedagogía de amor a la humanidad y a la Tierra. En esta dimensión se funde el pensamiento de Fals Borda y Paulo Freire como base de la pedagogía Nuestra Americana. Freire problematiza en torno a la distribución del poder en la educación; específicamente en el esfuerzo en vincular la alfabetización de los “adultos oprimidos” con el nacimiento de una conciencia política crítica. Su objetivo es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social. Desentraña cómo a través de la educación se reproducen las inequidades y las sociales. El estudio de esta reproducción es condición básica para el cambio y la transformación. Para la educación popular, la emancipación surge de la autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras. La educación popular se convierte en un vigilante en el recuerdo para el “Nunca Más”; su rol es hacer



de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, así como un acto de apertura hacia la historia de los “Otros-Otras” en sus penas y sufrimientos (Magendzo, 2004: 6-9). Implica una toma de conciencia de que se es sujeto de derechos, de que se están violentando esos derechos y de que estudiarlos históricamente es aprender cómo trabajar por la liberación de esos derechos, que es en consecuencia la liberación en colectividad, es decir liberación popular. De aquí surge una pedagogía en Derechos humanos que es a su vez una pedagogía política Nuestra Americana (Magendzo, 2003: 21). De aquí se nutrieron buscadoras y buscadores de desaparecidos; así como los buscadores de justicia para las y los millones de torturados en nuestras tierras. Esto conforma un nosotros, más allá de nosotros, pero con nosotros: una realidad con extensión cósmica, por tanto con los desaparecidos también. Quien es educado en este saber, quien es reposicionado en su memoria comunitaria para luchar contra lo que se pretende universal y totalitario subvierte su propia enajenación colonial y pasa a ser comunalista, donante en toda su complejidad. Lo comunal va más allá de lo étnico. La subversión del saber aporta una educación para lo comunal.

Los elementos que definen la comunalidad, retomando a Floriberto Díaz, son la tierra como Madre y como territorio; el consenso en Asambleas para la toma de decisiones; el servicio o trabajo gratuito como ejercicio de autoridad; el trabajo colectivo, como un acto de recreación; los ritos y fiestas como expresión del don comunal (Robles, 2006: 40). En esta propuesta encontramos coincidencias con otras pedagogías que se han planteado en el entorno de las revoluciones sociales y de la conciencia no sólo de América. Lo asambleario que es diálogo y encuentro no se restringe al ámbito local. La pedagogía como Asamblea nosótrica comunal. En tanto comunalista se educa, como definían los antiguos mexicanos, para ser espejo luciente, pulido y horadado de ambas partes. A través de él se hermanan los dones, a través de él se reencuentran los rostros y los corazones, las historias y memorias; así como los pueblos. Su decir es un saber grande que guía al vivir en comunidad. El que se educa bajo estos principios es un buen médico, remedia las cosas, guarda la tradición, la enseñanza, aconseja y amonesta. Reconoce en el diagnóstico el elemento a erradicar, y junto con todos plantea la atención ritual para la cura. Allí la tensión entre realidades e ideales que planteamos al inicio se sintetiza en el don de la vida que remedie en su transustanciación la condición actual de colonialidad para la liberación del bien común. Hace a los otros tomar y desarrollar el rostro y el corazón. Hace florecer el territorio. Humaniza el querer más allá de las fronteras y epistemologías locales. Conforta el corazón en una pedagogía donde caben todos los mundos. Enseña a crear un poco más de tiempo para vivir en comunalidad: Nuestra utopía, pedagogía y filosofía; nuestro amor, vía y sentido de vida.

Conclusión

Hay silencios y máscaras en el aula, que escapan al entendimiento si no los ubicamos como patrones de dominación. Para Scott (2007) cuanto más amenazante sea el poder, más gruesa será la máscara y más prolongado el silencio. Hay exigencias pedagógicas teatrales que se imponen en las situaciones de dominación. Es indispensable conocer el sentido cultural de los gestos y silencios, los nombres de los países latinoamericanos, sus banderas, himnos, juramentos y filosofías que se promueven en las instituciones educativas; pues en ello nos enteraremos de la naturaleza del ultraje, de su carácter opresor o liberador. En esta relación se mide la capacidad de ambos contendientes (Scott, 2007:142). En esta tensión pedagógica emergen espacios de libertad y disrupción. Vemos surgir generación tras generación organizaciones estudiantiles autogestivas que se vinculan con la sociedad y no se restringen al aula. Los conflictos de saber se desbordan



fuera de las aulas; saberes extramuros que socaban o empujan revoluciones científicas y humanistas. Educar en Nuestra América es educar comunalmente, proyectar los pensamientos y acciones para el bien común, para que se reproduzca la vida en la sociedad y la naturaleza. Ser nosotros en nuestra América es ser cosmopólita, ser sujeto de contenidos históricos liberados, “que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados” (Foucault, 1996:17 y 18). La educación para la comunalidad subvierte los operadores materiales, las formas de sujeción, conexiones, técnicas y tácticas de disciplinamiento y dominación. Nuestra América es este lugar, conectado con todos los lugares, desde donde los apatridas, los excluidos y utopistas luchan por la transformación del mundo.

Para comprender la pedagogía comunal Nuestra Americana, que no necesariamente ha sido así nombrada en las Americas, hay que recurrir a la historia y al sentido propio de esa palabra. En las prácticas, reflejo de los significados de la palabra, siguen existiendo luchas y pedagogías del oprimido que buscan realizar su liberación. Educar en Nuestra América, que es indígena, negra, homosexual, lesbica, heterosexual o asexual, y migrante, es hacer que el ser humano fructifique en todos los aspectos de la vida, que sea alimento de la utopía, alimento con el ejemplo. En el enseñar comunal se funden como praxis el conocimiento y el sentimiento, llamada filosofía sentipensante. Esta pedagogía se basa en los ciclos de vida que dan fundamento a los criterios de verdad. Ciclos de olas revolucionarias, luchas sociales, ciclos agrícolas, de gestación, de lunación, de solsticios, equinoccios y rituales de paso. Nuestra pedagogía ha sido una forma de vida, no solo una elección de aprender un conocimiento o teoría; es la estrella que guía Nuestra América, que hace avanzar un paso más cada día con la firme intención de alcanzarla con el tejido de nuestras vidas.

La transmutación de vidas a través de los saberes. Nuestras maestras y maestros, nuestros guías transfronterizos y disruptores del tiempo, son los que han sido capaz de vencer al olvido, el que es memoria viva y camino, el que ha nutrido la comunalidad. En la tradición indígena y africana, de las cuales somos herederos, no hay amor al saber porque el saber es una forma de amar. También hemos sido amados por nuestros maestros y maestras de África, Norteamérica, Europa, Asia, Medio Oriente, etc. Educar nos enseña Nuestra América es amar y guiar en cualquier parte del mundo, un amor cosmopólita. El amor es proteger, liberar y garantizar las condiciones de un existir dignamente en armonía con el entorno entendido como comunidad. Se opone a las incongruencias internas de un orden social en un periodo histórico determinado, que arroja a la humanidad a contextos de miseria y opresión. No es un saber puro y cerrado, es la búsqueda de una razón que se muestre como guía para que los otros puedan caminar y avanzar un paso más. Educar es luchar, luchar es donar vida como saber, y saber es crecer impulsando el crecimiento de los otros en comunalidad.

El rostro, el corazón de la comunalidad es posible en su complejidad como unidad de aprendizajes locales y globales. Su lectura es un entrar y salir de saberes, visiones, sentimientos y deseos. La pretensión de una comunal y humanizante educación para la transformación de las condiciones materiales desde un núcleo cultural determinado en el bordado epistemológico es lo que podemos denominar Nuestra América.



Bibliografía

- Aubry, A. (2011). "Otro modo de hacer ciencia, miseria y rebeldía en las ciencias sociales". En Baronnet, B. et al. (2011). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: CIESAS-UAM-UACH.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Madrid: Trotta.
- Bonfil Batalla, G. (2019). *México profundo. Una civilización negada*. México: FCE.
- Campos, E. (2009). "El lenguaje de las balas. Una aproximación a la guerra de guerrillas en Brasil y Uruguay desde Carl Schmitt". *Revista Digital Estudios Históricos* No. 2. Uruguay.
- Capelletti, A. (1990). *El anarquismo en América Latina*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Ceceña, A. E. (2007). *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*. México: Siglo XXI - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cerutti, H. (1996). "Teoría de la Utopía", en Agüero, O y Cerutti, H. (1996). *Utopía y Nuestra América*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Connelly, M. (1983). *La influencia del pensamiento de Mao en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Devés, E. y Melgar, R. (2005). "El pensamiento del Asia en América Latina. Hacia un acartografía". *Revista de Hispanismo Filosófico*. (10). España: Asociación de Hispanismo Filosófico.
- Eslava, L. et al. (2016). "Imperialismo(s) y derechos(s) internacional(es): Ayer y hoy". En Anghie, A. et al. (2016). *Imperialismo y derechos internacional: historia y legado*. Bogota: Siglo del Hombre Editores.
- Esterman, J. y Tavares, M. (2015). "Hacia una universidad de saberes. Universidad e interculturalidad". En *Revista Lusófona de Educaçao*, núm. 31, pp. 65-83. Lisboa, Portugal: Universidad de Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Argentina: Editorial Altamira.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colombia: CLACSO.
- Guevara, E. (2013). *El socialismo y el hombre nuevo*. México: Siglo XXI.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). "La investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular". *Espacio Abierto*. 17(4), octubre-diciembre. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Pérez Perdomo, R. (2004). *Los abogados de América Latina. Una introducción histórica*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Robles, S. y Cardoso, J. (2006). *Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.
- Scott, J. (2007). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.
- Magendzo, A. (2003). "Pedagogía crítica y educación en derechos humanos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. 2(2), diciembre 2003. Santiago de Chile: Facultad de Pedagogía.
- _____ (2004). "Dialogando con la educación popular: una contribución en la búsqueda de nuevos lenguajes". *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*. No. 21. México: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Martí, J. (2002). *Nuestra América*. México: Universidad de Guadalajara, Centro de Estudio Martinianos.
- _____ (1884). *Nuestra América*. Recuperado a partir de [https://aprendizaje.mec.edu.py/dw-recursos/system/content/0c59c97/content/Mart%C3%AD,%20José%20\(1853-1895\)/Mart%C3%AD,%20José%20-%20Nuestra%20América.pdf](https://aprendizaje.mec.edu.py/dw-recursos/system/content/0c59c97/content/Mart%C3%AD,%20José%20(1853-1895)/Mart%C3%AD,%20José%20-%20Nuestra%20América.pdf)
- Mignolo, W. (2000). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Morse, R. (1999). *El espejo de Próspero. Un estudio de la dialéctica del Nuevo Mundo*. México: Siglo XXI.
- Neira, E. (1992). "V centenario: ¿Hacia un mesianismo político en América Latina? Marxismo y cristianismo 'cálidos'". *Theologica Xaveriana*, (102). Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/21906>
- Ontiveros, V. (2019). "El indigenismo latinoamericano: la construcción moderna de Abya Yala". Recuperado a partir de <https://elordenmundial.com/el-indigenismo-latinoamericano/>
- Viñas, D. (1983). *Anarquistas en América Latina*. México: Editorial Katún.

