



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

Pedagogías del sur. Algunas claves epistemológicas desde la experiencia latinoamericana

Southern pedagogies.
Some epistemological keys from the Latin American experience

Adriana María Arpini

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET) /
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen:

Reflexionamos acerca de la Pedagogía como una forma de saber práctico disciplinador, surgido en la modernidad europea, mediante una operación de exclusión que dificulta la posibilidad de reconocer la copresencia de otras tradiciones de pensamiento. Nos apoyamos en elaboraciones de pensadores críticos latinoamericanos a fin de esbozar algunas claves epistemológicas para proponer Pedagogías del sur, revisando nuestra propia tradición de pensamiento educativo a través de José Martí, José Carlos Mariátegui y Augusto Salazar Bondy.

Palabras clave:

Colonialidad del poder; ecología de los saberes; copresencia de saberes; interculturalidad; traducción cultural.

Abstract:

We reflect on Pedagogy as a disciplining practical knowledge arising from the European modernity by means of an exclusion operation that hinders the possibility to acknowledge the concurrent presence of other traditions of thought. With base on the elaborations of Latin American critical thinkers, we attempt to outline some epistemological keys to propose pedagogies of the South, checking our own tradition of educative thinking through José Martí, José Carlos Mariátegui, and Augusto Salazar Bondy.

Key words:

Coloniality of power; ecology of knowledge; concurrent presence of different knowledge; interculturality; cultural translation.

Recepción: 25/01/2018
Aceptación: 16/02/2018

Es criminal el divorcio entre la educación
que se recibe en una época, y la época.
(José Martí, 1883)

Suele caracterizarse a la Pedagogía como un conjunto de saberes, más o menos sistematizados, orientados a la educación, que incluye las metodologías y técnicas de enseñanza. Con frecuencia se le otorga el estatuto de ciencia aplicada, que apela a los insumos de la psicología, la sociología, la antropología, entre otras, para el estudio de su objeto específico: la educación. Algunos la consideran un arte más que una ciencia. Cualesquiera que sean sus alcances, lo que no puede negarse es que su constitución como disciplina se produce durante la modernidad en el contexto de formación de las llamadas "ciencias humanas", entre los siglos XVIII y XIX, cuando se hace impostergable la necesidad de sistematizar ciertas prácticas cuyo principal objetivo es el disciplinamiento y formación (Bildung) de los niños y jóvenes, conforme a las necesidades de la burguesía en el momento de su ascenso histórico y social.

Tales prácticas existieron desde siempre en la historia de la humanidad, cada pueblo y cada cultura tuvo las suyas. Se transmitieron y perfeccionaron de generación en generación, las más de las veces por experiencia directa o por medio de la transmisión oral. La necesidad moderna de sistematizarlas bajo la forma de un saber disciplinario produjo una compleja operación – característica de la modernidad– de selección, legitimación y fijación por escrito.

Selección, por una parte de aquellas prácticas que en el contexto de las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX y de la revolución industrial resultaban más eficaces para el disciplinamiento de la sociedad en relación con las nuevas formas de producción material y simbólica, y de las nuevas formas de organización social y política.

Legitimación, mediante la elaboración de un relato que permitiera incluir y naturalizar dichas prácticas dentro de una concepción de la historia como progreso. Así, se fijaron hitos, como la paideia griega –de donde toma su

nombre la disciplina¹–, el Trivium y el Quadrivium –que hacen referencia a las siete artes liberales medievales por oposición a las artes serviles²–, el Humanismo renacentista –considerado como la suma de la cultura clásica occidental que tiene al hombre como epicentro–, o el ilustrado –que incluyó el interés por el conocimiento científico de los fenómenos naturales y acentuó la noción de autonomía en el doble sentido de procurarse por sí mismo lo necesario para la vida y de darse a sí mismo la ley. Cada uno de estos hitos sirvió como modelo, es decir como criterio ordenador de los saberes relativos a la educación, al mismo tiempo que lo cubrió de un halo de prestigio y lo asentó en la escritura de tratados de pedagogía y de historia de la disciplina.

¿A qué viene el repaso de todas estas cosas elementales y archiconocidas por quienes nos dedicamos a la educación y/o al cultivo de la Pedagogía? Sucede que, si lo analizamos con criterio epistemológico, podemos señalar que la constitución y organización de una disciplina es posible a partir de un recorte de la realidad, en base a cierto criterio de pertinencia, que delimita un conjunto de prácticas y saberes, los cuales forman parte de dicha disciplina con exclusión de otros. Esto se hace particularmente evidente en disciplinas como la Pedagogía, que –valga la redundancia– tienen un fuerte carácter disciplinador.

Nos interesa llamar la atención sobre el hecho de que la constitución de una disciplina conlleva un gesto necesario de exclusión. Desde la perspectiva de un pensamiento crítico cabe la pregunta acerca de lo que queda excluido. Así, por ejemplo las prácticas disciplinarias de las antiguas culturas del lejano Oriente o del Oriente Medio, o de los pueblos nórdicos de Europa o de los pueblos africanos son consideradas sólo bajo la mirada de lo exótico, cuando no son lisa y llanamente descartadas como bárbaras. Otro tanto sucede con las tradiciones culturales de los pueblos de nuestra América, que es el lugar

¹ Pedagogía, del griego *paídion* (niño) y *agogós* (guía, conductor), hace referencia al esclavo que lleva a los niños a la escuela. Actualmente el término alude al estudio de las metodologías y técnicas que se aplican a la enseñanza y educación, especialmente infantil.

² El Trivium comprende las disciplinas relacionadas con la elocuencia: Gramática, Dialéctica y Retórica. El Quadrivium agrupa disciplinas relacionadas con las Matemáticas: Aritmética, Geometría, Astronomía y Música.

desde donde intentamos llevar adelante una crítica de los supuestos epistemológicos de la Pedagogía.

¿Con qué frecuencia –pregunto– apelamos a la sabiduría de la cultura Náhuatl para aplicarla –ya que la Pedagogía es una ciencia aplicada– en nuestras prácticas pedagógicas? Cuicacalli es el nombre que daba el pueblo náhuatl a centros de estudios especializados dedicados a la pintura, el canto, el baile y la música, transmitidos con rigurosa disciplina, ya que ser pintor era ser escritor, pues los códices eran secuencias de pinturas escritas en poesía para ser cantada. La matemática, la historia, la teología, la filosofía, toda la sabiduría se cantaba. La escritura-pintura de los códices tenía como finalidad narrar tanto los acontecimientos importantes, como las actividades cotidianas vinculadas a la conservación y reproducción de la vida, las relaciones de los hombres entre sí, con la naturaleza y con los dioses. Tales relatos eran el espejo de la propia cultura en el que los jóvenes, al mirarse, veían con ojos nuevos toda la historia de su pueblo, hasta descubrir, en la tensión de ese mirar, su propio rostro, su identidad.

¿Con qué frecuencia encontramos en los libros a los que apelamos para nuestra formación disciplinar reflexiones acerca de las prácticas y los saberes de nuestras culturas americanas? ¿Cuál es el obstáculo que nos dificulta la posibilidad de poner una junto a otra diferentes tradiciones culturales y, consecuentemente, diferentes formas de construir el saber pedagógico? ¿Por qué nos cuesta tanto practicar con autenticidad la interculturalidad? Aníbal Quijano (2000) le ha dado nombre a esa dificultad. La llama colonialidad del saber y es una consecuencia directa de la colonialidad del poder. Esto significa que, aún después de la gesta independentista, la colonialidad se ha perpetuado bajo diversas y sutiles formas de ejercicio del poder y del saber. ¿Hasta qué punto estamos colonizados, incluso en el proceso de constitución de la propia subjetividad?

Se han intentado algunos caminos para dar respuestas a estos interrogantes: podríamos plantear el problema en términos de una ecología de los saberes, en el marco de lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) ha llamado pensamiento posabismal. Para ello hay que comenzar por admitir la premisa de que el pensamiento occidental moderno es abismal. Esto es una

forma de pensamiento que consiste en un sistema de distinciones que trazan un límite –un abismo– más allá del cual lo existente desaparece como realidad, o bien es producido como no existente, no comprensible, es excluido de las formas de saber y de la gramática socio-cultural. Lo característico del pensamiento abismal es la imposibilidad de la co-presencia contemporánea de los dos lados de la línea.

De un lado del abismo, hegemonizado por el paradigma de conocimiento occidental –eurocéntrico, antropocéntrico y androcéntrico–, si bien existe una disputa por la universalidad y objetividad del conocimiento, la misma se da entre las producciones de la ciencia, la filosofía, el derecho y la religión. Disciplinas que de todos modos detentan el monopolio de la razón, la verdad, la ley y la fe. Más allá del abismo, en el otro lado de la línea, es decir en los territorios coloniales, sólo habría creencias, opiniones, magia, idolatría, ausencia de ley o ilegalidad, comprensiones intuitivas. Todas las cuales, en el mejor de los casos, podrían ser objetos de investigaciones para la ciencia social, la antropología, la etnografía, etc., pero no se les concede el constituirse como formas autónomas de saber.

Según afirma De Sousa Santos, la diversidad epistemológica del mundo está todavía por construir. Ello sería posible desde una ecología de los saberes que permita pensar no sólo que hay diversas formas de conocimiento, sino también diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y como criterios de validación. Una ecología de los saberes reconoce la pluralidad de conocimientos heterogéneos –entre los cuales se cuenta también la ciencia, la filosofía, el derecho y la religión modernos–, interconectados y dinámicos; porque admite la co-presencia, esto es la simultaneidad como contemporaneidad; porque considera que la ignorancia no es un punto de partida, sino el resultado de un olvido culposo. En otras palabras porque afirma la posibilidad del interconocimiento y de la interculturalidad. (Santos, B. de S. 2009, 31 – 44).

La superación crítica de las formas de conocimiento eurocéntrico implica ampliar criterios de inclusión social, política y cultural mediante una sinergia entre el principio de igualdad y el de reconocimiento de las diferencias. Es decir que no se busca una inclusión homogeneizadora, sino respetuosa de la

diversidad. Ello hace posible postular una forma de conocimiento como emancipación, el cual va del monoculturalismo hacia el interculturalismo. Es, en términos de De Sousa Santos, una hermenéutica diatópica, según la cual todas las culturas están incompletas. Se trata, entonces, de llevar al máximo la conciencia de la incompletitud mediante el diálogo intercultural y el ejercicio de reciprocidad y de traducción cultural para transformar las premisas de una cultura en argumentos inteligibles para otras.

Señalemos que la práctica de la interculturalidad requiere una disposición a la vez subjetiva e intersubjetiva de apertura a la alteridad como irreductible. La interculturalidad, dice Fernet Betancourt:

...quiere designar más bien aquella *postura* o *disposición* por la que el ser humano se capacita para (...) y se habitúa a vivir *sus* referencias identitarias *en relación* con los llamados *otros*, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. De ahí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando nos creemos que basta una cultura, la *propia*, para leer e interpretar el mundo. ... es la experiencia de que nuestras prácticas culturales deben ser también prácticas de traducción. (Fernet-Betancourt, R. 2004, 14-15)

A la luz de estas claves epistemológicas -colonialidad del poder, ecología de los saberes, copresencia de saberes, inclusión desde la diversidad, interculturalidad, traducción cultural- consideramos que es posible recuperar y/o reconstruir nuestra propia tradición de pensamiento a fin de generar un ámbito propicio para las prácticas y los saberes pedagógicos emancipadores. Paulo Freire, entre otros, abrió camino en este sentido. Por nuestra parte nos interesa traer algunas ideas de pensadores menos visitados desde el interés pedagógico.

José Martí y la educación

Entre 1883 y 1884, desde EEUU, donde pasó parte de su exilio, Martí

escribió una serie de notas relativas a las transformaciones de la educación, que fueron publicadas en el periódico *La América*. Sus observaciones dan lugar a las siguientes reflexiones en torno a la educación:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida [“Escuela de electricidad”, publicado en *La América*, New York, noviembre de 1883]. Martí, J. 1975, vol. 8, 281)

El presente es el punto de apoyo de la acción educativa, pero no un presente aislado, que haya perdido el vínculo con el pasado y con el futuro. Para estar a la altura de su tiempo, es menester que cada hombre atesore lo que recibe como legado, no con espíritu de anticuario³, sino como “resumen del mundo viviente” para apoyarse sobre él, elevándose con mirada crítica y actuar “intempestivamente” –tomamos en préstamo el término nietzscheano (Cfr. Nietzsche, F., 1999) –, es decir, en contra y por encima de su tiempo, en sentido emancipatorio, a favor de un tiempo futuro. Porque la acción educativa puede tanto producir adormecimiento, pereza o temor, como estimular la voluntad de crear algo nuevo. Por eso, para liberarse de un pasado de opresión y de un presente incierto, para abrir nuevas posibilidades, es necesario revivir el pasado en el presente. Afirmar en el presente, lo que somos, sobre una recuperación crítica del pasado.

“La mayor parte de los hombres –dice Martí– ha pasado dormida sobre la tierra. Comieron y bebieron; pero no supieron de sí. ...Es necesario hacer de cada hombre una antorcha”. [“Maestros ambulantes”, publicado en *La América*, New York, mayo de 1884]. (Martí, F. 1975, vol. 8, 289 – 290).

³ Según Nietzsche: “En un triple sentido pertenece la historia al ser vivo: le pertenece como alguien que necesita actuar y esforzarse, como alguien que necesita conservar y venerar, y, finalmente, como alguien que sufre y necesita liberarse. A esta trinidad de relaciones corresponden tres maneras de abordar la historia. Así se distinguirá una historia *monumental*, una *anticuaria* y una *crítica*” (Nietzsche, F., 1999: 52)

¿Cómo hacer de cada hombre una antorcha? O dicho de otro modo ¿en qué consiste educar? Podemos por lo pronto decir que no se trata de inculcar, ni de transmitir conocimientos, ni de domesticar, sino más bien de una interacción de los hombres entre sí, con la naturaleza y la cultura por medio de la cual se conquista progresivamente la autonomía para la realización material y espiritual de la vida. Dice Martí:

El hombre tiene que sacar de sí los medios de vida. La educación, pues, ni es más que esto: la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano. [“Reforma esencial en el programa de las universidades americanas...”, publicado en *La América*, New York, enero de 1884]. (Martí, J. 1975, vol. 8, 428)

A fin de hacer efectiva la autonomía, tanto en lo personal como en la dimensión política, Martí va desgranando de su vivencia en los Estados Unidos algunas sugerencias, a través de las cuales se puede apreciar el valor de la experiencia práctica frente al verbalismo predominante en la educación colonial.

Más allá de la tensión entre experiencia y verbalismo, Martí reconoce que la educación es un terreno sembrado de contradicciones que no se pueden ignorar. Contradicciones que habitan en cada ser humano y que se exteriorizan en conflictos de diversa índole en el ámbito social y político. Antes que a complicadas metodologías y técnicas pedagógicas, antes que a visiones dicotómicas excluyentes –verdadero/falso, correcto/incorrecto, bueno/malo, alma/cuerpo– Martí apela al poder esclarecedor de la palabra y del diálogo: “No enviaríamos pedagogos a los campos, sino conversadores” [*Maestros ambulantes*, publicado en *La América*, New York, mayo de 1884]. (Martí, J. 1975, 8, 291). Para esto se requiere de maestros formados en el ejercicio de la “razón práctica”, que no quiere decir razón material, sino razón experimental. [Cfr. *Juicios. Filosofía*]. (Martí, J. 1975, vol. 19, 362).

Urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para regarlos luego por valles, montes y rincones, como cuentan los indios del Amazonas que para crear

a los hombres y a las mujeres, regó por toda la tierra las semillas de la palma moriche el Padre Amalivaca⁴ [*Maestros ambulantes*, publicado en *La América*, New York, mayo de 1884]. (Martí, 1975, vol. 8, 291 – 292).

¿Quién es un “maestro práctico”? ¿por qué tales maestros son “conversadores”? El “maestro práctico” es el que usa la palabra para hacer, en el sentido del ποιῆν griego: hacer, fabricar, producir, crear; más específicamente “crear algo con la palabra”, esto es, hacer un poema. La sabiduría de un “maestro práctico” consiste en ser un poeta. Pero ¿qué hacen los poetas?

“...lo que ha de hacer el poeta de ahora es aconsejar a los hombres que se quieran bien, y pintar todo lo hermoso del mundo de manera que se vea en los versos como si estuviera pintado con colores, y castigar con la poesía, como un látigo, a los que quieran quitar a los hombres su libertad, o roben con leyes pícaras el dinero de los pueblos, o quieran que los hombres de su país le obedezcan como ovejas y les laman la mano como perros. Los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser útil al mundo, enseñándole que la naturaleza es hermosa, que la vida es un deber, que la muerte no es fea, que nadie debe estar triste ni acobardarse mientras haya libros en las librerías, y luz en el cielo, y amigos y madres” [*La Edad de Oro*]. (Martí, J. 1975, vol. 18, 349).

Sentido de la educación – Augusto Salazar Bondy y José Carlos Mariátegui

El filósofo peruano Augusto Salazar Bondy fue artífice de una de las reformas educativas más completas intentadas en América Latina, más

⁴ Según un mito del pueblo Tamanaco, Amalivaca es el creador de la humanidad, el río Orinoco y el viento. Después de una gran inundación, sólo una pareja de tamanacos se salvó en lo alto del cerro Tepú-Mereme. Amalivaca les dijo: “Quiero que pueblen otra vez la tierra, y para que sean bastantes como antes, tomen las semillas del Moriche y las arrojan para atrás por encima de sus cabezas. Esa palma será el árbol de la vida” (Cfr. Velázquez, Ronny. (2017) *Mitos de creación de la cuenca del Orinoco*, Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana, p. 72 y ss. Disponible en <http://www.minea.gob.ve/wp-content/uploads/2017/08/Mitos-de-creaci%C3%B3n-de-la-cuenca-del-Orinoco.pdf>

específicamente en su país natal a finales de los años '60⁵. Su concepción de la educación se presenta como propuesta alternativa respecto del proyecto modernizador dependiente y a lo que él mismo diagnostica como "cultura de la dominación". Efectivamente, al explicitar el sentido de la educación sostiene Salazar que:

Cabe hablar de una educación *propriadamente humana* –con riesgo de incurrir en pleonasma– sólo cuando el educando, individuo o grupo, es puesto por la operación educativa en condiciones de autoformarse, de buscar sus propias formas de ser, de decidir libremente su conducta y, de esta suerte, crearse y recrearse a sí mismo indefinidamente, y contribuir desde sí, según sus propias apreciaciones y concepciones, a la marcha histórica de la comunidad de los hombres. (Salazar Bondy, A. 1976, 16)

Rechaza de este modo el "vicio del conservadorismo sustantivo" que busca en la educación un mecanismo para mantener el orden en beneficio de un sector dominante y arroja como resultado la sujeción de los hombres a un estado de cosas que es real, "pero no necesariamente el más justo o el más positivo desde el punto de vista del porvenir humano". La sujeción a otro, la dominación, no se produce sin pérdida y debilitamiento de la condición humana esencial, pues es una relación fundamentalmente alienante padecida crónicamente en los países del Tercer Mundo, en perjuicio de las mayorías marginadas sistemáticamente de los beneficios sociales. El resultado es una cultura inorgánica, imitativa y sin potencialidad de autoafirmación, que Salazar llama "cultura de la dominación". El contenido de este concepto hace referencia a lo que Martí sintetiza en la metáfora de "los hombres que pasan dormidos sobre la tierra, sin saber de sí". Situación que en la perspectiva epistemológica de las pedagogías del Sur es señalada con la expresión "colonialidad del saber", propuesta por Aníbal Quijano. Frente a esta situación no basta con modificaciones coyunturales, ya sean de forma o de contenido.

⁵ Desarrollamos extensamente la concepción salazariana de la educación y las claves de la reforma educativa peruana en el capítulo "Fundamentos filosóficos para una reforma educativa latinoamericana. El pensamiento educativo de Augusto Salazar Bondy", de nuestro libro *Filosofía, crítica y compromiso en Augusto Salazar Bondy*, Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2016, pp. 147-177.

La base que, según Salazar, da sustento a la reforma educativa es “el trabajo creador de personas libres”, es decir el trabajo no alienado que favorece la realización cumplida de cada hombre y de la sociedad. De modo que en el trabajo radica también la posibilidad de transformar las estructuras de la dominación –o sea, la situación de colonialidad del poder–. Por esta vía la propuesta salazariana entronca con la tradición del humanismo latinoamericano y, en particular, con el humanismo peruano que tiene en José Carlos Mariátegui uno de sus hitos.

Ambos autores Salazar Bondy y Mariátegui, reconocen que a diferencia de las relaciones de explotación que caracterizan al orden antiguo, también el orden capitalista reivindica los derechos y virtudes del trabajo, pero lo hace en relación a la producción de mercancías. Allí, la mercancía es el fin y el trabajo un mero medio. En cambio, “[e]l trabajo liberado se convierte en motor de la creación humana” (Salazar Bondy, 1974, 58). Es decir que el trabajo en cuanto mediación puede contribuir a la realización de los hombres, a su humanización, de ahí el sentido humanista de una educación cuyo eje es el trabajo, que va en dirección contraria a los humanismos verbalistas clasicistas. A propósito vale recordar que Mariátegui recupera también la tradición de la sociedad incaica “en que el ocio era un crimen y el trabajo, cumplido amorosamente, la más alta virtud” (Mariátegui, J. C, 2007, 128).

Hacia este eje central de la transformación educativa converge la liberación del arte –“ese pariente pobre de la educación peruana”–, y la literatura. El aporte de Mariátegui en este sentido proviene de su análisis del quehacer cultural peruano bajo la luz de su condición colonial. La lectura que hace Salazar del concepto mariateguiano de colonialidad de la literatura y, en general, de la cultura peruana, acentúa el hecho de que tal condición no está referida sólo a la relación entre el país y la metrópoli española, sino a diversas relaciones de dependencia externa e interna que configuran las condiciones existenciales de la nación.

La educación *en, por y para* el trabajo ha de contemplar, según estos autores, tres principios pedagógicos fundamentales: el de la *crítica*, esto es el análisis objetivo de la realidad, para comprender los hechos y el sentido de las acciones, ampliando el horizonte de los conocimientos y las prácticas –

este principio tiene como referente relacional el mundo objetivo–; el de la *creación*, que suscita la permanente contribución de cada uno en la obra humana –y contiene la relación del sujeto consigo mismo, dimensión subjetiva–; el de la *cooperación*, pues ni la educación es posible en soledad, ni la vida se realiza en la egoísta acción insular –apunta al ámbito de las relaciones con los otros, dimensión social y cultural–. Todo ello queda sintetizado en el término *concientización*, entendido no en el sentido negativo del adoctrinamiento, sino como opuesto dialécticamente a *alienación*. Implica un despertar de la conciencia y una crítica racional, enderezada a la opción y el compromiso existencial en vistas de la liberación. En sentido estricto el verbo *concientizar*, no es transitivo sino reflexivo, la concientización no se puede imponer. Sin embargo, nadie se concientiza en soledad. Recordando a Paulo Freire, sostiene el peruano que:

La manera más simple y más concreta de expresar este hecho decisivo es hablar de *interconcientización*, de la operación que realizan los hombres, apoyándose mutuamente en sus conciencias críticas, y que les lleva desde la clausura hasta la comprensión racional y el compromiso existencial (...). (Salazar Bondy, A. 1976, 51 – 53)

Las diversas situaciones históricas en la que los autores que hemos repasado –Martí, Mariátegui, Salazar Bondy– llevaron adelante reflexiones acerca de la educación, ponen de manifiesto, por una parte, que se trata de una preocupación que si bien adquiere modulaciones propias según el contexto histórico-socio-cultural, sin embargo está atravesada por la condición común de la colonialidad (dominación, alienación). Por otra parte, se pone también de manifiesto que existe entre nosotros una tradición de pensamiento, que cuenta con una trayectoria de por lo menos dos siglos de producción de propuestas alternativas y superadoras, que podemos reunir bajo la designación común de Pedagogías del Sur, cuyo conocimiento provee criterios epistemológicos y metodológicos para afrontar los desafíos educativos de nuestro tiempo, que son muchos. Uno de esos desafíos es precisamente la reconstrucción crítica y la actualización de nuestro propio legado de pensamiento pedagógico.

Bibliografía

- Arpini, Adriana María. 2016. *Filosofía, crítica y compromiso en Augusto Salazar Bondy*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2004. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Mariátegui, José Carlos. 2017. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Prólogo de Aníbal Quijano. Notas, cronología y bibliografía de Elizabeth Garrels. Tercera edición con correcciones y adiciones de nuevos textos. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Martí, José. 1975. *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. Vol. 8 *Nuestra América*; Vol. 18, *Teatro/Novela/La Edad de Oro*; Vol. 19, *Viajes/Diarios/Crónicas/Juicios*.
- Nietzsche, Federico. 1999. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (Segunda intempestiva)*. Edición, traducción y notas de Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Salazar Bondy, Augusto. 1973. Filosofía de la dominación y filosofía de la liberación. *Stromata*, 29, (4). San Miguel, Universidad del Salvador.
- Salazar Bondy, Augusto. 1974. *Bartolomé o de la dominación* Buenos Aires: Ciencia Nueva.
- Salazar Bondy, Augusto 1976. *La educación del hombre nuevo. La reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2009. "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes". En *Pluralismo epistemológico*. León Olivé y otros. La Paz: Muela del diablo / CLACSO, pp. 31-84.