

XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

# Del Sol nacida.

Andrea Natalia Melo y Agustina Cruz.

Cita:

Andrea Natalia Melo y Agustina Cruz (2017). *Del Sol nacida. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/646>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN AMÉRICA LATINA: HACIA UNA RUPTURA INELUDIBLE CON LOS SENTIDOS HEGEMÓNICOS IMPORTADOS.

**Autora: Melo Andrea Natalia (Licenciada en Sociología, UBA)**

**Eje temático: Sociología de la Educación y enseñanza de la Sociología.**

Eje 6 | MESA 116 | La formación del sociólogo docente: enseñanza de la sociología y construcción de saberes emancipatorios auténticos en contextos críticos.

[meloandreatalia@gmail.com](mailto:meloandreatalia@gmail.com)

**Resumen.** Pensar la Educación implica un acto filosófico revelador, pues, a los y las trabajadoras de la educación nos invita a salirnos de la cotidianidad de una práctica que puede envolvernos, una y otra vez, en una rutina muchas veces deshumanizante. Producto de un “estar inmersos” en un sistema educativo “hegemónico”, nos dejamos moldear de tal modo, que nos volvemos funcionales a los saberes tradicionales, sin que lo advirtamos. Producto de la complejidad de un estar siendo con los otros, de la búsqueda de un "aprendizaje" que incluye a la comunidad educativa en su conjunto, en otras palabras, de formar parte de la "Educación".

Leer desde el Sur, puede constituir una propuesta superadora de la habitual narrativa eurocentrista, que nos propone revelarnos frente a los supuestos dominantes de la educación moderno-burguesa, pero también posibilita que nos embarquemos en un viaje de introspección que nos sacuda, que visibilice nuestras propias limitaciones y nos permita replantearnos mandatos ajenos. Asumir el rol de Sociólogo educador, puede constituir, ni más ni menos, que un desafío trascendental.

**SUR-EMANCIPACIÓN-PEDAGOGIA DE LA TERNURA-LATINOAMERICA**

## Introducción

Pensar la Educación implica un acto filosófico revelador, pues, a los y las trabajadoras de la educación nos invita a salirnos de la cotidianeidad de una práctica que puede envolvernos, una y otra vez, en una rutina muchas veces deshumanizante. Producto de un “estar inmersos” en un sistema educativo “hegemónico”, nos dejamos moldear de tal modo, que nos volvemos funcionales a los saberes tradicionales, sin que lo advirtamos.

Leer desde el Sur, constituye una propuesta superadora de la habitual narrativa eurocentrista, que nos propone revelarnos frente a los supuestos dominantes de la educación moderno-burguesa, pero también posibilita que nos embarquemos en un viaje de introspección que nos sacuda, que visibilice nuestra propias limitaciones y nos permita replantearnos mandatos ajenos.

¿Cómo orientamos nuestra práctica pedagógica? ¿Reproducimos lecturas muertas, lecturas colonizadas, legitimadas mediante la implantación de formas culturales de dominación? ¿Nos mueve un “Sentido Común” alienante, que se cristaliza en modos de mirar y de construir conocimientos importados? ¿Naturalizamos discursos dominantes, idealizaciones que ocultan a los sujetos concretos y los convierten en objetos del mundo “civilizado”? ¿Reforzamos la “negación de nosotros mismos” y la culpa estructural del “que no puede”, del “ignorante”? ¿Naturalizamos el “Bloqueo Histórico” que anestesia el deseo de pensarnos a nosotros mismos frente al tráfico de información impuesto? ¿Instruimos en la desvinculación de la enseñanza con las nociones de tiempo y espacio y en el aprendizaje sin interpretación? (Quintar, 2004).

O más bien, ¿nos identificamos con una educación que aboga por la promoción de un conocimiento situado, reflexivo y producto de una construcción colectiva?, ¿Adherimos a la promoción *de* y la esperanza *en* la acción inesperada, producto de relaciones “cara a cara” alegres, tiernas y conscientes? ¿Fomentamos un aprendizaje para el porvenir, a partir de un enlace de generaciones? ¿Consideramos el aula como un espacio de lucha para la liberación de las subjetividades colonizadas, que posibiliten la formación de sujetos erguidos, autónomos y creativos “en la vereda de la vida, del respeto y la diversidad”?

¿Trabajamos por la construcción de identidades latinoamericanas contrarias a la historia de odio y exterminio propio de nuestro conquistador? (Wainsztok, 2013: 55).

Dicho de otro modo, ¿Promovemos Pedagogías de la Crueldad o de la Ternura?

Corrientes pedagógicas tan contrapuestas como la positivista o la espiritualista nos permiten visibilizar que la educación implicaría escoger por una opción y una ética, que siempre constituye una acción aunque solo a veces puede convertirse en posibilidad concreta de una existencia mejorable. Es decir: “Queda a la vista que estas posibles opciones no son una simple resolución personal, (que) implican posturas que inciden en los modos de organización del poder dominante en toda sociedad” (Quintar, 2004:21), y, por ende, que la práctica pedagógica implica una dimensión política ineludible.

Si “el colonialismo siempre se alimenta de una ideología de superioridad, en este caso de superioridad cultural y racial” (Feinmann, 2012:51), un lectura desde el Sur respecto de lo que ocurre en nuestras aulas, implica desvincularnos de los valores del colonizador. O, en otras palabras, de lo que se trate sea de entender, ni más ni menos que: “no nos convertimos en nosotros mismos sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros”<sup>1</sup>.

Es, en este sentido, que la Pedagogía con impronta Latinoamericana, pensamiento periférico, surge como intento de romper con lo “establecido” e imitado y, en su lugar, aboga por la posibilidad de estar siempre creando puentes hacia un futuro contingente y no uno determinado, pues, la educación puede plantearse como transmisión<sup>2</sup> para la vida o como practica al servicio de la mera repetición irreflexiva.

Sin duda uno de los desafíos de las instituciones educativas Latinoamericanas hoy, se centra en promover “la pasión y el deseo por conocer” (Quintar, 2004: 26), cuestión que se hace posible con la promoción de una conciencia de nosotros mismos como “sujetos históricos y productores de realidad” que vamos “re haciéndonos en renovados horizontes de sentido (...) buscando solución a nuestros problemas”<sup>3</sup>. De lo contrario corremos el

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, página 20.

<sup>2</sup> “La transmisión será así, una página escrita, un relato que cuenta la gesta de los predecesores y que cada uno podrá leer o rescribir a su manera”. (Hassoun por Wainsztok, 2012:35)

<sup>3</sup> *Ibidem*, página 16.

riesgo de convertirnos en meros objetos de un “deber ser” que se nos impone o en productos de una formación a-histórica que aparece como verdad absoluta y mandato incuestionable.

Es aquí que resulta ineludible una conversación con “las “viejas voces”, para que junto a las nuevas prácticas se fusionen en legados y creaciones” (Wainsztok, 2013:50) sobre todo porque los postulados de diversos pedagogos latinoamericanos que han sido opacados por la pedagogía burguesa-hegemónica-tradicional, nos aportan una mirada compleja, mestiza y relacional, acorde con nuestra realidad y también nos permite traer a la actualidad las necesarias lecturas con impronta propia, pues, “la organización política de nuestros pueblos, ha sido acompañada por la organización del sistema educativo”(Quintar, 2004:3), y desde esta punto de vista, repasar las denominadas Pedagogías del Sur implicaría, en algún sentido, retomar el camino de los saberes populares, pensar en la educación como un “nosotros podemos” (distinto a un “si se puede”), humanizar las prácticas educativas, liberarnos del yugo de la vida falsificada, reconocernos en la diversidad, renombrar las voces silenciadas (Wainsztok, 2013), y, de este modo, seguir revelándonos.

### ***De la Educación como Relación y como Construcción Simbólica***

Considerar la Pedagogía en términos generales, como relación entre el educador y educando, permite reflexionar acerca del tipo de relación que generamos en el aula, si se parece a la tradición pedagógica ligada a la mera repetición de contenidos con ausencia de reflexividad, o si se refleja como transmisión cultural que pretende vincular, entre sí, generaciones. Por un lado se nos presenta la perspectiva pedagógica-tradicional, también entendida como instrumento de dominación, y por el otro, un paradigma emancipador de la práctica educativa, de relatos compartidos, ya no desde la mera “imitación”, sino, desde la invención, la creación propia, asociado al tiempo y espacio en que se desarrolla. (Wainsztok, 2013).

La Pedagogía Emancipadora Latinoamericana, comparte una mirada de ruptura con los postulados hegemónicos respecto del rol docente, alejándose de las consideración que entenderían que el Maestro es aquel que posee el “logos” frente a los pueblos que ignoran,

para, en su lugar, revalorizar la centralidad del dialogo como modo de construir sujetos pedagógicos libres, a partir de la necesaria construcción de vínculos atravesados por la ternura, que promuevan una construcción de conocimientos mutua, y no de imposición de “verdades absolutas” del docente, frente a una “existencia silenciosa” de los estudiantes.

Además, posturas como la de León Rozitchner (2012), o Carvallo Rey (2001), entre otros, promueven ir más allá de la tradición concepción de la “buena educación” como aquella basada en la incorporación de saberes dominantes o definiciones específicas, para postular una visión profundamente humanística del conocimiento, alejada de la información “legítima” y los títulos académicos, en tanto sostienen que “ser indiferente al dolor ajeno o incluso, gozar con él, son signos de mala educación” (Carvallo Rey [2001, por Wainsztok, 2013:37] y que, por el contrario, repensar el “verdadero conocimiento” radicaría en el “sentir al otro en uno, sentir el sufrimiento del otro como propio”(Rozitchner, 2012: 59).

Es así como una Lectura de la Educación desde el Sur, parte de una mirada descolonizadora desde diversas aristas; por un lado esta implica “Revisar, corregir (...) los valores europeos (cómo) misión que nos compete en este instante decisivo de la historia” (Taborda, 2009:100) en tanto se dominó imponiendo ciertos relatos e instituciones, y, por otro lado implicaría reconocer nuestra diversidad latinoamericana, alejándonos de la violencia perpetrada y expandida, para reconocer lo propio y lo nuestro, pero también para construir una educación para todos y todas, a partir de un vínculo pedagógico amoroso que frente al odio y al exterminio , nos reúna en “la vereda de la vida, del respeto, la diversidad” (Wainsztok, 2012: 55), contribuyendo así, en nuestro continente mestizo, a hermanarnos a partir de “un relato pedagógico alegre que nos vincule con el devenir”<sup>4</sup>. Pues, “llevamos quinientos años aprendiendo a odiarnos entre nosotros, y a trabajar con alma y vida en nuestra propia perdición (...) pero todavía no hemos corregir nuestra manía de andar soñando despiertos (...) y cierta tendencia a la resurrección (Galeano, 1994:329). Dicho de otro modo, “América se ha revelado siempre, y sigue revelándose”. (Hegel, 1980:71).

### ***De los orígenes del pensamiento Pedagógico-emancipador Latinoamericano***

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, página 55.

Simón Rodríguez (1769-1854), Maestro venezolano mentor del libertador Simón Bolívar, fue un militante de la educación popular latinoamericana, el cual sostuvo que la igualdad debía ser considerado como un principio y no como un objetivo a alcanzar. Precursor de la “Patria Grande”, entendió que sí el proceso de independencia debía dirimirse a través de la guerra, el proceso de liberación de los Pueblos Latinoamericanos sólo sería posible a través de una educación emancipadora, alejada del yugo colonial que, en lugar de propiciar la pasión por el saber, quitan las ganas de preguntar y excluyen al pobre. Desde su perspectiva, no se trataba entonces de imitar (y entonces, errar) sino de pensar lo propio e inventar.

Si partimos de la consideración que sostiene que todo pensamiento es situado, y que todas las lecturas son intencionadas, leer Simón Rodríguez hoy, nos permite resucitar Lecturas Pedagógicas del Sur, para “volver a pensar, desde una orientación epistemológica y teórica, el pensamiento pedagógico de nuestros días” (García Molina, 2003:52). Es decir que: “a partir de la transmisión de lo “viejo” y lo “nuevo”, (y) entre los legados, las herencias y las apropiaciones” (Wainsztok, 2012: 41), se encuentra el espíritu transmisor y creador de la pedagogía.

Entre los puntos nodales de *nuestrasamericanas* pedagogías emancipadoras, se encuentran las ideas de igualdad y diferencias, de trabajo, alegría, esperanza, autonomía, soberanía cognitiva, ciudadanía y pueblo, patria y humanidad, hoy y mañana formación y trabajo docente, creación, pero a su vez, amor y ternura. Es decir, que los Maestros de Nuestra América, suponen la educación de sujetos, no ya caracterizados por la mera capacidad de razonar o idea de “racionalidad humana burguesa”, sino desde una concepción de los mismos como sujetos *Senti-Pensantes* (Wainsztok, 2012)

Para Rodríguez “Nada importa como el Tener Pueblo, formar lo”, pues, “¿Quién hará que las voluntades se pongan de acuerdo? (...) para adquirir este conocimiento debe haber escuelas en las Repúblicas (...) Escuela para todos, porque todos son ciudadanos” (Rodríguez, 1988:283-286) y considera que en los niños pobres esta la Patria. Es así como, en estas líneas, se puede advertir la conexión que realiza el pensador entre las ideas de pueblo, ciudadanía e igualdad, a partir de una educación que incluya a todos, pues, en este punto, la labor de la institución educativa radicaría hacer menos agobiante la vida.

“Toca a los Maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las obras” (Rodríguez, 1988: 236) pero rechazando la mirada falsificada del concepto de trabajo “que no es ya en función del hombre al servicio de la comunidad, sino sacrificio impuesto por el afán de lucro que lo explota y lo degrada” (Taborda, 1994:23-24). Por ello, abogaba por una pedagogía de trabajos tanto manuales como intelectuales, donde “Se enseñe Castellano y Quechua en lugar de Latín (y se creara) Maestranza en Albañilería, Carpintería y Herrería” (Rodríguez, 1988:34), entre otras labores.

Respecto de la Práctica docente “desde el Sur”, el mentor de Bolívar señalaba: “Maestro es el que enseña a aprender y ayuda a comprender (...) no al que manda aprender<sup>5</sup>”, o, dicho de otro modo, no tiene título de Maestro para repetir y hacer repetir, sino aquel que influye estudio en los demás y ayude a que los niños y niñas a que sean “preguntones”, a su vez, Rodríguez proclama que sus modales deben ser decentes. Incluyo, nos advierte que la práctica docente, constituye una práctica política, puesto que, desde su concepción, el “Nuevo Maestro”, debe formar para la igualdad, la libertad, la justicia y para la revolución (Wainszok, 2012)

Como se expuso, la alegría y el amor, son valores fundamentales que adquieren especial importancia en nuestros Maestros Pedagogos, pues han considerado nodal el hecho de incorporarlos al pensamiento y quehacer Latinoamericano.

Para José Martí (1853-1885), pedagogo cubano “el amor es esperanza fina” (Martí, 1983:68), el que enseña está brindando amor, pues, no concibe la separación entre el pensar y el sentir, sino que ambos se alimentan, cuestión que lo lleva a considera este sentimiento como el fundamento de la política. Odiar, por otro lado, es asunto de conquistador y colonizado, un sentimiento de carácter regresivo. No habrá de extrañarnos, que, las siguientes palabras de Ernesto Che Guevara (quien fuera influenciado fuertemente por Martí) se orienten en el mismo sentido: “A riesgo de parecer ridículo, el revolucionario verdadero, está guiado por grandes sentimientos de amor” (Guevara, 1965).

Respecto de la actitud de los Pueblos de América, sostiene: “en pie, con los ojos alegres, se saludan, de un pueblo a otro, los hombres nuevos latinoamericanos” (Martí, 1980:15) y

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, página 347.



sobre los Maestros, Martí nos advierte que, estos, además de conocimientos agrícolas, por los campos debían llevar ternura, “que hacen tanta alta y tanto bien a los hombres” (Martí, 1961: 99). Además, entre sus labores se encuentra la de abrir a los estudiantes el apetito por el saber, pues, desde su visión, la mente puesta a pensar hace “de cada hombre una antorcha”, y permite vencer ese sueño histórico que ha mantenido “a la mayor parte de los hombres dormidos sobre la tierra”. Dicho de otro modo: “se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ella un cuerpo, que no existe, de maestros misioneros. La escuela ambulante es la única que puede vencer la ignorancia campesina<sup>6</sup>”.

Al igual que Rodríguez, su proyecto era de carácter pedagógico-político, razón por la cual gran parte de su obra se centra en apuntar los problemas que obstaculizan la emancipación de los pueblos de Latinoamérica, como cuando señala que “el problema de la independencia, no era el cambio de formas sino el cambio de espíritu (ya que) a adivinar salen los jóvenes, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen. En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los actores reales del país”. (Martí, 1891: 135). En este sentido, sostiene la necesidad de “conocer para resolver” y gobernar conforme a este conocimiento de la propia realidad, porque es lo único que puede sacar de la tiranía al pueblo colonizado, y proclama: “La universidad europea ha de ceder a la universidad americana”, como modo de denunciar la imitación, la utilización de ideas ajenas y que, por el contrario, “crear es la palabra de la nueva generación (...) la semilla de la América nueva<sup>7</sup>”.

### *¿Que implica educar en América Latina?*

Repasemos algunas consideraciones centrales para embarcarnos en la práctica docente, a partir de una mirada del Sur, descolonizante, guiándonos por postulados destacados de algunos pensadores del continente, que han aporta a la teoría de una pedagogía emancipadora.

Pensar la educación Latinoamericana, implica no solo revisar postulados teóricos sobre la educación, sino también experiencias pedagógicas, como la de los argentinos Carlos Vergara (1859-1929), educador mendozino (cuya experiencia mas conocida fue la Escuela

---

<sup>6</sup> *Ibidem*, página 102

<sup>7</sup> *Ibidem*, página 135.

Normal de Mercedes, en la cual aplicó sus ideas sobre la educación libertaria, influenciadas por el método particular de su mentor, Pedro Escalabrini) y Julio Barcos (1883-1960), maestro santafesino ( primer Secretario General de la Liga Nacional de Maestros, que nuclea a los primeros sindicatos de trabajadores docentes, fundador, en Lanús, la primera escuela de orientación anarquista y de “La Nueva Escuela”, en el barrio de La Boca. Con el advenimiento del Yrigoyenismo, se pasa a las filas del radicalismo).

Ambos autores, resultan centrales ya que, por un lado, son dos pedagogos olvidados, menoscabados por las pedagogías positivistas triunfantes, pero, al mismo tiempo, se sostiene que sus experiencias pedagógicas innovadoras son fundamentales para quien pretenda “reencantar” la educación.

Vergara consideraba necesario establecer el autogobierno escolar (a partir de juntas estudiantiles en las cuales ellos mismos propusieran las reglas de convivencia), proponiendo, no solo la libre expresión de los educandos en el aula, también un modo de oponerse a la educación burocrática, que orienta a docentes profundamente apegados a los programas, originando así una total falta de innovación. Como contrapropuesta, sostuvo la importancia de “una gran reforma pedagógica”, la cual se basaba en una menor intervención del docente, y una mayor participación del alumnado, promoviendo la elección de temas, la incorporación de los saberes populares, la búsqueda de información en libros de las bibliotecas escolares, para finalmente arribar a conclusiones producto de construcciones colectivas. Asimismo, ningún profesor podía dirigir palabras ni miradas imperiosas a sus alumnos, ni emplear medios que no sean con espíritu familiar y amistoso, como tampoco se podía aplicar castigo o penitencia alguna.

Respecto de su práctica docente en el aula aseguró que: “Los alumnos siempre tenían el derecho de pedir la palabra, para aclarar, observar, o refutar cualquier idea emitida por el profesor” y que comprendió “que el único libro en el cual puede aprenderse algo de educación es el que encontramos abierto ante la actividad espontánea de los alumnos” (Vergara, 2012: 82) Asimismo, postuló: “¿Cómo es posible que sigan en casi todas las escuelas argentinas, procedimientos opresores que matan las energías cerebrales, obligando a los alumnos a que se repita el contenido de los libros o las teorías, también casi siempre

absurdas, de los pequeños profesores formados y creados para responder a las miras casi siempre estrechas del oficialismo<sup>8</sup>”.

Uno de sus frases más conocidas, representa a Barcos en cuerpo y alma: “Libertar al niño de la opresión del método, el programa, la autoridad del maestro, los exámenes, es liberarlo del espíritu de rebaño, salvarlo de la uniformidad y la rutina que matan las condiciones asimilativas y creadoras de la inteligencia” (Barcos, 1915:25) , considerando, de este modo, que la educación tradicional no es más que una herramienta de dominación de la burguesía para mantener el gobierno de la oligarquía.

En sus experiencias pedagógicas, propuso abolir los premios y castigos, desprenderse de las obligaciones para incorporar, en su lugar, la libertad y la alegría en los establecimientos educativos, basándose en el desarrollo de la experimentación, el contacto con la naturaleza y el juego. Propuso también, partir de las heterogeneidades, es decir, una educación que comprenda las individualidades, el desarrollo particular de cada niña y niño. Promovió valores como la solidaridad y la ayuda mutuas con el fin de que la escuela, contribuya a transformar la sociedad. Respecto de los docentes, promovió una práctica transgresora, radicalizada, que apueste a potenciar de las propias capacidades particulares de los estudiantes, en contraposición, el Maestro “normalizante”, que, al mismo tiempo que transmite saberes, mantiene la matriz estigmatizante y excluyente evaluando “la inteligencia” del educando.

Ambos pedagogos argentinos, plantean que la escuela debe ser un lugar agradable, e incluso podemos advertir que su pensamiento radica en concebir la centralidad de la educación como “función determinante en la creación de la sensibilidad social necesaria para reorientar a la humanidad” (Assmann, 2013: 26) incorporando placer y ternura en la práctica docente, como necesidades vitales y elementos orientadores para activar el deseo de emprender.

### ***Reflexiones Finales***

Educar, parecería constituir, desde los autores abordados, “(el hecho de) hacer surgir vivencias del proceso de conocimiento, y no simplemente adquisición de conocimiento

---

<sup>8</sup> Ibídem, página 85.

supuestamente ya preparados y disponibles para la enseñanza concebida como transmisión<sup>9</sup>”. Dicho de otro modo, la escuela puede ser comprendida como posibilidad, como espacio de improvisación, de juego, con impronta propia y no importada, un ambiente de múltiples intereses y de libertades responsables, pero sobre todo, un espacio para aprender en libertad, donde la emotividad este presente, junto con la creatividad y la necesaria promoción de “aprender a pensar”. La práctica pedagogía se parece más una búsqueda y a un arriesgar apasionante, que a una concepción frente a la cual los docentes deban amoldarse. (Iglesias, 2004)

Siguiendo la línea de pensamiento educativa-emancipadora, Assmann (2013) propone algunas consideraciones de importancia para ejercer la docencia:

- Buscar la mejora pedagógica y mantener un fuerte compromiso social. Asimismo, revisar conceptos y aprendizajes tradiciones.
- Reconocer la existencia de tres analfabetismos por derrotar: el de la lectura y escritura, el sociocultural y el tecnológico.
- Advertir que no existe verdadero conocimiento sin conexión con las expectativas y la vida de los aprendices.
- Sustituir la pedagogía de la respuesta por una de las pregunta.
- Considerar que toda activación de la inteligencia está entretejida de emociones.
- Crear un clima esperanzador en el aula.

Asimismo, siguiendo la tradición pedagógica emancipadora latinoamericanista, no deberíamos ignorar que el educador debe hacerse cargo, en su tiempo y espacio, de su obligación de enseñar los acontecimientos cotidianos, por ende no debería responder de un modo estandarizado a cada situación por vivir, pues, “las coyunturas, obligan indefectiblemente a reaccionar de algún modo” (Iglesias, 2004:92). Por otro lado, no debería olvidar que el humor, la alegría y la ternura le darán presencia pedagógica. Y que al fin y al cabo, todo proyecto pedagógico comprende una dimensión política, un

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, página 31

posicionamiento, lo cual, por un lado, implica que el Maestro no suele ser neutral, pues, sobre todo “en nuestro continente laborioso, la militancia también es ternura” (Wainsztok, 2012:70) por el otro que “la participación política, comprometida, intencionada permite la presencia determinante de una cultura viva y creadora”, ya que, como hemos advertido, los espíritus revolucionarios han aportado un nuevo sentido pedagógico a las tradicionales lecturas importadas, impuestas y reproductoras de una colonialidad pedagógica de la que América Latina buscó (y buscará) continuamente emanciparse, sosteniendo como bandera el ideario de la Patria Grande.

## **Bibliografía**

Assmann, Hugo (2013) *Placer y ternura en la educación Hacia una sociedad aprendiente*. México, Alfaomega

Barcos, Julio (1915) *La felicidad del pueblo es la ley suprema*. Venezuela. Otero

Feinmann, (2012) *Filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires. Planeta.

García Molina, (2003) *De Nuevo, La educación Social*. Dykinson. Madrid.

Galeano, Eduardo (2015) *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Guevara, Ernesto (1965) *El socialismo y el hombre en Cuba*.

Hegel, Georg (1980) *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Alianza. Madrid.

Iglesias, Luis (2004) *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires. Papers Editores.

Martí, José (1961) *Ideario Pedagógico*. Ministerio de Educación. Cuba

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

Quintar, Estela (2004) *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en A. L en América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico*. México, Siglo XXI.

León Rozitchner (2012) *Filosofía y emancipación: Simón Rodríguez, el triunfo de un fracaso ejemplar.*- 1a ed. - Buenos Aires. Biblioteca Nacional.

Taborda, Saúl (2011) *Investigaciones Pedagógicas*, Buenos Aires. Universidad Pedagógica.

Taborda, Saúl, (2009) *Escritos Políticos*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

Taborda, Saúl (1994). *La argentinidad preexistente*. Buenos Aires, Editorial Docencia.

Vergara, Carlos (2012) *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*.La Plata, Buenos Aires. UNIPE

Wainszok, Carla (2013) *El concepto de comunidad de nuestras aulas a la CELAC*  
Solidaridad Global Universidad Nacional de Villa María Año 10 N° 22. Mayo.

Wainszok, Carla (2012) *Simón Rodríguez y nuestras pedagogías* en el libro *Simón Rodríguez y las Pedagogías Emancipadoras en Nuestra América*. Editorial Primero de Mayo. Montevideo.

Wainszok, Carla (2013) *José Martí. Entre la filosofía de la relación y la pedagogía de la ternura*. Solidaridad Global Universidad Nacional de Villa María Año 10 N° 23.  
Octubre/Noviembre