



**CONSIDERACIONES
ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICAS E HISTÓRICAS
DESDE AMÉRICA LATINA PARA UNA HISTORIA DE
LA EDUCACIÓN Y DE LA PEDAGOGÍA EN
LOS SIGLOS XVI Y XVII**

Juan Felipe Garcés Gómez

RESUMEN

CONSIDERACIONES ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICAS E HISTÓRICAS DESDE AMÉRICA LATINA PARA UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PEDAGOGÍA EN LOS SIGLOS XVI Y XVII

Los usos de la "caja de herramientas" que Foucault ofrece en La arqueología del saber, retomados por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, son analizados en el presente artículo desde una perspectiva poscolonial e intercultural. Tomando como ejemplo los trabajos sobre la Colonia, se pretende demostrar cómo se hipotecan los resultados de la investigación a las posiciones que Foucault tiene sobre la modernidad. Es decir, la "caja de herramientas" no es un instrumento neutral y exige, en su uso, aceptar unos presupuestos que limitan metodológicamente el trabajo histórico y crítico.

RÉSUMÉ

CONSIDÉRATIONS ANTHROPOLOGIQUES, PÉDAGOGIQUES ET HISTORIQUES DEPUIS L'AMÉRIQUE LATINE POUR UNE HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA PÉDAGOGIE DANS LES XVI^e ET XVII^e SIÈCLES

Les usages de la "boite à outils" que Foucault offre dans L'archéologie du Savoir, repris par le Groupe d'Histoire des Pratiques Pédagogiques en Colombie sont analysés dans le présent article dans une perspective poscoloniale et interculturelle. En prenant comme exemple les travaux sur la période Coloniale, on vise à démontrer comment on hypothèque les résultats de la recherche auprès de l'avis de Foucault sur la modernité. C'est-à-dire, la "boite à outils" n'est pas un instrument neutre. Son utilisation exige d'accepter des présupposés qui limitent dans leur méthodologie, le travail historique et critique.

ABSTRACT

ANTHROPOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND HISTORICAL CONSIDERATIONS FROM LATINO- AMERICA TO THE HISTORY OF EDUCATION AND OF PEDAGOGY IN THE XVI AND XVII CENTURIES.

The uses of the "tool box" offered by Foucault in The Archeology of Knowledge are retaken by the Group of Pedagogical Practices in Latino America. Also, they are analyzed in this article from a postcolonial and intercultural perspective. To demonstrate how results of investigations are due to Foucault postulates on modernity, the examples the works regarding the Colonia are used. The "tool box" is not a neutral instrument and demands, in its use, to accept some assumptions the limit the methods of the historical and critical work.

PALABRAS CLAVE

Historia de la educación, historia de la pedagogía, Grupo de Historia de las Practicas Pedagógicas, arqueología del saber, modernidad. History of education, history of pedagogy, Group of the History of Pedagogical Practices, Archeology of Knowledge, modernity.



CONSIDERACIONES ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICAS E HISTÓRICAS DESDE AMÉRICA LATINA PARA UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PEDAGOGÍA EN LOS SIGLOS XVI Y XVII*

Juan Felipe Garcés Gómez**

La vía cristiana y celeste que enseña la fe evangélica exige y supone una manera de vivir que no se oponga a la razón natural y que no sea indigna de los hombres [...] Para eso los curas dedicarán una diligencia particular a fin de conducir a los indios a que abandonen sus costumbres bárbaras y salvajes y vivan en orden y con costumbres políticas [...], que sus casas tengan mesas para comer, camas para dormir [...]

Tercer Concilio de Lima (1583).¹

En el presente trabajo pongo en cuestión los presupuestos filosóficos e históricos de la historia de la educación que con tono foucaultiano se escribe en Colombia, especialmente la forma como se reconstruye la modernidad y, por ende, el modo como los investigadores piensan “a o desde” Latinoamérica en relación con la mo-

dernidad o las modernidades o, por qué no sugerirlo de una vez, la posmodernidad o la peculiar discronía que incluiría también elementos premodernos. Poner en cuestión esta lectura de Foucault, realizada principalmente por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas,² busca abrir espacios para historiar la pedagogía y la educación en los siglos

* Este trabajo fue escrito como requisito para el seminario de Teoría del Doctorado en Educación, énfasis en Estudios Interculturales, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

** Doctorando en educación, estudios interculturales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph).

E-mail: fegarces@ayura.udea.edu.co

1 Citado en Calvo (1996: 93).

2 En adelante GHPP. El GHPP es un grupo de investigación dedicado a la historia del saber pedagógico, que desde finales de la década del setenta, bajo la coordinación de Olga Lucía Zuluaga y con “las cajas de herramientas” (1999) de la arqueología y la genealogía foucaultiana, ha retomado la tarea de repensar creativamente la historia de la educación en Colombia desde la Colonia hasta el movimiento pedagógico de la década del ochenta del siglo XX y las actuales tendencias en educación y políticas educativas locales, regionales y globales.

XVI y XVII, el crucial momento en que la inclusión colonial e imperialista de Abya Yala³ (América) por parte de la corona de Castilla y León, nos ubicó en el sistema-mundo Europeo. Esto implica pensar con, contra y más allá de Foucault y las investigaciones en ciencias sociales que se hacen a su sombra, en nuestro caso, con la historia de la pedagogía y la educación que hace el GHPP.

En un primer momento de la argumentación, espero presentar la tesis foucaultiana de la consolidación de la modernidad como “gubernamentalización”, sólo uno de los aspectos y los enfoques con que Foucault se ocupó del tema de la modernidad, y, por ende, quiero enfatizar en la versión de este mismo autor del proceso de secularización que empieza a operar con la episteme moderna, elementos clave de la lectura que el GHPP hace de Foucault para su trabajo pedagógico e historiográfico. Por último, a modo de manifiesto, espero describir las características de unas ciencias sociales —y, por ende, de una pedagogía y una historia de la misma—, críticas frente al eurocenterismo, a la colonialidad del saber y del poder, a las geopolíticas del conocimiento y a la que yo llamaría *epistemologías críticas y liberadoras*.

LA LECTURA DEL GHPP SOBRE LA MODERNIDAD EN FOUCAULT

Sería impropio señalar que Michel Foucault tenía una interpretación unívoca de la modernidad, o que sus trabajos arqueológicos y genealógicos sobre ella tengan una sola dirección. En principio deberíamos reconocer que, según los intereses del trabajo realizado por Foucault, su interpretación de la modernidad también varía. En sus reconocidos trabajos

históricos —*Historia de la locura la época clásica* (1998), *Las palabras y las cosas* (1993) y *Vigilar y castigar* (1990)—, la modernidad aparece asociada a un período histórico que se inaugura en el siglo XVIII, filosóficamente por la obra de Kant y políticamente por la Revolución Francesa. En otros casos, la modernidad es interpretada a partir de la obra de Descartes, por ejemplo, en las lecciones sobre *La hermenéutica del sujeto* (Foucault, 2004). Sin embargo, lo que me interesa rescatar aquí es que, para Foucault, la modernidad es un período en el cual se desarrolla una antropología fundante, que determina no sólo los modos como nos relacionamos con el mundo por medio del conocimiento o del saber, sino que también se constituyen estrategias de disciplinamiento del cuerpo, donde el individuo y la población son objetos de un biopoder. Es también interesante reconocer que el concepto *modernidad* en este autor está asociado al de *iluminismo* (*ilustración*), cuyo sentido definitivo en Foucault es de igual modo difícil de determinar. Para decirlo brevemente, tanto la modernidad como el iluminismo o la ilustración, prometieron libertad, pero lo que se concretó fue la disciplina, el control, la gubernamentalidad.

Quiero centrarme en la noción de *gubernamentalidad*, en tanto que este concepto es fundamental para los miembros del GHPP, y lo es en la medida en que con esta noción y la *episteme moderna*, pretenden establecer el punto de inflexión en donde la evangelización se separaría de la escolarización, justo en el siglo XVIII, cuando las reformas borbónicas hacen que la cuestión social sea preocupación fundamental del Estado, arrebatando así la hegemonía de la Iglesia en este campo. Es decir, para historiar lo que el GHPP ha llamado “saber pedagógico”, es absolutamente necesario establecer diferencias entre evangelización y

3 La nación Tule, que habita sus territorios ancestrales de Panamá y Urabá colombiano, donó a los pueblos originarios de América este nombre. Lo uso acá con el objeto de distinguir, en el lenguaje de la investigación, los territorios ancestrales de los pueblos originarios y la invención de América posterior a la Conquista y Colonia.

escolarización a partir del concepto *enseñanza*, con el surgimiento de instituciones no asociadas a los intereses evangelizadores de la Iglesia y la aparición de un sujeto diferente del “cura doctrinero” o el jesuita que se ocupaba de la educación de primera letras, es decir, el maestro.

Por *gubernamentalidad* podemos entender, no sólo los procesos de realización, individual y colectiva, de la población, sino también:

[...] la tendencia, la línea de fuerza que en Occidente no ha cesado de conducir, desde hace largo tiempo, a la preeminencia de un tipo de poder que podemos llamar “de gobierno”, [...] un conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica y compleja de poder, que tiene por blanco principal a la población, por forma principal de saber, la economía política, por instrumento técnico los dispositivos de seguridad (Foucault, 1981: 11).

La gubernamentalidad, por tanto, plantea la necesidad de diferenciar claramente entre dos tipos de tecnología de poder: la tecnología del poder pastoral y el poder político. En mi opinión, ésta es una interesante versión de lo que en filosofía y en ciencias sociales se suele atribuir a la modernidad como momento de secularización; sin embargo, en el caso de América Latina, estos procesos de secularización tienen peculiaridades que exigen tener una perspectiva más amplia para poder explicar ciertos fenómenos de nuestra propia historia. Por ejemplo, en *Mirar la infancia*, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) muestran cómo los intelectuales católicos colombianos curiosamente son los principales gestores de la apropiación de los saberes modernos. Aunque es importante matizar un poco la afirmación anterior, ya que para Foucault las tecnologías de poder pastoral, en nuestro caso agenciadas por la Iglesia católica, así como las tecnologías del poder político, encarnadas con frecuencia en las estrategias y prácticas estatales, no pueden ser

diferenciadas totalmente, pues con frecuencia actúan de modo complementario generando conflictos, por ejemplo, como el vivido con las reformas borbónicas a través de la expulsión de los jesuitas, la conformación de un clero secular diferenciado del clero regular, entre otras estrategias que los Borbón intentaron implantar en sus colonias para hacer contrapeso al poder de la Iglesia. No podemos olvidar tampoco que, para Foucault, ambas tecnologías conforman lo que llama *mátrices de racionalidad política*.

Saldarriaga retoma esta distinción entre poder pastoral y poder político, para mostrar que

La pastoría es por tanto un tipo de poder *individualizante*: se dirige a cada individuo, el pastor es aquél que se sacrifica por la salvación de cada uno y aquél que posee las técnicas y saberes necesarios para hacer visible la interioridad y hacerla consciente de sí en términos de verdad y bajo la forma de la confesión [...],

mientras que el poder político,

[...] no se ocupa de los individuos sino en tanto que elementos de una masa o un grupo, localizados en un territorio, unidades de una muchedumbre a quienes se les exige un sacrificio, incluso de la vida, por el “bien común” o el (bien de la ciudad o de la patria) (2003: 198).

A lo cual agrega la situación paradójica que se plantea, ya que en “las sociedades capitalistas e industriales” y en las “formas modernas de Estado”, no pocas veces el poder político se ha visto precisado a usar las estrategias y tecnologías del poder pastoral. Saldarriaga, citando a Foucault (“La filosofía analítica de la política”, 1999), indica que

[...] a pesar del rechazo de instituciones [...] y creencias religiosas, ha habido una implantación, incluso una multiplicación y difusión de las técnicas pastorales en el marco laico del aparato de Estado (2003: 198).

Por tanto, señala Saldarriaga, la escuela es el espacio por excelencia para investigar los modos como operan los “mecanismos de poder sobre el cuerpo individual”, mediante la “vigilancia y adiestramiento”, en palabras de Foucault: “la disciplina”. De igual modo, para Foucault-Deleuze-Donzelot, en la *familia* aparecen técnicas de control social con características de poder pastoral, en la cual poco a poco el niño surge como uno de los problemas fundamentales para el ejercicio de la biopolítica; por tanto,

[...] desde finales del siglo XVIII, señalan estos autores, se asiste al surgimiento correlativo del tema de los *intereses* del niño y de la edad infantil en pedagogía, de los *intereses* de las masas de población (Saldarriaga, 2003: 200).

Sería éste, propiamente, el momento del cual podríamos hablar de saber pedagógico, un saber que está asociado más al poder político, que al poder pastoral. O, para decirlo mejor:

[...] la escuela fue una bisagra —y no la menor—, el mecanismo de intercambio por excelencia que permitió esa “implantación, incluso multiplicación y difusión de las técnicas pastorales en el marco laico del aparato de Estado”, esa captura mutua entre las tecnologías del poder pastoral y las del poder político. Y que esto era lo que había convertido a la vez en campo y en objeto de batalla de las dos soberanías, que necesitaban anexársela como fuente de credibilidad y como campo de aplicación y multiplicación (203).

Hasta aquí hemos expuesto algunos aspectos de la lectura que hacen los miembros del GHPP de la modernidad en Foucault. Veamos ahora cómo, en el caso de la historia de la educación y de la pedagogía en la Conquista y la Colonia, las tesis de Foucault en torno al surgimiento de la modernidad, especialmente mediante los análisis que hace de la episteme moderna y la gubernamentalidad, más que posibilitar otras formas de interpretar el sangriento

acontecimiento de la Conquista y de la Colonia, y sus implicaciones para las subjetividades que se tejían y destejían en ese período, lo que hace es impedir un análisis de las especificidades de tales procesos.

EL PROBLEMA DE HISTORiar LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA A LA MANERA FOUCAULTIANA EN LOS SIGLOS XVI Y XVII

A lo largo de nuestra exposición hemos planteado que la periodización ofrecida por Foucault en sus análisis sobre la episteme moderna es fundamental para el GHPP. La razón para ello es que, con el surgimiento de la modernidad, el poder pastoral y el poder político entran en confrontación por la definición y control de la cuestión social. En tal sentido, lo que hasta ese momento había estado en manos de la Iglesia, es decir, el control y disciplinamiento del individuo mediante prácticas como la confesión, es ahora disputado por el poder político. Es por ello que las reformas borbónicas de mediados del siglo XVIII son analizadas desde la perspectiva ofrecida por Foucault, lo cual no ofrece ningún problema hasta ahora. Sin embargo, en la versión de Foucault, es precisamente en este momento en que las estrategias de la biopolítica surgen con inusitada fuerza para garantizar el control del poder político sobre las esferas de la vida individual y de la población. Sin embargo, los miembros del GHPP toman esta periodización y sus efectos para la comprensión sobre la modernidad en sus orígenes, para determinar el surgimiento de una institución, un sujeto y un saber, independiente del poder pastoral que hasta ese momento los había hegemonizado. Me refiero a la escuela, el maestro y el saber pedagógico. Podríamos hasta este punto estar tranquilos; sin embargo, en los análisis realizados por el GHPP, la institución, el sujeto y el saber pedagógico están centrados en el concepto *enseñanza*. En tal sentido,

sólo son objeto de la historiografía pedagógica los discursos y prácticas alrededor de lo que podríamos denominar hoy *enseñanza*. Y es aquí donde la tranquilidad se pierde.

El primer motivo de intranquilidad es que todo lo acontecido antes del siglo XVIII carece de interés para quien en el GHPP se ha dedicado a la historia de la educación y la pedagogía en la Colonia. Me refiero a Alberto Martínez Boom, puesto que para historiar lo que el GHPP ha llamado “saber pedagógico”, es absolutamente necesario establecer diferencias entre evangelización y escolarización a partir del concepto *enseñanza*, con el surgimiento de instituciones no asociadas a los intereses evangelizadores de la Iglesia y la aparición de un sujeto diferente del “cura doctrinero” o el jesuita que se ocupaba de la educación de primera letras, es decir, el maestro. Quizá por ello el evento crucial para Martínez sea la expulsión de los jesuitas, mediante la cual el poder político se vio precisado a desarrollar

[...] un conjunto de nuevos códigos, reglamentos y legislaciones que dejaron expresa y evidenciada esa tendencia que se fue configurando como el movimiento estatista por capturar y someter la educación a su dominio (1986: 10).

Martínez no tiene problema en indicar que

[...] los dos siglos transcurridos entre la Fundación de la Real Audiencia de Santa Fe en 1550 y la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, no habían sido tiempo propicio para el nacimiento de la escuela y el maestro en nuestra sociedad, ni se habían presentado las condiciones sociales e históricas que propiciarán tal acontecimiento de orden cultural y social (11).

Martínez Boom considera que mientras no se especifiquen discursos y prácticas pedagógicas diferenciadas entre la Iglesia y el Estado, no será posible historiar la educación en un período como el de la Colonia. Se supondría que antes del siglo XVIII no se vislumbra es-

trategia alguna del biopoder estatal, es decir, que si se le atribuyera a algo estas características del biopoder sería un anacronismo. Es por ello que lo que aconteció antes de las reformas borbónicas sólo es comprensible en términos del poder pastoral. Para decirlo claramente, el archivo es leído desde los parámetros de los resultados ofrecidos por Foucault para el caso europeo.

Otro motivo de intranquilidad es todo que el que pretenda historiar la educación y la pedagogía en los siglos XVI y XVII, si no reconoce la diferencia entre evangelización y escolarización, incurre en una inconsistencia histórica y una confusión. La confusión, como podemos imaginar, está en no distinguir entre evangelización y escolarización. La inconsistencia histórica consiste en señalar, como la historiografía tradicional de la educación en Colombia lo sostiene, que la corona española, desde la Conquista y las prácticas coloniales de los Habsburgo, “introduce la educación en los territorios americanos” (Martínez, 1986: 14). Además, considera que en no pocas ocasiones los historiadores tradicionales de la educación en Colombia han cometido imprecisiones al pretender que hubo una masiva institucionalización de escuelas asociadas a conventos a partir de 1550. Para decirlo de otro modo, aquel que sostenga que hubo *educación* antes de la escolarización, confunde *enseñanza* con evangelización y falsea el sentido mismo de la *educación* centrada en la *enseñanza* y concretada en la *escuela*. Para Martínez sólo hay *educación* cuando la *enseñanza* se realiza en la *escuela* por un *maestro*; sin ello no habría “saber pedagógico”. En tal sentido, ese saber pedagógico es rastreable en los discursos y prácticas que están centrados en el concepto *enseñanza*. Por tanto, se privilegia en la lectura del archivo los documentos oficiales, leyes, discursos asociados a instituciones estatales, etc. Para Martínez, la “Real Provisión de los Señores del Consejo en el Extraordinario de fecha 5 de octubre de 1767”, en la cual se establecen las bases más sólidas en las que el Estado hace gala de claridad y precisión sobre la

cuestión que atañe a la escuela de niños y la instrucción pública en general” (1986: 16), podríamos decir que es el texto fundacional del saber pedagógico en el caso de las colonias de la corona española. Por tanto, no exageramos si concluimos que en la metodología de investigación desarrollada por el GHPP se privilegia el discurso legal, a pesar de que el objetivo fundamental sea rescatar el saber pedagógico del discurso oficial.

En concordancia con lo anterior, podríamos señalar que para hablar de saber pedagógico debemos centrarnos en la legislación (por ejemplo, planes escolares, métodos de enseñanza, manuales, reglamentos), donde se conforma, según Martínez,

[...] el registro histórico más importante en donde aparece apropiadas unas primeras formas de saber sobre la enseñanza en la época y son la expresión más evidente de la aparición y surgimiento de la escuela y del maestro en Colombia (Martínez, 1986: 57).

donde podemos reconocer que

[...] los planes expresan en su dispersión es un acontecimiento o un dominio en el cual aparece un saber para la enseñanza en la escuela, antes de la aparición de un saber propiamente pedagógico (58).

Por ello, lo importante metodológicamente sería reconocer “ese saber para la enseñanza en la escuela” en los planes para escuelas de primeras letras, como los realizados por Duquesne en 1785, el plan del arzobispo virrey Caballero y Góngora en 1787 o el plan del padre Felipe de Salgar presentado en 1789 (Martínez, 1986: 43), entre otros. Y en medio de ello, reconocer la emergencia del maestro, que en Colombia surge en las discusiones políticas en torno a ciertos “vagabundos, miserables y desocupados” que ejercen el magisterio sin calificación y control (56).

También, para el investigador en historia de la educación y la pedagogía resultan inquietas

las conclusiones a las que Martínez llega, producto de su análisis del archivo a la luz de las propuestas de Foucault. Martínez cree que

[...] la escuela en nuestro país es un fenómeno tardío. Surge, como digo en otro lugar, no como el resultado de la evolución progresiva de modalidades anteriores, sino más bien por una convergencia, en algunos casos espontánea y en otros casos obedeciendo a proyectos político estatales, o a exigencias provenientes de algunos sectores sociales, o a la configuración de nuevas necesidades y a la participación de nuevas teorías sobre la ciencia y su utilidad (1986:17).

Estamos entonces ante una interpretación bastante particular de las consecuencias que tiene para la escuela las reformas borbónicas. Creo que, en este caso, se manifiesta la inquietante particularidad de algunos de los análisis de los autores latinoamericanos cuando usan herramientas que provienen de investigadores de otras culturas. Si en el caso francés, específicamente donde se efectúan los análisis de Foucault, los resultados de su investigación permiten una periodización determinada, está tendría que ser revisada críticamente desde el archivo propio. De lo contrario, sería como establecer que el archivo del cual se ocupó Foucault tendría características de objetividad y universalidad asimilables a otros resultados de la investigación científica europea. Sería tanto como decir que si aceptamos, para nuestro caso, para nuestra historia local, el diseño foucaultiano de la episteme moderna, uno de los resultados tendría que ser que estamos en desventaja frente a la Europa descrita por Foucault.

En conclusión, la propuesta de Alberto Martínez Boom para una historia de la educación y la pedagogía en la Colonia, centrada en los discursos y prácticas de enseñanza a partir de la noción de “saber pedagógico”, y en las conclusiones de Foucault sobre la episteme moderna y la gubernamentalidad, no coincide con lo que los archivos históricos podrían

ofrecer. Considero que al centrar la noción de saber pedagógico en el concepto *enseñanza*, si bien contribuyó a alcanzar logros importantes en el plano de lo epistemológico y lo político, que puede recaer en las preocupaciones de carácter disciplinario para el caso de la pedagogía, también limitó las posibilidades de análisis del archivo y la posibilidad de enfrentar nuevas preguntas que hagan visibles a otros subalternos (pienso en los indígenas, por ejemplo). Tratar vanamente de hacer coincidir los diseños foucaultianos de la episteme moderna con los mundos coloniales de América, hace que se invisibilicen prácticas desarrolladas en América que perfectamente podrían coincidir con las descripciones que Foucault hace de las tecnologías propias de la biopolítica, por ejemplo, la encomienda y la mita, y también los procesos de urbanización, el comercio y la evangelización.

POR UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA

Reclamar una historia de la educación y la pedagogía latinoamericana exige reclamar también unas ciencias sociales latinoamericanas, no en el sentido de exigir al investigador conceptos, categorías y metodologías de estricta construcción local y ajena a lo que pueda provenir de otros ámbitos de producción, de otras culturas. Reclamar una historia de la educación y la pedagogía latinoamericana, más bien, exige del investigador la capacidad de aproximarse críticamente a los problemas propios que nos plantea nuestra peculiar situación, así sea usando conceptos, categorías y metodologías que provengan de otros colectivos de investigadores ubicados en situaciones diferentes a las nuestras. La tarea de estas ciencias sociales latinoamericanas (entre ellas la pedagogía, y la historia de la educación y de la pedagogía) es indagar

[...] las posibilidades de descolonizar la producción de conocimientos, de encontrar las maneras como la episteme moderna puede ser enriquecido por los conocimientos subalternizados (Castro, Schiwy y Walsh, 2002: 8).

Unas ciencias sociales que puedan reconocer y hacer visible la “incidencia del eurocentrismo y el capitalismo en la construcción de los modelos analíticos de las ciencias sociales” y la “dimensión epistemológica y política de unas ciencias sociales y humanas críticas” (9), que podríamos construir desde la perspectiva latinoamericana, más específicamente desde una perspectiva andina. Unas ciencias sociales que puedan dar la respuesta a la tarea de un “diálogo intercultural, como proponen los movimientos indígenas”, un diálogo que

[...] requiere la descolonización del aparato conceptual que sostiene a la epistemología moderna/colonial, para poder ir más allá de la integración de los pensamientos alternativos que reproduce su subalternización (Spivak, citada por Castro, Schiwy y Walsh, 2002: 14).

Unas ciencias sociales que puedan valorar críticamente, sin rechazar, los conceptos y las categorías, las estrategias de investigación y las metodologías, desarrolladas en otros ámbitos culturales de investigación, pero que también, dado el caso, sean capaces de “buscar modificaciones y ajustes a los conceptos y herramientas del pensar moderno y cuando sea necesario, también alternativas frente al mundo moderno/colonial” (Castro, Schiwy y Walsh, 2002: 14).

Siguiendo las indicaciones del informe Gulbenkian,⁴ es importante no sólo abrir las ciencias sociales al diálogo interdisciplinario y los estudios culturales, sino también

4 En 1993, la fundación Gulbenkian promovió la reunión de un grupo de destacados intelectuales para pronunciarse sobre el presente y futuro de las ciencias sociales; el resultado de las deliberaciones de esta comisión se plasmó en el informe que se puede consultar en Wallerstein (1996: 114).

[...] descolonizar la relación jerárquica entre los sujetos y los objetos del estudio académico, de cuestionar no sólo las perspectivas y contextos de estudio sino las metodologías mismas (10).

Esto permitiría desarrollar una sólida crítica a unas ciencias humanas que convalidan una geopolítica del conocimiento donde el tercer mundo sólo es objeto de estudio y, en el mejor de los casos, receptor y reproductor de las teorías producidas por el primer mundo. Como sugieren Castro y Guardiola en su lectura del informe Gulbekian, es necesario superar “el estadocentrismo que ha marcado su devenir histórico desde el siglo XVIII”. Y proponen, “el estudio de una vida social mucho más compleja, atravesada por variables culturales que están más allá y más acá de la nación (lo global y lo local)”, el cual plantearía “nuevas agendas teóricas de las ciencias sociales” (1999: xxx).

Un punto importante en estas nuevas agendas teóricas de las ciencias sociales, sin lugar a dudas, es interpretar el problema de la producción científica y cultural a partir de las *geopolíticas del conocimiento*. La geopolítica del conocimiento implica reconocer no sólo el diseño imperial en la producción y usos políticos de la ciencia, incluida las ciencias sociales, sino también reconocer las posibilidades de un “proyecto de descolonización epistémico”, la capacidad de articular críticamente “al diseño colonial y sus legados en el presente”, “la historia local y actual de los países andinos y la relación entre estas historias locales y los diseños globales” (Castro, Schiwy y Walsh, 2002: 11). Unas ciencias sociales que tengan en cuenta la geopolítica del conocimiento, deben estar en capacidad de reconocer la relación entre modernidad y colonialidad. Por tanto, podrá denunciar el modo como la tecnología de la escritura es la estrategia fundamental para privilegiar el saber / poder europeo y la subalternización de las tecnologías epistémicas de los indígenas basadas en la oralidad, perdiendo así la capacidad de defi-

nir e interpretar el orden social y político, aunque en algún momento pudieron ser leídas como visiones alternativas, lamentablemente depotenciadas de hecho (11). En este sentido, debemos reconocer, como lo propone Dussel, que

La modernidad y el colonialismo son entonces fenómenos mutuamente dependientes. No hay modernidad sin colonialismo y no hay colonialismo sin modernidad porque Europa sólo se hace “centro” del sistema-mundo en el momento en que constituye a sus colonias de ultramar como “periferias” (citado por Castro, s.f.b: 18).

Así, Dussel propone dos modernidades: la *primera modernidad*, siglos XVI y XVII, se corresponde al momento en que España se constituye en el poder imperial que determina el sistema mundo, al momento en que el pensamiento humanista cristiano y el renacimiento florecen en Italia, al momento en que se constituye lo que Dussel llama una “primera forma de subjetividad moderno-colonial”, la del “*ego conquiro*”. La *segunda modernidad*, corresponde con el surgimiento de la burguesía y el capitalismo, con el final de la hegemonía española y la aparición de otras potencias, especialmente Inglaterra. Una modernidad que tiene por particularidad que se concibe a sí misma como la única modernidad y, en la perspectiva de Foucault, “responde a los imperativos de eficacia, biopolítica y racionalización” (Castro, s.f.b: 19).

Otro punto importante en la agenda de las nuevas ciencias sociales, especialmente para América Latina, se configura con la posibilidad de repensarnos desde la “colonialidad del poder”, es decir, desde las estructuras de dominación colonial e imperialista. Castro (s.f.b: 24), siguiendo a Aníbal Quijano, muestra que la interpretación tradicional del violento sometimiento de los pueblos originarios de América, no sólo tiene que ver con el triunfo militar, sino que está fundado en la superioridad étnica y epistemológica de los conquista-

dores y colonizadores españoles; es decir, el problema no era someter a los indígenas o destruirlos violentamente; la tarea era “transformar su alma”. Como lo describe Quijano, la colonialidad del poder

Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario [...] La represión recayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual [...] Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones (citado por Castro, s.f.b: 24).

La estructura de la colonialidad del poder consiste, señala Castro siguiendo a Quijano, en producir una subjetividad del colonizado que sólo puede legitimar su experiencia de mundo en la medida en que se asemeja al colonizador y adopta su imaginario. Además, la adopción del imaginario del colonizador, en este caso la cultura europea, ejerció una seducción tal que “la europeización cultural se convirtió en una aspiración”, una forma de participar en el poder colonial (Castro, s.f.b: 25). En consonancia con lo anterior, se instaura un “tipo hegemónico de conocimiento”, un modo de producción del conocimiento que tiene como características su pretensión de objetividad y universalidad, es decir, su pretensión de cientificidad. (25). En este sentido, una tarea de las ciencias sociales y en especial de la pedagogía, sería mostrar cómo esta colonialidad del poder no sólo reprime al colonizado, sino que produce la subjetividad del colonizado, una subjetividad preocupada por la “pureza de sangre”, una aspiración que en la sociedad colonial unía a criollos, mestizos, esclavos e indígenas. Unas subjetividades que se preocupaban por “ser blanco”, no por el color de la piel, como Mignolo lo demuestra, sino

[...] con la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobleza, modos de comportamiento y [esto es muy importante] formas de producir y transmitir conocimientos (citado por Castro, s.f.b: 25).

Las ciencias sociales latinoamericanas y la pedagogía con sus posibilidades de pensarse históricamente, en mi opinión, si están atentas a los problemas planteados por las geopolíticas del conocimiento, la colonialidad del poder y la subalternización, tendrían que replantearse en términos de lo que Castro y Guardiola proponen, a saber:

[...] no busca “dar razones” que justifiquen las acciones de una persona sobre el ambiente circundante, ni tampoco de hallar las causas “objetivas” o “naturales” (la economía o la ley, por ejemplo) que determinan su comportamiento. De lo que se trata es de dar cuenta de la manera en que los órdenes sociales, que corresponden ellos mismos a formaciones visual/discursivas, afectan el curso de la acción voluntaria, al mismo tiempo que son negociados y deconstruidos por los agentes, de manera que no cabe pensar en comportamientos absolutamente determinados. En otras palabras, se trata de pensar el nivel de los órdenes y las regulaciones que caracterizan de una manera más fundamental la vida social [...]. Tematizar esta zona de indeterminación e incertidumbre entre la acción voluntaria y el comportamiento determinado implica reconocer que es la propia falta de especificidad final de una estructura completamente predeterminada, entonces su carácter abierto a la especificación y determinación por parte de aquellos que en la práctica se envuelven con ella (así ello no implique su conciencia respecto de lo que hacen), lo que permite al científico social elaborar un modelo transformativo de la actividad social. Allí aparece refundada la posibilidad de una ciencia social crítica y políticamente creativa (1999: xxv).

Me atrevo a decir que la tematización de la “zona de indeterminación e incertidumbre entre la acción voluntaria y el comportamiento determinado”, referenciada en la cita anterior, nos pone en la línea de una antropología pedagógica e histórica que se propone, en el contexto de la crisis del concepto *formación*, pensar esa formación de los sujetos como “indeterminada determinación” entre la acción del sujeto, que se reconoce en su autobiografía y puede reconocerse en la sociedad a la que pertenece, y la acción de esta sociedad que le determina. Tarea, sin lugar a dudas, que le compete a la pedagogía, que no se circunscribe a pensarse desde y para la enseñanza.

Podría decir, de igual modo, que otra tarea de unas ciencias sociales latinoamericanas es repensar la modernidad, repensar el lugar de América en el modo en el que las ciencias sociales europeas han conceptualizado la modernidad. Así, la pedagogía, especialmente la historia de la educación y de la pedagogía, debe repensar los presupuestos históricos y filosóficos que la han determinado. Aun si se trata de una historiografía al modo foucaultiano. En primer lugar, debemos saber que el lugar de América Latina en la modernidad ha sido producido, imaginado, en el contexto de la colonialidad del poder. América Latina ha sido producida al margen de la modernidad europea, y en tanto que marginal, una tarea de las ciencias sociales tradicionales ha sido construir modelos de desarrollo que nos ayuden a romper la barrera de esta marginalidad, a hacernos uno, idénticos a lo que asumimos como modernidad.

Mignolo, en entrevista concedida a Walsh, señala que la modernidad no es un punto de llegada que deba buscar Latinoamérica en sus proyectos políticos y sociales; todo lo contrario: debe asumir la modernidad como “la justificación de la colonialidad del poder” (Walsh, 2002: 18). La modernidad, entendida así, como proyecto, pretendía “someter la vida entera al control absoluto del hombre bajo la guía

segura del conocimiento” (Castro y Guardiola, 1999: xxvii): un conocimiento que se plantea en términos de “razón científico-técnica” garantizará el acceso y control de la naturaleza de modo objetivo y universal, un control que llevaría a lo que Max Weber llamó “desencantamiento del mundo” por la vía de la racionalización. Una modernidad que culmina con “la aparición de la soberanía cosmopolítica, el mercado global y el imperio”. En la modernidad, también se elaboran estrategias para la organización racional del mundo social, es decir, el fortalecimiento del poder político y el surgimiento de las biopolíticas (Castro y Guardiola, 1999: xxviii). Este proyecto moderno incluye, además, una visión del otro, que como si se tratase de un espejo, lo refleja como subordinado y colonizado. Así, el proceso de modernización/colonización implicó, para las sociedades modernas europeas coloniales, un conocimiento del otro como si éste estuviese en un estadio inferior de desarrollo. El otro es salvaje, bárbaro, supeditado a la oralidad, ajeno a cualquier manifestación del “espíritu” —el cual siempre será europeo—. No es extraño, entonces, que la autodefinición europea de su estructura política, sea dibujada por oposición al “estado de naturaleza”. Es por ello, entonces, que Europa misma, mediante su pretensión de objetividad y universalidad, se propone como “el camino civilizatorio por el que deberán transitar todas las naciones del planeta” (xxxi). Europa y la modernidad no pueden ser concebidos como experiencias independientes. El hecho de que Europa se proponga a sí misma como centro, no sólo económico, sino también cultural y científico, se debe a “un efecto fundamental del simple hecho del descubrimiento, conquista, colonización e integración (subsunción) de América” (Castro, s.f.b: 18). En la misma perspectiva que O’Gorman, Mignolo afirma que América no es lo otro de Europa, sino “su prolongación natural”. Denunciar, entonces, la modernidad como colonización y europeización del imaginario, implica reconstruir nuestra historia, volver a narrarla. En esas reconstrucciones y nuevas formas de narración, está

obligada a repensarse la historia de la educación y de la pedagogía.

Para concluir con esta caracterización de las ciencias sociales latinoamericanas, las cuales deben incluir a la pedagogía y la historia de la educación y de la pedagogía, propongo, siguiendo a Mignolo, que un elemento fundamental del trabajo consiste en pensar, y pensarse, en y desde la interculturalidad. Una interculturalidad pensada en términos de poner en cuestión cualquier proyecto que esté a espaldas de los requerimientos de los pueblos originarios de América. Es decir, ningún proyecto económico, político o educativo puede hacerse a espaldas de las necesidades de los pueblos originarios de América. Se trata de una "infección simultánea" (Walsh, 2002: 24), metáfora que señala la posibilidad de nuevas formas de traducción y diálogo, donde se creen instituciones (por ejemplo, universidades) que permitan y fomenten el diálogo entre el "pensamiento mestizo criollo e inmigrante con el pensamiento indígena y el pensamiento afrocaribeño" (27). Este proyecto intercultural, sería "un fenómeno global cuyas características dependen del poder en Asia, África y América Latina" (28), un proyecto que transformaría nuestra visión del Estado, que

[...] ya no podría ser "monotópico e inclusivo" sino que tendrá que ser "pluritópico y dialógico", en el cual la hegemonía es la del diálogo mismo y no la de uno de los participantes en el diálogo (25).

La insistencia en el diálogo y la traducción nos llevaría, según Mignolo, a desarrollar una

[...] epistemología fronteriza. Una epistemología que trabaja en el límite de los conocimientos indígenas subordinados por la colonialidad del poder, marginados por la diferencia colonial y los conocimientos occidentales traducidos a la perspectiva indígena de conocimientos y a sus necesidades políticas y concepción ética (Walsh, 2002: 27).

Una epistemología atenta a la geopolítica del conocimiento, que apela a un conocimiento situado, a una objetividad radical que más que epistemológica es ética, una epistemología que es capaz de enunciar la diferencia colonial y buscar alternativas aun a las manifestaciones del colonialismo en los Estados nación productos de esa colonialidad. Así se redefine la tarea del intelectual, del académico. Mignolo está convencido de que

[...] la tarea académica/intelectual deberá reformularse en términos epistémicos, éticos y políticos, más que metodológicos. [...] El pensamiento crítico en la sociedad global deberá ser un constante proceso de descolonización intelectual que deberá contribuir a la descolonización ética, económica y política (Walsh, 2002: 40).

TAREAS DE UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA DESDE UN MARCO HISTÓRICO-ANTROPOLÓGICO

Los trabajos arqueológicos realizados por Martínez (1986) hacen un gran esfuerzo por armonizar los diseños foucaultianos de la episteme moderna, y la gubernamentalidad como una de sus características fundamentales, con los mundos coloniales de América. Por ello, se impone la necesidad de visitar el archivo, de ampliarlo, de modo que sea posible reescribir esa historia de la educación y la pedagogía mediante la tematización de la "zona de indeterminación e incertidumbre entre la acción voluntaria y el comportamiento determinado", una propuesta que para su realización exige unas metodologías que nos permitan realizar una lectura desde la perspectiva de la antropología pedagógica e histórica, la arqueología y genealogía de Foucault, la sociología reflexiva de Bourdieu, la historia de conceptos, la imagología e iconografía, los

análisis del discurso, los discursos sobre poscolonialidad, geopolítica del conocimiento y subalternidad, entre otros. La propuesta consiste en ampliar el archivo de modo que las crónicas de Indias, la poesía épica, las imágenes y la legislación, sean las fuentes para tematizar esa zona, para tematizar los *habitus*⁵ de los pueblos originarios de América, los conquistadores y colonizadores mediante la figura del encomendero y el evangelizador, sin olvidar los espacios y las instituciones desarrolladas en ese período de nuestra historia. Pensando con, contra y más allá de Foucault, creo que es posible repensar la encomienda y la mita, los procesos de urbanización, el comercio y la evangelización como tecnologías o prototecnologías del biopoder.

Si aceptamos con Foucault que la biopolítica

[...] es el establecimiento de unos dispositivos estatales de control poblacional fundados en el conocimiento objetivo de la enfermedad, la salud, la natalidad, la mortalidad y demás variables pertenecientes a un objeto nuevo del saber denominado “la vida humana” (Castro, s.f.a: 2)

y que

[...] la biopolítica imperial demandaba la puesta en marcha de un tipo de racionalidad tendiente a establecer objetivos técnicamente realizables, maximizar recursos, ahorrar costos y aprovechar la mano de obra existente con el mayor grado posible de eficiencia. La condición de posibilidad para la realización del sueño ilustrado era, a su vez, otro sueño más de la razón (16),

estoy seguro que podemos abrir campos de investigación bastante fecundos, no sólo para

los investigadores dedicados a la historia del educación en la pedagogía. También nos permitiría establecer nuevas narrativas académicas que apoyen políticamente los movimientos sociales indígenas frente a cualquier tipo de propuesta económica, política, educativa, cultural que se pretenda hacer de espaldas a sus intereses, a su cultura y a esta historia común y conflictiva que nos une y separa al mismo tiempo.

Una historia de la pedagogía y la educación en la Colonia debe contribuir a la reflexión sobre los efectos de las instituciones, los discursos, las imágenes y las prácticas, tanto en las subjetividades de los indígenas como de los conquistadores y colonizadores. Narrar las formas como se consolidó el imaginario colonial, la evangelización, las prácticas comerciales, los espacios de la urbanización y la encomienda, es prioritario para develar el carácter traumático de la experiencia vivida en 1492. Más allá de la violencia, el genocidio, la imposición de las estructuras políticas y comerciales coloniales, el problema fundamental es lo que Calvo llama “la desestructuración de los espíritus” (1996: 33), cuyos efectos, según este autor, aún perviven. Nuestro autor sostiene que, en el caso del alcoholismo, si bien en algunos momentos servía como catalizador a las relaciones sociales —elemento central a la vida cotidiana—, una vez rota la estructura mítica que rodeaba la bebida, se volvía en un serio problema. También es importante plantearse el problema de “el desgano vital”, es decir, el suicidio, el infanticidio, la fuga a regiones más inhóspitas, que se dio como respuesta al incremento del trabajo indígena y a la consolidación de la *encomienda*, “institución por la que el conquistador ‘recibía’

5 *Habitus* es un concepto desarrollado por Bourdieu con el que se señala una serie de “disposiciones inconscientes, esquemas clasificatorios, preferencias adquiridas con anticipación, los cuales se hacen evidentes en el sentido individual de apropiación y validez del gusto por los bienes y prácticas culturales [...] Es importante resaltar que el *habitus* no sólo opera en el nivel de la cognoscibilidad (*knowledgeability*) diaria, sino que está inscrito sobre el cuerpo, revelándose en la talla del cuerpo, volumen, figura, postura, modo de caminar, de sentarse, formas de comer, de beber, cantidad de espacio y tiempo social con que un individuo se siente con derecho, grado de estima para con el cuerpo, altura y tono de la voz, acento, complejidad en los patrones de habla, gestos corporales, expresión facial, sentido del trato con el propio cuerpo [...] En resumen, el cuerpo es la materialización del gusto de clase: el gusto de clase es *incorporado* (*embodied*)” (Runge y Garcés, 2004: 58).

poblaciones enteras en usufructo y se convertía en amo de su trabajo y del tributo que se hacía llevar a la ciudad” (Calvo, 1996: 39), con el compromiso de contribuir a su evangelización. Aunque muy pronto las Leyes Nuevas de 1542 abolieron la esclavitud india y prepararon el camino para la esclavitud negra, esto no logró evitar múltiples formas de explotación que no pocas veces le costaron la vida a poblaciones enteras de indígenas, como el trabajo en las minas mediante la “mita” (Calvo, 1996: 43).

Otro aspecto que se debe considerar, es el efecto sobre las subjetividades de lo que Calvo, citando a Crosby, denomina “imperialismo ecológico”, es decir, el modo en el que diversas enfermedades fueron intercambiadas con efectos devastadores, y en el que los europeos colonizaron con animales y plantas el ecosistema de sus nuevas colonias (1996: 44). La irrupción de la ganadería, la aparición de nuevos sembrados, también produjeron efectos sobre las subjetividades, que se pueden expresar no sólo en la alimentación, sino en formas nuevas de vida para los indígenas, como la “arriería”. Este imperialismo ecológico incluye, además, las masivas movilizaciones de población indígena para satisfacer las necesidades e intereses de los colonizadores; esto hacía que se perdieran los referentes espaciales tradicionales, con sus consecuencias en la desestructuración de la vida de los indígenas. Así, a mediados del siglo XVI aparecen *las congregaciones* y *las reducciones*, como también los pueblos de indios, donde mediante la evangelización se pretendía “humanizar” a los indígenas. El Tercer Concilio de Lima (1583) pretendía que

[...] la vía cristiana y celeste que enseña la fe evangélica exige y supone una manera de vivir que no se oponga a la razón natural y que no sea indigna de los hombres [...] Para eso los curas dedicarán una diligencia particular a fin de conducir a los indios a que abandonen sus costumbres bárbaras y salvajes y vivan en orden y con costumbres políticas [...], que sus casas tengan mesas para comer, camas para dormir [...] (Citado por Calvo, 1996: 93).

Es decir, la evangelización pretendía una hispanización, una occidentalización, del espacio mediante los establecimientos urbanos (Calvo, 1996: 93). Curiosamente, y éste es un hecho fundamental para una reflexión pedagógica, la occidentalización y la evangelización convierten al indígena en “niños con barba”. Como lo escribió en 1581 el virrey de Perú, Francisco de Toledo, los indios: “Para aprender a ser cristianos, antes necesitan aprender a ser hombres” (Calvo, 1996: 36).

La urbanización, especialmente en regiones donde ya había experiencias precolombinas de esta índole, también se caracteriza por los esfuerzos de crear instituciones para educar a las élites indígenas locales, y por la aparición de un interés por las lenguas de los pueblos indígenas. Así, surge una gran cantidad de escritos y gramáticas de las lenguas indígenas, no sólo con el objeto de evangelizar, sino también ejerce control sobre las nuevas colonias. Como señala Calvo:

[...] más allá de las técnicas rudimentarias de evangelización —bautismo de multitudes por aspersión, predicación con el apoyo de gallardetes pintados—, se dedicaron a profundizar en ella: captación del espíritu dócil de los niños y mejor conocimiento antropológico del indio. Para ello se realizó ante todo un esfuerzo lingüístico; a partir de 1503, la Corona se cuidó de que se crearan escuelas para los niños indígenas de la Española. Pero a fray Pedro de Gante le correspondió, hacia 1523, el mérito de haber hecho realidad esa aspiración en Texcoco al enseñar a leer y escribir a los hijos de la aristocracia mexicana. Rápidamente, Zumárraga, el obispo de México, concibió un proyecto muy ambicioso: la creación de un verdadero seminario para la elite indígena, el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco; en 1538, al decir de su fundador, contaba ya con sesenta estudiantes latinistas. Pero ninguno de ellos se sintió atraído por el sacerdocio, lo que fue motivo de reflexión y una de las causas del fracaso de Tlatelolco y del clero indígena. Hacia 1570, el colegio está ya en franca decadencia. Sin embargo, subsistió hasta co-

mienzos del siglo XVII como centro activo de etnografía. Fray Bernardino de Sahagún fue allí profesor y encontró gran cantidad de informadores que le permitieron escribir su suma de la Historia general de las cosas de la Nueva España. Entre los autores indígenas o mestizos, cuya obra fue también profundamente marcada por el colegio en la segunda mitad del siglo XVI, hay que citar a Antonio Valeriano, uno de los fundadores del culto a la virgen de Guadalupe, y a los historiadores Tezozómoc e Ixtlilxóchitl. No hubo experiencia similar en Perú, donde la educación conservó un carácter más masivo: a partir de 1542, el colegio de Chíncha atendía a 700 escolares; en 1550, los dominicos disponían de 60 escuelas en todo el Perú (Calvo, 1996: 76).

¿Cómo omitir estas experiencias sólo por que lo acontecido allí no puede ser estructurado desde el concepto *enseñanza*, es dirigido por evangelizadores y no maestros, y no se preocuparon por una alfabetización más amplia organizada por el Estado? No puedo explicármelo. Y como si faltara otro testimonio, me permito citar a A. Solórzano Pereira, un jurista de comienzos del siglo XVI:

Hemos colocado [a los indios] en una vida social y política, hemos alejado su barbarie, cambiado sus costumbres feroces por otras humanas y les hacemos conocer cosas tan provechosas y necesarias como las que se les ha aportado de nuestro mundo, con la enseñanza de la verdadera agricultura, la construcción de casas, la reunión en pueblos, la lectura, la escritura y otras artes que en otros tiempos les eran completamente extrañas. En otros términos, una vida educada (Calvo, 1996: 167).

Por último, y sólo a manera de ejemplo, quisiera mencionar la preocupación del imperio por conocer para gobernar. En ese sentido, desde el siglo XVI se desarrolla todo un funcionariado dedicado a “disponer de una información segura y detallada sobre las cosas de las Indias”. Para ello desarrollan lo que se conoce como *Relaciones geográficas*, donde se registraba la información, no sólo del núme-

ro de la población, sino las particularidades geográficas (“temperamento y cualidad de la dicha provincia, o comarca, si es muy fría, o muy caliente, o húmeda, o seca, de muchas aguas o pocas y quando son mas o menos”), la situación de los indígenas, no sólo en contra de la evangelización, sino su proceso de occidentalización (“y el habito y trage que trayan, y el que ahora traen”). Sea decir, en todo caso, que muchas de estas *Relaciones* “durmieron hasta el siglo XIX” (Calvo, 1996: 64), debido a los terribles problemas de comunicación y organización burocrática que sufrieron las colonias del imperio español.

Espero no sólo haber establecido las coordenadas para una historia de la pedagogía y la educación latinoamericana, especialmente en la Conquista y la Colonia, sino también ofrecer las posibilidades temáticas y problemáticas para esta historia (en clave histórica y antropológica), sin olvidar los problemas metodológicos y las implicaciones éticas, políticas y sociales de la misma. La ardua tarea que nos espera es académica y política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVO, Thomas, 1996, *Iberoamérica de 1570 a 1910*, Barcelona, Ediciones Península, 486 pp.

CASTRO, Edgardo, s. f. a., *El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 376 pp.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, s.f.a, *Biopolíticas imperiales y colonialidad del poder en la nueva granada (1750-1810)*, sin más datos.

_____, s.f.b, *La (pos)colonialidad explicada a los niños, perspectivas latinoamericanas sobre modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento*, Bogotá, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; SCHIWY, Freya y WALSH, Catherine, 2002, “Introducción” en: *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del*

conocimiento y colonialidad del poder. *Perspectivas desde lo andino*, Toledo, Universidad andina Simón Bolívar (Ecuador), Abya-Yala, pp. 7-16.

CASTRO GÓMEZ, Santiago y GUARDIOLA RIVERA, Óscar, "Geopolíticas del conocimiento o el desafío de "impensar" las ciencias sociales en América Latina (Introducción)", en: CASTRO GÓMEZ, Santiago, ed., *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, 1999, 425 pp.

FOUCAULT, Michel, 1981, "La gubernamentalidad", en: CASTEL, R. et al., *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, 1981, pp. 9-26.

_____, 1990, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 314 pp.

_____, 1998, *Historia de la locura la época clásica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2 tomos.

_____, 1993, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 375 pp.

_____, 2004, *La hermenéutica del sujeto*, México, Fondo de Cultura Económica, 539 pp.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto, 1986, *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 157 pp.

RUNGE, Andrés y GARCÉS, Felipe, 2004, "Reflexiones pedagógicas sobre la relación entre universidad, docencia y formación en una pers-

pectiva histórica", en: AA. VV., *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 57-71.

SAÉNZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando, 1997, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 1, Bogotá, Editorial Universidad de Antioquia, Colciencias, Ediciones Uniandes, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 397 pp.

SALDARRIAGA VELEZ, Óscar, 2003, *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 316 pp.

WALLERSTEIN, Emmanuel, coord., 1996, *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.

WALSH, Catherine, 2002, "Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. (Entrevista a Walter Mignolo)", en: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; SCHIWY, Freya y WALSH, Catherine, eds., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Toledo, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), Abya-Yala, pp.17-44.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, 1999, *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía y la enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Anthropos, Siglo del Hombre, Universidad de Antioquia, 193 pp.

REFERENCIA

GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe, "Consideraciones antropológico-pedagógicas e históricas desde América Latina para una historia de la educación y de la pedagogía en los siglos XVI y XVII", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo-agosto), 2005, pp. 83-97.

Original recibido: abril 2005

Aceptado: junio 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

