

La búsqueda de la identidad en Latinoamérica como problema pedagógico*

ECKHARD DEUTSCHER

“El latinoamericano no tiene esencia, tiene historia”. Esta afirmación de Octavio Paz denota lacónicamente un fenómeno de la historia reciente latinoamericana: la búsqueda de la identidad. ¿De dónde venimos?, se preguntan los latinoamericanos, ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde queremos ir?

El concepto de “identidad” no hace referencia sólo al problema psicológico individual de “ser-uno-consigo-mismo”, sino sobre todo a una especie de necesidad continental: el problema de vivir como latinoamericano, su esencia y su querer históricos y, a la vez, la posibilidad de analizarlo con el objeto de vencer la herencia histórica de la Colonia, para así llegar a un “modo propio de esencia” (Antonio Caso).

El surgimiento de las actuales naciones latinoamericanas tuvo lugar sobre la base de la destrucción de diversas culturas indígenas aborígenes que, aun desmembradas, seguían viviendo en sus restos perceptibles todavía hoy en las distintas lenguas, monumentos, costumbres y tradiciones. Junto a la cultura indígena, por lo general, nace una segunda cultura, la criolla, cuyos orígenes se remontan a España. Esta cultura estaba, a su vez, durante la época colonial, influida por las modernas ideas de la Ilustración europea, así como por sus desarrollos tecnológico y económico. Hay que recordar también que las actuales naciones latinoamericanas se desarrollaron a principios del siglo XIX, a partir de un enorme poder colonial cuyas fronteras no habían sido determinadas claramente por la existencia de las poblaciones indígenas, sino por los distritos administrativos coloniales del virreinato español, que dieron lugar a los actuales territorios nacionales. De acuerdo con Sandner, tales distritos eran en el pasado una “imagen copiada y artificial” de donde, a lo largo del proceso histórico, surgieron los Estados nacionales.

Este conjunto de problemas anticipa nuevamente algunas cuestiones: ¿por qué la necesidad de identidad es más grande en Latinoamérica que en otros países? ¿Por qué la pedagogía en Latinoamérica es extremada-

* Ponencia dictada ante la comunidad del área de Ciencias de la Educación de la Universidad Johann Wolfgang Goethe, Francfort del Meno, el 28 de octubre de 1986.

mente detallista en sus empeños hacia una “identidad latinoamericana”, por lo menos en sus propias reflexiones y en sus fundamentos político-sociales? ¿En quién debe basarse? ¿Cuáles son —sin poner la mirada en los hechos cotidianos de la política pedagógica— las causas históricas de lo anterior? ¿Qué factores han reclamado insistente, constante y directamente este objetivo en la bibliografía teórico-pedagógica?

Las dificultades para dar una respuesta a estas preguntas de carácter histórico-pedagógico no subyacen tan sólo en los métodos, sino también en los contenidos. Una “sociedad” tan heterogénea como la “latinoamericana” —desde el punto de vista europeo, que de vez en cuando y no raramente resulta engañoso al proponerlo como unidad cultural, política y social— intenta la búsqueda de conceptos comunes que, para apoyarse en un análisis justo, pretenden que se vuelvan exactamente iguales las realidades histórico-empíricas tanto de México como de Argentina, Chile, Cuba o Costa Rica, sin tomar en cuenta que las clases sociales y coloniales de estas naciones son sumamente diversas. Chile fue, en el período de 1910-1920, el enclave de intereses económicos de los países industriales del norte, y contó con una oligarquía nacional dócil, mientras que Cuba y Costa Rica, por ejemplo, eran objeto y traspasamiento de intereses estadounidenses y europeos hegemónicos. Estos ejemplos muestran ya, por sí mismos, los diferentes signos distintivos del contenido de dichas naciones durante aquellos años (para no hablar de los desiguales movimientos de independencia nacional en el continente, durante la primera parte del siglo XIX, tan difícil de comparar).

¿Cuáles son, entonces, los conceptos comunes que permiten, por consiguiente, hablar de una “latinidad”, de una “identidad cultural común”? ¿En dónde se ve erigida la necesidad de identidad? Para el análisis de estos conceptos me remito a tres fenómenos que continuamente se ocultan y vuelven a mostrarse en el terreno de la pedagogía latinoamericana, en la sociología, en la filosofía, en la historia de la literatura, en la etnología y en las discusiones políticas, de los cuales se han ocupado ya cuatro generaciones, sin limitarse a los campos de estudio aquí mencionados, y que rastrearé en otros tantos campos colaterales con el objeto de advertir los puntos de discusión en torno al concepto de “identidad”.

Estos conceptos comunes entre las sociedades de Latinoamérica son un *sentimiento de soledad*, el *mestizaje racial* y la *dependencia cultural*. Hallamos muy ilustrativos ejemplos para estas tres características tanto en la ensayística como en las polémicas pedagógicas. Así, dichos conceptos son mencionados en todo momento y tematizados como condición previa a la obtención de un concepto de identidad. De este modo, en lo que se refiere al *sentimiento de soledad*, un par de buenos ejemplos literarios son la novela de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, y el ensayo de Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, pues ambos libros contemporáneos tratan de dar una explicación histórica a dicho sentimiento uni-

versal. En las corrientes pedagógicas, el famoso educador mexicano, José Vasconcelos, trata también este tema en su libro *Estudios indostánicos*, al decir: “Nuestra soledad y la búsqueda de nosotros mismos son el motor de nuestra educación latinoamericana”.

En cuanto al tema del *mestizaje racial*, un buen ejemplo lo proporciona José María Arguedas con su estudio *Todas las sangres*, donde aborda las consecuencias sociales del mestizaje racial, así como también Ignacio Ramírez (el Nigromante), otro gran pedagogo mexicano del siglo XIX, para quien el objetivo principal era la integración social de la población indígena a las estructuras políticas y sociales de la clase dominante. Menciono finalmente el tema de la *dependencia cultural*, que abordó específicamente por vez primera, en una extensa tematización a fines del siglo XIX, el uruguayo José Enrique Rodó. Esta pauta de identidad se ha formulado negativamente de manera característica en las actuales polémicas en torno del peso de la dependencia cultural bajo la norma de nuevos valores pedagógicos, lo cual adquiere una significativa importancia para las discusiones surgidas entre las distintas corrientes pedagógicas. La *dependencia cultural* es algo de lo que se quiere estar libre, algo que oscila dentro de una dolorosa conciencia llamada “Latinoamérica”. Es también algo a lo que se aspira con propósitos que suscitan discrepancias desesperanzadas. “La conciencia de que no somos y el deseo de querer ser nos obligan a ser de una manera falsa”, ha formulado el argentino H. A. Murena.

El propósito de responder a esta necesidad de identidad continental —ya sea en la pedagogía, la filosofía, la literatura o la política educativa— es constante, y nunca falta el consabido sermón acerca de la “educación latinoamericana”, que, al parecer, todo gobierno aspira a conjurar.

A continuación quisiera proporcionar un panorama de estas pautas modales de identidad, a partir de la mencionada heterogeneidad dentro del desarrollo histórico, cultural y social del continente, para que se aprecie la interminable confusión y las contradicciones que existen entre los elementos aislados. Así pues, no mostraré aquí el curso histórico-cronológico; sólo expondré los modelos de identidad mediante un análisis de la crisis de identidad hasta antes de 1900, así como un esbozo de su desarrollo a partir de los inicios del siglo XX. Lo haré en el siguiente orden: 1) análisis del fracaso de las independencias nacionales en el desarrollo de la identidad, 2) presentación de los modelos de perspectiva acerca de la identidad, y 3) exposición de los recientes desarrollos para ilustrar lo concerniente a la pedagogía y a las instituciones educativas.

La mayor parte de las actuales naciones latinoamericanas encontró, entre 1820 y 1860, un exceso de independencia política formal que dio pie a la esperanza y el entusiasmo ante estos postulados político-sociales. No obstante, hacia 1900 se reflexionaba polémicamente acerca del posible fracaso de estos postulados y, en consecuencia, aquellos que no quisieron ad-

mitir dicho fracaso comenzaron a concebir, afanosamente, nuevos modelos de identidad. Las dictaduras políticas, las invasiones militares extranjeras y la docilidad de las oligarquías nacionales frente a los poderes extranjeros, suprimen sin embargo estas visiones futuristas, decididamente optimistas. “No hemos adelantado ni tampoco hemos mejorado; por el contrario, hemos empeorado, hemos perdido poder y valor durante los largos años de independencia”, escribió Vasconcelos en 1923, a poco más de una década de iniciada la Revolución mexicana, que fue un ejemplo de futuro orden político para la mayoría de las naciones latinoamericanas. El “enfermo pueblo latinoamericano” sólo podría, “sobre sangre y basura, mirar tras de sí su historia”, se lamentaba el colombiano Alcides Arguedas.

¿Por qué ya en el siglo XIX el derecho a la identidad nacional había naufragado a pesar de la independencia adquirida, que fue vista apenas como una condición para el desarrollo de la identidad cultural? Mencionaré tres razones de mucha importancia para la pedagogía: en primer lugar, se ha edificado un amargo fatalismo sobre la pereza, la inactividad y la ociosidad, social y económicamente inadecuadas, como el marxista peruano, José Carlos Mariátegui, denuncia públicamente; en segundo lugar, el movimiento de independencia rechaza en abstracto la hispanidad, la herencia colonial (más tarde, ésta se reformulará específicamente). En tercer lugar, se buscó siempre una explicación en los factores climáticos: un argumento importado de Francia al que, con todo, no puede, sino por descuido, otorgársele crédito, ya que en Latinoamérica los factores climáticos han sido, desde hace siglos, absolutamente favorables al desarrollo de grandes culturas.

Es decir, se intentaron nuevos caminos —al no admitirse los reiterados fracasos en cuanto a la búsqueda de identidad— mediante los cuales se aspiró a propuestas de solución: se quería saber de dónde se venía, quién se era, quién se quería ser (Antonio Caso).

De esta manera, a finales del siglo XIX surgieron nuevos proyectos utópicos, ciertos modelos de perspectiva para un futuro nuevo del continente latinoamericano. Estos proyectos utópicos contienen el postulado de un nuevo y radical comienzo. Apenas nos es posible mencionar las *utopías pedagógicas* en Latinoamérica, que señalan a América como el “continente del futuro” en el sentido de la definición hegeliana; según ésta, la diferencia entre “viejo” y “nuevo” mundos se remite de manera idealista a la relación entre ambos. El dominicano Pedro Henríquez Ureña explicó en 1920 en su ensayo *La utopía americana*: “El hombre universal, con quien soñamos, a que aspira nuestra América, no será exterminado: lo tendrá todo, será genuino dueño de un carácter propio”. El educador mexicano Justo Sierra (ministro de Educación en varios períodos de gobierno de Porfirio Díaz a lo largo de dieciocho años) aspiraba al hombre armonioso, capaz de coordinarse con el Estado y la sociedad para “acallar su historia” (1891). José Vasconcelos, uno de los intelectuales más caris-

máticos y más tarde declarado enemigo de la Revolución mexicana quiso, por medio de la pedagogía, “formar al hombre libre, autosuficiente” mediante la participación política y la integración social y conceptual en la propia historia latinoamericana. En este sentido, las discusiones argentinas reclamaban una pedagogía popular, retomando a Domingo F. Sarmiento, quien, a mediados del siglo XIX e inspirado por Rousseau, introdujo la pedagogía en proyectos sociales utópicos. Estos proyectos habrían de ayudar a vencer al Estado totalitario, pues ya desde el siglo XIX la participación política a través de una “pedagogía popular” se hace notar como la solución mágica. “La miseria es pública; pues bien, entonces necesitamos una educación pública para el pueblo, una verdadera educación popular”, escribió Sarmiento en 1863. En pocas palabras, las utopías pedagógicas transmiten la creencia en una evolución capaz de originar un nuevo mundo latinoamericano.

Un *segundo modelo de perspectiva* se basa en la “latinidad”, en el conocimiento de sí mismo; por consiguiente, se formó en Latinoamérica una cultura propia durante los pasados siglos como una reacción ante el mundo europeo-materialista de los Estados Unidos. Este modelo antagónico, es decir, la oposición del pueblo latinoamericano contra los Estados Unidos, encontró por cierto su expresión en el conocido “arielismo”. Ariel es la figura trágico-homérica del ensayo de José Enrique Rodó publicado en 1900. Ariel conoce y vive las posibilidades y flaquezas de la “latinidad” contra el “poderío sajón” de los Estados Unidos. El conocimiento de la “latinidad”, que implica un sentido de resistencia moral frente al mundo materialista euro-estadunidense, es también la fuente de ciertos modelos pedagógicos. De esta manera, deberá expresarse “un más alto valor de espiritualidad” (Rodó) contra un mundo científico y materialista en el que —cito al dominicano Henríquez Ureña— “creamos al hombre universal, que no está sometido exclusivamente a la uniformidad de los progresos técnico-científicos”. Resulta interesante que, en realidad, este modelo elitista, no haya alcanzado hasta ahora resultados más duraderos, aunque, no obstante, subsista como un fondo conceptual en la pedagogía latinoamericana.

Un *tercer modelo de perspectiva* se basa en la mimesis cultural, en la admiración y en la fe en el progreso de las naciones y culturas extranjeras, vistas desde un supuesto atraso propio. El progreso del norte se vio como fuente para el propio progreso deseado: “Déjennos ser los yanquis del sur”, precisó el ministro mexicano de educación Justo Sierra. Y Domingo F. Sarmiento opinó: “¡Seamos los Estados Unidos sudamericanos!” Con todo, resulta interesante la ruptura (aquí sigo al mejor conocedor de la materia, Leopoldo Zea) entre los modelos ideales y estereotipados de la historia y los de la propia realidad; esto es, no se quiso mirar directamente el espejo —salvo en contadas ocasiones— del gran hermano del norte; más aún, se buscó un reflejo indirecto a través de los científicos europeos,

por ejemplo, en la polémica establecida entre Mill, Spencer y Comte. La Ley de los Tres Estadios, de Comte, fue transferida a Latinoamérica con objeto de interpretar nuevamente la historia latinoamericana (en lo cual el positivista mexicano Barreda, alumno de Comte en París, tuvo una especial influencia); las sociedades precoloniales fueron el *primer estadio*, según estas interpretaciones, en correspondencia con el estadio teológico (o ficticio); el colonialismo y las luchas de Independencia constituyen el *segundo estadio*, es decir el estadio metafísico (o abstracto) y la última etapa del siglo XIX configuró el *tercer estadio*, es decir, el estadio positivo (o real). Y es este último el que se vio encarnado en la sociedad norteamericana. Las adopciones directas de las concepciones estadounidenses, las encontramos en las fases constructivas de la política interior, que trató de aplicar la "escuela de la acción" de John Dewey, poco después de la Revolución mexicana. No se puede hablar aquí de una simple imitación ingenua. Se manifiestan continuamente en estas adopciones las demandas de carácter propio y la búsqueda de sí mismo. Así, por ejemplo, el cubano José Martí opina en su ensayo *Nuestra América* que "nosotros" (somos) unos maniqués "con pantalones de Inglaterra, con el chaleco de París, la chamarra de los Estados Unidos y la boina de España". Y José Enrique Rodó formula en *Ariel* su crítica contra la mimesis cultural en los siguientes términos: "La vida en Norteamérica es un círculo vicioso al perseguirse un bienestar cuya meta no se busca fuera de sí mismo".

Un siguiente y más amplio *modelo de perspectiva* se halla ligado al concepto de "raza". Detrás de dicho concepto se ocultan los hechos del mestizaje biológico y la capacidad de síntesis al aceptar socialmente grupos étnicos e integrarlos a las estructuras sociales (lo que constituyó un proceso de varias décadas). La multiplicidad racial encontró también cabida en la pedagogía. Sólo quiero citar el tan conocido modelo vasconcelista de la "raza cósmica", tal como lo imaginó la universalmente conocida "síntesis latinoamericana", en la cual la diversificación de las realidades sociales y raciales se eleva a una concepción que ha de caracterizar y transformar históricamente la "unidad latinoamericana". Según Vasconcelos, serán sintetizadas y unidas las culturas antiguas: la griega, la india, la ibérica y la azteca indígena. Vasconcelos formuló este modelo de perspectiva en una variante especial y sorprendentemente amplia, pues su idea de una nueva raza cósmica significa la fusión, no sólo de las razas, sino también de las culturas que sintetizan la herencia espiritual de la antigüedad clásica con la cultura hispánica, elementos religiosos budistas y la historia precolombina de México; y, por si fuera poco, con el fin de crear un "hombre nuevo". A propósito de esto, pese al problema racial, que queremos quitarnos de encima, José Martí afirma: "En Latinoamérica no existe el odio racial, ya que no existen las razas". Éste es el pensamiento más radical, que va de lo objetivo a lo subjetivo de la cultura propia, lo cual significa también el abandono de las ideas acerca de la identidad con-

tinental latinoamericana, en beneficio, digamos, de una llamada identidad específica y regional.

Un *último modelo de perspectiva* que quiero mencionar es el empleo del nacionalismo. Contra lo que suele suponerse, este modelo no es el más importante, pues se opone lógicamente al propósito de una identidad continental (lo que no ocurre con el modelo de la "latinidad" ni con el de la "raza cósmica"), ya que, hasta ahora, este modelo se halla impregnado de la historia latinoamericana. En el siglo XIX, la sed criolla de una identidad debió haber sido satisfecha. Los patriotismos irracionales del siglo XIX serían reemplazados a principios del XX. El nacionalismo —concepto con el cual se ejercen, todavía hoy, propósitos hegemónicos— fundó un sentimiento de identidad, que, en efecto, depende de un cierto grado de extraño mestizaje dentro de varios países (me refiero en la actualidad a Perú, México, Costa Rica y Nicaragua) en donde, asimismo, se encontrarán diferencias y no raramente un sentimiento de subdesarrollo.

Así como se analiza este modelo, a partir de los movimientos independentistas del siglo XIX, el del siglo XX se presenta con un enfoque distinto. La pregunta por la identidad se discute aproximadamente desde principios del siglo XX con diversos matices, por lo que el último modelo de perspectiva, el que trata sobre el nacionalismo, representa el punto de vista decisivo: en relación con los países que hemos tratado, se percibe la influencia de la filosofía francesa positivista, las ideas norteamericanas y, fragmentariamente (en México y Perú), las ideas marxistas, que impiden, en el fondo, el desarrollo de otros modelos utópicos, como la "latinidad", la mimesis cultural y el modelo de la "raza". En este sentido, el siglo XIX permanece como el siglo de la identidad continental en Latinoamérica. Pero el siglo XX será el de la identidad nacional.

Con base en lo anterior quiero esbozar el desarrollo iniciado aproximadamente a partir de 1900, con lo que intento establecer como premisa, sin excepción, todos los modelos de perspectiva ya mencionados, tan distintos en sus variaciones e intensidades como en sus múltiples formas.

La crítica idealista del positivismo, que encontró fuertes raíces en México y Argentina, se situó en contraposición con esta utopía abstracta del "hombre libre". En primer lugar, fue éste un proyecto universal que no incluía ni desarrollaba ninguna pedagogía sistemática. Ésta se constituyó hasta mucho después de la segunda guerra mundial como un reflejo del nuevo orden internacional. Cuando despuntaban las concepciones pedagógicas en el siglo XIX sobre la base del positivismo —pues no hay que olvidar que Comte desempeñó un papel de gran importancia en toda Latinoamérica—, se manifestó un enorme vacío ideológico, que fue la causa directa de una rápida importación de ideas. El uso del concepto de identidad propia, que quiso forjarse a través de la crítica al positivismo, fue simultáneamente el conocimiento de la propia historia bajo la franquicia de la herencia colonial española. Esto se manifiesta claramente en las pri-

meras obras de Vasconcelos y Henríquez Ureña. Más tarde, apareció el concepto de "latinidad", que aquí ubicamos como el segundo modelo, como una base que permitiría una mayor diferenciación con respecto al mundo científico-técnico occidental para así, por medio de la crítica tecnológica, poder definir la "propia esencia latinoamericana". La "latinidad" se remite a la reivindicación y aceptación de la cultura española desarrollada. Este "redescubrimiento del continente propio" no sólo se expresa en los contenidos pedagógicos, sino también en las instituciones pedagógicas y en la política educativa. Por ejemplo, la Revolución mexicana postula, a través de su cultura política, la conciencia propia acerca de lo "mexicano". En Argentina este argumento de la conciencia propia constituyó la base de la conocida reforma universitaria de Córdoba (1918).

Sin embargo, la importación de ideas continuó particularmente después de la Revolución mexicana. Se retomaron las ideas de la "escuela de la acción" del norteamericano John Dewey; más tarde, luego de un cambio radical en la política educativa, apareció la pedagogía de Makarenko, que se decretó la doctrina pedagógica estatal y oficial en la Secretaría de Educación de México. Las obras de Makarenko fueron publicadas en enormes tirajes y repetidas veces durante la década de los treinta, es decir, diez años antes del auge de la "escuela de la acción". Por último, después de la segunda guerra mundial, la pedagogía proveniente de Alemania se consolidó. En Argentina encontramos esta forma de mimesis cultural incluso en las reformas universitarias previas a Córdoba, donde influencias culturales, tanto alemanas como francesas, se fusionaron con desarrollos específicos latinoamericanos (como lo muestra la fundación de la Universidad mexicana moderna, en 1910). Así, se hablaba ya de libertad de cátedra e investigación, de autonomía universitaria y cogestión administrativa entre el cuerpo académico y estudiantil, etc., todo lo cual fue armonizado con concepciones pedagógicas que postulaban caminos independientes para el desarrollo social, con lo que entramos ya a un quinto modelo de perspectiva.

Naturalmente, la idea de participación de todas las capas de la sociedad (lo que constituyó alrededor de la década de los veinte un elemento fundamental en todo el continente) no excluía, de manera alguna, a la población indígena. La integración social de los indios es reivindicada en la educación, lo que hizo a los indios cautivos de una "pedagogía especial" (recuérdese que el Instituto Nacional Indigenista fue fundado en México en 1938). El modelo de la "raza" —más o menos en el sentido de Vasconcelos— no fue desarrollado, a pesar de que se dejaba oír a través de un creciente reclamo de integración social de las capas indígenas. Esta polémica sobre las diferentes razas encierra una característica especial; no se problematizará aquí en términos bio-genéticos puesto que el concepto de "raza" tiene, hasta nuestros días, como problema político, un valor especial. Las leyes de instrucción primaria muestran más o menos clara-

mente estos reclamos que intentan modificar la pedagogía de un modo sumamente pragmático, con el lema de "Educación para todos". Tal lema no sólo figura en los métodos educativos del México de los setenta, sino también en Perú y Argentina, en Nicaragua y Cuba.

Después de la primera guerra mundial, como expresión del nuevo orden internacional, las concepciones pedagógicas se alejaron de lo general-abstracto y se acercaron a la realidad social y económica. Parafraseando, diríamos que fueron inspiradas por un "cambio realista", por una enérgica influencia del marxismo, especialmente en Perú y México, con la intención de servir como instrumento para generar soluciones pragmáticas. Este desplazamiento amplió la distancia ante los proyectos filosóficos importados. En este punto, al peruano Haya de la Torre, se le atribuye entre otros méritos, el que, en su libro *Por la emancipación de la América Latina* (1923) haya demostrado que, pese a los diferentes estilos coloniales en México y Perú, se desarrollaron en ambos países nacionalismos semejantes y, a decir verdad, acorde cada uno con el fundamento de un Estado nacional. Asimismo, la enérgica exigencia, por parte del marxista peruano Mariátegui, de que el Perú debería decidirse a favor del indígena, no desdice el pensamiento nacionalista que se le ha atribuido. Eduardo Mallea trata de definir la "esencia argentina" en su ensayo *Conocimiento y expresión de la Argentina* (1945), donde se pregunta: "¿Dónde descansarán... nuestros elementos esenciales, dónde están contenidos en este falso universo americano... el calor de nuestras almas, el relieve originario de Argentina, el sentido de nuestra completa liberación y de nuestra esforzada espera en un mundo sin fronteras?" En pocas palabras, se originan nacionalismos, es decir, postulados específicos en una "peruanidad", "argentinidad", "brasilianidad" o "mexicanidad", sobre cuyos fundamentos debería generarse también una "pedagogía nacional". Un fenómeno que aún hoy encontramos en Latinoamérica.

Los modelos de perspectiva han mantenido su influencia sobre la pedagogía latinoamericana incluso en las últimas décadas. Aun así, a partir de los años cincuenta se ha desarrollado un creciente escepticismo que fusiona estrechamente la identidad continental con la pedagogía. Frente a este escepticismo decadente se contrapuso una creciente noción de identidad continental. Ante esto se desarrollaron sólidas perspectivas de identidad nacional, tanto en las sociedades como en las naciones, para lo cual los programas educativos estatales ofrecen convincentes ejemplos, ya que cada preámbulo de las leyes educativas destaca la exigencia de una educación nacional: una "educación peruana", una "educación argentina", una "educación costarricense", etcétera.

En la literatura son reconocibles características de identidad más bien alegóricas, arquetípicas, legibles en los personajes míticos de las novelas (Octavio Paz, por ejemplo, dice: "El latinoamericano es, desde sus orígenes históricos, un Nadie, es el hijo de la nada"). Por otro lado, la pedagogía

ofrece más bien elementos con objetivos racionalistas que van, desde los mecanismos de adaptación al sistema y a las teorías críticas, hasta los excesos románticos de una “pedagogía” del “hombre nuevo”. Así por ejemplo, Vasconcelos habla del paso de Robinson a Ulises y considera —renovando provechosamente una perspectiva de la formación de la identidad nacional mexicana— que el objetivo racional lo constituye en verdad, en las actuales condiciones sociales, el errante Ulises, que encuentra finalmente su determinación en la identidad nacional mexicana. Al mismo tiempo permanecen siempre momentos de una autodeterminación y autoidentificación, es decir una función cultural, ideal y política de la pedagogía sobre bases nacionales. La antigua noción de búsqueda, dirigida hacia un autoentendimiento continental que oscila entre la “mimesis cultural”, la “latinidad” y la “raza cósmica”, será abandonada en beneficio de una directriz de explícita identidad que cobra el carácter de una identidad de naciones, de la misma manera que los modelos históricos de perspectiva se entretajan, en diversos matices, con la pedagogía. También en los fundamentos de la “identidad nacional” se establece el nexo con las importaciones culturales provenientes en especial de Norteamérica como lazos que proporcionan atractivos bienes materiales a costa de la propia y dolorosa conciencia de la otra parte: la pérdida cultural se hace evidente al contacto con *MacDonalds* o *Burger Boy*, pues ¡se tiene el deseo de ser latinoamericano! En esta contradicción se ve, al mismo tiempo, un adelanto: la resignación es sin duda expresión de la conciencia acerca de los problemas económicos y sociales de todo el continente.

El fracaso ante la búsqueda de una autodeterminación continental —incluso en la pedagogía— no debería desilusionar a nadie: la renuncia a conceptos rectores explícitos del carácter propio señala la ruptura existencial a través de las escuetas experiencias cotidianas, así como el rompimiento entre la cultura latinoamericana y la occidental. La pedagogía procede de la conciencia del problema de la pobreza y la riqueza que, de manera general y variada, se formula hoy en día, por así decirlo, en un nivel más alto, fundando un nuevo sentimiento de identidad que, así, no es menos mítico que hace siglo y medio: el mismo sentimiento de identidad ante un común destino, que se ha extendido desde el Río Grande hasta la Tierra del Fuego. El motor de este sentimiento de identidad parece ser impulsado por las mismas fuerzas existentes durante la época colonial: con igual aversión contra todo lo que está bajo su tutela o lo que la sociedad anatematizó como demasiado estereotipado. Además, surge una notable conciencia acerca de semejante ruptura, que la enajenación, por dependencia cultural, recubre coactivamente, mediante la enajenación universal, a través de una vitalmente amenazante civilización técnica.

Quiero añadir en esta exposición, como pieza adicional de un problema histórico de la pedagogía latinoamericana, una última observación

cuya contradicción destacaré intencionalmente. En la visión retrospectiva de la historia es forzoso admitir, ante esta búsqueda, que ha surgido una pérdida postcolonial de identidad y que, precisamente, se trata de reasumir de nuevo dicha pérdida histórica. Pero no se trata de una pérdida, sino de una ausencia que nunca se había resentido en el curso de los desarrollos históricos. Mencionaré tan sólo el choque de dos culturas y el sometimiento de una de ellas por parte de la otra. Las discusiones de los años sesenta y setenta acerca del “hombre nuevo” y el “imperialismo cultural” son expresión de una nueva y virulenta sed de identidad, que no es comparable con los modelos de perspectiva del siglo XIX. Podrían asimismo compensarse hasta aquí las nuevas discusiones un tanto perdidas, como la de la misma identidad, que en el fondo no se habían tratado desde la Colonia.

Quiero resumir y al mismo tiempo destacar los posibles componentes de una investigación en el campo de la pedagogía latinoamericana: desde el punto de vista histórico he intentado exponer el modo en que debería fundamentarse, crearse o postularse una unidad, ya fuese continental o nacional, mediante la pedagogía y la cultura, pues la creación de una fórmula de identidad debería permanecer como una utopía válida para todos e igualmente aceptada, considerando, no obstante, la variedad geográfica, las tan diversas estratificaciones sociales y la profunda mezcla racial, así como el distinto peso de heterogéneas y originales comunidades. No obstante esta diversidad, la común historia colonial conduce a un mismo punto de vista, así como a la renovada búsqueda de un lenguaje común que asuma su identidad continental. Una común destreza adquirida en el subcontinente permite establecer formulaciones, en vez de aceptar otras nuevas, preservando así el siglo XIX en varios modelos de perspectiva.

El problema de la identidad en Latinoamérica ha causado una profunda impresión desde la independencia de estas naciones. He querido mostrar que el intento por alcanzar una identidad ha transitado por diversos caminos del continente. De ninguna manera se ha resuelto el problema, pero tampoco se ha dejado de lado. El que sea discutido con la misma pasión de los siglos pasados, se comprueba con una cita de uno de los trabajos más nuevos del brasileño Paulo Suess: “Las actuales ideologías nacionales concuerdan en que la propia enajenación indígena es expresión del rezago en los mecanismos de un desarrollo ineludible... , en que la identidad indígena no tiene ninguna consistencia frente a una nueva identidad del Estado nacional y la civilización universal, en que estas contraposiciones desaparecerán bajo pautas ideológicas, tecnológicas y económicas”. Aquí se hace más claro —a reserva de que puedan ser aportados otros argumentos— que el problema de la identidad se presenta igualmente en varios niveles, por ejemplo:

a) El problema de *identidad de los indígenas* y sus descendientes, que han cobrado conciencia de su propia historia cultural.

b) El problema de *identidad de una cultura latinoamericana criolla independiente* que tiene su origen dentro de las culturas occidental y oriental, y la identificación con su historia.

c) El problema de *identidad de la nación*, que volvemos a encontrar en los confines de las fronteras nacionales, que adaptan arbitraria o casualmente la historia.

Como quiera que sea, se trata de encarar al mismo tiempo las diferentes perspectivas de la búsqueda de identidad en relación con los problemas sociales. Éstos corresponden tan sólo parcialmente con los de las fronteras etnológicas. La formación de la identidad en Latinoamérica significa, con diferentes matices culturales que los distintos países ofrecen, un problema de muy diversos aspectos. Por su parte, surge como un problema pedagógico en el más amplio sentido y, más tarde, como un problema educativo:

1) Renovación de la historia de los pueblos y de las naciones del subcontinente.

2) Educación social y política para suprimir las múltiples fronteras y barreras y, así, no delimitar la formación de la identidad.

3) Configuración de la lengua como fundamento de la comunidad para enfrentar las tareas tanto nacionales como continentales.

Es indispensable, por consiguiente, que el problema de la identidad desemboque hoy día en una identidad nacional de todos los países latinoamericanos, que permita vencer a cada uno la inseguridad y la incertidumbre, aunque no por ello sea siempre posible que se sobrepongan a la civilización norteamericana actual.

¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿Hacia dónde vamos? “El tema del desarrollo está íntimamente ligado al de nuestra identidad: ¿quién, qué y cómo somos?” (Octavio Paz).

Traducción de Bertha Jiménez de Sandi