



Quino, Argentina

Recuperado de <http://toda-mafalda.blogspot.mx/2010/11/tiras-de-felipe.html>

# Sobre las dificultades de hacer un ensayo sin la determinación heterónoma del tema (de la educación en la **Modernidad**)

Paola Andrea Vargas Moreno  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador  
33-48

**Resumen:** Con el fin de aportar al debate sobre la resignificación y el redireccionamiento del quehacer educativo en América Latina, el presente documento presenta algunas generalidades en torno al papel de la educación en la Modernidad y su lugar específico en América Latina señalando algunas reflexiones elaboradas desde la Pedagogía Crítica en un intento por ubicar alternativas en el contexto latinoamericano por una educación transformadora.

**Palabras claves:** Educación Latinoamericana, Colonialidad, Modernidad, Eurocentrismo, Subalternidad.

## **Resumo:**

Com o fim de abordar o debate sobre a resignificação e o redirecionamento sobre o fazer educativo na América Latina, o presente trabalho apresenta algumas generalizações em torno do papel da educação na Modernidade e seu lugar na América Latina assinalando algumas reflexões elaboradas à partir da Pedagogia Crítica com a intenção de apontar alternativas no contexto latinoamericano para uma educação transformadora.

**Palavras-chaves:** Educação latinoamericana, colonização; modernidade, eurocentrismo, subalternidade.

**Abstract:** In order to make some contributions to the ongoing debate around the redefinition and redirection of the Latin-American educational work, this

paper presents some generalizations on the role of education in modern days in Latin America. Moreover, reflections drawn from the discipline of Critical Pedagogy are pointed out in an attempt to locate alternatives for a transformative education in the Latin-American context.

**Key words:** Latin-American Education, Coloniality, Modernity, Eurocentrism, Subalternity

### **Citar este artículo**

Vargas Moreno, Paola. 2014. "Sobre las dificultades de hacer un ensayo sin la determinación heterónoma del tema (de la educación en la Modernidad)", *Revista nuestraAmérica* 2 (4): 33-48.

30 31

Al parecer siempre ha sido más cómodo y fácil que las instancias del poder legal e institucionalizado señalen, decidan y determinen desde la exterioridad qué se debe pensar y qué se debe hacer. Incomoda y, quizás, perturbadora afirmación, pero nada más real y vigente que su sentido último. La vida cotidiana nos da cuenta de ello. Al darnos a la sencilla tarea de escoger un tema para elaborar un ensayo desde la teoría social clásica, pareciera que nuestra disposición física y mental cayera en un abismo sin fondo aparente y no encontraríamos batiscafo que nos sacará de tan profundo letargo. Nada concreto aparece para salvarnos y la pregunta obligatoria da luz: *¿por qué el profe no nos dio el tema?*, y, casi como siamés, surge el reclamo: *hubiera sido más fácil que el profe nos diera el tema o hiciera una pregunta concreta...* La incertidumbre cobra vida y se ríe ante nuestra iracunda suplica por certezas.

Al intentar explicar esta curiosa y triste situación que bien podría describir la realidad inmediata de esta mujer que escribe, solo encuentro una respuesta: ¡la culpa es de la educación!

Dirá usted, estimado lector, que esta es una afirmación facilista y que evade mi responsabilidad como estudiante, pero, al detenernos a encontrar su justificación, no encontraremos otra respuesta sino esa.

A saber, el matrimonio Capitalismo - Modernidad ha edificado un sistema educativo que funciona como herramienta para la configuración de una geopolítica del conocimiento particular que ha naturalizado dos formas de ser interdependientes y complementarias, dos caras de una misma moneda: por un lado, el sujeto moderno dueño de la verdad, científico y letrado, del otro lado, obedientes obreros - buenos ciudadanos; dicotomía que edifica los lugares del saber y el poder, consolidando un sistema mundial en donde América Latina ha cumplido un papel subalterno. Este papel subalterno ha sido interiorizado en las prácticas educativas latinoamericanas a tal punto que nos sentimos más modernos que la misma modernidad y cometemos errores que definen nuestras acciones económicas, políticas y sociales auto condenándonos a la dependencia tras el sueño civilizatorio de llegar a ser como las cabezas triunfantes del sistema capitalista, las periferias soñando de rodillas a la espalda de los centros del sistema mundo. Pero la realidad histórica ha demostrado que este sueño es utopía y su imposibilidad radica en su

---

<sup>30</sup> El presente artículo es una versión adaptada del primer ensayo que realicé en el marco de mi maestría en Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador. El 2011 iba por su noveno mes y el profesor de la asignatura optativa *Introducción al trabajo académico* quería un ensayo sobre "cualquier tema". Grosso modo, este fue el resultado de aquel entonces; reflexiones ahora más vigentes y urgentes que nunca.

<sup>31</sup> Maestra en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador.

mismo proceder. Las directrices de nuestro accionar y pensar se anclan en el ajeno Occidente y la heteronomía se hace institución.

En este marco, con el fin de aportar al debate sobre el lugar de la educación en América Latina, el presente documento presenta algunas generalidades en torno al papel de la educación en la Modernidad y su lugar específico en América Latina señalando algunas reflexiones elaboradas desde la Pedagogía Crítica en un intento por ubicar alternativas en el contexto latinoamericano por una educación no capitalista que promueva la formación de sujetos autónomos.

## **1. De las promesas incumplidas del Proyecto Ilustrado y el triunfo del proyecto Capitalista. Educación en la Modernidad**

*Tornar completamente superfluas las funciones de la censura parece ser -no obstante toda reforma útil- la ambición del sistema educativo. En su convicción de que, si no se limita estrictamente a la determinación de los hechos y al cálculo de probabilidades, el espíritu cognoscitivo se hallaría demasiado expuesto al charlatanismo y a la superstición, el sistema educativo prepara el árido terreno para que acoja ávidamente supersticiones y charlatanismo. Así como la prohibición ha abierto siempre camino al producto más nocivo, del mismo modo la prohibición de la imaginación teórica abre camino a la locura política. Y en la medida en que los hombres no han caído aún en su poder, son privados por los mecanismos de censura -externos o introyectados en su interior- de los medios necesarios para resistir.*  
Horkheimer y Adorno (1987)

Los sistemas educativos son un ordenamiento de organizaciones que producen y transmiten determinados conocimientos, habilidades y destrezas consideradas válidas por una sociedad específica. Su objetivo primordial ha sido la inclusión de los sujetos en el colectivo social para lo cual logra estar en directa relación con sus reglas de funcionamiento, jerarquías, formas de división social, representación y organización, producción y reproducción. Los sistemas educativos son parte constitutiva de la realidad que construye e interioriza las normas objetivadas en la cotidianidad y se hacen aparato de formación de modelos predeterminados de sujetos y, por ende, de sociedades.

La educación, a través de los sistemas educativos en el marco de la Modernidad, ha cumplido con el propósito inicial de formar a las personas en una doble dimensión: en tanto ciudadanos y en tanto trabajadores. Los dos objetivos de la formación mencionados (trabajador y ciudadano), han detentado diferentes formas de articulación dando lugar a estrategias diversificadas en las cuales los distintos actores que intervienen en la sociedad en los ámbitos de la producción y la reproducción social (Estado, organizaciones de trabajadores, empresas, escuelas, etc.) ocuparon papeles diferentes. Es decir; con el

mismo propósito al que se abocaron todos los Estados-nacionales de formar a los ciudadanos (nuevos actores en una forma de organización social que aparece con la Ilustración) y a los trabajadores (en tanto obreros, como sujeto propio del modo de producción capitalista) surgieron distintas articulaciones al interior del sistema educativo y entre éste y otras organizaciones sociales.

El proyecto moderno, tanto en su cuna europea como en su expansión evangelizadora por la periferia (Asia, África y América Latina), edificó unas directrices que definieron el programa educativo de los Estados-Nacionales en formación y, desde aquel remoto entonces, se configuraron lentamente los lugares geopolíticos específicos que dirigirían los papeles diferenciados y jerarquizados de cada una de las naciones del mundo como partes/engranajes del sistema global, señalando los contenidos, las metodologías y los proyectos propios a la educación como aparato de control y formación.

No obstante, la conformación de los Estados Nacionales en América Latina no obedeció al proceso desarrollado en el antiguo continente. La heterogeneidad de la composición social de las nacientes repúblicas constituyó un obstáculo para la elite criolla que, sentada en el poder, buscaba la transformación institucional y social de las aparentemente antiguas colonias basados en la falaz ilusión de haber logrado con la Independencia el advenimiento de la condición moderna; no obstante, por oposición a sus ideales ilustrados, antes de constituirse una sociedad moderna, se consolidaron unas instituciones modernas de manera que la anhelada modernización se desarrolló a través de procesos que eran dictaminados heterónomamente desde la exterioridad logrando su materialización en aparatos diversos como la lectura, la escritura, la simbología patria, el catecismo, el manual de urbanidad, etc. "Economías Fundacionales" será el nombre sugerido por Beatriz González (1996) para estos dispositivos que lograron su consolidación en las primeras aulas instauradas en el transatlántico señalando los designios del rol que adquirirá la educación y el sistema educativo en la periferia del sistema-mundo moderno capitalista por siglos.

El proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de Una Ciencia Objetiva, Una Moral Protestante y Una Ley Universal autónomos y regulados por lógicas propias. Para cumplir su cometido, su principal frente fue el epistémico consolidando su empresa colonial con la construcción de los cánones que hasta la actualidad designan, no solo las formas legítimas de pensamiento y conocimiento sino, también, de su producción. El conocimiento que no cumplió con los cánones epistémicos, morales y científicos de la nueva y única verdad moderna, se convirtieron en superstición, en magia, en mito. La violencia simbólica se constituyó en la columna vertebral de la clasificación-discriminación entre saberes y, en consecuencia, entre grupos humanos; este mismo proceso de exclusión configurará y justificará la violencia física a través de la historia. Horkheimer y Adorno señalan esta particular configuración al hablar del trabajo de Francis Bacon:

El feliz connubio en que piensa, entre el intelecto humano y la naturaleza de las cosas, es de tipo patriarcal: el intelecto que vence a la superstición debe ser el amo de la naturaleza desencantada. El saber, que es poder, no conoce límites, ni en la esclavización de las criaturas ni en su fácil aquiescencia a los señores del mundo. Se halla a disposición tanto de todos los fines de la economía burguesa, en la fábrica y en el campo de batalla, como de todos los que quieran manipularlo, sin distinción de sus orígenes (Horkheimer y Adorno 1987, 11).

Se inaugura el eurocentrismo como proceso histórico basado en una forma específica de operar intelectualmente y de construir la realidad que concentra bajo su hegemonía la intervención sobre cada una de las formas producción y reproducción de la subjetividad, de la cultura y, especialmente, del conocimiento a nivel mundial; en consecuencia, se inicia un proceso de homogenización que conlleva a una configuración especial del conocimiento y por ende del poder. A la cabeza, la naciente sociedad burguesa. Horkheimer y Adorno señalarán la lógica formal como el centro de esta pretendida homogeneidad: “la lógica formal ha sido la gran escuela de la unificación. La lógica formal ofrecía a los iluministas el esquema de la calculabilidad del universo. [...] La sociedad burguesa se halla dominada por lo equivalente. Torna comparable lo heterogéneo reduciéndolo a grandezas abstractas” (Horkheimer y Adorno 1987, 9).

La consolidación de La Verdad moderna se articula con la organización del poder como resultado del proceso de homogenización y organización vertical del mundo; en consecuencia, la universidad y la escuela surgen para dar forma a esta nueva alianza como superación del catecismo y el manual del período de la conquista, pero con el mismo fin: controlar y moldear el embrionario obrero/ciudadano moderno. No hay pasos en falso en pro de esta tarea; homogenizar la forma de entender y construir el mundo a partir del pensamiento científico a través de la sistematización del conocimiento, consigue sus bases en una nueva filosofía secular basada en la desnaturalización del pensamiento bajo el hito de la separación cuerpo y mente - razón y naturaleza. Son asignados los roles estáticos estructurales en las relaciones señor-siervo, europeo-indio/bárbaro, Europa/occidente - lo otro/no-occidente. En palabras de E. Lander:

Es a partir de la Ilustración, y con el desarrollo posterior de las ciencias modernas, cuando se sistematizan y se multiplican estas separaciones. Un hito histórico significativo en estos sucesivos procesos de separación lo constituye la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo, tal como ésta es formulada en la obra de Descartes. La ruptura ontológica entre la razón y el mundo quiere decir que el mundo ya no es un orden significativo, está expresamente muerto. La comprensión del mundo ya no es un asunto de estar en sintonía con el cosmos, como lo era para los pensadores griegos clásicos. . [...] El mundo se convirtió en lo que es para los ciudadanos el mundo moderno, un

mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidos por la razón (Lander 2003, 22).

Esta fuerza hegemónica de una forma del pensamiento, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como El Conocimiento Objetivo, Científico y Universal y, a la par, a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada de la experiencia humana, está sustentada en condiciones histórico-culturales específicas que han sido reproducidas por siglos a través de institucionalidades como las ya nombradas escuela y universidad (con mayor fuerza desde el empleo de la imprenta), pero también, desde otras instituciones como la familia, la iglesia, la cárcel, el manicomio y, su gran contenedor, el Estado. Solo determinadas formas de conocimiento fueron recibidas como apropiadas en estos espacios en tanto que cumplían con reglas establecidas en programa nacional de Civilización y Progreso. La educación entonces se consolida para garantizar la aprehensión de las nuevas supersticiones y mitos únicos ahora llamados “Verdad” en nombre de La Ciencia, ahora en torno al dios Capitalismo. Oportuna es la metáfora del *Angelus Novus* de Klee empleada por W. Benjamin:

Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso (Benjamin 1973, 11).

El Conocimiento de los expertos auto-producidos por la estructura, fue el válido y adecuado, negando el conocimiento de los “otros”, el conocimiento tradicional de los campesinos, de los indígenas, del pueblo “menor de edad” incapacitado para cumplir con los requerimiento de objetividad empírica deseada que, incluso, fueron entendidos como un obstáculo a la tarea transformadora hacia el desarrollo, cerrando totalmente el paso al pensamiento otro y a su producción, mientras que, a la vez, se fundaba y fortalecía no solo una violencia coercitiva si no, más peligrosa y duradera, la ya mencionada violencia epistémica.

Reguladas las mentalidades, solo quedaba la domesticación de los cuerpos y, con el advenimiento de las Revoluciones Industriales del siglo XVIII y XIX, la tarea de la diseminación de La Verdad moderna marchó al compás de la producción de mano de obra calificada para consolidar la base capital de la estructura de producción hegemónica: la educación se encargará de la formación de obreros y la interdependiente invención de necesidades como bienes de consumo.

Intentando un análisis desde el materialismo histórico, al entender la educación como la industria que produce mercancías de consumo para el ser humano y recordar que la

producción de mercancías determina la división social del trabajo; se hace evidente que la educación es el espacio propicio que produce y reproduce la división social del trabajo, por ende, el espacio donde se moldea y legitima esta jerarquización.

Si el origen de la riqueza de las naciones está determinado por la capacidad productiva del trabajo, el obrero y su labor son el centro de la generación de riqueza y de su acumulación; el sistema educativo deberá entonces preparar al obrero para que cumpla su función en el sistema de generación y acumulación de riqueza pero siempre recordando su incapacidad de ser dueño de los medios de producción y, en consecuencia, solo engranaje de la producción en cuanto a obrero y consumidor.

Si, como afirma K. Marx:

La capacidad productiva del trabajo depende de una serie de factores, entre los cuales se cuentan el grado medio de destreza del obrero, el nivel de progreso de la ciencia y de sus aplicaciones, la organización social del proceso de producción, el volumen y la eficacia de los medios de producción y las condiciones naturales (Marx 1952, 7).

Los sistemas educativos deberían haber promovido una formación integral en donde el sujeto no solo restringiera sus capacidades a la técnica, al uso técnico y operativo del conocimiento empírico, sino, a la vez, una formación donde el sujeto potencializara su labor como investigador propositivo en aras de la ciencia por una mejora en las condiciones naturales y una organización justa en el proceso de producción y redistribución; empero, el proyecto moderno ya había signado el sujeto moderno que podría hacer Ciencia y Verdad, este sería el mismo que podría producir capital para su acumulación y, obviamente, no era el obrero. Las fórmulas burguesas se habían aprehendido de forma tal que el arraigo era inminente: "Trátense de fórmulas que llevan estampado en la frente su estigma de fórmulas propias de un régimen de sociedad en que es el proceso de producción el que manda sobre el hombre, y no éste sobre el proceso de producción; pero la conciencia burguesa de esa sociedad las considera como algo necesario por naturaleza, lógico y evidente como el propio trabajo productivo" (Marx 1952, 45).

La lectura unilateral de la realidad mundial, y la educación como herramienta de proyección y legitimación de esta única lectura, permearán los espacios económicos, políticos y socio-culturales de los pueblos del mundo haciendo material la obediencia e imposibilitando la resistencia. Oportuno es el ejemplo de W. Benjamin (1973) al hablar del derrumbamiento de la clase obrera alemana derivado del conformismo que produjo el discurso del progreso:

El conformismo, que desde el principio ha estado como en su casa en la socialdemocracia, no se apega sólo a su táctica política, sino además a sus

concepciones económicas. Él es una de las causas del derrumbamiento ulterior. Nada ha corrompido tanto a los obreros alemanes como la opinión de que están nadando con la corriente. El desarrollo técnico era para ellos la pendiente de la corriente a favor de la cual pensaron que nadaban. Punto éste desde el que no había más que un paso hasta la ilusión de que el trabajo en la fábrica, situado en el impulso del progreso técnico, representa una ejecutoria política (Benjamin 1973, 8).

La educación formará ciudadanos y obreros para legitimar la consolidación de un sistema mundo moderno capitalista en donde tan solo el hombre blanco, letrado, propietario, protestante y heterosexual podrá triunfar como sujeto constitutivo de la modernidad, modelo de progreso a alcanzar.

## 2. Conocimiento subalterno. Educación en América Latina.

*La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario.*  
Edgardo Lander (2003)

Como ya se ha mencionado, la educación en la modernidad construye una geopolítica del conocimiento específica que teje los discursos desde donde se construye la identidad y la representación de los sujetos a nivel global. Es preciso entender entonces que el ser al que la modernidad hace referencia, mantiene unos cánones estrictos a nivel racial, social e intelectual haciéndose evidentes las características que rodean la conformación del mismo; es decir, el ser moderno es el ser blanco-europeo, el ser propietario y el ser ilustrado, lo que va dejando claro cual es la posición del otro ser que se sustenta en la deshumanización y su interiorización, por lo tanto, la no existencia, el no-ser.

Algunos autores han llamado a esta construcción y legitimación del ser - no ser modernos como Colonialidad del Ser. Esta puede ser explicada a partir de las categorías *hombre imperial* y *actitud imperial* (*ego conquiro* que antecede al *ego cogito* cartesiano)<sup>32</sup> como formas preliminares que fundan y justifican la negación del otro a través de la deshumanización consciente por medio de las prácticas cotidianas, prácticas vinculadas con el conocimiento y la línea de color. Se edifica la formulación cartesiana “pienso luego soy”.

---

<sup>32</sup> Véase: Maldonado, Nelson. 2007. “Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto”. En *El Giro decolonial*. Bogotá: Siglo del hombre Editores.

En este punto, la descalificación epistémica sirve como sustento de la negación del ser y por ende de su sub-alternización: otros no piensan, luego no son. De esta manera “el no pensar” legitima el no ser de la modernidad, el no existir. Aspectos raciales y de género se hacen el telón de fondo de esta inhabilitación ontológica del sujeto no-moderno configurándose relaciones sujeto-objeto vinculadas a la invisibilización y la deshumanización que son las expresiones de la Colonialidad del Ser. Inventando una excepción caótica del orden del ser y generando institucionalidades que reproducen la idea moderna de este, se naturaliza una idea “correcta” y se mantiene como norma de las prácticas sociales, se crea el no-ser humano concibiendo y aceptando la violación del sentido de la alteridad humana hasta un punto en donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter-ego, en sub-alternidad interiorizada en las subjetividades a través de las prácticas cotidianas y su re-creación. Se inaugura el encubrimiento del otro.

América Latina se consolida como la cuna de la otredad, en consecuencia, de la subalternidad epistémica. Los saberes propios, ahora mitos, se descalifican y la nueva estructura educativa impuesta a partir de la conquista, empezará a diseñar las estrategias para moldear el sujeto dominado latinoamericano necesario para el triunfo del capitalismo mundial. Se instituye la educación técnica en pro de la formación de obreros y ciudadanos obedientes, característica estructural de los sistemas educativos hegemónicos hasta nuestros días.

La imposibilidad de un tipo de educación alternativa, coherente con las prácticas y necesidades locales, y no supeditada a los dictámenes heterónomos eurocéntricos, se derivará de lo que, en términos de Pierre Bourdieu (1997), podemos llamar “acumulación de capital simbólico”<sup>33</sup>.

El Estado como contenedor de los sistemas educativos, da el visto bueno para que el proyecto moderno capitalista logre consolidación y arraigo en las prácticas cotidianas. El Estado concentra el ejercicio del poder simbólico y da la legitimidad necesaria al sistema educativo para impartir un tipo específico de ciencia hecha técnica y de conocimiento empírico hecho verdad en nombre del progreso. El Estado sirve como garante del proyecto educativo moderno y da forma al capital simbólico. No obstante, este capital simbólico mantiene rasgos estructuralmente diferentes en los Estados centros y en los Estados periféricos y su acumulación, agenciada desde instituciones como la escuela, deriva en

---

<sup>33</sup> “El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir) y reconocerla, conferirle algún valor [...] Más exactamente, ésta es la forma que adquiere cualquier tipo de capital cuando es percibido a través de unas categorías de percepción que son fruto de la incorporación de las divisiones o de las oposiciones inscritas en la estructura de la distribución de esta especie de capital (por ejemplo fuerte/débil, grande/pequeño, rico/pobre, culto/inculto, etc.). De lo que resulta que el Estado, que dispone de medios para imponer e inculcar principios duraderos de división conformes a sus propias estructuras, es la sede por antonomasia de la concentración y del ejercicio del poder simbólico” (Bourdieu 1997, 103).

culturas diferentes, unas legítimamente élites privilegiadas, otras obedientemente mayorías subalternizada.

Europa como la “cuna del conocimiento”, y por ende del poder, se ha convertido en un personaje geo-epistémico decisivo dentro de este modo de enseñanza; la forma en la que se desarrolla la educación en las escuelas y universidades está basada en los clásicos principios de las primeras instituciones educativas de Occidente quienes han determinado desde el tipo de contenidos que se deben saber, hasta las relaciones que se pueden producir dentro de un proyecto educativo; es decir, los cánones para la producción y acumulación de capital simbólico. Este legado instituye un tipo particular de metodología que convierte a sus actores únicamente en sujetos-pasivos (objetos) que reproducen información, información que en la mayoría de los casos no responde a necesidades sociales, epistémicas y culturales de contextos no occidentales; por el contrario, legitima y apoya el proyecto moderno que da lugares y roles a centros y periferias, al opresor y al oprimido. Recordando a Paulo Freire (1970), se funda un mecanismo que absorbe la conciencia propia de cada uno de los sujetos-otros para convertirlos en “vasijas”, recipientes vacíos para embotellar ciertos conocimientos en pro de la “domesticación”; se fundan metodologías represivas que obstaculizan el potencial ser más de los sujetos.

En el marco de esta concepción son comunes herramientas de enseñanza como el libro de texto empleado como fuente única de información y verdad, la clase magistral en donde el docente es el único sujeto de conocimiento y repite su papel histórico de iluminado-ilustrado y animador del juego dictar-copiar, la lecto-escritura como única posibilidad de sistematización de la información, el miedo como forma de disciplinamiento material en el grito y el silencio, el taller o la exposición con el fin de repetir fehacientemente los contenidos del libro de texto, la evaluación correspondiente a la reproducción y no a la generación reflexiva de conocimiento, entre otras. El diálogo no es necesario pues el único sujeto que detenta el conocimiento es el docente, se jerarquizan verticalmente las relaciones entre estudiantes y profesores, los espacios se limitan y el proceso educativo se reduce a un quehacer ajeno a la realidad del estudiante.

Ubicado en el panóptico, el profesor agencia un accionar digestivo y necrófilo<sup>34</sup> en donde, basado en la negación del estudiante como sujeto activo del proceso educativo (por ende, cosificando e inferiorizando su alterno), emprende un acto teatral distante al acontecer significativo cotidiano cimentado en la donación y narración de lecciones, la

---

<sup>34</sup> “Tal superposición que surge como uno de los rasgos fundamentales de este tipo de relación jerarquizada se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que se reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de lo contrario, la necrofilia. Mientras la vida se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por el deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas fuesen objetos [...] La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta” (Freire 1970, 81).

memorización de sus contenidos y la repetición de la información consignada como forma de evaluación.

A la par, de manera antagónica y complementaria, se encuentra un estudiante “a-lumno” (sin luz) que asume su ignorancia como condición *sui géneris* indiscutible y busca en su profesor la fuente única de El Conocimiento y La Verdad. De manera condicionada, exige disciplinamiento para su cuerpo y su accionar, no se preocupa por la indagación reflexiva consumiendo lo que el profesor bien quiera ofrecerle y, en consecuencia, demanda la declamación de lo memorizado como muestra merecedora de premio. Al no reconocer ninguna relación existencial entre lo recibido en el aula de clase y su vida real cotidiana, asume la experiencia educativa como vana quimera ajena a sus necesidades e intereses, inútil e inoportuna, distante, no comprometida ni comprometedora.

### **3. Por una resignificación de la Educación en América Latina.**

*[...] desde el punto de vista de una tal visión de la educación, es en la intimidad de las conciencias, movida por la bondad de los corazones, que el mundo rehace. Y como la educación modela las almas y recrea los corazones, es ella la palanca de las transformaciones sociales*  
Paulo Freire (1970)

Al evidenciar como causa última de la subalternidad epistémica latinoamericana -y, en consecuencia, su subalternidad económica y política- la configuración mundial de una educación que estructura la geopolítica del conocimiento del sistema mundo moderno donde nuestro territorio ha sido condenado a la invisibilización, la negación y la exclusión; resulta emergente<sup>35</sup> retomar algunas posibilidades teóricas y prácticas que se han construido en América Latina para la configuración de una educación alternativa, no capitalista. Urge una revolución en las instituciones y prácticas educativas, pero, ante todo, una revolución en las formas del capital simbólico. Retomando a P. Bourdieu:

Debido a que las estructuras de percepción y de valoración son en lo esencial fruto de la incorporación de las estructuras objetivas, la estructura de la distribución del capital simbólico tiende a presentar una estabilidad muy grande. Y las revoluciones simbólicas suponen una revolución más o menos radical de los instrumentos de conocimiento y de las categorías de percepción (Bourdieu 1997, 175-76).

---

<sup>35</sup> Emergente en la doble acepción de la palabra: de emergencia, puesto que se hace más que oportuna urgente, y de emerger, dado que Latinoamérica cuenta con hombres y mujeres pensadores, investigadores y docentes, que han abiertos posibilidades hacia la transformación y han hecho presencia en el escenario público desde la década de los setentas.

La transformación de la educación pasa, obligatoriamente, por el descentramiento y la ruptura con respecto a “Occidente” (sea en forma de eurocentrismo, en forma de imperio norteamericano o de modernización criolla) y la desmitificación del progreso técnico como fin último de quehacer humano. Como bien los precisa W. Benjamin (1973) al presentar su crítica al progreso teorizado y practicado por la socialdemocracia en Europa en la primera mitad del siglo XX:

La teoría socialdemócrata, y todavía más su praxis, ha sido determinada por un concepto de progreso que no se atiene a la realidad, sino que tiene pretensiones dogmáticas. El progreso, tal y como se perfilaba en las cabezas de la socialdemocracia, fue un progreso en primer lugar de la humanidad misma (no sólo de sus destrezas y conocimientos). En segundo lugar era un progreso inconcluyente (en correspondencia con la infinita perfectibilidad humana). Pasaba por ser, en tercer lugar, esencialmente incesante (recorriendo por su propia virtud una órbita recta o en forma espiral). Todos estos predicados son controvertibles y en cada uno de ellos podría iniciarse la crítica. Pero si ésta quiere ser rigurosa, deberá buscar por detrás de todos esos predicados y dirigirse a algo que les es común. La representación de un progreso del género humano en la historia es inseparable de la representación de la prosecución de ésta a lo largo de un tiempo homogéneo y vacío. La crítica a la representación de dicha prosecución deberá constituir la base de la crítica a tal representación del progreso (Benjamin 1973, 9).

La Pedagogía Crítica ha realizado interesantes aportes en este marco de reflexión recordándonos las relaciones interdependientes entre la pedagogía y lo político. Henry Giroux (1990) señala el papel transformativo del educador en un nuevo sistema educativo ubicando el deber del profesor como intelectual transformativo, la búsqueda por lograr hacer lo político más pedagógico y lo pedagógico más político:

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje (Giroux 1990, 6).

Una visión alternativa de la educación fundaría nuevas relaciones sociales cuando, basados en el reconocimiento de la condición inacabada de los seres humanos y su permanente construcción entre ellos y con el mundo, tanto estudiantes como profesores se comprenden como sujetos activos del proceso enseñanza-aprendizaje ubicando

experiencias, intereses, habilidades y necesidades de todos y cada uno de los actores partícipes para establecer diferencias y lugares comunes a través de un diálogo entre alteridades epistémica y humanamente iguales, un diálogo frontal, crítico, reflexivo y propositivo que permita la construcción solidaria de espacios, tiempos, comportamientos, contenidos, metodologías y formas de evaluación convenientes y provechosas para todos.

En consecuencia, la construcción de vínculos basados en un diálogo genuino, en el agenciamiento de una interculturalidad crítica, permite la resignificación de las vivencias particulares, la distribución espacial encaminada al desarrollo de la armonía y la confianza grupal, el respeto a la individualidad, la legitimación de acciones horizontales entre compañeros, la construcción de responsabilidades compartidas derivadas de poderes compartidos, la elaboración de contenidos programáticos, metodologías de desarrollo y mecanismos de evaluación en correspondencia con las realidades locales cotidianas, entre otras. “Al basarse en el amor, la humildad y la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (Freire 1970, 105)

El profesor, al lado de sus estudiantes, inmerso en relaciones de solidaridad y cooperatividad, se hace un compañero guía que facilita el diseño y el desarrollo del proceso educativo desde sus conocimientos académicos y su experiencia de vida. Reconociendo su ignorancia y, por ende, su permanente carácter de aprendiz, dialoga, escucha y aprende con sus compañeros estudiantes facilitando los procesos de sistematización y resignificación de las palabras dialogadas. Hace lo posible para evadir la repetición memorística de contenidos y promueve la producción de conocimientos recordando la incidencia política y social de este accionar.

El estudiante, de manera recíproca y complementaria, se hace agente de su proceso de formación, recurre a su profesor como guía pero confía en sus capacidades investigativas reconociendo que es dueño de su propio conocimiento y su propia verdad. Responsable de sus pensamientos y acciones, indaga y aprende en diálogo con sus compañeros estudiantes y su compañero profesor ubicando en sus reflexiones relaciones directas con su existencia cotidiana que permiten la proyección de alternativas frente a sus problemáticas y necesidades. Camina de la mano de los suyos y confía en ellos.

La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, solo adquiere sentido en la dimensión humana sí, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extraversion de la culpa indebida. Esto corresponde a la “expulsión” del opresor de “dentro” del oprimido, en cuanto a sombra invasora. Sombra que, expulsada del oprimido, debe ser sustituida por su autonomía y su responsabilidad (Freire 2004, 38).

La producción y acumulación de capital simbólico vira hacia la búsqueda de bienestar común, por ende, se inaugura una nueva forma de capital simbólico, con nuevos límites, nuevos agentes de producción y reproducción, nuevos paradigmas más allá de los campos científicos convalidados como lugares únicos de verdad.

Recordar la dimensión social de las estrategias científicas no significa reducir las demostraciones científicas a meras exhibiciones retóricas; invocar el papel del capital simbólico como arma y apuesta de las luchas científicas no significa convertir la persecución del beneficio simbólico en el fin o la razón de ser exclusivos de los comportamientos científicos; desvelar la lógica agonística del funcionamiento del campo científico no significa ignorar que la competencia no excluye la complementariedad o la cooperación, y que, de la competencia y de la competición mismas, pueden surgir, en unas condiciones determinadas, los «controles» y los «intereses de conocimiento» que la visión ingenua registra sin plantearse ningún interrogante sobre las condiciones sociales de su génesis (Bourdieu 1997, 87-8)

#### **4. Comentario final**

Urge realizar una mirada retrospectiva sobre las diferentes alternativas construidas durante las últimas décadas en América Latina y el mundo para definir nuevas teorías y prácticas en torno a la educación latinoamericana. Quizás, como lo señala B. Echeverría entrevistado por J. Sigüenza: "... la eliminación de una modernidad como modernidad del capital abre las posibilidades de un tipo de organización social y política en el cual la autonomía sea lo fundamental, porque lo que estaría reconquistándose sería justamente la capacidad del sujeto de autodeterminarse, autodefinirse, autorrealizarse" (Sigüenza 2011, 88).

Es preciso resignificar y reconstruir los roles de los diferentes actores del proceso educativo reconociendo sus potencialidades complementarias, es clave emprender acciones por un descentramiento y una revolución simbólica tan necesaria hoy para encontrar en la incertidumbre (la ausencia de mandatos heterónomos) un lugar creativo para la producción de nuevos conocimientos, nuevos sentires y nuevas subjetividades autónomas; o, por lo menos, para navegar con mayor fluidez en esto de la cotidianidad educativa y compartir con nuestros profesores y compañeros documentos que recuperen la escritura como forma de comunicación y expresión crítica y superen las relaciones necrófilas que reducen nuestras producciones a entregas inertes condenadas a una evaluación cuantitativa con escaso carácter potenciador.

Es preciso retomar las reflexiones sobre la realidad latinoamericana y el papel que la educación ha ocupado para la consolidación de esa realidad y así sentar un debate

crítico y real sobre una reestructuración educativa que promueva la transformación en pro del bienestar y la justicia para todos. El camino ya está iniciado, faltan voluntades y conciencias laboriosas. Manos a la obra.

## Referencias

Benjamin, Walter. 1973. *Tesis de Filosofía de la Historia*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. 2004. *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz E Terra SA.

González, Beatriz. 1996. "Economías Fundacionales. Diseño del Cuerpo Ciudadano". En Beatriz González Stephan (Comp.) *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas Identidades y Ciudadanías*, 17-47. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Giroux, Henry. 1990. *Los Profesores como Intelectuales Transformativos*. Barcelona: Paidós.

Horkheimer, Max y Theodor Adorno. 1987. "Concepto de Iluminismo". En *Dialéctica del Iluminismo*, 15-59. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Lander, Edgardo. .2003. "Ciencias Sociales, Saberes Coloniales y Eurocéntricos". En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.

Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto". En *El Giro decolonial*, 127-67. Bogotá: Siglo del hombre Editores.

Marx, Karl. 1952. "La Mercancía". En *El Capital. Crítica de la Economía Política*, 3-47. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_. 1987. "En torno a la crítica de la filosofía del derecho en Hegel". En *Escritos de Juventud*, 491-502. México: Fondo de Cultura Económica.

Sigüenza, Javier. 2011. "Modernidad, Ethos Barroco, Revolución y Autonomía. Una entrevista con el filósofo Bolívar Echeverría", *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 5, año III: 81-9.