



Corrientes alternativas para una filosofía de la educación latinoamericana

POR CLAUDIO RAMÍREZ ANGARITA¹ Y

ALEXANDER PEREIRA GARCÍA²

catatumbocra@hotmail.com; claudinovic@hotmail.com

alexanderpereiragarcia@gmail.com

Una filosofía de la educación

La tradición filosófica plantea amplias reflexiones del fenómeno educativo. A lo largo del siglo XX la emergencia de diversas corrientes y concepciones sobre la educación, que plantearon reflexiones profundas como resultado tanto de la investigación como de los elementos teóricos que ofrece el campo siempre infinito de la filosofía, se evidenció como una búsqueda urgente para la interpretación del fenómeno educativo que, estrictamente, da origen a la Filosofía de la Educación y la muestra como disciplina con gran vitalidad (García & García, 2012). Vale recordar las palabras de Piaget (1972) para quien “la filosofía consiste en una búsqueda de lo absoluto o en un análisis de la totalidad de la experiencia humana” (p. 172), desde tal perspectiva, la diversidad de corrientes de pensamiento aparece como aporte significativo a la comprensión de la educación como objeto de estudio. Lo interesante del caso es que en el ascenso de la disciplina, sus distintas corrientes no se quedaron en meras posturas o especulaciones sino que siempre intentaron ser propositivas; corrientes - en verdad- alternativas, con ventajas y temas en ocasiones inconclusos pero siempre con una pretensión de develar la realidad educativa y todo lo que gira en torno a ella.

¹ Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Pamplona (NS). Es magister en Filosofía Latinoamericana. Es docente de planta de la SED Bogotá, lidera el Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro del Colegio Enrique Olaya Herrera, desde el inicio, como idea pedagógica de teoría y praxis. Actualmente orienta el área de filosofía en la educación media de esta institución pública. Es docente de la Universidad La Gran Colombia y cursa estudios de doctorado en filosofía en la USTA. Es autor y coautor de líneas más allá de la reflexión, entre estos el libro *Francisco de Miranda: precursor de la utopía colombiana* (2012).

² Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente está cursando estudios en la Universidad del Rosario en el campo interdisciplinar de los Estudios Sociales en el nivel de Maestría. Es docente de la SED Bogotá, orienta procesos en el área de las Ciencias Sociales en el Colegio Enrique Olaya Herrera de esta ciudad.



Una filosofía de la educación está llamada a reflexionar sobre el contexto general en el que emerge el conocimiento humano (Peters, 1977) y las bases que orientan la acción educativa y, por tanto, sobre el objeto mismo de la educación, por tanto, pretende develar las intenciones que un sistema educativo plantea para la formación de unos sujetos o una sociedad particulares, es decir, la dimensión de la educación como proyecto preconcebido con intenciones determinadas (Schütz, 2003; en Monarca, 2009, p. 16). Su naturaleza no es otra que discernir el alcance de los conceptos de la educación en los términos de una teoría general, la cual propende dar un programa comprensivo y así garantizar un determinado tipo de persona; toda teoría general consiste en suposiciones generales, entre las que se destaca el compromiso con un valor; es decir, con una finalidad valiosa fáctica en su meta; en tal caso, una noción global de hombre educado (Moore, 1999).

El campo de investigación de la filosofía de la educación, parte de una intención generalizante como teoría, pero pese a esta circunstancia no queda exento de conflictos, por el contrario, como afirma Cohan (1996) la filosofía de la educación es un campo minado de polémicas. Más aún, las controversias no sólo tienen que ver con la definición o concepto de filosofía de la educación, también alcanzan sus problemas, sus métodos, sus finalidades y sus funciones, su campo de pertenencia, en fin, su propia especificidad frente a otros campos afines. (p. 142). Es precisamente en el marco del debate y su irrupción en diversos contextos históricos en que la filosofía de la educación logra consolidarse como disciplina autónoma (Rojas, 2010).

Hace falta mencionar que tradicionalmente se establece una división entre los marcos propios de una teoría educativa respecto a una filosofía de la educación propiamente dicha, le compete a la teoría de la educación, estudiar qué es la educación fenomenológicamente, así mismo desde la filosofía de la educación ha de decirse qué es ella en su esencia. Esta y aquella buscan explicar qué es la educación. Así, mientras la filosofía de la educación opera con presupuestos metafísicos, por su parte la Teoría de la Educación actúa y abarca temas más inmediatos e intuitivos (Quintana, 1988). De



tal modo, el marco de la filosofía de la educación se propone justificar la educación - como concepto y como praxis- otorgándole una fundamentación conceptual particular. No obstante, en el contexto de las transiciones disciplinares y de la emergencia de campos de investigación cada vez más especializado, el límite entre las competencias de cada área se hace difuso.

Por fortuna, la innovación responsable parece ser el espíritu de las diversas corrientes de pensamiento en filosofía de la educación (Bowen & Hobson, 1979), del mismo modo su alto grado de criticidad y aprecio por la fusión teoría-práctica educativa que lograra una visión distinta del ser humano en tanto tal y además, de su entorno. En tales términos puede afirmarse que las diversas corrientes en filosofía de la educación nunca dejaron de lado unas recomendaciones precedentes, históricamente determinadas, ya fuera para revisarlas, criticarlas o retomarlas e incluso desecharlas por completo; siguiendo juiciosamente la tradición de la producción del conocimiento en el área.

Pese al anterior optimismo sobre los intereses de la filosofía no es posible dejar de lado las agudas críticas a los intereses ideológicos de algunas corrientes de pensamiento, no solo de la filosofía sino de la sociología y las demás disciplinas. De tal modo es que Andreieva (1975) ha acusado a la sociología empírica del siglo XX de ser una sociología burguesa al servicio del orden dominante, incluso el mismo Marx en su momento puso en evidencia el contexto de clase que se reivindica al interior de la filosofía liberal, a la que también llamó una filosofía burguesa (Iovchuk, Oizerman & Shchipanov, 1969, p. 426). Esta crítica, sin embargo, si bien interesante, no es tema central del presente texto.

Existe, desde la perspectiva crítica, un interés por tratar los problemas propios del medio y el contexto inmediato o local, es el caso latinoamericano, donde un conjunto de pensadores idóneos y prolijos han reflexionado sobre la educación tomando en cuenta sus propios aportes sin olvidar algunos fundamentos foráneos, pero siempre bajo la tutela de ese rescate por lo autóctono que a su vez tiene raíces profundas en la



historia, la cultura (Magallón, 2005) y otros factores propios. Sin duda, debe reconocerse que la filosofía latinoamericana ha estado históricamente permeada por la herencia europea, como afirma Severino (2014) nuestras formas de pensar filosóficamente en la América Latina están atadas a la tradición de la Filosofía Europea y por tanto corresponden con un saber eurocéntrico.

Las construcciones locales ligadas a la noción de descolonizar el saber (De Souza, 2007; Lander, 2000) llevan a un cuestionamiento de la recepción pasiva de los supuestos eurocéntricos en la interpretación de realidades dispares, sin embargo, no puede desconocerse que las perspectivas eurocéntricas fácilmente aparecen como puntos de partida para la reflexión sobre las realidades particulares del contexto latinoamericano. En cualquier caso es preciso reconocer la existencia de vínculos entre la filosofía latinoamericana y el pensamiento europeo, sin perjuicio de corrientes de pensamiento propias que surgen como auténticas rupturas epistemológicas respecto a la tradición eurocéntrica. El presente texto aborda algunas de las corrientes en filosofía de la educación que consideramos pertinentes para la construcción de la reflexión educativa desde la perspectiva latinoamericana abordando algunos de los autores centrales más reconocidos en cada debate.

Las reflexiones del constructivismo social

Las teorizaciones del constructivismo enmarcan un giro epistemológico para el pensamiento filosófico y social, logrando alcances para la reconfiguración de la sociología, la teoría del conocimiento y la filosofía educativa misma. El problema central enmarcado por el constructivismo corresponde con la determinación de la forma en que se lleva a cabo la adquisición del conocimiento. La filosofía había centrado el asunto en el problema de “determinar si existe una realidad objetiva independiente de los sujetos cognoscentes o si eso que conocemos como realidad, es producto de nuestra mente y por lo tanto subjetiva; lo cual se traduce en: cómo es que el ser humano conoce el medio que le rodea y si es posible un conocimiento verdadero de esa realidad” (Galindo, 2010). El problema central relativo a la forma de conocer, no es novedoso, por supuesto, este aparece como eje central de las discusiones filosóficas



en su larga tradición, que habían sido centralizadas en las reflexiones kantianas respecto al racionalismo y empirismo, pero las ideas del constructivismo logran romper la dicotomía entre sujeto/objeto en tanto que entienden los objetos del conocimiento como constructos sociales, además, de que centran su análisis en la explicación del proceso en el que ocurre el conocimiento, ampliando los alcances tradicionales de la filosofía de la educación.

La perspectiva constructivista empieza a ser dominante en el pensamiento educativo pero, en general, en la teoría social, desde el siglo XVIII y marca un punto de quiebre en la comprensión tradicional de la teoría y práctica educativa, un auténtico cambio conceptual, asunto tan relevante en el fondo de muchas controversias filosóficas (Martínez, 2005). Suele asociarse como abanderado del constructivismo a Vygotsky pero es realmente en el pensamiento de Marx (Suchodolsky, 1977) en que puede rastrearse tal dimensión, no obstante, el primero se lleva los méritos de haberlo llevado estrictamente al campo de lo pedagógico.

Puede afirmarse que el constructivismo se basa en la importancia de la *construcción* del conocimiento, es decir, en la comprensión del mismo como proceso de conformación constante y colectiva en la cual el contexto social es un aspecto determinante. Marx (1980) exponía que no es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario: es su existencia social lo que determina su conciencia; tal supuesto filosófico le da piso a la comprensión más práctica de Vygotsky respecto a que los procesos de desarrollo cognitivos no ocurren de manera independiente al contexto social en que se producen, esto es que “la característica central de las funciones [psicológicas y cognitivas] elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos precedentes del entorno” (Vigotsky, 1979; en Vila, 2007, p. 213).

En Vygotsky los aportes de la filosofía de la ciencia y de la sociología del conocimiento de la segunda posguerra, han sido claves para la comprensión del proceso de construcción social del conocimiento, replanteando las nociones de la *vieja educación*



que mostraba al aprendiz como una *tabula rasa*, concepto heredado de Locke (Rice, 1997, p. 130) y a la educación como un proceso acumulativo y de adiestramiento (Bernardini & Soto, 1984, p. 174). Tal marco teórico, sin embargo, supera el objeto del presente esbozo³. En todo caso, el bagaje conceptual de otros autores es más cercano a la comprensión filosófica del constructivismo. Desde la perspectiva de Kant y en sus elementos fundamentales como la noción de *a priori*, *lo universal* y otras categorías, así como sus aportes al análisis de la moral (Herrera, 2005), o bien, la de Luhmann y su crítica a la objetividad, se evidencian elementos fundamentales para el análisis de la filosofía de la educación desde las bases del constructivismo social (Corsi, *et al.*, 1996).

En el caso de Luhmann, la crítica a la pretendida “objetividad” deconstruye las nociones citadas de la *vieja educación* en el replanteamiento de las relaciones entre objeto y sujeto, en beneficio de este último (Ibañez, J., 2013). Como punto en común en el planteamiento de los dos autores mencionados, ni objetividad ni universalidad se oponen a construcción; al contrario de lo “producido” por la Naturaleza, lo del hombre es construcción, una construcción social. Esto significa el tránsito del arte, del saber hacer al conocimiento, sin embargo, aún existen posiciones de debate sobre lo que es construcción y lo que no lo es. Lo que no tiene mucha discusión es que el conocimiento humano es construcción y está directamente relacionado con este concepto. Autores actuales como Maturana y Varela (2003), han acuñado su propia concepción, la *deriva natural* que, por ejemplo, implica una mayor cercanía a la armonización entre las posturas naturalista y la socio-cultural, que de todas las maneras están relacionadas con las capacidades humanas.

Puede afirmarse, entre tanto, que el constructivismo social es crítico y liberador (Rojas, 2010, p. 271) desde una perspectiva que supone que el ser humano es un ser del mundo y está en el mundo⁴, así, el constructivismo enfoca el influjo social y cultural propio del devenir histórico-social. En el constructivismo, la experiencia

³ Para mayor documentación revítese los estudios del campo de la Sociología del Conocimiento y la Sociología de la Ciencia.

⁴ Desde lo bio-social y M. Heidegger, respectivamente.



individual, y particularmente la social, tienen sus propios objetivos en la apuesta por que cada estudiante construya por sí mismo y aporte a otros a partir de lo que pueda realizar: “el conocimiento, para el constructivismo, es apropiación por parte del sujeto, y no mera representación o información. El sujeto se construye en un proceso social, cultural y educativo, pero también el objeto es construido por la actividad apropiativa del sujeto. Sujeto y objeto se relativizan al mismo tiempo” (Rojas, 2010, p. 282).

En tal sentido, el sujeto construye, deconstruye y reconstruye el conocimiento de las cosas que le rodean; estas *cosas*, elementos y fenómenos no existen independientes del hombre. He aquí lo significativo del hombre y su capacidad de hacer constructos a partir de su entorno, pese a que para algunas corrientes no se puede conocer sino parcialmente y para otras ni siquiera es viable el proceso ya que la realidad existe *de facto*. Vale la pena recordar la muy suscita y célebre tesis marxiana (Engels, 1986, p. 57), que reza: *Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kommt aber darauf an, sie zu verändern*, y que en todo caso complementa y es complementada en relación recíproca con la tercera de las tesis de Marx sobre Feuerbach⁵. No hay duda de la relación que hay entre el constructivismo y las posturas propias de Marx; pero dicho concepto puede ser objeto de señalamientos que recuerdan el macartismo más rancio, o bien, el simple descuido al evitar citar al marxismo en el marco de una corriente de pensamiento tan influyente en la contemporaneidad.

Es posible afirmar, entonces, que las discusiones sobre el constructivismo tienen una importancia significativa para el contexto educativo Latinoamericano, lo que se hace evidente en la intención de los pensadores locales, críticos de la forma de comprender los procesos de apropiación de un conocimiento que se produce en otros contextos como un ejercicio pasivo de recepción. El alejamiento de una concepción educativa

⁵ La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ej., en Roberto Owen). La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria. (Engels, 1986, p. 55)



relacionada con la simple adquisición acumulativa de conocimientos conlleva un argumento político, el de empoderar a los sujetos como productores de conocimiento. En autores tan importantes como Freire es posible rastrear las bases del constructivismo como aportes para una interpretación crítica y local del fenómeno educativo, particularmente en su intención de otorgar una naturaleza política y constructiva a la educación, adquiriendo los individuos objeto de educación una importancia significativa en su propio proceso, desde la misma orilla en que Vigotsky hiciera referencia a la importancia de la experiencia y los conocimientos previos de los aprendientes (Gros, 2002, p. 231), de tal suerte, que el conocimiento deja de ser una reproducción de la realidad siendo ahora una construcción que reconoce un carácter ontológicamente relevante para los sujetos de la educación.

Bourdieu y la educación como reproducción social

Bourdieu plantea una perspectiva de la educación acudiendo a los elementos reflexivos de carácter sociológico, donde se evidencia el análisis de los mecanismos de reproducción de las jerarquías características del contexto social. En la obra de Bourdieu se encuentran extensiones filosóficas, entre otras, de Wittgenstein, Heidegger y Austin, además de los importantes aportes de Marx, Weber y de la teoría foucaultiana misma. El sociólogo francés hace énfasis en la mediación simbólica y científica en la vida social y en los mismos procesos de conocimiento. Rojas (2010) afirma que, en Bourdieu, todo conocimiento es mediación simbólica-discursiva. Él trata de explicar las estructuras de dominación así como la distribución asimétrica de posiciones en el campo social que afecta y es afectado a su vez por la escuela, o mejor, por el sistema educativo en general. De tal modo indica: “El origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas las direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil, comenzando por el de las condiciones de existencia” (Bourdieu & Passeron, 1967; en Gil, 1997, p. 208).



Conceptos claves en la comprensión educativa de Bourdieu son los de *espacios y capitales* (Baranger, 2004). En los espacios está como supuesto lo *social* (donde se llevan a cabo las relaciones de fuerza), el concepto de *campo* conforma el espacio que determina la posición y el de *habitus* está relacionado con lo genético y la conformación del hábito. En cuanto a los *capitales*, está el *capital lingüístico*, o legado de la lengua, que marca cercanía con lo académico y tiende a ser hegemónico; el *capital cultural*, en sus formas o estados y el *capital simbólico* relacionado directamente con lo económico, lo cultural o lo social (Bourdieu, 1979). En la educación uno de los objetivos de gruesas capas de la población es perseguir y adquirir estos capitales, en otros solo es sostenerlos (Bourdieu, 2003). En la relación educación y clases sociales, la primera no es liberadora para nada.

Esta es la denuncia de Bourdieu: “el sistema educativo para nada es liberador. En la escuela y la universidad las clases sociales se hallan muy desigualmente representadas” (Rojas, 2010, p. 301). Solo se piensa en la escuela como ese espacio que permite el ascenso social mediante una franca o a veces disfrazada *aculturación* pero que de todos modos se cree la reproductora irreprochable de la herencia cultural. Sin embargo, únicamente la enseñanza humanista puede romper ese paradigma. La visión republicana de corte liberal y la posición populista de la escuela son rechazadas por considerárseles mitos cargados de ideología que se defienden desde sus respectivas posturas. Bourdieu (1986) es crítico en el tema del acceso efectivo de los sectores más vulnerados a la educación y cuando ésta logra “colarse”, sus perspectivas, salvo casos aislados, no pasan del límite de adiestramiento o instrucción básica para los oficios y profesiones medias que sirven de forma directa al sistema productivo.

La escuela no motiva la cooperación, pues lo que predomina es la competencia individualista. Lo que se desprende del reconocimiento de que el capital cultural se hereda, “el origen social actúa tanto en una vertiente explícita, a través de información, recursos económicos, recomendaciones, como en otra implícita, pero no por ello menos importante” (Gil, 1997, p. 209), a través de esta última es que se reproducen los comportamientos, modos y hábitos culturales, como una especie de determinación



social de los individuos. Sin embargo, Bourdieu no se queda en el *fatalismo* que genera la situación social, en términos de las relaciones sociales del ámbito educativo. Así las cosas, uno de los factores más destacados es el elemento lenguaje. Dicho elemento se erige como capital cultural y de aceptación, este es difícil de adquirir de parte de los niños de bajos recursos económicos y quienes lo pueden adquirir llevan la ventaja. Cabe aclarar que estas sensibilidades son observadas en la Francia de su tiempo pero no dista mucho de la realidad de otros hemisferios y épocas más recientes. La teoría en la que se denuncia a la escuela como reproductora ya no únicamente del sistema sino de la desigualdad social que este proyecta, tiene no muy poco eco al comprender la situación real del fenómeno educativo desde el constructivismo estructuralista.

Ahora bien, el constructivismo estructuralista de Bourdieu, da importancia a la dimensión estética y a sus manifestaciones materiales, lo mismo al cambio y en la misma medida a las apreciaciones que se dan desde las clases sociales. La estética con sus conceptos hacen fácil la comprensión de lo que es el placer o la relatividad de lo bello y de lo que es arte. Por último cabe recalcar que este sociólogo fue juicioso en su investigación y planteamientos alrededor de la relación sociedad-educación. En otras palabras, en establecer una sociología de la educación al tiempo que rescatar indicaciones de Marx sobre el fenómeno. Él también considera, como ya lo había mostrado Marx, que es mejor conocer la verdad de lo real, por severa que esta nos parezca, y no confundirla con nuestros piadosos deseos, pues solo sobre la base de una verdad real es posible una acción inteligente y razonable.

A su vez, siguiendo el anterior criterio, hizo distinción entre la verdad de lo científico y los requerimientos prácticos de la acción, junto al análisis del lenguaje como elemento que puede destacar discriminación. Afirma Rojas (2010) que “para Bourdieu es imposible no conocer la realidad socio-educativa, por ello hay que interiorizarse en ella en aras de solucionar esa crisis que es particular y general al mismo tiempo en la mayoría de sociedades actuales” (p. 305). Bourdieu es un referente importante para la comprensión del fenómeno educativo, tanto desde la perspectiva de una filosofía de la



educación, como desde el abordaje sociológico que da cuenta de las prácticas inherentes a la educación como campo teórico-práctico de transformación.

Para Rovira (2011) el pensamiento de Bourdieu ha logrado influir de manera importante en América Latina (p. 219). Autores como García Canclini “se apoyan en la arquitectura heurística bourdieuana para explicar la constitución de una sociedad que está cruzada por procesos de hibridación cultural” (Rovira, 2011, p. 220), lo que permite establecer un ejercicio dialéctico entre apropiación de formas culturales foráneas y su adaptación a la realidad local (Rovira, 2011, p. 220). Ya se ha discutido el problema de la hibridación cultural que representa asumir el conocimiento eurocéntrico en un contexto particular como es el de América Latina, situación que se evidencia de manera significativa en las luchas de la educación por convertirse en un escenario pertinente a las realidades locales, problema que los autores latinoamericanos han resaltado de manera recurrente.

Vale mencionar la existencia de vínculos entre la importante obra de Freire y el pensamiento de Bourdieu, para este último la educación es dominación simbólica por excelencia, “en una sociedad donde la clase dominante ya no puede invocar los derechos de sangre para transmitir su herencia, ni apelar a la virtud ascética como justificación del éxito, la certificación académica se convierte en el vehículo para justificar y transmitir su dominio” (Burawoy & Von Holdt, 2012), la reproducción es entonces, por vía de la educación, el mecanismo para mantener escenarios de poder. *La Pedagogía del Oprimido* de Freire, publicada en el mismo año de 1970 que la obra *La Reproducción* de Bourdieu, evidencia un reconocimiento de la postura bourdieuana y una alternativa a esa única posibilidad dominante de lo educativo. Dicen Burawoy & Von Holdt (2012) que si bien ninguno de los autores hace referencia al otro, existe un paralelismo en su pensamiento, principalmente un criticismo a la pedagogía tradicional y la contribución progresiva de la educación formal para el cambio social.

Los nuevos desarrollos de la educación liberadora: algunos atisbos en Latinoamérica



La corriente de la educación liberadora, que se retomó en algunos contextos de América Latina, propone una alternativa crítica y reflexiva que pretende la concienciación sobre la condición social del individuo, esta perspectiva se adscribe a la línea de reflexión elevada en pensadores como Freire y Hostos u otros clásicos como Martí y S. Rodríguez, teniendo como característica relevante, la localización de la condición latinoamericana al pensar la educación en relación con su realidad particular en factores como la convergencia de este modo de pensamiento con la misión educadora. Existen de hecho aspectos generados en la etapa de la teología de la liberación de algunos sectores progresistas de la iglesia, así mismo en el trabajo de autores tan importantes como Fals Borda y Enrique Dussel. Así pues, recogiendo en conjunto, sus raíces calan en la definición de la educación como “práctica de la libertad” (Mendieta, 2008, p. 342). Ahora bien, para efecto de la exposición se consideran, a continuación, los aportes de autores como Villarini y Ordoñez Peñalongo, muy citados en el campo educativo desde la mirada filosófica, en este campo.

El puertorriqueño Villarini (1988) no renuncia a las oportunidades que ofrece el pensamiento crítico para pensar el ámbito de la educación, por tanto, reúne los elementos del pensamiento crítico occidental que se avoca a la reflexión y los aportes de personajes tan relevantes para el campo, como Piaget y su teoría de lo *biopsicosocial* y la adaptación. La caracterización de la educación en Villarini presenta tres aspectos, a saber: los sociales, los epistemológicos y los éticos. Estos, además, complementan y ajustan el buen “funcionamiento” del proceso educativo en la región. El enfoque dialéctico se refleja al analizar los aspectos sociales y los aspectos culturales. Los primeros, obedecen al marco histórico-cultural; los segundos, a la aculturación, a la humanización.

En ese mismo orden se distingue el enfoque epistemológico derivado de la perspectiva de lo biopsicosocial y lo cultural. Todo lo anterior se sintetiza en una teleología que lleva a la construcción de conocimiento así como la humanización franca de cada individuo; es decir, la dimensión humana se convierte en base cimentada para el



desarrollo social bien entendido. Todo proceso gira entorno a los principios latos de la humanidad, sobre todo entendida desde un interés común que tampoco obvie la particularidad individual. La relación dialéctica no es conflictiva, es más bien, una relación en busca de comprensión y soluciones ajenas a la dependencia hegemónica. No hay duda que el constructivismo logra tener un tono distinto en su enfoque latinoamericano el cual no dista mucho del estrictamente foráneo, como indica Rojas (2010), “en este proceso de adaptación al mundo el ser humano usa su pensamiento no solo para procesar información, sino también para solucionar problemas y, finalmente, para construir conocimiento”. (p. 320)

En estos términos, el fin de la educación termina convertido en un fin ético, donde han de primar los valores básicos, a la sazón, dignidad y solidaridad. El ser humano debe ser proyecto de la finalidad antropológica, ser solidario y digno, difundir y defender estos sumos valores es menester del *ethos*. Debe haber un interés objetivo y subjetivo que facilite la liberación individual y colectiva. La educación, por tanto, es liberación. Por otro lado, se establecen cuatro supuestos del proceso de aprendizaje. Estos supuestos giran en torno al sentido estricto de conocimiento conceptual; a lo significativo; a la motivación personal y la autoestima y, finalmente, de los objetivos que se proponga cada estudiante para el caso de la educación. Rojas (2010) reconoce seis competencias humanas generales con sus características propias, a saber: pensamiento sistemático, pensamiento creativo y pensamiento crítico; comunicación, entre otras. También, reconoce las destrezas básicas y las destrezas avanzadas o complejas a la par de sus diferencias (p. 153). En definitiva, a partir de estos criterios, el pensamiento crítico es autocognición y autoexamen que están dentro de lo que son las dimensiones del pensamiento crítico (autocontrol, lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática) tal como se consigna en Villarini (2001).

Metodológicamente hablando, el pensamiento de Villarini se conecta con lo que se conoce como la ECA (explicación, conceptualización y aplicación). A su vez, el papel del docente es más de moderación que de emisión. En cuanto a las humanidades, en sus distintas expresiones, se proponen como transformadoras y liberadoras. En



síntesis, Villarini (2001) toca dos ámbitos claves: lo ético-moral y la estética. Primero, en el ámbito de la educación ética, resalta que está dirigida hacia la libertad y la democracia cuyas bases son las solidaridad y la dignidad como dos pilares que deben consolidarse en todos los procesos pedagógicos. La escuela tiene que ser crítica, denunciante de cualquier situación discriminatoria o que esté en contra de los valores, de los derechos y deberes humanos. El papel de los actores educativos es activo y de lucha en el modelo de educación liberadora y crítica pero siempre coherente al tiempo que racional. Eso por un lado. Por otro lado, Villarini plantea cinco estrategias para la enseñanza de los valores morales y cinco grados de desarrollo en la misma línea (Rojas, 2010, p. 154). Segundo, con relación a la estética, da por sentado que el arte, y su comprensión, está estrechamente relacionado con la interpretación de lo real. El arte también es liberador o puede someter. Por ello se pretende una búsqueda de la apertura hacia lo bello a través de una consciencia estética que logre fortalecer la integridad y criticidad en el ser humano que se está formando. La sensibilidad es clave en este ámbito, el cual, no se puede descuidar.

En cuanto Ordoñez Peñalongo, otro pensador del fenómeno de la educación en América Latina, se destaca por su insistencia en pensar la pedagogía desde allí, desde el territorio latinoamericano - caribeño (Ordoñez, 2004). Pensar la pedagogía latinoamericana y lo que ello implica es fundamentarse en: primero, pensar en América Latina; segundo, pensarla desde su remoto pasado y cultura; tercero, integrar los aportes de otras latitudes y experiencias propias o foráneas (Ordoñez, 2010). En una palabra escudriñar el pasado ancestral nativo, pues así como se estudia la *Paideia*, debe y tiene que estudiarse y aplicar las otras formas de enseñanzas que existieron en la tierra *Abya Yala*, aun las que por fortuna hoy sobreviven en los rincones de las comunidades del continente. La construcción teórica de Ordoñez Peñalongo identifica ocho grandes tendencias pedagógicas que han marcado e influenciado a lo largo y ancho de estos últimos tiempos, las cuales se listan a continuación:

- La visión-tendencia de Marx (crítica a la educación liberal burguesa y la alternativa socialista-comunista).
- La tradicional, donde el centro del proceso es la autoridad desmedida del maestro.



- La Escuela Nueva o Activa, donde el centro es el estudiante pero con la idea de educación para el trabajo.
- La tecnológica, con los contenidos propios del conductismo y orquestados por los tecnócratas.
- La pedagogía personalizada, que elimina la interacción entre los estudiantes y tiende a ser individualista y más sujeta al mercado educativo
- La autogestionaria, que propende por la autonomía. Esta tiene otras vertientes.
- La personalista, que enfatiza en la dinámica de grupo.
- La pedagogía cognitiva, que se enmarca en el ámbito de la primacía conceptual
- La pedagogía operativa, cuya fuente es la psicología operatoria

El punto de quiebre del análisis de Ordoñez (2004), reconociendo los aportes de autores principalmente europeos, a la comprensión local del mundo subdesarrollado, es la relación tiempo-sociedad, la cual intenta caracterizar cada época de la historia latinoamericana, en sus dimensiones y dinámicas educativas, es decir, sus actores, sus efectos, sus avances y sus limitaciones. No en vano, establece cuatro significados de la educación que son: la etimológica, la antropológica, la cultural y al social. Todo esto junto para comprender los procesos propios de Latinoamérica, propendiendo por la búsqueda de una identidad y sentido hacia la construcción de una realidad diferente y liberadora.

En definitiva, tanto Villarini como Ordoñez convergen en la necesidad de un modelo propio no discriminatorio e integrador donde el educar sea estimulación del pensamiento libre e independiente, en el cual, se logre una sociedad libre, de mente libre y corazón solidario más allá de la válida utopía que siempre ha estado presente en el imaginario regional (Rojas, 2010). Las perspectivas de los autores citados son tan relevantes como las ideas de la educación liberadora construidas por Freire y Dussel, puede afirmarse que para el caso de estos últimos “en sus pensamientos hay una visión de la educación como herramienta fundamental para la liberación de la persona humana de sus determinaciones opresivas, para la afirmación de la autonomía, para la plena humanización” (Severino, 2014).



Resalta la postura de Freire (1970 sobre la pedagogía crítica como parte necesaria de la revolución, por tanto, de la liberación. La transformación, el cambio social, posibilita la eliminación de las condiciones de opresión en que se encuentran inmersos los individuos, situación que se hace más evidente en las realidades propias de América Latina, “la educación liberadora propuesta por Freire encamina hacia la formación de seres humanos pensantes, comprometidos con su devenir. El desarrollo de las naciones se alcanza con una educación que haga libre al educando al reafirmar su identidad gracias al pensamiento” (Paiva, 2004, p. 134), de tal modo que la emancipación del individuo (educado) es la emancipación del hombre.

La educación como ejercicio político

La lucha por presentar un modelo pedagógico propio e incluyente, no es solo una condición para la academia o los actores directamente implicados; la lucha por una pedagogía respondiente es una lucha política. Desde lo micro, con la voluntad política de individuos, hasta lo macro al oponer resistencia a modelos que solo obedecen a la visión mercantilizante de la formación humana.

Una de las perspectivas más recientes en el debate de la filosofía de la educación y que, además, es coherente con la construcción de una perspectiva práctica, con enfoque marxista, del campo educativo, es la que sirve a los propósitos de una escuela crítica, propositiva a la vez que, transformadora en el contexto latinoamericano. Esta reconoce el ejercicio y los objetivos de la educación más allá de una simple reproducción de saberes y teorías científicas que se dinamizan a través de diversas formas de relación entre los sujetos del conocimiento poniendo en evidencia su condición inherentemente política (Torres, 1996). Esta perspectiva de análisis, sin embargo, no puede ser acuñada fácilmente como *escuela* estrictamente hablando, más bien puede entenderse como un conjunto de múltiples formas de pensamiento que confluyen en aspectos y preocupaciones comunes, y que se enriquece de los aportes de pensadores apersonados del devenir inmediato de sus contextos para poner en evidencia el marco de la praxis que se desprende del análisis filosófico de la educación.



Este escenario retorna al problema básico relativo a los fines de la educación, es decir, que se pregunta ¿para qué la educación?, ¿qué tipo o idea de hombre se busca desarrollar? Cuestiones aquellas que han sido tratadas desde tiempos remotos en diferentes rincones donde hubo grupos humanos, desde los sofistas, dirigentes y filósofos del mundo mediterráneo hasta los sectores de las culturas nativas.

La respuesta política al asunto supone una condición inherentemente transformadora de la educación, supuesto heredado de la influencia del pensamiento rousseauiano, y posteriormente, el kantiano, entre otros, que permite identificar la escuela como escenario de construcción de un *tipo particular de sujetos*, coherente con un modelo de sociedad dominante. La crítica política de la educación pone en evidencia a la escuela como un mecanismo de consolidación de los factores sociales necesarios para legitimar y perpetuar el orden social establecido, por tanto, como mecanismo ideológico de las clases dominantes. Gutiérrez (1988) se refiere a la educación como acción política explícita y consciente, llegando a afirmar que “La escuela es la institución social que, por su naturaleza, sus funciones y estructura, cumple como ninguna otra con objetivos políticos. El sistema escolar, de cualquier sociedad, es reflejo fiel de la política e ideología de los grupos gobernantes o de los partidos políticos en el poder”. (p. 17)

De tal modo, logra convertirse incluso en un mecanismo ideológico del Estado, en los términos construidos por Althusser (2003). Así, continúa Gutiérrez (1998), “se cumple inexorablemente, tal como lo señaló Marx, que la clase que en la sociedad detenta el poder, detenta también el control cultural y los aparatos educativos” (p. 18). Adorno (1998) hará lo propio desde su denuncia y petición sobre la cual la educación debe intensionarse, sobre todo en los asuntos competentes a la memoria al no olvido.

Se hace énfasis, entonces, en la naturaleza *evidentemente* política de la escuela, como lo señaló en su momento el mismo Freire (1994) pese a que muchos de los discursos que la soportan hablan de la educación como escenario neutral, desprendido



precisamente de la política, situación imposible de identificar en la praxis, si se tiene en cuenta que “la educación es la manifestación institucionalizada del fenómeno de la socialización” (Gutiérrez, 1998, p. 18), como lo ha expresado la perspectiva sociológica, y este proceso, a su vez, implica un ejercicio de dominación y control social. Así, la educación “de lo que se trata, en primera instancia, es de inculcar funciones, conductas, creencias y valores. En síntesis, de dotar a cada hombre de una ideología de modo que su inserción en la sociedad no signifique una contradicción o un conflicto” (Gutiérrez, 1998, p. 22), operando entonces como una forma eficaz y privilegiada de inculcación ideológica.

En el mismo sentido Carnoy (1977) caracteriza la educación como una forma de *imperialismo cultural*, poniendo en evidencia los fines de la educación que pueden representar un ejercicio de dominación, o bien, de liberación. En este sentido se muestran las prácticas características de la escuela como argumentos de tono político, de legitimidad ideológica, no neutral, no objetiva, sino con intenciones prácticas bien específicas. Y este ejercicio ideológico no ocurre solo de manera explícita sino que mecanismos “ocultos” facilitan la legitimación de los supuestos que están en la base de la formación de los individuos. Diversas formas de reproducción del saber, del sentido de lo ético y de lo estético, e incluso de las formas de dominación social, además de las mismas prácticas tecnocráticas de la escuela, evidencian las dimensiones del poder existentes en el contexto social educativo (Torres, 1998). La naturalización de todas estas dimensiones hace de la escuela un mecanismo para legitimar el orden social. Chomsky (2007) incluso remite a una forma de adoctrinamiento tendencioso en la escuela, la cual, lejos de favorecer el pensamiento independiente, “no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción”. (p. 24)

América Latina es pues, el suelo fértil de las distintas corrientes aparecidas en los contextos socio-históricos; en ese suelo crecen y se alimentan, se desarrollan y buscan contribuir a la transformación dinámica, claro sin no pocos obstáculos, pero con un gran impulso hoy a comienzos del siglo XXI con algunos gobiernos que han girado a otros horizontes alternativos donde la fundamentación ortodoxa del sistema



hegemónico no tiene cabida. En lo latinoamericano confluyen ideas, concepciones que siguen construyéndose y las cuales necesitan ser revisadas en la práctica del cotidiano negando de este modo la monotonía teórica y la praxis que no avanza del discurso. Por ello, desde Latinoamérica no puede negarse los ingredientes de grandes visiones así como los aportes autóctonos.

Finalmente, se reafirma la condición política de la escuela en los análisis constructivistas, en los aportes del mismo Marx junto a sus muy elocuentes extensiones; además cuentan las de Freire y de Martí, entre muchos otros, en el discurso de la educación como *praxis política*, que pone en evidencia la radiografía de una sociedad que se levanta sobre las bases de la dominación de clases, en el marco de una superestructura económica que delinea unas estructuras de poder que tienden a la discriminación y a la formación de sujetos obedientes que le otorgan, en su práctica, legitimidad a esta forma de orden colectivo.



Referencias

- Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Andreieva, G. (1975). *Estudio Crítico de la Sociología Burguesa Contemporánea*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del estado / Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bernardini, A. & Soto, J. (1984). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Costa Rica: EUNED.
- Blanco, C., Cabrera, A., Gaete, T. & Pinilla, J.P. (2010). La evolución del constructivismo (desde una perspectiva constructivista). *Revista Mad*, 23: 43-54.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultura, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. *La Nueva Sociología de la Educación*. México: Ed. El Caballito.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bowen, J. & Hobson, P. (1979). *Teorías de la educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa.
- Burawoy, M. & Von Holdt, K. (2012). Pedagogy of the oppressed: Freire meets Bourdieu. *Conversations with Bourdieu: The Johannesburg momento*. Johannesburg: Wits University Press.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Cohan, W. (1996). Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales. *Aula*, 8: 141-151.
- Corsi, G., Esposito, E. & Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.



Engels, F. (1986). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Moscú: Progreso.

Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta.

Galindo, S. (2010). La filosofía del constructivismo y su aplicación en la educación a distancia. *Encuentro internacional de Educación Superior*. México: UNAM.

García, M. & García, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea.

Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Gros, B. (2002). Constructivismo y diseño de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación RE*, 328: 225-250.

Gutiérrez, F. (1988). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.

Herrera, W. (2005). *Una defensa de la interpretación constructivista de la teoría moral kantiana*. En: Herrera, W. & Gamboa, C. (Editores). *Kant: Defensa y Límites de la Razón*. Bogotá: Universidad del Rosario, 99-116.

Ibañez, J.A. (2013). *Para leer a Luhmann*. México: Universidad Iberoamericana.

Iovchuk, Oizerman & Shchipanov. (1969). *Compendio de historia de la filosofía*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Magallón, M. (2005). Filosofía de la educación para la liberación en la América Latina del siglo XXI: entender la realidad del siglo XX y su proyección hacia el siglo XXI a través del lenguaje. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 40: 55-72.

Marx, K. (1980). *Contribución a la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martínez, S. (2005). Constructivismo y filosofía de la educación. En: Martínez, S. & Guillaumin, G. *Historia, filosofía y enseñanza de la ciencia*. México: UNAM.

Maturana, H., Varela G., (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento*. Bogotá: Lumen

Mendieta, E. (2008). *Educación Liberadora*. En: Hoyos, G. (Editor). *Filosofía de la Educación*. Madrid: Ed. Trotta: 341-356.



Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.

Moore, T. (1999). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Editorial Trillas.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Ordoñez, J. (2010). *La educación latinoamericana en ocasión del segundo centenario. Signos de vida*, No. 57.

Ordoñez, J. (2004). *Introducción a la pedagogía*. San José: Universidad Estatal a Distancia.

Paiva, A. (2004). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. *Ciencias de la Educación*, 2 (26): 133-142.

Peters, R. (1977). *Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1972). *Epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Proteo.

Quintana, J.M. (1988). *Teoría de la educación*. Madrid: Dykinson.

Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Pearson.

Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los juegos a la tardomodernidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rovira, C. (2011). Hacia una sociología histórica sobre las élites en América Latina: Un diálogo crítico con la teoría de Pierre Bourdieu. En: Joignant & Güell. (Eds.) *Notables*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Severino, A.J. (2014). Um balanço (provisório...) da filosofia da educação na América Latina. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(2): 155-174.

Suchodolsky, B. (1977). *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo.

Torres, J. (1996). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Vila, I. (2007). Lev. S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En: Trilla, J. (Coord). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 297-228.

Villarini, A. (2001). *Teoría y práctica del pensamiento crítico*. San Juan: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

Villarini, A. (1998). *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento*. San Juan: Proyecto Educación Liberal Liberadora.