

08

**La educación está secuestrada:  
una reflexión para la formación de docentes**

*Education's Kidnaped: a reflection for teachers' formation*

Carlos Fernández Jopia\*

\* Atacama College, Chile.

**Artículo Original/ Artículo de revisión**

**Correspondencia:** Carlos Fernández Jopia, Correo: [cfernandez@atacamacollege.cl](mailto:cfernandez@atacamacollege.cl)

**Editor:** Joel Bravo Bown, Universidad de Antofagasta, Chile.

**Conflicto de Intereses:** Los autores declaran no presentan conflictos de intereses.

Recibido: 14/12/23 Aceptado: 22/05/24 Publicado: 23/05/24

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v5.n1.2023.124>

## RESUMEN

Es difícil hablar de educación por separado del Estado. Esto porque fue la Modernidad organizada, a través de la Ilustración, la ciencia y la planificación racional del ser humano, la que escolarizó la educación con el objetivo de hacer de las personas, miembros funcionales de la sociedad. Es decir, la visión enciclopedista primó sobre los demás saberes estableciendo un saber único y universal proporcionado por el Estado.

A lo expuesto previamente, que la educación fuera obligatoria no fue un deseo de buenas intenciones, sino más bien, fue la forma en como el Estado se legitimó y se consolidó como tal. Para tal caso, las escuelas debían ser homologables a las fábricas y debían sacar un producto final (estudiante) a través de un sistema de montaje (cursos, asignaturas, disciplina, etc.)

Por lo tanto, la escuela vendría siendo el sello de calidad que le permitiría al hombre -mujer- ser civilizado y, de esa forma, cohabitar el espacio público y participar de la opinión pública. Dicho lo anterior, toda educación que transite por fuera del Estado tenderá a ser censurada o prohibida por este.

**Palabras clave:** *educación, escuela, estado, cultura, sociedad.*

### ABSTRACT

It is difficult to talk about education separately from the State. This is because it was organized modernity, through enlightenment, science and the rational planning of human beings, that schooled education with the aim of making people a functional member of society. That is, the encyclopedist vision took precedence over other knowledge, establishing a single and universal knowledge provided by the State.

As previously stated, making education mandatory was not a wish of good intentions, but rather, it was the way in which the State legitimized and consolidated itself as such. In this case, schools had to be comparable to factories and had to produce a final product (student) through an assembly system (courses, subjects, discipline, etc.)

Therefore, the school would be the seal of quality that would allow man - woman - to be civilized and, in this way, cohabit public space and participate in public opinion. That said, any education that travels outside the State will tend to be censored or prohibited by it.

**Keywords:** *culture, education, school, state, society.*

No se pretende en el siguiente paper mostrar resultados investigativos que contribuyan a establecer una nueva teoría emancipadora en educación. Mas bien se pretende establecer un instrumento con el cual se reflexione sobre el tema y contribuya más que a demostrar, a “mostrar” como la Modernidad se consolidó al establecer la escuela como vehículo de trasmisión de conocimiento, con el fin de ir problematizando el rol de una educación alejada del Estado.

Para efectos metodológicos, el presente trabajo se elaboró con corte teórico no experimental partiendo no de una observación, sino de aproximaciones teóricas como los imaginarios sociales y la idea de progreso. En función de dichas teorías se problematizó el tema para generar reflexiones que permitan el cuestionamiento de la idea central y de esta forma, generar aproximados a una línea investigativa que de respuestas más concretas al problema de fondo de la educación.

Para partir la reflexión diremos que la ciencia tiene más errores que aciertos. Por ende, es el error quien nos permite acercarnos a una determinada forma de verdad. El error entonces se nos vuelve necesario para ir generando conocimiento, sin embargo, salta una pregunta ¿Por qué la escuela lo castiga? Responder lo siguiente involucra desmenuzar el concepto de educación y visualizar la forma en que el propio Estado se va consolidando. Es en esa consolidación donde vemos que el predominio de la verdad única es lo que se va trasmitiendo con el fin de moldear nuestras conductas. Por tanto, el error sería una falla a dicha verdad. Rorty sostiene que la verdad depende de los consensos históricos alcanzados por comunidades determinadas (Rorty, 2009). Por ende, entraríamos a ver dicho contexto bajo la óptica de los imaginarios sociales dominantes que materializaron dicha verdad.

La educación, como definición enciclopedista, puede ser entendida como un proceso por el cual el individuo se “ilustra” o “instruye”. Sin embargo, esa enseñanza más que educar al individuo como persona, busca regular su comportamiento en la sociedad (Santiago, 2017, págs. 321-322). Es decir, la educación -escolarización mediante- debió ser medida y cuantificada en función a la verdad instalada por un imaginario social. Para tal caso, el pasar por alto ciertas cosas enseñadas en el aula traería consigo una calificación comparativa dentro del código binario “aprobar/reprobar”. Al caso, la escuela transformaría la educación en una sumatoria de verdades enseñadas, aprendidas y calificadas, cuyo error sería castigado.

La educación con la mirada escolarizante se sumergió, valga la redundancia, en la escuela y se volvió esta última en un ente de adiestramiento donde extravió los criterios exteriores de formación. Desde esta mirada, la educación se volvió un producto acabado donde los libros mostraban la verdad incuestionable, dejando muy poco a la reflexión e investigación. Ergo, el estudiante fue visto como un producto que, año tras año, debía de adquirir ciertas materias formativas con el fin de que, en un determinado tiempo, dicho producto tuviese un sello de calidad (aprobar un curso). En otras palabras, la educación de un niño o niña fue vista como la elaboración de un producto, y la escuela fue homologable a una fábrica donde se elaboraría ese producto (Nogales & Urraco, 2013, pág. 155)

Pero, a contra punto de lo anterior, la reflexión nace del caos, de respondernos preguntas sobre determinado acontecimiento que nos obligan a pensar. Sin embargo, lo que la escolarización logró con la solidificación de las verdades fue establecer el rito del orden como estamento necesario para aprender. Por ende, la escuela se orientó y enfocó en las respuestas dejando al margen las preguntas. Para el caso, el paradigma epistemológico tradicional es característico y atingente a un

sistema social-científico dominante donde se sustenta el pensamiento formal como hegemónico (Anabalón, 2018, pág. 75)

Para lo anterior, y como marco general, el tiempo escolar está enfocado en el imaginario de la idea de progreso. Es decir, que el estudiante, en la medida que más tiempo pase en la escuela, más va a progresar. Pero, ¿Hay tantos conocimientos necesarios que memorizar? Con la planificación racional de la sociedad, escuela mediante, se fue generando una fatiga intelectual que lejos de acercar a los estudiantes al conocimiento, los empezó a alejar. En presunción, para tal caso, el alumno dejó de leer por gusto, ahora lo empezaría a hacer para aprobar un examen (Navarro, Orellana, & Baldwin, 2018, pág. 11)

En resumen, el marco teórico con que se construyó la escuela fue elaborado simplemente para proteger el objetivo planteado y planificado. Por tanto, se refugió en la racionalidad estructurada que diera cumplimiento medible y calificable a dicho objetivo. De esta forma, la escuela se despreocupó de la educación, y con ello, de la formación integral de los estudiantes.

Sumergido entonces en el problema planteado anteriormente, el presente trabajo tiene como propósito principal visibilizar como el Estado fue construyendo un modelo educativo que diera garantía de su consolidación a través de establecer criterios civilizatorios formativos del ser humano en la sociedad y de un adiestramiento selectivo en función de un imaginario principal llamado progreso.

## **EL IMAGINARIO PRINCIPAL: LA FE DE PROGRESO**

La visión occidental del mundo carga con un imaginario principal llamado progreso (Fernandez, 2023). Para el caso, la sociedad avanza en línea recta hacia algo mejor, y mientras más avance, más será el progreso obtenido. Dicho mito judeocristiano actuó como imperativo para

las sociedades del sur global, por tanto, la educación también se convirtió en herramienta y fin para obtener dicho progreso. La Ilustración, como estamento racional, traería consigo un nuevo plan civilizatorio. Es decir, civilizar al “incivilizado”. ¿Qué se entendía por sociedades civilizadas? Se entendía que, las sociedades que luego de un proceso de perfeccionamiento, lograran alcanzar una organización política estatal soberana, regida por un cuerpo normativo codificado, una cultura racional, secular y científica, y una economía pujante centrada en la producción y el comercio (Martínez, 2019, pág. 182). Para lo anterior, las sociedades civilizadas eran entonces las que abrazaron el Estado y las leyes del mundo civilizado(europeo). Sobre lo mismo, se construyó la generalidad y se marginó la singularidad. Comte diría *-Reductio ad unum-*, reducir el mundo a la unidad. Para el caso; un Estado, una cultura, una educación, una bandera, un himno, un Dios, etc. Todo eso no fue más que el principio positivista que ha dado como resultado una marginación de culturas que no lograron comulgar con la idea racional de mundo y con aquella lógica de pretender poder someter la subjetividad humana a una racionalidad de acciones y decisiones individuales (Gutiérrez, 2016, pág. 16)

Para lo anterior, la Modernidad establecía que la sociedad debía ser planificada racionalmente. Es decir, había que ordenarla del “caos” existente y había que extender la Ilustración a todos los sectores de esta e iluminarla con la luz de la sabiduría. Enciclopedia en mano, había que salvar al ignorante de su letargo intelectual para que así, el hombre dominara la naturaleza y se transformara en un ser civilizado. En ese sentido, la Ilustración, como dijimos anteriormente, no fue más que otro gran plan civilizatorio expandido desde Europa.

La Ilustración necesitaba una institución para extender sus ideales. La escuela cumplió esta tarea y transmitió y extendió las tesis modernas de bienestar y progreso. El siglo XVIII también se denominó “Siglo Pedagógico” o “Siglo de la Educación”. Los principales

elementos sociales y culturales eran: racionalismo, reformismo, secularización, inmanentismo y autonomía. Estos también se incrustaron en las escuelas. (Tahull, 2016, pág. 173)

Cabe entonces hacernos una pregunta; ¿Se puede hablar de educación por separado del Estado? Al parecer la respuesta sería negativa. Esto porque, como mencionamos anteriormente, la educación por parte de la Modernidad organizada, fue muy necesaria y, por tanto, se escolarizó para su consolidación.

Educación en latín (*educare*) como la palabra pedagogos (en griego *paidón-ágo* - llevar de la mano al niño) significa en su sentido etimológico: acarrear hacia algo, hacer venir a... Lo anterior significa que la noción de educación nos remite al hecho de hacer venir a la población involucrada o de acarrearla hacia los intereses de un grupo específico o de quien detente la legitimidad de establecer un sistema educativo en un espacio específico (en este caso el Estado), de modo que a posteriori se conforme un grupo compartiendo valores y creencias comunes relativos a la cuestión de lo particular: moral pública. Se trata de acarrear a todos a una serie de conocimientos y valores de manera que se comparta una misma moral que no serían más que los valores del Estado moderno republicano (Gutierrez, 2016, pág. 22)

Por ende, con lo anteriormente descrito, la función de la educación sería entonces reproducir el Estado en su dimensión cultural. Sacarnos de nuestra infancia salvaje y civilizarnos a imagen y semejanza del norte global. Es decir, la educación sería el vehículo por el cual se consolida tanto el Estado como el ciudadano republicano. Ergo, existe un acomodo de los valores morales instalados por la institucionalidad. Ya no es la comunidad sino el individuo al cual hay que formar por el bien del progreso.



La escuela, con el Estado, se transformaría en la iglesia donde, desde el púlpito y con la liturgia, se construiría al ciudadano. Ya no habría punto de reflexión, sino que los axiomas serían rezados cotidianamente. Por consecuencia, solo existiría una forma de obtener conocimiento y este sería por medio del otorgamiento estatal. En suma, los saberes escolares, esto en la mirada foucaultiana como ejercicio de poder, irían reprimiendo otros saberes y prácticas educativas, dejando el conocimiento oficial en manos del Estado (Foucault M. , 2014, págs. 28-29). Por ende, la escuela es también la construcción del poder estatal. Es la materialización del imaginario de progreso. Es decir, y para el caso, toda educación que se instale por los márgenes del Estado deberá ser cancelada, anulada o prohibida por este último.

Siguiendo con Foucault, el autor hace referencia a que el poder obliga a producir verdades, dado que la exige, la necesita para funcionar. Institucionaliza la búsqueda de la verdad, la profesionaliza (Foucault M. , 2014, pág. 34)

Por tanto, a lo anterior, la verdad que el Estado impone no es más que un código cultural necesario para ser descifrado en las escuelas. De ahí que el éxito académico de los estudiantes se base en la capacidad de ir descifrando ese código cultural impuesto arbitrariamente. Es decir, la escuela, con dichos códigos, no hace más que reproducir la estructura social. Al respecto, Bourdieu sostiene:

En la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social

considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica (Boudieu, 1996, pág. 70)

A decir de Bourdieu en la cita anterior, el estudiante, al ingresar a la escuela, tiene ya un “habitus” inicial formado por su entorno familiar donde corresponde su origen social. Al caso, la educación no debe impartirse ni medirse por igual, considerando los distintos “habitus” formativos. Por las razones antes mencionadas, si eso ocurre, lo que se entrega no es educación, sino que libre albedrío para que los códigos culturales que entrega el Estado sean descifrados por quienes tengan un “habitus” más comfortable.

### **¿POR QUÉ LA ESCUELA?**

La educación como la conocemos hoy, fue inventada. Es decir, se pensó para que la sociedad tuviese un determinado desenlace en un tiempo determinado. Por tanto, la escuela -pública- se construyó a imagen de las cárceles y las fábricas con el fin de sacar y controlar productos acabados. Foucault (2003) diría que el poder formativo en la educación se concentró en el cuerpo del individuo. Es decir, en un sometimiento que lo llevó a que este obedezca la superioridad del otro.

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican (Foucault M. , 2003, pág. 23)

Bajo la óptica foucaultiana, la escuela no es más que el instrumento donde se transmiten respuestas que son medidas a través de la capacidad de memoria, la obediencia y el sometimiento. Para lo

anterior, la escuela fue entendida como el lugar donde se depura al ser humano, donde el estudiante se vuelve una masa que el profesor debe dar forma. Entonces, es en la escuela donde se hacen visibles las relaciones de poder más directas (Kasely, 2015, pág. 130). Nieves (2017) citando a Hannah Arendt, dice que en los espacios educativos hacen ver al educador como una especie de dictador en el aula de clases: es el único que conoce, que puede y que ordena, y si alguien piensa diferente, es castigado de diferentes maneras (Nieves, 2017, pág. 222).

Sobre lo anteriormente señalado, es en la enseñanza institucional donde aparecen más directamente las relaciones de poder y sometimiento. Esto porque la escolarización pertenece a la educación diseñada por el Estado, por ende, a un determinado modelo de sociedad. La escuela se convierte en una estructura sustancial de organización, por tanto, también modelo de segregación donde tan solo los que logren descifrar los códigos culturales pueden tener dominio del espacio público y de la opinión pública (Arendt, 2016).

Es en esa línea que la escolarización desarrolló la idea primaria de construcción del individuo para su desarrollo en la sociedad. El Estado necesitaba -necesita- de la racionalidad para llegar al progreso, aunque lo anterior involucre segregación social. Por tanto, la educación cumple un rol administrativo no solo orientado a los establecimientos educacionales sino también a (re)situar el rol del Estado en la educación, subordinando su quehacer también a las demandas del mercado (Cavieres, 2014, pág. 1038)

Y es que, así como en el enfoque weberiano el Estado tiene el monopolio de la violencia, también tiene el monopolio de la cultura. El Estado, definiendo lo que estudien las generaciones, define también una ética y una visión de mundo. Por tanto, un comportamiento frente a este. En lo concreto, que la educación sea de carácter público y obligatorio no obedece a un mecanismo de buenas intenciones, sino más bien, a una mirada controlada de sociedad formativa. Esto significa

que el proceso de dominación político-ideológico se traslada al espacio educativo como cultura escolar, predominando la idea de que la producción mercantil es el fundamento de la educación del hombre (Arend, 1998, pág. 32)

### **EL SABER UNIVERSAL**

¿Qué enseñar? Como hemos mencionado, la Modernidad y con ello, la educación, abrazaron el imaginario de progreso como hoja de ruta. En consecuencia, la enseñanza que trasmite el Estado va siempre acompañada de dicha idea de mundo. Por consiguiente, asumir el conocimiento científico hegemónico es prescindir, a su vez, de otros tipos de conocimiento. Por tanto, el saber que se optó conocer fue un conocimiento con características universales y de racionalidad posesionado en la cúspide del logocentrismo occidental siendo este capaz de ordenar al mundo racionalmente desde la lógica del mundo europeo (Anabalón, 2018, pág. 74)

Para el caso, una educación que nos llevase al progreso necesariamente debía ser institucionalizada. Al caso, la institucionalización aplicó un ABC de lo que era o no enseñanza. De esta forma, muchos métodos quedaron segregados y fueron desprestigiados por considerarlos inferiores. La educación, para salvarnos de la “barbarie” y de la “incivilización”, debía ser formal y proporcionada por el Estado.

El paradigma racionalista de la Modernidad descansó en la ciencia su plan civilizatorio. Sin embargo, nos dice María Carmona (2008), el conocimiento científico técnico se ha convertido en la razón instrumental guiada por los únicos criterios de eficacia y éxito, entregado al hombre al imperio de poderes burocráticos y económicos (Carmona, 2008, pág. 135)

Boaventura de Sousa (2019) hace la crítica al rol de la ciencia como estamento de racionalidad en la educación. Para el sociólogo, con la Ilustración se empezó a construir un nuevo

paradigma sobre la interpretación del mundo. Ya dejaban de existir “los saberes” en plural, ahora solo existía “el Saber”

Los sistemas educativos de la modernidad occidental fueron moldeados por un tipo único de conocimiento, el conocimiento científico, y por un tipo único de aplicación, la aplicación técnica. De hecho, la creación moderna de los sistemas educativos coincide con la consolidación de la ciencia moderna como modo hegemónico de la racionalidad, la racionalidad cognitiva-instrumental, una racionalidad que se afirma por su eficacia en la transformación material de la realidad (Boaventura D. S., 2019, pág. 32)

El Saber – en singular- establece la verdad única, por tanto, lo que la enseñanza formativa de las escuelas hace es reforzar tan solo esa verdad. Pero, por más que hagan invisibles otras formas de saberes, el conocimiento no es un producto estático, sino algo en constante movimiento. Siguiendo con Boaventura (2006), el autor establece que no hay conocimiento en general; tampoco hay ignorancia en general. Somos ignorantes de un cierto conocimiento y, cuando sabemos, sabemos de ciertos conocimientos, pero no de todos. Todo conocimiento se distingue por su tipo de trayectoria, que va de un punto A llamado “ignorancia” a un punto B llamado “saber”, y los saberes y conocimientos se distinguen exactamente por la definición de las trayectorias, por los puntos A y B (Boaventura d. S., 2006, pág. 44)

María Rodríguez Gómez (2023) citando a Quijano, sostiene que la afirmación de universalidad nace con fines loables, pero que asume supuestos perversos. Tuvo y continúa teniendo efectos dañinos en la cultura de los pueblos colonizados, estableciendo que estos últimos son naturalmente inferiores y, por tanto, solo producirían culturas inferiores. Como efecto a lo anterior, todas las experiencias, subjetividades, historias, identidad, etc., fueron controlados y concentrados en un solo orden cultural global (Rodríguez M. , 2023, pág. 1)

Entonces, pese a que los pueblos fueron despojados de sus singularidades e identidades históricas, la escuela siguió abrazando la universalidad en el conocimiento como mecanismo para garantizar la uniformidad del saber. La escuela, instalada como máquina de cuantificar el saber, presupuso que todos deben conocer todo. Por tanto, se planificó para que, en determinado año, un determinado estudiante adquiriera la verdad universal. Si esa verdad no es aprendida en su totalidad, tendrá menos calificación o incluso reprobará.

## **EDUCACIÓN Y CULTURA**

Mariana Terán (2015), citando a Zalpa, nos dice que la cultura no es una realidad empírica, sino que es una mirada para observar e interpretar el mundo social en su representación (Terán, 2015, pág. 286) Por tanto, cultura más que manifestación, es interpretación de las manifestaciones sociales. Entonces, es significación de la realidad. En suma, y bajo el paradigma durkheimiano, la cultura como significación, es producida y reproducida por la sociedad.

Por tanto, la percepción de la realidad social no es más que el imaginario construido a través de representaciones mentales que se materializan como verdad absoluta. Es decir, psiquis/cultura mantienen una relación dialéctica en la construcción de simbolismo y en la cristalización de lo simbólico. La psiquis del ser humano, como mencionamos anteriormente, se forma y se define en la cultura, por tanto, en la sociedad. Castoriadis establece que la sociedad puede hacer de la Psiquis lo que quiera volverla, siempre y cuando la institucionalidad ofrezca un sentido para la vida (Castoriadis, 1997, pág. 8). Para el caso, la solidificación de los imaginarios sociales, en tanto a moral pública, necesitaron de la educación para materializar su existencia.

Sobre lo anterior, la escolarización reflejó más que un adiestramiento del individuo, una construcción de una cultura ligada al contexto en el cual se desarrolla. Las escuelas son lugares

donde se ordena selectivamente el razonamiento. Se hace evidente que toda propuesta educativa conlleva una selección cultural y axiológica (Bosch, 2003, pág. 33).

La educación, en tanto teoría educacional, es una variable de la cultura. Es decir, moviéndose esta última se debiese modificar la segunda. Sin embargo, y como hemos mencionado latamente, la educación en manos del Estado busca un determinado comportamiento del individuo en la sociedad. Por tanto, todo cambio cultural que sea institucionalizado, solo modificará la forma de la educación, mas no el fondo.

Lo anterior porque, el triunfo del imaginario dominante trae consigo una estructura de pensamiento organizado donde se formaliza el sistema de pensamiento social. A su vez, también trae consigo una estructura y un cuerpo jurídico e ideológico que legitimará la escuela como necesaria. El Estado asume el derecho de organizar, estructurar y orientar el pensamiento y la acción educativa de la cultura, además provee esquemas ideológicos para justificar unas prácticas y deslegitimar otras (León, 2007, pág. 600)

Desde esta perspectiva planteada anteriormente, mientras la educación no tome en cuenta los otros saberes y otras formas culturales, poco se podrá hacer para comprometer su transformación. Y es que, la cristalización del imaginario del progreso ganó la batalla cultural, estructurando sobre él, una única visión de mundo. Con ese punto de reflexión se puede establecer que la educación centró su mirada hacia lo exterior, desprotegiendo el interior del ser humano. Citando a León (2007), la educación se ha animado hacia tesoros que se corrompen y corrompen a los hombres (León, 2007, pág. 598). Por tanto, con las verdades fundamentales y sólidas que la Modernidad impulsó, el aula no logró educar ni la mente, ni el cuerpo, ni el espíritu. Por consiguiente, no logró crear sentido ni concepción de vida.

## EDUCACIÓN Y REPRODUCCIÓN

El marco cultural que define las relaciones institucionales y la acción de los sujetos, como vimos anteriormente, tiene un inicio socio-histórico. Este origen reporta una herencia simbólica y cultural que reconceptualiza el rol del ser humano en la sociedad. Por tanto, la escuela es el lugar *per se* de transmisión y conservación de la herencia simbólica. Es decir, todo proceso educativo es, por naturaleza, un proceso selectivo (Luhmann & Schorr, 1993, pág. 61)

Con la escuela se parte del supuesto del cómo debería ser la persona. Como debería comportarse en la sociedad y cohabitar el espacio público. Por lo tanto, se presume un nivel de ignorancia y se trabaja en su complemento intelectual para llegar a un producto terminado. Un producto útil en una sociedad. En consecuencia, a nuestro juicio, el problema de la educación sería un problema sistemático-estructural. Al respecto, Arriagada (2017) describe lo siguiente:

Se puede sugerir que cada acto educativo (cada día, en cada aula, con cada grupo) pretende responder a la necesidad de enseñar que tiene toda sociedad, pero para ello toma como antecedente referencial a los que han tenido lugar antes; y, de la misma manera, lo que tiene lugar hoy en las aulas se convierte en el presupuesto para lo que se presume ocurrirá mañana (Arriagada, 2017, pág. 274)

Atendiendo a la cita anterior, se puede sostener que; independiente que al año siguiente cambien los profesores, las autoridades de turno, los estudiantes, etc. Como base autónoma, la educación se seguirá manteniendo como estructura. Luhmann y Schorr (1993) plantean la tesis de que la sociedad Moderna puede ser descrita como un sistema social que está estructurado primariamente sobre la base de una diferenciación funcional (Luhmann & Schorr, 1993, pág. 55) Esto significa que las sociedades están constituidas por sistemas autopoieticos. Araneda (2017),



citando los postulados teóricos de Luhmann, menciona que un sistema autopoietico se individualiza en todos los casos en los que aparece la posibilidad de identificar un modo específico de operación, que se realiza al y solo al interior del sistema (Arriagada, 2017, pág. 274). Para Rodríguez y Torres (2003) Autopoiesis significa determinación del estado siguiente del sistema a partir de la estructuración anterior a la que llegó la operación (Rodríguez & Torres, 2003, pág. 115)

En ese sentido, para la autopoiesis educacional, la educación codifica al ser humano en el binomio bueno/malo según el aprovechamiento de lo que este último debe aprender. Para el caso, en conocimientos necesarios para seguir reproduciendo el sistema y consolidando al Estado. Por tanto, el sistema educativo establece sus propios términos de codificación social basado en el binomio antes mencionado a través de sus planes curriculares que siempre se traducirán en elogios o rechazo.

La auto-reproducción del sistema depende de la recursividad de su operación específica, misma que se realiza con expectativas estandarizadas de habilidad y saber. Como hemos afirmado al comienzo, tales expectativas estandarizadas pueden pensarse como reducción de complejidad y anulación de la contingencia, lo cual pone a la labor educativa institucionalizada en calidad de proceso evaluable. A guisa de ejemplo está el Programme for International Student Assessment (PISA) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que, en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) define como un instrumento que “mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido” (Arriagada, 2017, pág. 276)

Pero no tan solo los sistemas internacionales de pruebas estandarizadas son lo que miden el encaje social del ser humano, sino que también lo son las evaluaciones que realizan los docentes

en cada escuela a diario. Mas allá de la visión filosófica que haya detrás de las pruebas aplicadas a los estudiantes, siempre se busca aplicar el código binario “bueno/malo” necesario para dicho encaje. Por tanto, se ha naturalizado la idea que enseñar consiste en mantener el orden en la clase, comunicar hechos –por lo común mediante disertaciones y textos–, efectuar exámenes y adjudicar puntos (Arriagada, 2017, pág. 277) Es decir, el código binario cumple la función segregadora de evaluar las habilidades que los estudiantes tienen para participar de la sociedad.

Durkheim (1975) por ejemplo, establecía que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquella que todavía no han alcanzado el grado de madurez necesario para la vida social (Durkheim, 1975, pág. 53). En la cita anterior observamos esta (auto)reproducción del sistema -tanto niño en su adultez hará lo mismo- y el sistema operará por autopoiesis. Por consiguiente, la educación en su variante “escuela” ofrece una visión moral de la sociedad que se va consolidando con lo que Luhmann y sus postulados teóricos establecían como maquina trivial. Es decir, un sistema sin capacidad de transformación (Luhmann & Schorr, 1993, pág. 58)

El sistema educativo es un conjunto de prácticas y de instituciones que se han organizado lentamente, con el correr del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales que las expresan, y que, en consecuencia, como la propia estructura de la sociedad, no pueden ser cambiadas a voluntad. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a hacer ese conjunto de máximas que dirigen la educación de hoy: toda nuestra historia ha dejado allí sus rastros, e incluso la historia de los pueblos que nos han precedido (Durkheim, 1975, pág. 48)

Pero, con todo lo antes mencionado, ¿la educación puede cambiar la sociedad? Los discursos de buenas intenciones dicen que sí, sin embargo, esa respuesta tiene un trasfondo mucho más político que sociológico.

Estamos lejos de esa Modernidad sólida que le dio grandes enunciados a la educación. A decir de Bauman (2003) dejamos la realidad sólida y nos enfrentamos a una Modernidad líquida. Para lo anterior, y con un enfoque primario, entenderemos como Modernidad sólida a una sociedad con una estructura social más estable y cohesionada. Mientras que a la Modernidad líquida la entenderemos como una sociedad más fluida y cambiante.

El autor que señalamos con anterioridad, al generar la metáfora, establece que la cualidad de los líquidos y los gases, lo que los distingue de los sólidos es que, en descanso, no pueden sostener una fuerza tangencial, por tanto, sufren un continuo cambio de forma cuando se les somete a esa tensión (Bauman, 2003, pág. 7). Lo que Bauman nos invita a reflexionar es que, lo que antes se fijaba al espacio y al tiempo, con la liquidez de la Modernidad eso dejó de ocurrir.

Entonces, ocupando la comparación metafórica de Bauman, ¿la educación también se volvió líquida? En efecto, y con ello también se desarrolló en la instantaneidad. La educación se alejó de ser un conocimiento perpetuo y pasó a ser un conocimiento prescindible. En ese sentido, Bauman diría que, si el mundo está en constante cambio, la educación debería ser lo bastante rápida para agregarse a éste (Bauman, 2008, pág. 29)

El conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez  
(...) Hoy el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el molde de mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía  
(Bauman, 2008, pág. 30)

Por tanto, la educación, como estamento civilizatorio de la Modernidad, se volvió parte de esa liquidez y cristalizó la instantaneidad. Es decir, lo inmediato, más que concepto teórico, pasó a ser el ente regulador de la sociedad. Como contrapunto a mencionar, cabe recalcar que anteriormente el conocimiento adquirido mantenía un valor. Se podía entender que dicho conocimiento nos acompañaría siempre y cuando más duradero fuese, más útil. Con esta visión, la vida se orientaba en una dirección personal como también profesional. Sin embargo, con los marcos de la Modernidad líquida, la educación también se redujo a la inmediatez y el individuo buscó satisfacer sus necesidades en el corto plazo desligándose de un proceso formativo.

De ahí que, el apego al cambio permanente conlleve consigo lo desechable. Hernández (2022) menciona que, en la actualidad, concentrarse es dedicarse un tiempo prolongado a una cuestión muy importante, y cada vez somos menos capaces de hacer eso en forma correcta (Hernandez, 2022, pág. 06)

## CONCLUSIONES

Los espacios educativos formales, desde su creación, son dispositivos con el cual se trasmite conocimiento a fin de validar un imaginario social dominante. Estos sistemas nacen al calor de la Modernidad y su rol fue expandir una verdad a la población según criterios científicos racionales e ilustrados. Pero, según Laudo, lo científico no es más que un consenso histórico y contingente que no sirve para validar un método educativo (Laudo, 2014, pág. 29).

Sin embargo, se repite a menudo que la investigación científica es una forma de generar algún tipo específico de conocimiento. No obstante, en educación, vemos que con las mismas bases epistémicas eurocentristas intentamos desarrollar un nuevo modelo educativo. Esto recae en que seguimos cuestionando la forma del problema y no el fondo. Es decir, que el Estado necesitó y

necesita de la educación formal para su consolidación. De esta forma observamos que los métodos educativos formales no son más que el método de adiestramiento social para higienizar el espacio público bajo el criterio científico del mundo civilizado. Ergo, toda educación que se dé por fuera del Estado va a ser censurada.

Para lo anterior, la Modernidad y su plan civilizatorio se fundó en grandes relatos científicos e históricos orientados en un imaginario principal llamado progreso que nos invitaban a confiar ciegamente en ellos. Sin embargo, en las sociedades actuales, poco queda de creencias en salvaciones colectivas y el escepticismo dio paso al individualismo. Nada de lo que conocemos puede tener rango de absolutidad o de universalización racionalmente admisible (Laudó, 2014, pág. 25). Sin embargo, no se trata de un cuestionamiento o invalidez total. Se trata de la inadmisibilidad de universalizar morales, creencias o prácticas. Para lo anterior, que se dé o haga en el norte global no significa que sea igual en este lado del mundo. Esta colonización epistemológica fue el marco teórico en donde la educación descansó.

Por tanto, a lo anterior, si la crisis es epistémica, todos los saberes deben ser cuestionado. Sin embargo, se avanza con retoques que no hacen más que, según supuestas evidencias científicas, establecer nuevos modelos pedagógicos de última moda. Una innovación tras otra, sin importar la coherencia entre ellas (Laudó, 2014, pág. 25).

El modelo educativo, revolución educacional del siglo XXI incluida, se propuso cambios en la educación sin modificar lo epistémico. Y es que, modificarlo significaría distanciarse del Estado. Desde ya un tiempo se proponen cambios radicales como; modificar las estructuras de la educación, nueva forma de formar docentes, actualizaciones curriculares, etc. Pero todos estos cambios descansan en un anunciado que no hace cuestionamiento al modelo de conocimiento que se logra transmitir. Para lo anterior, las escuelas son las encargadas de transportar el conocimiento

complejo que no se adquiere por la interacción con otros grupos socializadores, sino que se realiza por traspaso en la estructura Estado-Sujeto.

Si la educación duerme su siesta eterna en el imaginario de progreso, pensar en un cambio epistémico educacional debe darse en la batalla cultural de establecer un nuevo imaginario social dominante. A decir de Taylor (2002) el imaginario social es la forma en que las personas imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas perspectivas (Taylor, 2002, pág. 91). Desde esta perspectiva, el imaginario social es la condicionante que posibilite la acción. El dialogo entre los agentes de historia y el imaginario social se convierte en el repertorio de acciones posibles que determinan el actuar colectivo.

Por tanto, también podemos significar el concepto de imaginario pedagógico. Para el caso, hacer hincapié de como las acciones educativas pueden y son imaginadas a contra punto del imaginario dominante de progreso. Si la sociedad ahora es líquida ¿podemos teorizar una pedagogía líquida?

Ya Sigmund Freud (1925) establecía que educar es una de las tres profesiones imposibles. Sin embargo, para no entrar en conflicto mayor con el padre del Psicoanálisis, diremos que para que sea medianamente posible educar se debe dar dos condiciones. Una, que alguien eduque. Y dos, que alguien quiera ser educado. Y ahí entramos al conflicto. En el presente trabajo planteamos que, la sociedad líquida dio paso a lo instantáneo, es decir, a lo inmediato. Por tanto, el estudiante, en la sociedad líquida ¿quiere ser educado? Responder esta pregunta nos daría paso al armando del puzzle de la educación por fuera del Estado. Es decir, empezar a darle soporte epistémico a la

pedagogía líquida como línea investigativa y pensar más allá de lo que el imaginario de progreso nos permite pensar.

Sobre lo anterior, y para cerrar esta reflexión, dejamos hablar a Bauman (2003):

El abrumador sentimiento de crisis que experimentan los filósofos, los teóricos y los profesionales de la educación, en mayor o menor medida, esta versión actual de la sensación de “vivir en encrucijadas”, la búsqueda febril de una nueva autodefinición e idealmente también de una nueva identidad, tiene poco que ver con los errores o la negligencia de los pedagogos profesionales o con los defectos de la teoría educativa, pero sí mucho con la fusión universal de identidades, con la desregulación y privatización de los procesos de formación de la identidad, la dispersión de las autoridades, la polifonía de los mensajes de valor y del consiguiente carácter fragmentario que caracteriza el mundo en que vivimos, el mundo que prefiero llamar postmoderno (Bauman, 2003, pág. 127)

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Anabalón, Y. (2018). Huellas epistémicas para una educación transformadora: un primer acercamiento desde una sujeta social epistémica situada. *Revista reflexión e investigación educacional* Vol 1 N° 1, 73-82.
- Arend, J. (1998). *Educacion e investigacion hacia el cambio*. Mexico: UNAM.
- Arendt, H. (2016). *La condicion Humana*. España: Paidós .
- Arriagada, J. L. (2017). Sistema, autopoiesis y entropia en los desafios educativos contemporáneos. *Educ. Humanismo*. Vol 19. N°33, 271-288.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Mexico.
- Bauman, Z. (2003). *The individualized Society*. Oxford: Polity Press.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la Modernidad Liquida*. Barcelona: Gedisa.
- Boaventura, d. S. (2006). *Renovar la teoria critica y reinventar la emancipacion social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Boaventura, D. S. (2019). *Educacion para otro mundo posible*. Buenos Aires: CEDALC.
- Bosch, M. d. (2003). El reto de la Escuela posmoderna. El papel de la educación en la era de la información. *El guiniguana* N°12, 25-36.
- Boudieu, P. (1996). *La reproduccion.Elementos para una teoria del sistema de enseñanza*. Mexico: Fontamara.



- Carmona, M. (2008). La educación y la crisis de la Modernidad. Hacia una educación humanizadora. revista de Artes y Humanidades UNICA N°19, 134-157.
- Castoriadis, C. (1997). Imaginario Social instituyente. Erogena N°35, 1-9.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. Rev. Brasileira de educación v.19 n°59, 1033-1051.
- Durkheim, E. (1975). Educación y sociología. España: Península.
- Fernandez, C. (2023). La construcción de un imaginario social que legitimó el uso de la violencia en Chile en el siglo XIX. Copiapo: Tesis Doctoral. Universidad Católica del Maule-UARCIS.
- Foucault, M. (2003). Vigilar y Castigar. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). Defender la sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutierrez, D. (2016). Posmodernidad y educación: hacia una pedagogía del imaginario. Educare et educare. Vol 11, 15-36.
- Hernandez, L. (12 de Octubre de 2022). Obtenido de <https://clubdeescritura.com/obra/12668615/los-retos-de-la-educacion-en-la-modernidad-liquida-zygmunt-bauman/>
- Kasely, H. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. Horizonte de la Ciencia, Vol. 5 N°9, 127-133.
- Laudo, X. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación? Teoría de la Educación, 19-33.

León, A. (2007). Que es la Educacion. *Educare*, n° 39, 595-604.

Luhmann, & Schorr. (1993). *El sistema Educativo (problemas de reflexion)*. Mexico:  
Universidad Iberoamericana.

Martinez, J. F. (2019). Revolucion en las ideas: Jean Lousi Vastey y la descolonización de la civilización y el progreso. *Pléyade* N° 23, 179-211.

Navarro, Orellana, & Baldwin. (2018). Validación de la Escuela de la motivacion lectora en estudiantes chilenos de enseñanza basica . *PSYKHE* n° 27, 1-17.

Nieves, G. (2017). Hannah Arendt y el problema de la educación. *Sophia*, colección de Filosofia de la educacion. N°23, 219-235.

Nogales, & Urraco. (2013). Michel Foucault: el funcionamiento de la institucion escolar propio de la modernidad. *Anduli* N°12, 153-167.

Rodriguez, & Torres. (2003). Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. *Sociologicas* N° 5, 106-140.

Rodriguez, M. (2023). Un apunte para entender qué es la decoloniedad del sistema educativo y una propuesta para desarrollar una política educativa que la promueva. *IBERO*. Apunte de política N°36, 1-7.

Rorty, R. (2009). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátalan .

Santiago, A. (2017). La sociedad del control: una mirada a la educacion del siglo XXI desde foucault. *Revista de filosofia* n° 73, 317-336.

Tahull, J. (2016). Modernidad, educación y género. *Rev, Interamericana de educación. Pedagogia y Estudios Culturales*, 159-178.

Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*, 91-124.

Terán, M. (2015). Genaro Zalpa Ramirez, Cultura y acción social. *Teoría(s) de la cultura. Relaciones* N°141, 285-305.



[La educación está secuestrada: una reflexión para la formación de docentes](#) © 2024 by [Carlos](#)

[Fernández Jopia](#) is licensed under [CC BY-NC-SA 4.0](#)