



LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: COLONIALIDAD, POSTMODERNIDAD LÍQUIDA Y LA URGENCIA DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO

 Nerlen Yisel Lemos Lloreda¹

Institución Educativa Rural Mellito de Necoclí

nerlenlemos@gmail.com

Colombia

Recibido: 16/12/2025

Aceptado: 09/01/2026

RESUMEN

Este ensayo aborda críticamente los retos que enfrenta la educación como agente de cambio, en América Latina, ante la confluencia de la colonialidad del poder, la incertidumbre de la modernidad líquida, la aceleración tecnológica y las desigualdades económicas y sociales. La región, marcada históricamente por dominación racial y exclusión de las mayorías de indios, negros y mestizos, se encuentra inmersa en una crisis de los fundamentos modernos. El análisis se centra en comprender la incredulidad posmoderna ante los relatos totalizadores y la mercantilización del saber, como parte de las dificultades para crear un proyecto histórico emancipador. Consecuentemente, los docentes deben educar para superar el eurocentrismo y el pensamiento simplificador, adoptando los principios de la complejidad, la descolonización y la introducción de elementos identitarios propios. Con ello, se podrá establecer una ciudadanía crítica, con principios éticos y construir una alternativa histórica que integre la diversidad cultural y combata la desigualdad estructural.

Palabras clave: colonialidad del poder; modernidad líquida; educación crítica; pensamiento complejo; América Latina.

EDUCATION IN LATIN AMERICA: COLONIALITY, LIQUID POSTMODERNITY AND THE URGENCY OF CRITICAL THINKING

ABSTRACT

This essay critically examines the challenges facing education as an agent of change in Latin America, given the confluence of the colonality of power, the uncertainty of liquid modernity, technological acceleration, and economic and social inequalities. The region, historically marked by racial domination and the exclusion of most Indigenous, Black, and mixed-race populations, finds itself immersed in a crisis of modern foundations. The analysis focuses on understanding postmodern skepticism toward totalizing narratives and the commodification of knowledge as part of the difficulties in creating an emancipatory historical project. Consequently, educators must educate to overcome Eurocentrism and simplistic thinking, adopting the principles of complexity, decolonization, and the incorporation of elements of local identity. This will allow for the establishment of a critical citizenry grounded in ethical principles and the construction of a historical alternative that integrates cultural diversity and combats structural inequality.

Keywords: Coloniality of power; liquid modernity; critical education; complex thought; Latin America.

¹ Licenciada en Biología y Química de la Universidad Tecnológica del Chocó. Especialista en las TIC para la Educación de la Universidad de Santander. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad de Santander. Candidata a doctora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0009-9607-8569>. **Institución de adscripción:** Institución Educativa Rural Mellito de Necoclí-Antioquia, Colombia.

Introducción

América Latina se constituyó históricamente como un espacio particular, con un tiempo especial, para conformar un nuevo poder mundial cuya fuerza sería el capitalismo colonial de la época moderna controlado por Europa. Desde su origen, este patrón estableció la clasificación social de la población mundial en torno a la categoría de raza, un instrumento de dominación que proveyó legitimidad a las relaciones de explotación impuestas por la conquista (Allen, 1997). Este eje de la colonialidad del poder ha probado ser más duradero que el colonialismo mismo, a causa de una dependencia histórico-estructural que ha impedido la formación de Estados genuinamente democráticos y homogéneos, manteniendo relaciones coloniales de dominación en sociedades que se anunciaban como independientes (Quijano, 2000).

La profunda desigualdad económica, social y cultural que caracteriza a los países latinoamericanos es heredera directa de esta matriz de poder. En un contexto donde la mayoría de la población está compuesta por indios, negros y mestizos, a estos grupos se les negó toda participación en las decisiones sociales y políticas, lo que consolidó una estructura de poder organizada alrededor del eje colonial (Quijano, 1992).

En este marco histórico en donde existen muchos excluidos y otros grupos se encuentran fragmentados, la educación en América Latina enfrenta hoy la embestida de los fundamentos de la posmodernidad, la incertidumbre inherente a la “modernidad líquida” (Bauman, 2003) y el avance vertiginoso de la tecnociencia. La modernidad, que desde hace algún tiempo en Europa se imaginó como un camino hacia la racionalidad, la emancipación y el progreso, en la América Hispana fue adoptada a través de un “espejo que distorsiona lo que refleja” (Quijano, 2000, p. 136), por lo que la relación con esa imagen del viejo mundo se ha vivido como un desencuentro trágico. Sobre esta fractura entre los grupos de latinoamericanos frente a la herencia europea y las condiciones inherentes a su realidad en la modernidad, Quijano (2000) expresa:

Poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada. (p. 136)

La posmodernidad, marcada por las contradicciones no resueltas de la modernidad, declara la guerra al todo. Ya no es absoluto y triunfador el sistema (Fukuyama, 1992) que proclama la condición de totalidad del modelo democrático liberal occidentalizado en el mundo entero. Mires (2005) explica que “cuando se afirma que lo que hoy está siendo cuestionado son los paradigmas de la modernidad, significa que determinados modelos o principios rectores pierden vigencia” (p. 161). Se caracteriza por la incredulidad sobre la vida, la democracia, las informaciones generales que pretenden ser universales, liquidando la fe en la razón absoluta, en la idea de sujeto autónomo cuestionada por el psicoanálisis y el concepto teleológico de la historia (López Coronado, 2009). Esta disolución ha sido instrumentalizada por los mecanismos de poder de la globalización para desacreditar y no dar oportunidad a cualquier alternativa que pueda sustituir al sistema neoliberal dominante. Con ello el sistema

imperante puede seguir manteniendo el dominio sobre los recursos y perpetuando la exclusión.

A partir de estas ideas preliminares, el objetivo de este ensayo es analizar el impacto de estos fenómenos en el proceso educativo latinoamericano y argumentar la necesidad de una reforma de pensamiento que adopte una perspectiva crítica descolonial, promoviendo una educación con sentido histórico y humano que responda a la complejidad y la diversidad inherentes a la región.

La desigualdad, la razón y el eurocentrismo en América Latina

Para comprender la educación en América Latina, es imprescindible reconocer que el patrón de poder global se constituyó sobre la colonialidad, que impuso una división racial del trabajo. Al mismo tiempo, se impuso una hegemonía cultural mediante la fuerza del poder, que concentró en Europa el control de todas las formas de producción de conocimiento, configurando una perspectiva eurocéntrica. El eurocentrismo se convirtió en una perspectiva de conocimiento que codificó las relaciones entre Europa y el resto del mundo en categorías binarias y jerárquicas, es decir los primitivos son americanos, africanos o asiáticos, lo civilizado es europeo; lo irracional es del resto del mundo, lo racional es de Europa; lo tradicional o anticuado es del mundo atrasado, lo moderno es propio de Europa (Quijano, 2000). Esta visión, fundamentalmente evolucionista y dualista, situó a los pueblos colonizados, especialmente indios y negros por debajo y detrás de Europa.

Por consiguiente, el efecto de este eurocentrismo en América Latina ha sido devastador, pues ha llevado a las élites dominantes a imponer modelos europeos de formación sobre estructuras de poder organizadas alrededor de relaciones coloniales. Esta adopción de una perspectiva que a veces es nuestra, pero también es ajena, no nos representa en muchos casos, resulta en una imagen necesariamente parcial y distorsionada de la propia realidad.

En el ámbito educativo, esta matriz se traduce en un sistema que históricamente ha reprimido las formas de producción de conocimiento de los colonizados y los ha obligado a aprender parcialmente la cultura de los dominadores. El pensamiento eurocéntrico se ha impuesto con una fuerza que hace invisible la heterogeneidad histórico-estructural de la región que le impide una enorme distorsión a los proyectos políticos y educativos. Incluso, los debates sobre la revolución, la necesidad de cambio de sistemas políticos o de modificar estructuras educativas han estado condicionados a comparaciones con las categorías eurocéntricas que no se corresponden, en muchos casos, con la realidad heterogénea de América Latina.

Desde este punto de vista, la colonialidad del poder sigue ejerciendo su dominio, obstaculizando la democratización y la nacionalización plena de las sociedades latinoamericanas. Cualquier proyecto educativo crítico debe, por lo tanto, comenzar por la descolonización de las relaciones sociales, políticas y culturales, lo que implica una redistribución radical del poder (Quijano, 2000).

Por otra parte, el panorama sociopolítico actual se define por la crisis de los grandes discursos de legitimación conocidos como los metarrelatos, un fenómeno central de la posmodernidad (Lyotard, 2004). Se entienden por metarrelatos las explicaciones sobre el conocimiento y la experiencia sobre el liberalismo, el socialismo o el progreso científico o cualquier otra ideología sea grande o pequeña que es defendida por narraciones que tratan de legitimar estos saberes. Sucede, entonces, que “se tiene por ‘postmoderno’ la incredulidad con respecto a los metarrelatos” (Lyotard, 2004, p. 10). Las visiones integradas o progresistas de la historia humana aparecen como manipulaciones forzadas. En lugar de un proyecto o tesis positiva, lo posmoderno se conforma por un cúmulo de negaciones, como llegar a hacerse creyentes del sinsentido del ser y de la historia.

En este primer cuarto del siglo XXI, la decadencia de estos relatos se halla en creer que lo más grande de lo creado por el ser humano es la técnica y la tecnología, que centran la atención en los medios y ya no en el fin. El saber, en las sociedades posindustriales, sufre mutaciones drásticas, la información se convierte en lo más vital por lo que adquiere valor de cambio. El conocimiento se reduce a su operatividad y eficacia instrumental, lo que Lyotard (1994, 2004) describe como la condición del saber en las sociedades más desarrolladas.

Asimismo, esta hipertrofia de la técnica se articula con una crítica a la razón ilustrada. La razón postmoderna es una razón desilusionada, que ha llegado a una conciencia de su autoengaño. El desencanto desemboca en un irracionalismo o, al menos, en la sospecha respecto a la razón, afirmando su carácter esencialmente de palabras, reducido a juegos de lenguaje. Sobre esto Forment (1992) afirma que “en la postmodernidad se pierde la fe en la razón ilustrada, que queda totalmente desacralizada” (p. 43). Así, podemos entender que la consecuencia filosófica es la pérdida del fundamento único y el surgimiento de la fragmentación y la multiplicidad de fundamentos. En el ámbito social, esto genera un proceso de disgregación de las razones autónomas y la incredulidad ante los universalismos disciplinantes (López Coronado, 2009) que terminan defendiendo consensos locales y temporales.

Desde una perspectiva crítica latinoamericana (Pérez Andreo, 2008), esta disolución del sujeto y de la historia ha sido funcional al orden neoliberal que gobierna la globalización. Al negar la razón absoluta y el concepto teleológico de la historia, se busca evitar que las víctimas puedan apelar a herramientas de creación o crítica racional para proponer algo diferente al “discurso único neoliberal” (Pérez Andreo, 2008).

Esta manera de ver la sociedad nos hace pensar en cuál ha sido el proceso en América Latina y cómo este rompimiento con la propia historia ha minado la educación y ha dificultado la construcción de un proyecto histórico.

La intención es diluir la modernidad, volverla líquida, romper los lazos sociales, nacionales e ideológicos; de esta manera se obtiene una sociedad transparente en la que la razón humana solo puede ser una mera reproducción técnica del mercado de consumo. (Pérez Andreo, 2008, p. 396)

La tecnología y la información, aunque potencian un conocimiento holístico y global, también permiten un mayor control y desintegración social. La misma “racionalidad moderna se ha tornado técnica de reproducción del ser consumidor” (Pérez Andreo, 2008, p. 405), enfocada en el mantenimiento del dominio sobre los recursos del planeta. Si los docentes de la América Latina no enfocan parte de los propósitos de la educación hacia el conocimiento, la conservación y el buen uso de los recursos naturales y culturales de nuestra región, se mantendrá el esquema de reproducción de unos pobladores dedicados solo al consumo.

La modernidad líquida, la tecnología y el sujeto consumidor

Para abordar este punto hay que empezar por Zygmunt Bauman (2003) quien describe la realidad contemporánea a través de la metáfora de la modernidad líquida, donde las instituciones y las relaciones sociales pierden su solidez y se hacen volátiles, fluidas y maleables. El tiempo se acelera y la vida se experimenta como una serie de lanzamientos y sustituciones inmediatas. En la liquidez, las identidades son precarias, sujetas a la urgencia de reidentificación constante (Bauman, 1992; Quijano, 2000). El proyecto comunicativo y el lenguaje se tornan difusos y la sociedad queda en un estado de deslegitimación de las estructuras permanentes (Bauman, 2003). En este entorno, la educación misma es cuestionada y sometida a la lógica de la utilidad puntual y fugaz.

La educación en la modernidad líquida se enfrenta a la tarea de formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, en un momento donde el conocimiento útil para la vida y la autoformación permanente se dedican exclusivamente al conocimiento de las habilidades técnicas. Sin embargo, la educación tiene la misión de ir más allá del adiestramiento en habilidades, ya que el saber no se reduce al saber científico o técnico, sino que abarca el aprender a hacer para el autoconocimiento, el saber vivir en comunidad y comprender los juegos de lenguaje que hacen posible el lazo social.

Es así que nos encontramos con la convergencia de la liquidez y el neoliberalismo que han promovido el surgimiento del “*homo consumptor*, el individuo consumidor de su propio consumo, *destructor*, consumidor, de sí mismo y de su entorno” (Pérez Andreo, 2008, p. 496). El autor plantea la disolución de la generación de conocimientos con humanidad desde una respuesta a las consecuencias que se están experimentando en todo el mundo: “Ya no hay posibilidad de creación social, ni de constitución del propio mundo, las herramientas han sido cercenadas” (p. 496). Pero, además se acerca a lo que estamos viviendo con la irrupción de la inteligencia artificial y la ausencia de profundidad de pensamiento: “Ahora todo es técnica, una técnica muy sencilla para que cualquiera la pueda utilizar, aunque no tenga la más mínima idea de las bases científicas que lo hacen posible” (Pérez Andreo, 2008, p. 496).

Los seres humanos han devenido en individuos dedicados al consumo masivo que se han apartado de los afectos y de su identidad grupal para asumir una identidad global impuesta por el mercado. En América Latina, esta imposición del *homo consumptor* (el hombre consumidor de Pérez Andreo, 2008) se superpone a las estructuras coloniales preexistentes, convirtiendo la desigualdad social en un problema de consumo y exclusión exacerbada. Por su parte, la autora López Coronado (2008) considera que la libertad se reduce a la “pura autonomía individual” (p. 164) y al derecho arbitrario a la diferencia, lo que, en la práctica, niega cualquier ética social o responsabilidad colectiva, desembocando en un individualismo hedonista y narcisista (Gervilla, 1993).

La consecuencia política de esta dinámica es la disolución del sentido de la historia. Todo es artificial y transitorio, “se espera que las cosas, como los vínculos, sirvan solo durante un ‘lapso determinado’ y luego se hagan pedazos; que, -cuando tarde o temprano, pero mejor temprano- hayan agotado su vida útil, sean desechadas” (Bauman, 2007, p. 29). Si esto es así en el mundo cotidiano, funciona de la misma forma para la educación, insiste Bauman (2007), el conocimiento es transitorio, desechable, efímero y no hace falta permanecer en él ni para él. Es un gran reto para los docentes de América Latina y los pobladores en general, enfrentarse con una sociedad que vive para el consumo, en una vida que se diluye en la tecnología simple y con conocimientos vacíos y transitorios. En relación con esto, muchas veces nos lamentamos de que no se tomen en cuenta para la educación, o se incluyan en el currículo, la visión de un mundo más humano como el de la herencia afro o los valores indígenas.

Acciones para consolidar el pensamiento crítico en la educación

Ante la tendencia a permanecer en la desigualdad histórica y estructural, ser parte de la fragmentación posmoderna y vivir en la incertidumbre líquida, la educación en América Latina tiene el imperativo ético y sociopolítico de emprender un proyecto humano y crítico. Es claro que existe la necesidad de promover una reforma del pensamiento para afrontar la complejidad persistente y tener en cuenta la historia que define a los latinoamericanos. No obstante, hemos vivenciado las dificultades para resistir a todas las posturas cerradas o displicentes que no desean trabajar por los cambios o cuyas formas de pensar apuntan a la violencia o a la ruptura total.

A los efectos, la educación debe enfrentar la ceguera del conocimiento, es decir, la incapacidad de conocer el conocimiento mismo. El sistema educativo debe propiciar la consciencia de estar frente a los estudiantes y enseñarles a aprender, o aprender a aprender (Pozo y Monereo, 2002) así como de afrontar los riesgos de cometer errores o de perder las ilusiones, porque la educación también se dirige a lo emocional y a lo afectivo. Quiere decir que nuestra educación en Colombia y América Latina se puede dedicar a “reconstruir al sujeto social educable y reconocerlo como un ser éticamente valioso” (Cuero, 2014, p. 48). Además, en ese aprender a aprender se debe insistir en la autonomía (López Morocho, 2015) que proporciona la responsabilidad por la herencia cultural.

Sin embargo, no se puede olvidar que todos los saberes deben integrarse y que, para superar la fragmentación del saber, la educación debe promover un conocimiento pertinente, capaz de abordar problemas globales y fundamentales inscribiendo en ellos los conocimientos parciales y locales.

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. (Morin, 1999, p. 1)

Esto requiere desarrollar una inteligencia general apta para aprehender la multidimensionalidad del ser humano en su condición de ser biológico, psíquico, social, afectivo y racional que se desempeña en un contexto local pero también global (Morin 1999, p. 15).

Con base en los estudios de Morin (1999), debe reflexionarse sobre esa parcelación y compartimentación de los saberes, que viene siendo consecuencia del pensamiento simplificador, por cuanto este conduce a la atrofia de la capacidad de contextualizar y globalizar, lo que a su vez debilita la responsabilidad y la solidaridad. En Colombia, en particular y, en América Latina, en general, donde los problemas son muy complejos, la educación debe enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas e influencias recíprocas. El pensamiento complejo permite concebir la unidad y la diversidad humana, que viene a ser esa "*unitas multiplex*" (Morin, 1999) que forma parte de las condiciones que un docente debe tener para abordar la educación. Con ello, es posible sustituir la separación de los grupos y la reducción de los individuos a recipientes no críticos.

En la planificación y acercamiento de las disciplinas dentro del sistema educativo, no solamente se tiene que pensar en el cómo el trabajo puede ser más llevadero, más económico, más productivo materialmente, sino que las complejidades de lo humano en todas sus formas de vivir tienen que ser conocidas por los docentes. Morin (1999) advierte que:

no sólo hay una unidad cerebral sino mental, psíquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. (p. 25)

Para enfrentar la incertidumbre que aqueja a los herederos de la cultura latinoamericana, es esencial abandonar la creencia de que el destino humano es predecible y comprender que la historia es una aventura desconocida, creadora pero que también puede ser destructiva. Debemos entender que para construir un proyecto histórico que comprenda la educación como un conocimiento propio y a la vez universal, es fundamental enseñar principios que permitan afrontar los riesgos y lo inesperado, navegando en un "océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza" (Morin, 1999, p. 43).

La estrategia de los diferentes organismos educativos puede abocarse a las más importantes acciones, sin olvidar las complejidades inherentes a las propias finalidades de la educación. Debe comprenderse que, para América Latina, la construcción de un proyecto educativo debe incluir su historia de mestizaje, diversidades y conflictos, así como articular finalidades complejas y antagónicas, sin caer en la intransigencia o la ruptura con la historia de Europa. Consecuentemente, la tarea de construir un proyecto para la educación de los latinoamericanos implica la racionalidad crítica sobre nuestros errores y las faltas cometidas con nuestros semejantes, lo que conduce a la autocrítica para reconocer las propias insuficiencias.

Por consiguiente, aunque suene utópico e idealista, la educación para el futuro debe concebirse, en cada plan y en cada proyecto, centrada en la condición humana, esto implica reconocer al ser humano con sus particularidades que abarcan lo físico y biológico, lo psíquico y cultural, además de lo social e histórico. La plena realización humana se encuentra en el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y el

sentido de pertenencia a la especie humana, para descartar toda posibilidad de racismo y de injusticias.

Frente al individualismo narcisista, la ética de la comprensión es vital (Morin, 1999). La incompreensión, alimentada por el egocentrismo y el etnocentrismo o el sociocentrismo, se agrava con la reducción del conocimiento de lo complejo. La ética de la comprensión exige el bien pensar y la introspección, descentrándonos de nosotros mismos para combatir los racismos y xenofobias. Pero no es nada fácil motivar a nuestros estudiantes y colegas para capacitarnos sobre el por qué existen las prácticas del etnocentrismo, la segregación contra la población afro o el desprecio a los indígenas. Ya lo afirmaba Morin (1999) “La ética de la comprensión nos pide comprender la incompreensión [...] Si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas” (p. 50).

En el contexto latinoamericano, esta ética debe traducirse en la apertura a la diversidad cultural. La dominación occidental ha causado la desintegración de culturas, lo que representa una pérdida para toda la historia de la humanidad. Ahora, la educación debe dedicarse a promover el conocimiento de la identidad, al rescate del mundo propio que suma la esencia mestiza y las novedades del mundo globalizado.

En este sentido, lo primero es buscar los métodos dentro del campo de la educación para reconocer la igualdad y sincerar las posturas de unos y otros, con el conocimiento de lo que se puede cambiar y lo que no es posible abandonar. Esto significa observar las ideas de la postmodernidad desde una postura crítica y tratar de interpretar cuáles son los caminos para mejorar la educación frente a las crisis de la sociedad. Ciertamente, lo primero que la educación nos reclama como docentes es entender que los principales factores a enfrentar son el individualismo, el consumo desmedido, la pérdida de la estabilidad, la ruptura con la familia y con los lazos de las comunidades étnicas y en consecuencia la necesidad de recuperar los nexos sociales, pero también imponer una incorporación de la herencia cultural propia en esa escuela que transitamos.

Conclusiones

La educación en América Latina se encuentra en una situación crítica por la urgencia de un proyecto histórico que contemple como centro las relaciones humanas y la reivindicación de lo propio. Las estructuras de la colonialidad del poder (Quijano, 1992, 2000) han sido reforzadas por la lógica de la posmodernidad y la modernidad líquida (Bauman, 2003, 2007), que han provocado la disolución de los cimientos filosóficos que podrían sustentar una crítica radical al sistema de explotación y desigualdad. La transformación no puede ser solo tecnológica o económica, sino que debe ser, fundamentalmente, histórica y social.

En cualquier caso, la educación no puede dejar de lado las necesidades de las comunidades en una época postmoderna cuyo centro es el consumo y la negación de la historia. En consecuencia, una de nuestras primeras tareas es tratar de rescatar lo propio. Por ello, la escuela debe tener en cuenta la idea de la resistencia para no caer en una sociedad sin identidad. Escobar (2015) afirma que “la perseverancia de las comunidades y movimientos de base étnico-territoriales involucran resistencia, oposición, defensa y afirmación de los

territorios” (p. 28). Sin la presencia de esas comunidades, el proyecto histórico de la escuela no tendría ningún sustento.

Dentro de esta lucha por encontrar un camino para la educación, el trabajo conduce a observar el tipo de modernidad en el que la sociedad de América Latina se desenvuelve: hay presencia de la tecnología, de la inteligencia artificial, de grandes movimientos de consumo masivo, pero también hay grandes brechas, desigualdades y discriminación con individuos sin estabilidad y con una gran crisis de valores. El cambio vendrá con el trabajo sostenido por una escuela que ofrezca la posibilidad de enfrentar la decolonialidad, la individualidad y la ambigüedad de valores; en donde se logre la afirmación de la diversidad y la inclusión de los desposeídos. La afrocolombianidad, por ejemplo, como ya hemos mencionado, debe incorporarse como parte de los temas y didácticas, para resistir el embate de la colonialidad del poder; como afirma Useche (2019), “se constituye, y reconstituye, como prácticas de libertad y como saberes subalternos que fertilizan las resistencias que develan las fuerzas de la vida” (p. 482).

El fracaso de los intentos de nacionalización y democratización en América Latina se debe a que la colonialidad, soportada en la idea de raza (Allen, 1997), ha sido un factor limitante decisivo. Por ello, el proyecto educativo del futuro debe ser un proceso de descolonización, que promueva el pensamiento complejo y la ética de la comprensión, buscando la unidad dentro de la diversidad.

En última instancia, el objetivo de la educación es construir un proyecto histórico y humano. Esto se puede lograr si se conduce el proyecto a dotar a los ciudadanos con las herramientas intelectuales para resistir la racionalización abstracta y unidimensional (Morin, 1999, p. 19) que se ha demostrado incapaz de tratar los problemas globales. Esto significa tratar de observar lo que es racionalmente claro y provechoso, no solamente en lo comercial y económico. Muchas veces, se ha despreciado la razón de la tierra y de las comunidades latinoamericanas haciendo ver que son atrasadas o demasiado tradicionales, sin percatarse de que realmente se pueden tomar sus enseñanzas, llevarlas a la escuela, influir en el currículo y formar parte de los proyectos institucionales.

Finalmente, la educación en América Latina para ser exitosa debe ir por diversos caminos que van desde conocer que existe una forma permanente de colonialidad, entender la llegada de la postmodernidad líquida e impulsar a todos los docentes para atender la urgencia de aplicar un pensamiento crítico. En última instancia, el éxito de la educación en América Latina radica en su capacidad para articular un proyecto histórico y humano que responda a las necesidades de las mayorías excluidas. Esto implica dotar al ciudadano de herramientas intelectuales para resistir la racionalización unidimensional y recuperar el sentido profundo de la vida en sociedad.

La transformación educativa debe ser entendida como un proceso de re-existencia, donde la escuela no solo apreste para el mercado, sino para la libertad política, formativa y financiera contra toda forma de esclavitud contemporánea. Se trata de educar teniendo como norte la preparación, primero a los docentes y consecuentemente a los estudiantes, contra toda forma de esclavitud sea económica, cultural o política. La educación ha de responder a las necesidades de las grandes mayorías excluidas del tercer mundo y, con ello, al rescate del

sentido profundo de la vida en sociedad, más allá de la lógica del consumo y la dominación de cualquier tendencia ideológica.

Referencias

- Allen, T. W. (1997). *The Invention of White Race. Vol. II: The Origin of Racial Oppression in Anglo-America*. Verso.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. Routledge.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Cuero, Z. (2014). *Educación para la liberación: una propuesta desde la filosofía latinoamericana*. La colmena.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25-38. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180942587002.pdf>
- Espinosa Ramírez, L. O. (2010). La posmodernidad, lo sublime y un ojo cortado. Nota a propósito de la estética de Jean-François Lyotard. *Poliantea*, 6(11)11-21. <https://doi.org/10.15765/plnt.v6i11.167>
- Forment, E. (1992). *Lecciones de Metafísica*. Rialp.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educación*. Dykinson.
- López Coronado, V. (2009). La postmodernidad como categoría ideológica. *Metafísica y Persona*, 1(2), 139-167. <https://doi.org/10.24310/Metyper.2009.v0i2.2840>
- López Morocho, L. R. (2015). Reflexión sobre el enfoque teórico metodológico de la educación para jóvenes y adultos, una visión desde América Latina. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 129-152. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096007.pdf>
- Lyotard, J. F. (1994). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa.
- Lyotard, J. F. (2004). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Mires, F. (2005). *La revolución que nadie soñó*. Libros de Araucaria.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Pérez Andreo, B. (2008). La victoria de la postmodernidad o “El hombre lleno de nada”. *Cauriensia*, III, 393-431. <https://core.ac.uk/download/pdf/72045005.pdf>.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 13-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 193-238). CLACSO.
- Useche, Ó. (2019). *Ciudadanías en resistencia: el acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas no violentas de reexistencia social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4833/1/Ciudadania-resistencia.pdf>