

¿Ilustración o imposición? La carga eurocéntrica en algunos de los pedagogos modernos

Andrés Leonardo Rey Barbosa¹

andresrey@usta.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3415-2550>

Andrea Marcela Mahecha Montañez²

andreamahecha@usta.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0223-3284>

Alejandro Patiño Maya³

alejandro.mayapat@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2670-878X>

Jeisson Andrés Certuche Martínez⁴

jeisson.martinezcer@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-1255-4468>

Harold Jesid Amaya Pineda⁵

harold.pinedaama@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-2221-2017>

Universidad Santo Tomás
Colombia

Recibido: Diciembre, 2025

Aceptado: Mayo, 2026

RESUMEN

Este artículo de reflexión problematiza la adopción acrítica en América Latina de los paradigmas pedagógicos modernos de origen europeo, los cuales, pese a sus aportes, conllevan una carga eurocéntrica y excluyente. El estudio se realizó mediante un ejercicio colectivo de análisis crítico a partir de la metodología de seminario alemán, donde se discutieron las obras de Rousseau, Hobbes, Kant, Dewey y Piaget a través de presentaciones y debates virtuales entre los integrantes del grupo. El análisis revela cómo las propuestas de estos autores, fundamentales para la pedagogía occidental, están sustentadas en ideologías clasistas, racistas, patriarcales y capacitistas, imaginando un sujeto educativo ideal: blanco, burgués, masculino, sano y europeo. Se concluye que la aplicación universal de estas teorías en contextos diversos como el latinoamericano reproduce exclusiones y subraya la urgencia de una apropiación crítica y decolonial que permita imaginar una pedagogía verdaderamente inclusiva y situada.

Palabras clave: Pedagogía moderna, eurocentrismo, ilustración, colonialidad.

¹ Licenciado en Filosofía, magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación y doctorando en Pensamiento Complejo. Cuenta con experiencia profesional como docente, coordinador académico, asesor pedagógico, y consultor en educación media y superior en el contexto colombiano. Se ha especializado en evaluación de los aprendizajes, investigación educativa, resignificación de proyectos institucionales y diseño curricular. Su trayectoria integra docencia universitaria, gestión académica, formación investigativa, y manejo y programación de entornos virtuales.

² Doctora en Educación con una trayectoria investigativa en los campos de la educación, el currículo, las pedagogías de(s) coloniales, las subjetividades juveniles y los entornos digitales. Su producción académica se centra en el análisis crítico de los procesos educativos y el diseño de propuestas curriculares alternativas. Cuenta con experiencia en dirección de trabajos de grado de maestría, formulación de proyectos de investigación y acompañamiento de procesos investigativos en educación.

³ Magíster en pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la Universidad Santo Tomás, especialista en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Docente de cátedra del Tecnológico de Antioquia y docente de aula vinculado a la Secretaría de Educación de Medellín.

⁴ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y candidato a Magíster en Pedagogías Críticas de la Universidad Santo Tomás, con 10 años de experiencia en docencia y trabajo con comunidades en el marco de restitución de tierras y liderar procesos con la red de Colegios Distritales que trabaja la Memoria Histórica en Bogotá. Ha publicado artículos sobre educación antirracista y decolonial. Su trabajo se concentra en el análisis de prácticas pedagógicas en la escuela.

⁵ Licenciado en Inglés por la Universidad La Gran Colombia y candidato a Magíster en Pedagogías Críticas de la Universidad Santo Tomás. Su trayectoria académica y profesional se ha enfocado en la enseñanza del inglés, con énfasis en la formación integral. Actualmente se desempeña como docente de educación básica y media. Sus líneas de investigación se centran en las prácticas de reconocimiento en contextos educativos, las pedagogías críticas y la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos.

Enlightenment or Imposition? The Eurocentric Burden in Some Modern Pedagogues

Andrés Leonardo Rey Barbosa

andresrey@usta.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3415-2550>

Andrea Marcela Mahecha Montañez

andreamahecha@usta.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0223-3284>

Alejandro Patiño Maya

alejandro.mayapat@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2670-878X>

Jeisson Andrés Certuche Martínez

jeisson.martinezcer@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-1255-4468>

Harold Jesid Amaya Pineda

harold.pinedaama@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-2221-2017>

Universidad Santo Tomás

Colombia

ABSTRACT

This reflective article problematizes the uncritical adoption in Latin America of modern pedagogical paradigms of European origin, which, despite their contributions, carry a Eurocentric and exclusionary bias. The study was conducted through a collective exercise in critical analysis based on five German seminars, where the works of Rousseau, Hobbes, Kant, Dewey, and Piaget were discussed through presentations and virtual debates among the group members. The analysis reveals how the proposals of these authors, fundamental to Western pedagogy, are based on classist, racist, patriarchal, and ableist ideologies, imagining an ideal educational subject: white, bourgeois, male, healthy, and European. It concludes that the universal application of these theories in diverse contexts such as Latin America reproduces exclusions and underscores the urgency of a critical and decolonial appropriation that allows for the envisioning of a truly inclusive and situated pedagogy.

Keywords: Modern pedagogy, Eurocentrism, Enlightenment, coloniality.

Ilustração ou imposição? O viés eurocêntrico em alguns pedagogos modernos

Andrés Leonardo Rey Barbosa
andresrey@usta.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3415-2550>

Andrea Marcela Mahecha Montañez
andreamahecha@usta.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0223-3284>

Alejandro Patiño Maya
alejandromayapat@usantotomas.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2670-878X>

Jeisson Andrés Certuche Martínez
jeisson.martinezcer@usantotomas.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-1255-4468>

Harold Jesid Amaya Pineda
harold.pinedaama@usantotomas.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-2221-2017>

Universidad Santo Tomás
Colombia

RESUMO

Este artigo de reflexão questiona a adoção acrítica, na América Latina, dos paradigmas pedagógicos modernos de origem europeia, os quais, apesar de suas contribuições, carregam um viés eurocêntrico e excludente. O estudo foi realizado por meio de um exercício coletivo de análise crítica com base na metodologia do seminário alemão, no qual foram discutidas as obras de Rousseau, Hobbes, Kant, Dewey e Piaget por meio de apresentações e debates virtuais entre os integrantes do grupo. A análise revela como as propostas desses autores, fundamentais para a pedagogia ocidental, se baseiam em ideologias de classe, racistas, patriarcais e capacitistas, imaginando um sujeito educacional ideal: branco, burguês, masculino, saudável e europeu. Conclui-se que a aplicação universal dessas teorias em contextos diversos, como o latino-americano, reproduz exclusões e ressalta a urgência de uma apropriação crítica e descolonial que permita imaginar uma pedagogia verdadeiramente inclusiva e situada.

Palavras-chave: Pedagogia moderna, eurocentrismo, Iluminismo, colonialidade.

Introducción

A menudo, la contemplación, apropiación e interiorización de los planteamientos de autores nodales en la pedagogía tiende a generar omisiones frente a una serie de elementos que, por sus condiciones históricas, contextuales, espaciales, entre otras no se cuestionan, ya que al ser autores prolíficos y de un peso trascendental y hasta en ocasiones incuestionables en algunos círculos de la disciplina no se ponen en la palestra o en tela de juicio su potestad y autoridad.

La educación ha tenido grandes referentes en Occidente, tradiciones que han sido traídas al contexto latinoamericano y colombiano, muchas veces, sin pasarlas por una mirada crítica. En este sentido, este artículo de reflexión busca tensionar algunas ideas centrales sobre propuestas educativas planteadas por Jean Jacques Rousseau, Thomas Hobbes, Immanuel Kant, John Dewey y Jean Piaget. Este documento es el resultado de un ejercicio de trabajo colectivo del grupo de estudio, contrahegemonía, a partir de cinco seminarios alemanes que se sostuvieron durante el semestre 2025-I. En cuanto a la metodología, se dieron reuniones virtuales donde cada integrante presentaba puntos centrales sobre un autor de los mencionados, y el resto aportó o propuso otra interpretación.

Las discusiones llevaron a disponer que la educación moderna en América Latina se ha construido sobre un pilar teórico fundamentalmente eurocéntrico, pues estos autores mencionados han sido incorporados al imaginario y a las prácticas educativas de la región con frecuencia como referentes universales e incuestionables, sin mediar un filtro crítico que examine sus premisas ideológicas y los contextos históricos específicos para los que fueron concebidas. Por tanto, este artículo surge de la necesidad de tensionar ese legado. A través de una reflexión crítica, se propone develar la carga colonial, clasista, patriarcal y excluyente subyacente en algunos de los pedagogos modernos más influyentes. El objetivo no es negar sus contribuciones, sino problematizar su pretendida universalidad y exponer cómo, al ser trasplantadas acríticamente, sus teorías han contribuido a perpetuar jerarquías

y exclusiones en los sistemas educativos del Sur Global, obstaculizando el camino hacia una pedagogía plural y emancipadora.

Rousseau. Las tensiones educativas entre maternidad, discapacidad, clases sociales y diversidad étnica

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) fue uno de los pensadores más relevantes y revolucionarios en su época, reconocido por ser una figura fundamental en el movimiento intelectual ilustrado. Sus planteamientos e ideas constituyeron fuertes críticas al sistema político monárquico y al poder eclesiástico imperante en su momento; por tanto, puede definirse a Rousseau, como una persona “con ideas progresistas en una época en que todavía estaban vigentes las monarquías y la práctica de la inquisición católica” (Abreu, 2018, p. 200), motivo por el cual fue exiliado de algunos países europeos, a la vez que fuesen prohibidas sus obras literarias, tal como el Emilio o de la educación.

En esta obra, que representa su aporte más relevante para la pedagogía, se señala el proceso de la infancia a la adolescencia, para plantear “una educación acorde a las etapas de desarrollo y respetando la naturaleza humana, a la que considera libre de errores y vicios” (Ayala, 2017, pp. 118-119). Este es uno de los planteamientos más significativos para la pedagogía, pues ha desembocado en la creación de “nuevas ideas, corrientes y paradigmas que tengan como propósito adaptarse a la naturaleza del niño. Este enfoque implica una superación de la vía contraria, esto es, que el niño se ajuste a los métodos que no están pensados para él” (Mejía y Rendón, 2022, p. 142).

Rousseau revolucionó la pedagogía al centrar la educación en la naturaleza e intereses del niño, base del constructivismo, promoviendo la participación activa frente al modelo autoritario tradicional. Sin embargo, una crítica contemporánea (Mejía y Rendón, 2022) revela el sesgo patriarcal en su pensamiento: mientras que "Emilio" (el hombre) recibe una educación para su desarrollo autónomo, "Sofía" (la mujer) es confinada a un ideal educativo limitante que la reduce al rol de esposa y madre, justificado por un

determinismo biológico. Según las autoras, Rousseau propone que la educación femenina debe consistir en "servir al hombre, agradarle y cuidar de la familia". Aunque en teoría se ha avanzado hacia la equidad educativa, en la realidad persisten prácticas y estereotipos pedagógicos que reproducen una formación diferenciada por género, heredera de esta visión rousseauiana.

La obra "Emilio" de Rousseau (2000) propone un modelo pedagógico explícitamente excluyente, diseñado para un sujeto ideal específico: un niño varón, europeo, sano y de clase acomodada. El autor justifica esta exclusión al afirmar que los pobres, los enfermos y otros grupos raciales (como "los negros o los lapones") no son aptos o no necesitan dicha educación, revelando los prejuicios eurocéntricos, clasistas y capacitistas de su pensamiento. Este origen obliga a cuestionar los fundamentos de la pedagogía moderna: ¿para quién fue ideada y qué tensiones genera aplicar estos referentes "universales" a poblaciones que nunca contempló? Surgen así preguntas críticas sobre cómo se ha implementado la educación para personas con discapacidad y otros grupos excluidos, evidenciando las tensiones y el capacitismo aún vigentes en las aulas.

El estudio de Cobeñas (2020) revela que el sistema educativo actual perpetúa la exclusión que Rousseau conceptualizó, específicamente hacia la población con capacidades diversas. Esta exclusión se manifiesta en tres niveles: exclusión escolar, negar el acceso a la educación por considerar que un déficit imposibilita el aprendizaje; segregación en escuelas especiales, derivar a estos estudiantes a instituciones que los adaptan al sistema bajo criterios pedagógicos rígidos y "normalizadores", y finalmente, integración excluyente, experiencias de violencia, subalternización e inferiorización dentro de las instituciones regulares.

A pesar de los discursos de inclusión surgidos desde los años 90, en la práctica persiste un modelo educativo diseñado para un grupo "normal", "sano" y "saludable", una visión que Rousseau ayudó a instalar. El estudio subraya la necesidad de una perspectiva

trans-moderna que reinterprete sus aportes para construir una pedagogía genuinamente inclusiva y cuestione cómo la visión de la discapacidad como un asunto ajeno a la educación sigue vigente.

¿Formar para obedecer? Reflexión crítica sobre la educación y el Estado en Colombia a partir de Hobbes y Marx

La reflexión parte de la tensión que se vive en las instituciones educativas colombianas en preparación para las pruebas Saber 11, usando esta coyuntura para cuestionar el concepto mismo de "formación ciudadana". Se plantean preguntas fundamentales sobre qué significa ser y formarse como ciudadano en Colombia, quién asume esa formación y con qué ideales.

Aunque Hobbes no es un autor central en la pedagogía, su marco teórico se propone como una herramienta para analizar el origen y la propagación de la idea de "formación ciudadana". El texto sugiere que la escuela actúa como una institución clave dentro de un proyecto hegemónico al asumir esta tarea. Esta relación se ilustra con una cita de la guía del ICFES (2024), que establece explícitamente que la prueba evalúa conocimientos para "comprender el mundo social" y usarlos como referente para el "ejercicio ciudadano", evidenciando el vínculo entre evaluación, conocimiento escolar y la definición institucional de la ciudadanía.

La repetición en los documentos oficiales de conceptos como "ejercer la ciudadanía" bajo derechos y deberes parece inofensiva, pero traer a Hobbes al debate permite entender su clara finalidad política. Para Hobbes (2000) las sociedades civiles requieren pactos y que los hombres, al nacer ineptos para la sociedad, solo se hacen sociables mediante la educación. Este proceso educativo, necesario para la adhesión social, no es abstracto: se refiere a la sociedad bajo el sistema capitalista, donde las relaciones se basan en el intercambio de mercancías. Así, la "formación ciudadana" tiene un vínculo directo con este orden hegemónico.

La educación, según se desprende de Hobbes y los documentos oficiales del MEN, busca adaptar a los estudiantes a la sociedad desde la niñez, ajustándolos a conceptos como el estado-nación. Esto plantea la pregunta: en un contexto como Colombia, ¿es posible formar personas que no aboguen por el estado social de derecho?

Los sistemas educativos están diseñados para que los jóvenes aprendan las dinámicas del trabajo en el capitalismo y se integren en ellas, funcionando, así como un dispositivo al servicio del capital para obtener mano de obra. Frente a esta realidad, surge una pregunta crucial para quienes se forman en pedagogías críticas: ¿cómo pueden los docentes resistir a esta corriente que prioriza los libros de texto y los resultados en las pruebas de estado sobre la capacidad de transformación de los estudiantes?

Hobbes (2000) afirma que la "sana doctrina" civil debe originarse en las academias, desde donde los jóvenes instruidos pueden luego educar al pueblo, y que es deber de los gobernantes ordenar su enseñanza en todos los colegios.

Esta idea plantea tres reflexiones: primero, el rol de las facultades de educación en formar docentes que se alineen o distancien de esas doctrinas oficiales. Segundo, la posibilidad real de que un niño desarrolle un pensamiento crítico frente a una "verdad" estatal repetida constantemente en la escuela. Tercero, que la educación es una herramienta más eficaz que la fuerza para lograr el acatamiento, pues opera mediante el convencimiento. La comparación con los documentos del MEN evidencia cómo el dispositivo educativo se enmarca en una lógica colonial, donde la escuela sirve para reproducir discursos y perpetuar ciertas ideas y prácticas en los estudiantes.

Este pensamiento de sostener formas de entender la realidad y actuar en ella, la retoma Hobbes (2005) en el *Leviathan* cuando menciona que la obediencia a la ley civil depende de enseñar primero su fundamento en la ley natural. Sin este conocimiento previo, las personas no reconocen el derecho del soberano a gobernar. Entonces, la enseñanza,

por encima de la coerción, es la forma más adecuada para que los "ciudadanos" sigan las leyes del soberano.

Los manuales, contenidos y estructura del sistema educativo cumplen el objetivo claro de formar "ciudadanos" cuyos comportamientos sean útiles al capital y a la producción de mercancías. Por ello, es crucial reconocer que educar es un acto político: seguir los documentos oficiales implica una decisión de conservar discursos coloniales. Si bien hemos visto cómo el discurso de Hobbes sostiene ese libreto educativo único, la reflexión se abre ahora con una cita menos conocida de Marx.

Marx (2004) rechaza la "educación popular a cargo del Estado", argumentando que, si bien el Estado puede regular recursos y estándares, no debe ser el educador. Propone sustraer la escuela de la influencia del gobierno y la Iglesia, afirmando que es el Estado (especialmente el prusiano) quien necesita ser educado por el pueblo.

Esto contrasta con Hobbes (2000), para quien el soberano debe educar al pueblo para mantener los pactos sociales. Marx (2004) ofrece así una crítica radical a los manuales, guías y estándares impuestos por el Estado, que desconocen las necesidades de las comunidades educativas y limitan la construcción de conocimiento. Su postura subraya la necesidad de crear educaciones otras y populares, donde sean los territorios y sus habitantes quienes definan los contenidos y métodos.

Kant y la educación moderna: del ideal ilustrado a la exclusión epistémica

Kant es un pensador central de la Ilustración. Sus ideas sobre conocimiento, ética y cosmopolitismo influyeron en la creación de los sistemas escolares modernos. Analizar su aporte pedagógico permite reconocer su crítica al despotismo de su época, pero también visibilizar la estructura colonial inherente a su pensamiento universalista. Esto abre un diálogo crítico con el pensamiento decolonial, para cuestionar cómo los sistemas educativos heredados reproducen lógicas coloniales que impiden imaginar horizontes educativos

situados. El objetivo es superar los anclajes europeizantes y fomentar un diálogo de saberes plural entre el Sur y el Norte.

El primer constructo kantiano abordable en el ámbito educativo se desprende de la afirmación “el hombre no es más que lo que la educación hace de él” (Kant, 2009, p. 31). Esto otorga a la educación una función civilizatoria y racional, que parte de una distinción ontológica entre el humano y los demás animales, asignándole al quehacer educativo una tarea moral sustentada en el universalismo ético, como se enuncia en *La metafísica de las costumbres*:

El hombre no puede alcanzar el fin último de su destino natural si no es por medio de la moralidad; y esta consiste precisamente en que el ser racional sea capaz de imponer leyes a sí mismo. [...] De este modo, la naturaleza quiere que el hombre se eduque a sí mismo, y que desarrolle completamente su humanidad a partir de su animalidad. (Kant, 2002, p. 42)

Dussel (1998) señala que la razón ilustrada de Kant concibe al ser humano como un sujeto abstracto, ignorando sus condiciones históricas y materiales. Esto excluye del proyecto educativo a quienes no encajan en el ideal del “hombre ilustrado” (colonizados, indígenas, afrodescendientes). Según Grosfoguel (2013), para Kant solo es digno de ser educado el varón blanco, europeo, secularizado y propietario. Kant impone como fin educativo la moral, formando una conciencia regida por principios universales como el imperativo categórico. La escuela adopta esto sin dialogar con otros saberes, silenciando racionalidades alternativas.

Esta escuela kantiana es monofónica, promotora de exclusiones y base de la “colonialidad del saber”. Castro-Gómez (2005) argumenta que su razón práctica, al presuponer un sujeto universal, se construye sobre la exclusión de sujetos racializados, colonizados y feminizados, estableciendo una jerarquía entre lo “civilizado” y lo “bárbaro”.

Kant asigna un papel fundamental a la disciplina, considerándola la condición necesaria para eliminar la "animalidad" del hombre y formar su humanidad mediante la razón. Esta tarea de disciplinar recae primero en la familia y se completa en la escuela estatal.

Sin embargo, esta concepción implica que el ser humano es incapaz de dominar sus instintos sin la intervención de un otro controlador, configurando la educación como un dispositivo de control que moraliza bajo principios universales, invisibilizando emociones, contexto e identidad. Así, la escuela se convierte en una "tecnología de normalización" (Foucault, 2009) que moldea conductas y subjetividades conforme a ideales racionales que refuerzan el statu quo.

En consecuencia, la pedagogía kantiana promueve una colonialidad del poder que legitima estructuras jerárquicas. Al fundarse en una razón universal, normaliza al individuo bajo el ideal único del sujeto epistémico moderno, replicando así el aparato ideológico y político de la lógica colonial (Maldonado-Torres, 2007)

Aparece, entonces, la necesidad de cuestionar el lugar de la razón ilustrada en las ideas pedagógicas kantianas. La construcción de un sujeto universal atado al imperio de la razón invisibiliza la alteridad y consagra un universalismo excluyente como base de la educación moderna. Dussel (1998) ha sido claro al señalar la urgencia de pensar una ética desde el rostro del otro. Por extensión, esto implica pensar una educación desde las víctimas de la colonialidad: afrodescendientes, pueblos indígenas, campesinos, mujeres racializadas, migrantes y otros grupos históricamente excluidos por el etnocentrismo epistémico.

Como lo advierte Walsh (2009), la colonialidad del saber no sólo ha negado otros conocimientos, sino que ha deshumanizado otras formas de existencia. Esta afirmación encuentra eco en Castro-Gómez (2005), quien expone cómo los postulados kantianos permitieron la aparición de "jerarquías epistémicas que interiorizan, animalizan y

deshumanizan a aquellos sujetos cuyas formas de conocer no coinciden con los estándares del racionalismo eurocéntrico” (p. 24).

La influencia de Kant ha configurado el sistema educativo moderno, implantando ideas como el progreso, una ciudadanía abstracta y la centralidad de la razón. Según Castro-Gómez (2005), este ideal del sujeto ilustrado fue una construcción impuesta "desde arriba", ajena a las realidades de los pueblos originarios, lo que provocó la marginación de saberes indígenas, la represión de lenguas nativas y la exclusión de epistemologías ancestrales del currículo.

La pedagogía kantiana, concebida para Europa, clasificaba a otros contextos como "incivilizados" o carentes de razón. Su implantación en Latinoamérica se dio de forma acrítica y sin mediación cultural, imponiéndose como absoluta. Como señala González (2021), esto no solo ignoró las cosmovisiones locales, sino que produjo un silenciamiento sistemático de los saberes ancestrales y las formas propias de educar.

La revisión crítica de las líneas Kantianas sobre pedagogía invita a responder a esta exclusión epistémica y quizá un camino pueda ser lo que Mignolo (2009) denomina desobediencia epistémica, “entendida como el derecho a pensar desde otro lugar, desde otro lenguaje, desde otra lógica” (p. 73). Solo desde allí es posible reconfigurar una educación que, superando las lógicas eurocéntricas, abra espacios de pensamiento desde abajo, desde los márgenes, desde el sur global.

Las dificultades en la educación actual, ante la visión de Jean Piaget,

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) es reconocido como una de las figuras fundacionales de la psicología del desarrollo y una referencia en el campo educativo contemporáneo. Inició su formación en ciencias naturales y malacología, para luego orientar su interés hacia la psicología, influenciado por las obras de Sigmund Freud y Carl Gustav Jung.

Su legado reside en el desarrollo cognitivo, construido a partir de la minuciosa observación de la evolución afectiva e intelectual de sus hijos. Dicha teoría postula que la cognición y la emoción se encuentran entrelazadas y progresan a través de cuatro estadios universales e invariables: el sensorio motor (0-2 años), el preoperacional (2-7 años), el de las operaciones concretas (7-11 años) y el de las operaciones formales (a partir de los 12 años).

Ahora bien, es importante entender a qué categoría pertenece esta teoría y cómo se puede comprender en la actualidad. Su obra, en donde propuso seis estadios para la interacción entre lo emocional y lo intelectual, sentó las bases para entender el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento. Como señala Absalón Jiménez (2011), el aporte de Piaget se encuentra “dentro de cierto tipo de modelo constructivista en Educación [...] en el que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad, sino una construcción activa del sujeto en interacción con su entorno” (p. 2)

El constructivismo de Piaget, al dar centralidad al sujeto escolar, representó una revolución pedagógica similar a la de Rousseau, promoviendo estrategias basadas en los intereses del estudiante. Sin embargo, una lectura crítica revela limitaciones en su aplicación universal, especialmente en contextos del Sur Global (Ayala, 2017). Su teoría de los estadios del desarrollo, elaborada observando a la burguesía ilustrada europea del siglo XX, asume un carácter aparentemente universal y transcultural.

Esto plantea preguntas críticas: ¿Son esas etapas un producto biológico universal o están mediadas por el entorno cultural, social y material? ¿Qué papel juega la familia? ¿Cómo afecta la clase social al desarrollo académico temprano? La crítica esencial es que Piaget, en su búsqueda de leyes generales, no profundizó lo suficiente en cómo los factores contextuales estructurales pueden alterar o reconfigurar dichos procesos.

El modelo de Piaget presupone un niño ideal en un entorno estable y estimulante, similar al "Emilio" burgués de Rousseau. Sin embargo, no considera factores reales como

la clase social, la violencia o el disfuncional familiar, que cuestionan su aplicabilidad universal.

La investigación actual confirma que factores como el estrés tóxico, la inseguridad alimentaria y la violencia impactan directamente el desarrollo cerebral y cognitivo, afectando funciones ejecutivas claves para el aprendizaje, como la atención. Esto no invalida la secuencia de estadios propuesta por Piaget, pero sí exige reconocer que su ritmo y expresión concreta dependen de condiciones materiales y afectivas que su modelo no consideró en su complejidad social. La adopción acrítica de este modelo en el sistema educativo conlleva el riesgo de patologizar las diferencias, atribuyendo a deficiencias individuales lo que en realidad son respuestas adaptativas a contextos adversos.

Un niño que no alcanza las “operaciones concretas” en el tiempo esperado puede ser etiquetado como “con dificultades de aprendizaje”, sin que se realice una evaluación crítica de su entorno familiar y comunitario. Como señalan Castillo et al., (2019), “los padres de niños con problemas conductuales y de aprendizaje están expuestos a mayores niveles de estrés y de ansiedad” (p. 8), creándose así un círculo vicioso donde la presión del sistema educativo sobre el niño incrementa la tensión familiar, lo que a su vez profundiza las dificultades del menor.

De este modo, la teoría de Piaget contiene una carga eurocéntrica en su universalismo abstracto. Fue concebida desde y para un sujeto particular, que corresponde al niño occidental, en un entorno estable y privilegiado, y luego proyectada como paradigma universal. Esta situación, sin una crítica y adaptación contextual, puede convertirse en una imposición que deslegitima otras formas de desarrollo y otros ritmos de aprendizaje.

En consecuencia, es responsabilidad de la educación contemporánea, especialmente en países del Sur Global, realizar una apropiación crítica de Piaget. No se debe descartar la idea central de Piaget sobre la construcción activa del conocimiento, sino contextualizarla: el desarrollo ocurre dentro de un entorno social que puede limitarlo o

impulsarlo. La vigencia de su enfoque está en respetar el proceso del niño, pero esto debe complementarse con una perspectiva crítica que reconozca las desigualdades estructurales. En contextos como el colombiano, la educación necesita integrar la psicología del desarrollo con un compromiso con la justicia social, para que todos los niños, más allá de su origen, tengan condiciones reales para desplegar su potencial.

Pragmatismo e instrumentalización de la escuela, una mirada crítica sobre el postulado de John Dewey

John Dewey (1859-1952) fue una figura clave en la educación y la reforma educativa de Estados Unidos, además de un defensor del movimiento obrero, los derechos de la mujer y los derechos civiles. Su trabajo refleja una constante preocupación por las dinámicas sociales en una sociedad en transformación. Adhirió al pragmatismo, movimiento filosófico estadounidense del siglo XIX, como alternativa a la filosofía alemana dominante (Ruiz, 2013). Esta perspectiva generó una transformación profunda en las dinámicas y políticas educativas de EE.UU.

Dewey propuso el método científico como herramienta central en la escuela para que los estudiantes, mediante la experiencia directa y el "aprender haciendo", superaran la mera instrucción pasiva (Ruiz, 2013). Esto transformaría al docente en un facilitador que crea entornos retadores para fomentar la autonomía del alumno. Su enfoque en la experiencia se fundamenta en una concepción naturalista y evolucionista del ser humano, inspirada en Darwin. Desde esta perspectiva, el individuo es un organismo en desarrollo constante, cuya comprensión del mundo nace de una curiosidad intrínseca. Así, las ideas y la mente son vistas como herramientas para dirigir la experiencia y facilitar la actividad humana.

En esta vía, puede establecerse una de las críticas que se ha hecho a Dewey y a su propuesta educativa. Dicha valoración sostiene que, aunque su postulado buscó robustecer al sistema escolar estadounidense para beneficiar comunidades vulnerables,

nunca cuestionó el modelo imperante que absorbía a los individuos y los condiciona a la productividad. Dewey no dimensionó que, al no generar una crítica más contundente al sistema socioeconómico existente, alejaba las posibles transformaciones que desde el entorno escolar se intentaban realizar.

Entre tanto, el pragmatismo deweyano sugería elementos tales como, el rechazo a la certeza, pues, desde la postura del falibilismo, se consideraba que el conocimiento era altamente imperfecto y sin certeza, por lo cual había que encontrar una explicación de la verdad y de la realidad a través del método científico, que por consecuencia debía condicionar al lenguaje, el conocimiento, los valores y las instituciones como meras herramientas instrumentalizadas que darían como resultado un compromiso con el individualismo democrático secular en un sistema de democracia liberal.

El pragmatismo de Dewey enfatiza la utilidad práctica del conocimiento, buscando superar la instrucción tradicional mediante una resolución creativa y experimental de problemas. Para él, este enfoque era clave para reconfigurar la educación en el modelo liberal, redefiniendo la libertad como capacidad de acción concreta, dependiente del contexto histórico (Dewey 1996, como se citó en Calegari, 2011).

Así, el pragmatismo le servía para establecer un modelo educativo que funja como herramienta práctica en la consolidación del modelo liberal desde una perspectiva filosófica de la educación, el método científico y la responsabilidad del individuo. En este punto de la discusión, el cuestionamiento podría centrarse en: ¿Cuál es el arquetipo de dicho individuo? ¿De qué forma el individuo puede minimizar, aislar o invisibilizar otras construcciones de identidad? Pues, cabe resaltar que el modelo pedagógico de este autor fue trasladado e instaurado en países de otras latitudes del mundo que no cumplían con las características de EE. UU o Europa.

Dewey convirtió el pragmatismo en su teoría de la "instrumentalización", donde el pensamiento y la ciencia son herramientas prácticas, no contemplativas (Catalan, 2001,

como se citó en Santos, 2011). Para él, la ciencia debía sistematizar la vida cotidiana, proporcionando métodos para resolver problemas concretos. Así, cada individuo, al verificar la verdad mediante la ciencia, podría dirigir su conducta e influir activamente en la estructuración de su entorno social.

La perspectiva de Dewey reduce el conocimiento a su función práctica y técnica, aislando dimensiones como la contemplación, la espiritualidad o las cosmovisiones comunitarias. Su enfoque prioriza la eficiencia y la utilidad para resolver problemas, a menudo sin considerar sus fines éticos. Esta instrumentalización del saber es precisamente lo que critica la Escuela de Frankfurt, al considerar que al reducir todo a lo calculable y útil se anula la capacidad crítica para cuestionar el orden establecido, un factor que facilitó el ascenso de los totalitarismos (Calegari, 2011). Por tanto, es necesario analizar las limitaciones de su teoría desde enfoques decoloniales y de la teoría crítica.

La Escuela de Frankfurt critica a Dewey por desarrollar una razón instrumental al servicio del capitalismo, que domina a las clases populares. Su pedagogía, lejos de ser emancipadora, refuerza las estructuras coloniales, especialmente en el Sur Global. Su teoría no rompió con los pilares occidentales y coloniales de la educación. Al promover una visión instrumental, objetiva y racional del saber, reproduce un eurocentrismo que consolida el orden colonial y bloquea proyectos emancipadores para las comunidades del Sur Global. Entonces, la pregunta sería, ¿cómo podemos rebatir modelos que están tan afianzados al sistema educativo del sur global? ¿Qué tipo de escuela debe romper con el pragmatismo Deweyano y su excesivo uso de una razón instrumental? Y también, ¿Cómo lograr que la escuela tenga una intención transformadora que no se rinda ante las necesidades de un modelo depredador? Como advierten Argüello y Antil (2019), acerca de la necesidad de plantar cara a esta educación que se encuentra en función del neoliberalismo.

Finalmente, es necesario establecer miradas críticas acerca del tipo de sujeto que se pensó en función de un sistema o modelo, tal como la democracia liberal capitalista

(neoliberalismo) y anexo a ello, la metodología que fue establecida para dicho fin. A la par a esta mirada crítica, debemos sugerir la superación reduccionista del saber a elementos puramente eurocéntricos, instrumentalizados y útiles, que recaen en la razón clásica cuestionada hace años por la escuela de Frankfurt y recientemente el pensamiento decolonial.

Conclusiones

Este ejercicio colectivo de reflexión crítica permite concluir que los cimientos de la pedagogía moderna están marcados por una intencionalidad política eurocéntrica. El análisis de Rousseau, Hobbes, Kant, Dewey y Piaget revela que sus propuestas, más allá de sus aportes técnicos, fueron concebidas para formar y controlar a un sujeto específico: el ciudadano occidental, racional y útil al orden social burgués y capitalista. Estas teorías vehiculan ideologías que normalizan la exclusión de mujeres, pueblos racializados, personas con discapacidad y clases populares, imaginando la educación como un dispositivo de obediencia y adaptación a un statu quo.

Además, se evidencia que la adopción acrítica de estos marcos en contextos como el latinoamericano ha tenido consecuencias profundas. Al asumirse como universales, se han invisibilizado otros saberes, cosmovisiones y ritmos de aprendizaje, reproduciendo en las aulas las lógicas de la colonialidad del poder y del saber. La escuela, en lugar de ser un espacio de liberación, ha podido convertirse en un instrumento para la homogenización cultural y la subalternización de identidades y conocimientos no occidentales.

Este análisis refuerza la convicción de que el rol del educador trasciende la mera administración de currículos o la disciplina. Frente a esta herencia cargada, se impone la tesis de una apropiación crítica y una desobediencia epistémica. El camino a seguir está en construir pedagogías situadas, decoloniales y dialógicas que, partiendo de las realidades y los saberes locales, cuestionen las jerarquías impuestas y trabajen por una educación

inclusiva y transformadora, capaz de formar sujetos autónomos y críticos que cuestionen su adaptación a un orden excluyente.

Referencias

- Abreu Suarez, A. J. (2018). La Filosofía Educativa de Jean Jacque Rousseau (1712-1778). *Revista Scientific*, 3(10), 197–217. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.10.197-217>
- Argüello Parra, A. y Anctil Avoine, P. (2019). Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, (52). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0052/001)
- Ayala, E. (2017). Análisis teórico-pedagógico de Juan Jacobo Rousseau. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 62 (258), 117-138
- Calegari F. (2011). La recepción del Pragmatismo por la Escuela de Frankfurt: los aportes de John Dewey y Max Horkheimer. *Revista Observaciones Filosóficas*, (12), 1 – 6. <https://www.observacionesfilosoficas.net/larecepciondepragmatismo.htm#>
- Castillo Barberán, K. M., Chávez Quimi, P. G., y Zoller Andina, M. J. (2019). Factores familiares y escolares que influyen en los problemas de conducta y de aprendizaje en los niños. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(2), 124–134. <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/282>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750–1816)*. Siglo del Hombre Editores.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la era de la globalización y la exclusión*. Trota.

- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (E. Garzón del Camino, Trad.; ed. rev. y corr.). Siglo XXI.
- González Rodríguez, F. (2021). *Pedagogías otras: educación, saber y poder en clave decolonial*. Ediciones Desde Abajo.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19 , 31–58.
<https://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Hobbes, T. (2000). *De Cive*. Alianza Editorial.
- Hobbes, T. (2005). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Titivillus.
- ICFES. (2024). *Guía de orientación del Examen Saber 11*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/07-Noviembre_Guía-de-Orientación-Saber-11.o-2025-1.pdf
- Jiménez, A. (2011). La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia, 1968 - 2006. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 123-140.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000100008&lng=en&tlng=es
- Kant, I. (2002). *La metafísica de las costumbres* (Trad. de J. Rovira). Tecnos.
- Kant, I. (2009). *Sobre la pedagogía* (Trad. L. Martínez). Tecnos. (Obra original publicada en 1803).
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Marx, K. (2004). *Crítica del programa de Gotha*. Fundación Federico Engels.

- Mejía Génez, M. y Rendón Meza, M. (2022). La figura femenina de Sofía en la obra Emilio de Rousseau. Una crítica a los estereotipos de género. En: Marín Ibarra, M.; Tirado Villegas, G. A. y Rivera Gómez, E. (eds. científicos). *Ausencias en Clío. Género e historia en México* (s.XVII-XX). (pp. 135-151). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Mignolo, W. (2005). *The Idea of Latin America*. Blackwell [trad. castellana en Editorial Gedisa, 2006].
- Mignolo, W. (2009). *La desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o de la educación*. El Aleph.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Santos M. (2011). Limitaciones de la pedagogía de John Dewey. *Bordón*, 63 (3), 121-130. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3712078.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Ensayos desde Abya Yala. En W. Mignolo & C. Walsh, *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina* (pp. 27–51). Abya-Yala. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>.