

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Milton Daniel Castellanos Ascencio
Compiladores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

© Universidad San Buenaventura
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión

ISBN: 978-628-500-079-9

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>

Primera edición, 2022

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial: Maricela Gómez Vargas

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Mateo Muñetones Rico

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2228-23-08-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

30. Facticidad, formación y memoria: a propósito de la obra de Reyes Mate

Diego León Cossio Sepúlveda
Universidad San Buenaventura
dlcossio@gmail.com

Alexánder Hincapié García
Universidad San Buenaventura
alexander.hincapie@usbmed.edu.co

Nada sirve tan bien al arte como un pensamiento negativo. Sus procedimientos oscuros y humillados son tan necesarios para entender una gran obra como el negro lo es para el blanco.

(Camus, 2012, p. 144)

Resumen

Se muestra la relación entre facticidad, educación y formación. La tesis central es que la facticidad niega al hombre la posibilidad de formarse, pues establece el marco en el cual se desarrolla la educación. Esta se limita a reafirmar y reproducir los valores esta-

blecidos en la sociedad, por lo que conlleva a un tipo específico de formación: acrítico. La prioridad de la educación es producir una subjetividad plegada a las demandas de la sociedad de mercado, en detrimento de la formación moral. La formación acrítica frente a la facticidad trae consigo la aceptación y naturalización del orden social dado, que convierte las relaciones humanas en acuerdos de intereses. El extrañamiento de lo humano abre la puerta a la barbarie. Frente a este panorama, la recuperación del pasado ofrece la posibilidad de repensar el presente de la educación, para reivindicar los fines morales que debe perseguir. Así, la obra de Reyes se constituye en un recurso invaluable para superar la reproducción de los valores que impone la facticidad. La memoria desvela que progreso técnico no redunda en progreso moral. Por eso no puede reducirse la educación a la búsqueda del primero. Finalmente, en términos metodológicos el trabajo se edifica desde un *procedimiento apropiacionista* en el que el problema de estudio, en este caso, la relación entre facticidad y educación, es abordado desde las categorías analíticas de las fuentes bibliográficas estudiadas.

Palabras clave: facticidad, educación, memoria, posibilidad de transformación.

Introducción

La Ilustración representa para el hombre el comienzo de su libertad. Las cadenas que impone la tradición, vinculadas especialmente a la religión, se rompen con el uso de la razón. Esta es el recurso del que dispone el hombre para liberarse de las ataduras impuestas por las costumbres. Tradición e Ilustración aparecen como opuestas; si la primera encierra al hombre en el dogma, la segunda lo invita a la duda y le permite vislumbrar otras posibilidades de vida. De esta manera se abre paso a la modernidad, una época que se orienta al progreso de la humanidad en la que se rechaza toda visión teleológica del mundo y del hombre. En la modernidad el hombre debe cultivar sus capacidades, pues solo a través del conocimiento puede superar el estado de necesidad que le impone la naturaleza. El conocimiento se convierte en la fuente de poder que permite que la voluntad del hombre se imponga sobre el mundo, es la forma de hacerse libre.

Bajo ese contexto surge la pedagogía como una ciencia de la modernidad, pues como señala Benner (1998, p. 14) “el desarrollo de la nueva pedagogía solo fue posible a partir del desmoronamiento de las concepciones y estructuras teleológicas provocado por la Ilustración”. En este sentido, la apertura e indeterminación del hombre, así como los dispositivos bajo los cuales se puede procurar cierto grado de determinación o uniformidad, son preocupaciones que fundamentan la reflexión sistemática alrededor de la formación. Por eso, no es exagerado considerar la educación institucionalizada como hija de la modernidad. Siguiendo a Caruso (2012), la escuela es una *máquina de educar* que tiene como función la producción del sujeto moderno, que se caracteriza tanto por la acumulación de bienes culturales como por el respeto a la norma. Como señala Pinau (2012, p. 41), “el hombre educado es un ser cultivado/disciplinado”. El triunfo de la escuela como espacio educativo se entiende a partir de la necesidad y utilidad de las sociedades de control a las que refiere Foucault, pues la masificación de las ciudades y la complejidad de relaciones sociales y productivas, configuradas por la división social del trabajo que se establecen en las sociedades de mercado, precisa el establecimiento de políticas de control que son naturalizadas en la escuela.

El cuestionamiento de la modernidad desvela cómo el desconocimiento del pasado, de los costos del progreso, da lugar a perpetuar las injusticias y a la instrumentalización de la acción del hombre, a tal punto que se presenta una desposesión del ser moral transformado en beneficio de la incorporación al engranaje industrial. El hombre solo cuenta como objeto a cuantificar y no como realidad ética (Mate, 2008a), de ahí la necesidad de pensar una educación que reivindique y priorice la dimensión moral de la formación. Las reflexiones de Mate ofrecen una base teórica para emprender este propósito. Su obra alrededor de la memoria y de la responsabilidad del sufrimiento de las víctimas que produce el progreso moderno ofrece la posibilidad de repensar el presente de la educación. Es importante reconocer que el presente y las condiciones materiales que malogran la vida son obra del hombre, por tanto, es el propio hombre quien debe asumir la tarea de transformar las condiciones que le niegan su realidad ética.

La obra de Mate permite diferenciar la facticidad de la realidad; de la primera quedan excluidos los proyectos truncados de las víctimas del progreso y lo que está por fuera de la racionalidad hegemónica; de la segunda, están latentes los no-hechos, es decir, lo que pudo ser y se frustró, el pasado cancelado que se encuentra a la espera de ser concretado. En palabras del autor, “La mentalidad científica nos quiere hacer creer que la realidad es igual a facticidad y eso no es así porque los no-hechos también forman parte de la realidad” (Mate, 2020, p. 51). La distinción entre la facticidad y la realidad puede trasladarse al campo conceptual de la pedagogía, para dilucidar la naturaleza contraria de la educación y la formación, conceptos que suelen usarse indistintamente para referir el complejo proceso de dar forma al hombre. En términos de Runge Peña y Garcés Gómez (2011, p. 16), “Mientras la educación alude a una interacción entre un A y un B, la formación denota un proceso de devenir y de autorrealización constante”, pero la formación pensada desde la facticidad no parece tener un devenir; por el contrario, da la impresión ser un proceso definido para actualizar los valores instaurados socialmente, lo que la acerca más a la educación en cuanto a reproducción de lo dado por las generaciones viejas a las jóvenes. La formación entendida como *Bildung* solo puede remitir a la indeterminación, a la posibilidad, por eso solo puede ser pensada en sintonía con la realidad que se abre con la recuperación del pasado negado. Las posibilidades del presente que ofrece la memoria son a su vez posibilidades para la formación del hombre y para la superación de la facticidad.

En ese orden de ideas, la formación refiere tanto a la acumulación de bienes culturales como a la capacidad de tomar distancia de estos (Koselleck, 2012), es decir, un proceso de apropiación a través del cual el hombre resigna los conocimientos que adquiere. En ese orden de ideas, la formación implica pensar el mundo desde la realidad y no desde la facticidad, pues en esta última no hay posibilidad de lo diferente. Siguiendo a Mate (2018), la diferencia solo es un continuo de los valores de la ideología de progreso, los hechos sociales cambian, pero en el fondo nada cambia, pues el sistema de valores permanece inalterado, como se evidencia en la persecución de novedad y de desarrollo tecnológico que se asienta en los sistemas educativos. La formación debe ser vista como el proceso que permite salir de la reducción

de la realidad a lo fáctico, o como sugiere Hincapié García (2014) para responder no a las necesidades del presente, sino a las del futuro. De esta manera, la educación debe orientarse a posibilitar una formación en la que el hombre asuma la responsabilidad de cambiar la facticidad que reproduce el sufrimiento de las víctimas. En palabras de Hincapié García (2014), “si todo hombre es capaz de razón, habrá entonces que poder exigírsele a cada uno que haga uso de su capacidad moral para actuar correctamente en relación con los otros” (p. 157).

Pensar la formación desde la realidad devela que la educación ha dejado de ser un medio para generar las posibilidades de cambio, como se pensaba en los albores de la modernidad. En la actualidad parece evidente que la educación se presta para homogeneizar y estandarizar al hombre, como se evidencia en la orientación al desarrollo de competencias. El costo de educar bajo marcos preestablecidos como las competencias es negar la potencia de la formación. Por otra parte, en las competencias se evidencia el esfuerzo por imponer un pensamiento único que reafirme lo dado, que lo naturalice como única posibilidad de vida, al costo de empobrecer la experiencia del hombre.

Metodología

El presente trabajo se inscribe dentro de la filosofía de la educación, lo cual implica que el método parte de una reflexión sistemática del problema de estudio, a partir de las categorías de análisis seleccionadas para su abordaje: modernidad, progreso, facticidad y memoria. Siguiendo a Quintana Cabanas (1982), se trata de una reflexión en torno al hecho educativo, que en este caso obedece a la relación entre la facticidad y su reproducción desde el ámbito educativo. Por esta razón, la lectura de la realidad desde la memoria se constituye en un recurso para conocer lo oculto en lo manifiesto (Mate, 2013). La recuperación del pasado permite desvelar que existen otras posibilidades para la educación, que pueden contribuir al desarrollo moral del hombre.

En términos concretos, el trabajo parte de la revisión de literatura alrededor de la formación y la memoria en la obra del filósofo español Manuel Mate. A partir de esta emergen las categorías de análisis desde las cuales se lleva a cabo la reflexión sobre el problema y la construcción del argumento. Por eso, en línea con Piñeres (2017), se trata de un *procedimiento apropiacionista* en el que resultan indisociables las ideas y las fuentes empleadas para su fundamentación.

Resultados

En la actualidad parece que la educación tiene como tarea contribuir a la reafirmación de los valores dominantes. Atrás ha quedado servir a la emancipación del hombre y de la sociedad. La formación es remplazada por la adquisición acrítica de conocimientos valorados como útiles para la sociedad, que en este caso es la sociedad de mercado. Por ello, tiene lugar un desprecio de los conocimientos “no útiles” es decir, aquellos que no contribuyen de forma directa a la generación de capital, por ejemplo, la ética y la filosofía. Desde esta perspectiva, la educación se ocupa principalmente de preparar al hombre para su vinculación al sistema de producción, en detrimento de la formación moral que permite su participación en la sociedad. Como señala Mate (2003), “La vida moderna se ha hecho tan competitiva que cargamos sobre el sistema educativo una serie de exigencias que corren el peligro de olvidar la finalidad educativa del sistema de enseñanza” (p. 91).

El abandono de la dimensión moral de la educación se produce a través de la racionalización de la educación, que prioriza la homogenización de los miembros de la sociedad y su vinculación al sistema de producción. La promesa de un futuro mejor encubre la incapacidad de la educación para generar cambios sociales. Los fines de la educación son definidos por la lógica del sistema de producción industrial y, en consecuencia, la competencia se instala como principio rector de la educación. Educar es desarrollar las competencias que requiere el mercado, lo que convierte a la educación en un medio para crear subjetividades que apropien y reproduzcan el orden social. Para Mate (2013), este tipo de educación en vez de traducir en feli-

cidad ha traído consigo sufrimientos y humillaciones para la humanidad. En otras palabras, la facticidad le impone a la educación la necesidad de formar sujetos competitivos que impulsen el progreso económico, aun cuando esto signifique un detrimento de la formación moral.

En los llamados “paradigmas” educativos de la actualidad: innovación educativa, desarrollo de competencias para la vida y gestión educativa, se evidencia la manera como la educación hereda los valores modernos que niegan las posibilidades de cambio y que establecen una visión instrumental de la educación. El rechazo de la tradición se concibe como la única posibilidad de mejorar la educación, de ahí la búsqueda incansable de la innovación como posibilidad de mejoramiento¹, aspecto que deja de lado el papel de los influjos externos en la formación del hombre. Finalmente, la facticidad invisibiliza los problemas sociales como las desigualdades que se hacen endémicas en la sociedad. Para hacer frente a estos “paradigmas”, la memoria se constituye como una fuente inagotable de reflexión, que pone de manifiesto que las desigualdades son históricas (Mate, 2020) y que “El sentido de la educación es hacer frente a la barbarie” (Mate, 2003, p. 91), es decir, procurar el desarrollo de la potencia humana que tienen los seres humanos.

Discusión y conclusiones

La relación entre la educación y el desarrollo social resulta incuestionable desde el punto de vista productivo, no así desde una perspectiva filosófica que indague por los fines que debe perseguir la formación del hombre o sobre la conveniencia del progreso moderno. Este último genera unos costos que permanecen ocultos o son ocultados por la racionalidad dominante. Para Mate (2018), “No es lo mismo, en efecto, que el progreso esté al servicio de la humanidad que la humanidad, al del progreso” (p. 61), tesis desde la cual se puede sostener que el progreso social que persigue la educación

¹ Los discursos alrededor de la innovación educativa suelen darse al margen de una reflexión sistemática de la didáctica, usualmente quedan reducidos o a un asunto metódico o al uso de dispositivos tecnológicos, como se pueden ver en el documento presentado por la Misión de Sabios del año 2019.

no es igual cuando se reduce al ser humano a un engranaje del progreso. Instrumentalizar la educación para secundar el desarrollo tecnológico y el crecimiento económico, abre la puerta a la destrucción del hombre por el hombre (Mate, 2016). Dicho de forma clara, el progreso técnico no supone progreso moral; por el contrario, evidencia el fracaso de la educación en términos morales.

La facticidad no solo define los fines de la educación, sino que establece el marco cultural, económico y social en el que tiene lugar la formación. Así, no hay lugar para una visión de la educación que sea contraria a la lógica dominante, lo cual significa que se busca la instrumentalización de la razón. Lo anterior, deja en evidencia que la educación que responde a la facticidad persigue unos intereses políticos y económicos determinados: la consolidación del sistema capitalista. Por ello, la proscripción de conocimientos es una consecuencia del marco que se define para la educación, aspecto que limita las posibilidades de la formación.

La facticidad no solo afecta la potencia de cambio que habita en la educación, también reduce al maestro a una figura carente de control sobre la educación. El maestro tiene valor en tanto reproductor del plan de estudios que demanda la sociedad capitalista en la que se inscribe su trabajo. La enseñanza se encuentra alienada a las dinámicas hegemónicas que impone el mercado a la escuela. Con esta perspectiva el maestro no necesita ser un intelectual o un agente de la cultura (Tamayo Valencia, 2006), sino un técnico capaz de reproducir valores e ideas en el aula de clase, con lo cual, la educación queda condicionada solo en su acepción reproductiva y deja de lado el impulso liberador o emancipador que supone todo proceso de formación. En síntesis, bajo la facticidad educativa al maestro se le niega el derecho a cuestionar o criticar el orden establecido.

La facticidad establece un discurso en el que el éxito está condicionado a la incorporación de los valores hegemónicos por parte del sujeto y a la reproducción de las prácticas capitalistas. En línea con Benjamin (2017), se trata de una religión cultural que sacraliza las acciones del mercado. Aparece entonces una distinción entre racionalidad e irracionalidad, en relación con el modelo social que configura la facticidad, que busca encasillar el desarrollo de la subjetividad en el marco de valores útiles para reafirmar

el orden establecido. De esta manera, los problemas suelen vincularse al individuo y no a la sociedad, por ejemplo, la corrupción aparece como una conducta aberrante del ciudadano y no como el producto de un sistema de incentivos que privilegian el tener a cualquier costo. La facticidad establece los límites y posibilidades de acción tanto del maestro como del estudiante, de modo que, las oportunidades de cambio se ven reducidas hasta el punto en que se naturaliza el orden establecido. No resulta exagerado afirmar que la facticidad encierra a la sociedad en un círculo vicioso de negación de las transformaciones requeridas para elevar moralmente al ser humano.

La facticidad presenta la base material en la que tiene lugar la educación. Los objetivos, los contenidos, los procedimientos, esto es, el currículo en sentido amplio se estructura en función de lo dado. De esta forma, la educación queda determinada por un marco que regula los discursos y las prácticas que deben tener lugar. Siguiendo a Butler (2013), los marcos no solo reflejan la realidad material, sino que son necesarios para alimentar la fuerza que la moviliza. Las imágenes de éxito asociadas a la riqueza, así como la promesa de un bienestar atado al progreso de la técnica instalan un imaginario que se resiste a reconocer el encerramiento que produce el marco de la facticidad.

Una de las formas como se legitima la facticidad es el descrédito de la educación, especialmente de la educación pública (Kenway, 2001). La crisis económica y social es atribuida a fallas en el sistema educativo y no a condiciones estructurales propias del capitalismo. Por un lado, la educación moral es reducida a educación ciudadana (Runge Peña *et al.*, 2018), esto es, al cumplimiento de los deberes que se tienen frente al Estado: el respeto del contrato social. Por el otro, se encubre el carácter problemático del ideario que triunfa en la modernidad y se sintoniza el proceso educativo con la ideología del progreso, de acuerdo con la cual las oportunidades de corrección de los problemas se encuentran en un tiempo por venir. De este modo, se justifican todo tipo de políticas educativas que diezman el papel crítico del docente y perpetúan la facticidad.

La legitimidad del orden dado también se vale de una distinción entre lo racional y lo irracional, que ve en la relación de medios y fines su forma de clasificación. Ahora bien, dado que los fines se encuentran preestablecidos por

el ideario del progreso, en los términos referidos anteriormente, racional es todo aquello que redunde en desarrollo técnico y acumulación de riquezas y, en consecuencia, lo irracional son las ideas y acciones que tomen distancia de la ideología del progreso. La crítica a la facticidad es caricaturizada como irracional y quienes se ocupan de ella son con frecuencia excluidos a través de dispositivos normalizadores como la evaluación (Ball, 2001).

Para Mate la memoria rompe con el tiempo lineal de la historia, que es en realidad el tiempo del progreso; esto es, un continuo donde se repite incansablemente la búsqueda de novedad (Mate, 2018). En este sentido, al cuestionar el progreso también se cuestiona el tiempo que condena a las víctimas al olvido. Por eso, cepillar la historia a contrapelo, implica “tomar distancia de los documentos a los que se acerca, pues entiende que todo documento de cultura resulta también un documento de barbarie, y ese proceso de barbarie se transmite, se hereda” (Berón, 2010, p.162). En otras palabras, la recuperación del pasado es la visibilización de los sueños y esperanzas de las víctimas. Su sufrimiento se contrapone a la visión hegemónica o monolítica del pasado. El historiador que acude al pasado con la mirada del vencido no solo encuentra respuesta a sus preguntas, también descubre que el presente es una posibilidad entre tantas posibles y, en consecuencia, fractura el monopolio de la historia oficial (Löwy, 2003). Mientras la ciencia histórica, como señala Benjamin en la Tesis VII, declara que el pasado está muerto, la memoria expresa que el pasado no está concluido; persiste en la injusticia que, como la excepción, es norma.

El presente se interroga porque, como señala Sánchez, “la memoria irrumpe en todos estos escenarios como *lo otro* de la historia; como aquello que, lejos de reducirse a una vivencia privada, sentimental o *moralizante*, pone la mirada en ámbitos de la realidad que la ciencia pasa por alto” (Sánchez, 2010, p. 165). Por tanto, la memoria desencadena una interpretación del presente, diferente a la hegemónica, en quien tiene la oportunidad de acceder al pasado de las víctimas, y genera un conocimiento que ofrece respuesta a preguntas que apremian la realidad dada. Así, la diferencia que hace Mate entre realidad y facticidad se hace evidente cuando señala “de la primera también forma parte lo que pudo ser y se frustró” (2008b, p. 540),

a saber, la posibilidad. Por el contrario, en la facticidad hay incompletitud porque solo da cuenta de lo dado.

Pensar la educación desde la realidad permite al hombre tomar distancia frente a lo dado, lo cual contiene grandes oportunidades para la transformación social. Como señala Hincapié García “el hombre desilusionado puede ser el inicio del hombre capaz de alcanzar por sí mismo la razón” (2016, p. 259), en este caso, una razón derivada del sufrimiento generado por el culto al progreso, o en palabras de Mate la razón de los vencidos. En “Por los campos de exterminio”, el filósofo español plantea que en la educación actual el sentido de la educación se ha difuminado en preocupaciones secundarias como la búsqueda de bienestar económico y la competencia individual, lo cual genera en la educación una extrañeza frente a su propósito central: “enseñar a vivir humanamente” (Mate, 2003b, p. 91). De esta manera, la memoria actualiza la discusión sobre los fines de la educación y de la formación, haciendo necesario reconocer que la educación tiene “la responsabilidad moral con el hombre, con el mundo y con la vida” (Hincapié García 2014, p. 160).

La ejemplaridad del pasado “pone el acento en lo que tienen en común las experiencias de injusticias” (Mate, 2011, p. 41). La memoria tiene un valor ejemplar y, por ello, permite comprender lo que sucede en el presente. En otras palabras, la recuperación del pasado hace posible establecer relaciones pasado-presente que enriquecen el pensamiento y advierten los peligros que encierra un presente construido sobre las ruinas del pasado. Así, la memoria da lugar a una comparación entre la facticidad que oculta el sufrimiento y las posibilidades que contiene el presente posible. La memoria expone al hombre a una situación de perplejidad frente al tiempo pasado, presente y futuro, que hace inevitable la reflexión y el cambio. Por lo anterior, la educación para la paz no debe acotarse a la resolución de los problemas del presente, sino a la interrupción de los valores que hacen posible la violencia del presente, dichos valores se presentan como la herencia de un pasado malogrado.

El sistema de producción instala un discurso hegemónico que regula las relaciones sociales y la educación. Como lo muestra Jurjo Torres (2011), el neoliberalismo reorienta los sistemas educativos hacia la configuración

de un pensamiento único, por lo que el éxito de la escuela se relaciona con la producción uniforme de subjetividades y la contribución al fortalecimiento del sistema productivo, que, dicho sea, requiere la apropiación de los valores modernos que hacen eco al capitalismo como sistema de producción. En otras palabras, la ideología del progreso impone sus fines en la escuela, para instrumentalizar la razón y hacerla partícipe de una empresa que no se puede concretar, pues el progreso no es otra cosa que una eterna promesa. Por ello, la recuperación del pasado permite ver las consecuencias de la razón instrumental. La memoria interpela las consecuencias de la reducción del campo racional a racionalidad científica (Mate, 2008a) y señala otras posibilidades para el pensar.

Al reconocer las posibilidades que contiene la realidad, la educación deja de ser un dispositivo de la facticidad, para ser el dispositivo de la responsabilidad. El conocimiento del sufrimiento de las víctimas increpa al hombre frente a sus acciones (Mate, 2016) y desvela como, bajo las condiciones de subordinación que establece lo económico sobre lo educativo, “no es tanto que los niños necesiten de los adultos, sino que en la sociedad burguesa los adultos necesitan a los niños para repetirse y prolongarse a sí mismos” (Hincapié García, 2016, p. 272), es decir, que a través de la incidencia que tienen los adultos sobre la infancia, se ve la imperiosa necesidad de continuar la homogenización que exige la facticidad para perpetuar el orden social establecido. Explicitar esta relación abre la puerta al reconocimiento del papel que desempeña la formación acrítica en la conservación de lo dado y por tanto la necesidad de interpelar el presente desde el sufrimiento generado en el presente. Desde este marco interpretativo, el acto educativo debe valerse de la memoria del sufrimiento para romper la facticidad homogeneizante.

Finalmente, se puede concluir que la separación entre la educación útil al mercado y la educación moral que se origina en la escuela de la actualidad resulta contraria a la idea de formación. Compayré (1994) en su estudio sobre Herbart advierte acertadamente que “No hay dos educaciones distintas, una educación intelectual y una educación moral [...] la naturaleza de la mente es una y, por tanto, solo hay una educación” (Compayré, 1994, p. 36), con lo cual priorizar un tipo de educación, en este caso la centrada en

competencias laborales y ciudadanas que reafirman lo dado, solo deja en evidencia el tufo de fracaso que tienen los sistemas educativos en nuestros días, pues la memoria deja en evidencia la ruina moral que produce el progreso y que se cierne sobre sociedades que como la nuestra han naturalizado la desigualdad y la exclusión social.

Referencias

- Ball, S. J. (2001). La gestión como tecnología moral: Un análisis ludista. En S. J. Ball (ed.), *Foucault y la educación: Disciplinas y saber* (pp. 155-168). Morata.
- Butler, J. (2012). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Paidós.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia: Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Pomares-Corredor.
- Benjamin, W. (2017, 26 de septiembre). *El capitalismo como religión*. El Viejo Topo. <https://www.elviejotopo.com/topoexpress/el-capitalismo-como-religion/>
- Berón Ospina, A. (2010). Nombrar es también confrontar el olvido: Una filosofía que confronta los pasados olvidados. *Miradas*, 1(12).
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Paidós.
- Compayré, G. (1994). *Herbart*. Trillas.
- Hincapié García, A. (2014). La “cuestión” del mal y la modernidad: A propósito de una lectura desde Walter Benjamin. *Revista de Estudios Sociales*, 50, 155-165.
- Hincapié García, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: Los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios*, 13(32), 257-279.
- Kenway, J. (2001). La educación y el discurso político de la nueva derecha: Enseñanza privada frente a enseñanza estatal. En S. J. Ball (ed.), *Foucault y la educación: Disciplinas y saber* (pp. 169-207). Morata.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.
- Mate, R. (2003). *Por los campos de exterminio*. Anthropos.
- Mate, R. (2008). *La razón de los vencidos*. Anthropos.

- Mate, M. (2008b). Testimonio, verdad, justicia. En A. Rocha (ed.), *La responsabilidad del pensar: Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez* (pp. 531-543). Universidad del Norte.
- Mate, R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Anthropos.
- Mate, M. (2013). *La piedra desechada*. Trotta.
- Mate, R. (2018). *El tiempo, tribunal de la historia*. Trotta.
- Mate, R. (2020). Por una justicia de los ojos abiertos. En F.J. Martín (ed.), *Antes de que decline el día: Reflexiones filosóficas sobre otro mundo posible (Diálogos de y con Mate)* (pp. 65-103). Anthropos.
- Pinau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo: Imaginación antropológica. Cultura, formación y antropología negativa*. Universidad de Antioquia.
- Quintana Cabanas, J. M. (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 65-73.
- Runge Peña, A. K. y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Runge Peña, A. K., Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Universidad Católica de Oriente.
- Sánchez Cuervo, A. (2010). Perder la guerra, ganar la paz: Memoria republicana y crítica del presente. En A. Sucasas y J. A. Zamora Zamora (eds.), *Memoria-política-justicia: En diálogo con Mate* (pp. 163-181). Trotta.
- Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Histedbr*, 24, 102-113.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.