

Latinoamérica como Espacio Intermediario: Conceptos para Pensar la Educación Presente y Futura

Latin America as an Intermediary Space: Concepts for Reflecting on Present and Future Education

Rocío Janet Dalio

Universidad Nacional de Villa María. Centro de Investigación y Transferencia, Instituto Patagónico de Ciencias Sociales y Humanas, CONICET, Argentina
rdalio@unvm.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-1727-2013>

Millcayac vol. XII núm. 23 1 8 2026

Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Recepción: 02 Abril 2025
Aprobación: 10 Junio 2026

Resumen: La presente reflexión busca reposicionar a los pensadores latinoamericanos como pioneros en la enseñanza de saberes emergentes e interdisciplinarios. Para esto propone retomar la noción de espacio intermediario en el que otras formas de educación puedan ser imaginadas. No sólo desde una complejidad dada por la multiplicidad de fragmentos que se relacionan, sino también por las tensiones que desde esta perspectiva se proponen sostener. En este sentido, se presenta la idea de *interconocimiento* como mediación que tensiona la tradicional forma de lógica dicotómica de selección entre un uno y su opuesto. Entre lo que está bien o mal, entre el progreso o la decadencia de la educación.

Palabras clave: Educación, Filosofía Latinoamericana, Interdisciplina.

Abstract: This reflection aims to reposition Latin American thinkers as pioneers in the teaching of emerging and interdisciplinary knowledge. To this end, it proposes revisiting the notion of an intermediary space where alternative forms of education can be imagined—not only through the complexity arising from the multiplicity of interconnected fragments but also through the tensions that this perspective seeks to sustain. In this sense, the concept of *interknowledge* is introduced as a form of mediation that challenges the traditional dichotomous logic of selection between one and its opposite: between right and wrong, between the progress or decline of education.

Keywords: Education, Latin American Philosophy, Interdisciplinary.

Introducción

Desde el famoso texto de Tomás Moro hasta la actualidad, el *ou topos* o no-lugar funciona como concepto para expresar la inconclusión del proyecto social. En el contexto latinoamericano, la palabra utopía conlleva significantes particulares al referirse tanto a ese espacio-tiempo perdido en y por la irrupción del proceso de colonización, como al futuro que es posible construir partiendo desde la desnaturalización de la realidad actual atravesada por la pobreza y la desigualdad.

Desde el pensamiento de Arturo Roig (1998), referente de la perspectiva asumida, se puede argumentar que plantear una utopía funciona como dispositivo para poner en cuestión cualquier totalidad vigente del presente, postulada como verdadera. Cuestionar, no para instaurar una nueva totalidad sino para visibilizar lo imposible de cualquier totalización y, a la vez, vislumbrar la falsedad de cualquier universalización de la realidad como unidad homogénea y cerrada. Para Roig adoptar este concepto implica repensar a la utopía como un acto de conciencia crítica que supere la alienación impuesta por estructuras coloniales y neocoloniales que aún permanecen.

Por otro lado, al hablar de Arte y Utopía, Roberto Fajardo (2020) se centra en el espacio intermediario como aquel en que las formas simbólicas se insertan entre lo real y lo irreal. Refiriéndose al concepto de valor intermediario que propone Bloch (2007), es decir, “aquel que crea condiciones para la elaboración de posibilidades que, a pesar de no pertenecer a ninguno, de pertenecer a uno o a ambos, permite acciones que están en la base de la propia naturaleza de lo que venga a ser real o irreal” (Fajardo, 2020:100); considera el espacio utópico como un ámbito de formas simbólicas que, a través de la actitud y la voluntad, generan una energía fundamental para la creatividad artística y el surgimiento de alternativas.

El presente ensayo deriva de la producción de un trabajo final de seminario en el marco del doctorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Propone reflexionar desde el pensamiento latinoamericano como espacio intermediario en el que otras formas de educación puedan ser imaginadas. En este sentido, los pensadores latinoamericanos proponen una serie de mediaciones que tensionan la tradicional forma de lógica dicotómica de selección entre un uno y su opuesto, en el que uno se impone sobre otro estableciendo la jerarquización de todos los fenómenos del mundo globalizado. Entre lo que está bien o mal, lo que funciona y lo que no funciona, el progreso o la decadencia de la educación.

Hacer camino al andar

La teoría de la formatividad de Luigi Pareyson (2002) se refiere al proceso creativo mediante el cual una obra de arte toma forma. No es simplemente el resultado final o la forma acabada de la obra, sino el acto mismo de formar, que implica tanto la actividad del artista como la interacción dinámica entre la materia y la forma que se está creando. Para Pareyson, este proceso no es lineal ni predecible, sino un diálogo continuo entre el artista y los materiales que utiliza. La obra de arte se desarrolla y se transforma durante su creación, reflejando las decisiones, errores, y ajustes del artista. La formatividad implica la capacidad del artista para explorar nuevas posibilidades y descubrir formas inesperadas. Para comenzar a pensar y contextualizar el tópico propuesto es posible relacionar esta idea con lo que plantea Roig sobre el método educativo, ya que él dice que la pedagogía activa requiere tener en cuenta que “el camino se hace al andar” (Roig, 1998:53). También se puede relacionar con lo que plantea Salazar Bondy (1976) ya que él propone una educación humanizadora, es decir, que habilite la posibilidad de decisión de los educandos y la posibilidad de crear nuevas formas de conocimientos y conductas por parte de los educadores.

A partir de la noción de formatividad, se presenta a la pedagogía latinoamericana como un proceso complejo que no es definible a partir de la defensa de universales ideológicos (la libertad, la justicia, la nación, el pueblo, la lucha, etc.) que, como plantea Roig (1998), “encubren todos ellos la relación dominador-dominado, de donde nace la escuela autoritaria” (p. 64) sino que se define en su hacer, en su contexto. La pedagogía latinoamericana tiene la potencialidad de reubicar la función de la educación en su polo más humanizante, de aquí su valor. Pensar en la educación como una práctica para la liberación es intentar desbaratar aquello que de inauténtico tiene la formación de los oprimidos. Es utilizarla como medio para identificar aquellas dependencias corrosivas que deterioran nuestra conciencia de sí y del otro. Tal como plantea Roig (1998) lograr identificar no sólo los modos de dependencia de unos grupos o clases sociales respecto de otros, como es el caso de oligarquía-pueblo, sino en un marco mayor, las formas de dependencia de una nación respecto de otra, como es el caso de las relaciones imperio-colonia. En este punto la pedagogía latinoamericana sería formativa en el sentido de habilitar la creación para lograr la interrogación de la cultura de dominación misma; cultura que en términos de Salazar Bondy (1976) al alienar a los pueblos, afecta su capacidad de expresión y de creación. Es decir, implicaría considerar no sólo el resultado final de emancipación, sino el acto mismo de formar como acto político.

“Si ontológicamente se niega valor a lo nuevo, es porque también socialmente se reprime lo nuevo, represión de la que se hace cargo la pedagogía dentro de la escuela o de la universidad, en cuanto que la pedagogía es una praxis social” (Roig, 1998:63).

Lograr que la educación retome el camino de la humanización habilitando la emergencia de lo nuevo sería un núcleo interesante para pensar en los problemas pedagógicos contemporáneos. Bajo este nuevo foco, las alternativas al problema de la inclusión educativa, de la pobreza y de la marginalidad podrían aparecer como inéditos viables.

Interconocimiento

Al definir el prefijo *inter* como eso que queda *entre* o *en medio* es posible comenzar a pensar en una posición que quede al margen del dualismo. Lo *inter* incluye a ambos y a la vez no es ninguno. Como plantea Dussel (1980) al reflexionar sobre los conocimientos o contenidos que se enseñan y se aprenden, es necesario dar ese giro decolonial mediante el que lo único, válido, moderno, europeo, se impone como inevitable. Esta nueva fisionomía que plantea Dussel impactaría en las formas mismas de concebir a la educación y sus posibilidades. Lo decolonial aparece como alternativa potente para romper con la idea de que el conocimiento válido proviene únicamente de un centro, que aún sigue siendo colonial. Esta idea es central al momento de pensar en el estado actual de la educación y en por qué la pérdida del sentido práctico de ésta es cada vez más resonante en los pueblos de Latinoamérica. La descontextualización producida por la trasposición didáctica aleja los contenidos escolares de sus orígenes científicos de producción, en términos de Terigi (1998) la profundización de la banalización del conocimiento produce una desorientación tanto en los estudiantes como en los docentes que pierden de vista el para qué de su tarea. ¿Qué hacer ante esta pérdida? La respuesta no es la eliminación del rol de los estados en educación sino, y, por el contrario, el cambio de perspectiva desde la cual se piensan y diseñan los programas académicos, los formatos escolares y los roles de los agentes que intervienen en el proceso educativo.

Al pensar la modernidad desde un posicionamiento crítico, se dejan ver los hilos detrás de la marioneta del progreso basado en la razón y la ciencia. Se habilita una nueva percepción sobre la división curricular moderna entre disciplinas que se jerarquizan como más o menos útiles y emergen alternativas más significativas, intertemáticas. Teniendo en cuenta esto, se puede asumir que al traer esta perspectiva se comienza a develar, también, aquello que queda por fuera al enseñar lo que enseñamos. Lo que decidimos que se aprenda y lo que decidimos olvidar y, con ello, la necesidad de pensar en por qué esto queda al margen o, desde esta postura, en medio.

La noción de interconocimiento propuesta por De Sousa Santos (2010) implica confrontar la cultura universal o monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Es estar atentos a que el conocimiento es conocido por alguien para algún propósito y que cada tipo de conocimiento produce y legitima un tipo específico de

prácticas, sujetos, relaciones y realidades. De Sousa Santos propone pensar en un interconocimiento en lugar de un único conocimiento universalmente valioso, es decir, en un espacio intermedio hacia el que fluyen diversos puntos de vista y se aglutinan, circunstancialmente, para dar una respuesta desde la creatividad y no desde la doctrina. “Es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía” (De Sousa Santos, 2010:49).

El interconocimiento como espacio intermediario puede ayudar a pensar en la necesidad de sostener la tensión entre disciplina e interdisciplina en el ámbito de la educación, ya que existen conocimientos que “se escapan” del currículum oficial, pero que surgen como necesidad desde las propias comunidades y exigen ser tratados en las aulas. Las escuelas no son espacios cerrados y aislados, son espacios porosos que responden, con más o menos coherencia, a un requerimiento social.

Si bien en algún momento fueron pensadas como instituciones totales para el control social y el adoctrinamiento de los cuerpos, pensarlas desde la lógica de lo *inter* es hacerlas permeables a lo que pasa en el exterior, en la realidad presente y pasada que circunda ese espacio. También es hacerlas permeables a la inclusión de nuevos sujetos y nuevos saberes, sin perder por eso su especificidad, es decir, sostener la tensión entre la herencia y la innovación. En este punto es importante remarcar que la reflexión no se queda sólo en la propuesta teórica ya que existen ejemplos concretos de las posibilidades que se abren al llevar esto a la práctica. Uno de ellos es la incorporación de los saberes emergentes como dispositivos centrales en la educación de nivel primario de la ciudad de Córdoba.

La incorporación de los temas transversales o saberes emergentes en la educación obligatoria se realizó, en primera instancia, para abordar la complejidad y la crisis de falta de significación de contenidos en el nivel secundario. Morelli (2016) plantea que esta incorporación “amplía las posibilidades de comprender acerca del mundo mostrando el carácter complejo, compuesto de múltiples variables y dimensiones que atraviesan a los problemas sociales” (p. 6). Racionaliza la satisfacción derivada del proceso de aprendizaje, la importancia de abordar los desafíos, preservar el interés, la habilidad de formular preguntas, de interactuar y de estar presente en el ambiente escolar. Esta idea se toma para aplicar en las escuelas de Nivel Primario de la Municipalidad de Córdoba mediante el proyecto PiEnsA¹ y se realizan algunas adaptaciones correspondientes a las características propias de los estudiantes. Desde este lugar, los saberes emergentes que se proponen en este nivel son aquellos que desbordan por fuera de los contenidos prescriptos por el diseño curricular y que pueden abordarse de forma interdisciplinaria y flexible. Son saberes

relacionados al ambiente, la ciudadanía, el patrimonio y el género, entre otros.

En términos de Yus (1998), estos saberes “aluden a una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber y la cultura” (p. 3). Son saberes que excluidos del documento oficial se cuelan por las hendijas que la escuela deja abiertas hacia la comunidad. Los saberes emergentes pueden ubicarse dentro de la didáctica socio-constructiva. Esto implica según Ferreyra (2019) que el docente acerque al aula una situación de la realidad para que junto a los estudiantes se pueda desentrañar qué es eso que tienen frente a ellos. Ya que los conocimientos previos no suelen ser suficientes para comprender esta situación problemática, lo que el docente debe hacer es poner en marcha el abordaje de nuevos contenidos que entran en confrontación con lo que los estudiantes ya sabían al comenzar con la tarea y que les permiten una mejor comprensión del problema. Como sostiene De Sousa Santos “la utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo” (p. 52).

In conclusiones

Es importante considerar que la educación de nivel primario surge en Argentina con el propósito de imponer un núcleo de mensajes fundamentales, relativos a la adhesión y obediencia al orden estatal, la difusión de nociones científicas sencillas y la inculcación de vigilancia corporal. “Describir, nombrar, enumerar, comparar, coleccionar fueron las operaciones que permitían insertar cada objeto en el orden general de la naturaleza, la historia y la sociedad” (Palamidessi, 2006:139). Es así como un tipo de educación homogénea y homogeneizante formó parte de la dinámica de creación de los Estados nación en la región como parte de un proyecto político “que abarcaba todos los estratos de la vida social y económica, logrando constituirse como una práctica cohesionante que tuvo un alto impacto en los procesos de integración y también de exclusión social” (López, 2006:32). Cargando esta herencia es que, aún hoy, resulta difícil pensar en nuevos contenidos y continentes que respondan a las necesidades sociales. Pero no todo está perdido mientras sigamos cuestionando y buscando alternativas.

Este ensayo se propuso retomar brevemente ideas de pensadores latinoamericanos y cruzarlas con experiencias que se están comenzando a desarrollar en la ciudad de Córdoba para proponer más preguntas que respuestas, sin renunciar a la utopía. Retomar, repensar, revalorizar lo inter, lo marginal, lo que nos es propio para poder accionar hacia el futuro que deseamos y que aún no está escrito.

Referencias bibliográficas

- Bloch, Ernst (2007). El principio esperanza (Vol. I). Madrid. Editorial Trotta.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay. Editorial TRILCE.
- Dussel, Enrique (1980). *Padagógica latinoamericana. Apéndice III: Creación y liberación de la cultura popular*. Bogotá. Editorial Nueva América.
- Fajardo, Roberto (2020). Arte, Utopía y Espacio Intermediario: El Espacio de las Formas Simbólicas. FEDRO Revista de estéticas y teorías de las artes (5). <https://revistascientificas.us.es/index.php/fedro/article/view/12694>
- Ferreya, Horacio (2019). El aprender a emprender como uno de los pilares de la educación del futuro en el marco de la construcción de la calidad educativa. Revista Praxis Pedagógica 19(24), 75–100. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.24.2019.75-100>
- López, Néstor (2006). Desigualdades sociales y educativas en América Latina: algunas señales para repensar las políticas en la región. En Globalización, educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política? Barcelona. Fundació Cidob.
- Morelli, Silvia (2016). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos – NIC. La educación en acontecimientos. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Palamidessi, Mariano (2006). El curriculum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Pareyson, Luigi (2002) Estetica. Teoria della formativita [Estética. Teoría de la formatividad]. Milán. Bompiani.
- Roig, Arturo (1998). La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la construcción de una pedagogía participativa. Mendoza. EDIUNC.
- Salazar Bondy, Augusto (1976). La educación del hombre nuevo. Buenos Aires. Paidós.
- Terigi, Flavia (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. Artes y escuela. Aspectos curriculares de la educación artística. Buenos Aires. Paidós.
- Yus, Rafael (1998). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. España. Editorial Graó.

Notas

1

El programa PIEnsA Córdoba (Programa de Innovación en la Enseñanza para más y mejores Aprendizajes) es una política educativa impulsada desde 2021 por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba que busca transformar las prácticas de enseñanza en jardines y escuelas municipales a través de propuestas innovadoras, inclusivas e interdisciplinarias. Se desarrolla en el marco de las llamadas Escuelas y Jardines ALAS (Innovación en Ciencias, Tecnologías, Artes y Comunicación).

Información adicional

redalyc-journal-id: 5258



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525886300014>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Rocío Janet Dalio

**Latinoamérica como Espacio Intermediario: Conceptos
para Pensar la Educación Presente y Futura
Latin America as an Intermediary Space: Concepts for
Reflecting on Present and Future Education**

Millcayac

vol. XII, núm. 23, p. 1 - 8, 2026

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

revistamillcayac@gm.fcp.uncu.edu.ar

ISSN: 1668-060X

ISSN-E: 2362-616X



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**