



## GRUPO DE TRABAJO EN REFORMAS Y CONTRARREFORMAS EDUCATIVAS

Volumen I, N°. 1, FEBRERO, AÑO. 2017

### Apagón Pedagógico Global , p. 2

Por: Dr. Luis Bonilla - Molina

¿Simplificación o Hipercomplejización para Transformar la  
Universidad? p. 14. Por: Dr. Jorge Díaz Piña

Centralidad Pedagógica. ¿Dónde está la pedagogía y la  
pedagógica en la educación? Aproximaciones. p. 17.  
Por: Dra. María Magdalena Sarraute

La Educación en Nicaragua 2017: una valoración. p. 25.  
Por: Dr. Herman Van de Velde

Repensando la Concepción del Niño y la Niña para  
Resignificar las Reformas de la Educación Inicial  
p. 30. Por: Dra. Iliana Lo Priore

La Educación Universitaria a Distancia mediada por las TICs y  
el Apagón Pedagógico Global p. 34  
Dra. Marianicer Figueroa



@GTCLACSOREFORMASEDU



@GTCLACSO-RE



GT CLACSO  
REFORMAS EDUCATIVAS

## INTEGRANTES DEL GT

- Luis Bonilla – Molina,  
[Coordinador - Venezuela].
- Felipe José Hevia,  
[Coordinador - México].
- María Magdalena Sarraute,  
[Secretaria - Venezuela].
- Oswaldo González,  
[Secretario- México].
- Herman Van de Velde,  
[Nicaragua].
- Iliana Lo Priore, [Venezuela].
- Jorge Díaz, [Venezuela].
- Jorge Gantiva, [Colombia].
- Marianicer Figueroa,  
[Venezuela].
- Etelvina Sandoval, [México].
- Carlos Bracho, [Venezuela].
- Luz Palomino, [Venezuela].
- Rodrigo Cornejo , [Chile].
- Rodrigo Sánchez, [Chile].
- Jesús Puerta, [Venezuela].
- Pedro González, [Venezuela].
- Daniel Libreros, [Colombia].
- Rubén Reinoso, [Venezuela].
- Myriam Southwell,  
[Argentina].
- Alejandro Vassiliades,  
[Argentina].
- Lidia Mercedes Rodríguez,  
[Argentina].
- Rosa María Masson, [Cuba].



# Apagón Pedagógico Global

Dr. Luis Bonilla – Molina

## Las reformas educativas en clave de resistencias

Una vorágine de mutaciones culturales presiona a los sistemas escolares en el siglo XXI, impulsando su transformación de manera acelerada; lo que permanece invariable, en la inmensa mayoría de lugares del mundo, es el sistema económico, político, social y cultural de explotación del hombre por el hombre.

El cambio educativo suele venir en presentaciones de reformas y en algunos casos de revoluciones. A veces las reformas son lo más revolucionario posible en un momento histórico dado; en otros casos las reformas sólo intentan impedir revoluciones y contradicen la propia esencia etimológica de ‘acción para volver a formar’ reproduciendo las mismas políticas y prácticas que enuncian cambiar. Muchas reformas son en realidad contrarreformas que procuran eliminar o minimizar el impacto en la acumulación de capital, de importantes conquistas sociales. Dialécticamente hablando, todos estamos de acuerdo en cambiar constantemente, sólo que algunos abiertamente aspiramos que la transformación sea el camino para construir otro mundo posible de solidaridad y justicia social en el cual el ser humano deje de ser considerado un simple consumidor de mercancías.

Respecto al cambio educativo actual Unesco (2015) plantea:

*Vivimos tiempos turbulentos. El mundo está rejuveneciendo y aumentan las aspiraciones a los derechos humanos y la dignidad. Las sociedades están más conectadas que nunca, pero persisten la intolerancia y los conflictos. Han aparecido nuevos centros de poder, pero las desigualdades se han agravado y el planeta está bajo presión. Las posibilidades de un desarrollo sostenible e inclusivo son muy amplias, pero las dificultades son arduas y complejas. El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. (p.3)*

En el presente, es creciente el interés del capitalismo globalizado por generar una centralización de las reformas educativas a escala mundial que le permita introducir de la manera más homogénea y rápida los cambios educativos que demanda el modelo de producción del siglo XXI. En contraposición, ciudadanos y magisterio entienden cada vez de manera más nítida, la urgencia de construir una agenda internacional alternativa en defensa de la educación pública.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por los países miembros de la ONU en Septiembre de 2015, expresan la tensión actual entre aspiraciones ciudadanas e intereses del gran capital. Los ODS o nueva versión de las llamadas *metas del milenio*<sup>[ii]</sup>, incorporan en esta oportunidad un objetivo específico dedicado a la educación, el cuatro, que contiene diez metas<sup>[iii]</sup> las cuales exigen ser leídas, valoradas y trabajadas con una clara visión política.

Hasta hace tan solo un par de décadas, el proceso de reformas había construido una imagen-pinza pública de cambios “generados” desde el nivel nacional, los cuales en la medida que fueran progresistas contarían con el respaldo de los organismos internacionales especializados en la agenda educativa. Hoy, se construye una imagen pública para las transformaciones educativas diametralmente opuesta. Las reformas educativas aparecen ahora como resultantes de un consenso mínimo internacional que guiará los procesos de cambio de los sistemas escolares nacionales.

No es una novedad que el centro capitalista le imponga a la periferia la ruta de las adaptaciones que requiere el modelo de producción y sus sistemas de engranaje, en este caso el educativo. La variante en el presente viene dada por el hecho de legitimar ante el público en general, los mecanismos de determinación de la agenda de

cambios desde el propio centro de gobernanza global.

Ministerios de Educación Nacionales –o sus equivalentes– aparecen ahora interpelados a cambiar; ya sea conforme a las orientaciones que dictan los organismos económicos internacionales o, en la dirección convergente que acordaron sus gobiernos a través de los ODS, cuyo monitoreo, supervisión y evaluación –en el último de los casos– está a cargo del sistema de Naciones Unidas.

Al ser los sistemas escolares parte sustantiva de los mecanismos de gobernabilidad de los Estados Nacionales, ello impone dinámicas de alianzas y acuerdos entre perspectivas e intereses comunes a escala planetaria por parte de quienes gobiernan; lo cual debería hallar un correlato entre quienes resistimos. El curso que tomen los cambios educativos en cada lugar dependerá, en gran medida, de la correlación de fuerzas que caracterice al mundo político en un momento histórico dado y de las tensiones existentes entre las clases en esa sociedad.

Pero, ¿cuál es el lugar de enunciación de las reformas educativas? Ante todo es importante destacar el papel de la ex URSS en el triunfo del paradigma de la educación para todos y todas.

## OBJETIVOS DEL GT

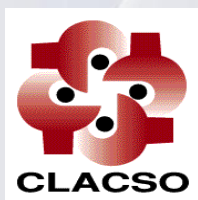
1. Generar capacidades de análisis compartido, comparativo y convergente que ponga de relieve tanto la diversidad de aspectos como los elementos comunes que en la actualidad signa las causas, la implementación y las consecuencias de las reformas y contrarreformas educativas en Nuestra América, así como su relación con los procesos de globalización, internacionalización, las tendencias productivas, las fuerzas políticas internacionales y nacionales, y la multiplicidad y pluralidad de acontecimientos que acompañan y llegan a determinar el hecho educativo, haciendo énfasis en el impacto de dichas reformas y contrarreformas en las políticas docentes.





## **OBJETIVOS DEL GT**

**2. Constructor de sentidos, resignificaciones y como un generador de rutas posibles, que desde múltiples y diversas miradas existentes en la Región, puedan contribuir al conocimiento crítico de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que acontecen detrás y desde las reformas y contrarreformas educativas latinoamericanas, incluyendo elementos para el desarrollo de análisis alternativos sobre la problemática docente, así como para la construcción de propuestas y alternativas humanistas y progresistas de los sistemas educativos latinoamericanos tanto para cada país como para la región.**



En 1917 los bolcheviques toman el poder en la Rusia Zarista e inician la revolución socialista en uno de los países más atrasados, económicamente hablando, sin acueductos, electricidad y con muy pocas escuelas. En solo décadas logran concretar una política pública que hasta ese momento parecía ser una utopía a nivel mundial: hacer llegar la educación a todo el territorio de Rusia y la Unión Soviética, es decir lograr la masificación educativa en un país. La educación para todos y todas dejó de ser una aspiración de ilustrados, maestros(as), sectores progresistas y políticos radicales en el mundo, para convertirse en un paradigma emergente de la gestión pública.

Al culminar la Segunda Guerra Mundial creció la esperanza de los pueblos del mundo respecto a las posibilidades de la educación para evitar otra confrontación a gran escala y como camino para mejorar sus sociedades. No es osado señalar que la educación de masas es una conquista del socialismo, independientemente de la degeneración burocrática y liquidacionista de la experiencia soviética desde el periodo post leninista.

Por ello, el surgimiento del paradigma mundial de la educación de masas debemos ubicarlo en el marco de las tensiones propias de la crisis capitalista que llevó a las dos guerras mundiales del siglo XX y la insurgencia de la revolución rusa.

En ese contexto, al finalizar la

Segunda Guerra Mundial los sectores capitalistas más conservadores se vieron forzados a aceptar, no sólo la creación de la UNESCO, sino el impulso de la masificación de la educación a escala planetaria.

Con la creación de la ONU se estructuran un conjunto de organismos especializados en las distintas áreas de gobierno e interés político, los cuales fueron delineados a partir de los acuerdos de la conferencia monetaria y financiera de las Naciones Unidas (1944). En el caso de la educación se asume que la tarea central le corresponde a UNESCO, quien puede establecer alianzas en determinados casos con otras agencias dependientes del sistema de Naciones Unidas e incluso más allá.

Sin embargo, con el desembarco del neoliberalismo educativo en la década de los ochenta del siglo XX, organismos económicos globales como el Banco Mundial (BM) la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, decidieron fortalecer sus oficinas de educación y asumir un mayor protagonismo en las propuestas, diseños y orientación de las reformas educativas globales. De esa etapa hasta el presente han evolucionado adquiriendo un protagonismo central que amenaza, incluso, la continuidad de convergencia de la agenda educativa en UNESCO.

Es necesario señalar que UNESCO sigue siendo -por carencia de otro espacio mundial similar o parecido- el lugar privilegiado para expresar las tensiones entre lo económico, lo político, lo pedagógico y lo social; por ello, mantiene su carácter progresivo respecto a las instancias económicas señaladas. El creciente protagonismo en la agenda educativa de los organismos económicos globales amenaza con sustraerle a UNESCO su papel de líder en el sector, dejándole sólo protagonismo en cultura y comunicación.

Hoy en casi todos los sistemas educativos del mundo se habla de calidad de la educación como preocupación central de las reformas y el mecanismo hegemónico que se está utilizando para determinar su curso es el modelo del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o PISA (por sus siglas en inglés). PISA es diseñada y puesta en marcha por la OCDE, convirtiéndose su propuesta en el paradigma de la medición y estandarización educativa a nivel global. La direccionalidad estratégica de la política educativa suele ser decidida por el centro de poder del sistema mundo derivado del acuerdo de Bretton Woods (1944)<sup>[iii]</sup>.

La bitácora de las reformas educativas se inicia en las reuniones del G7 (o G8); su memorándum activa al Fondo Monetario Internacional (FMI) quien delinea la ruta de solución a

los “problemas” y transformaciones que requieren los sistemas educativos nacionales para satisfacer las demandas del modelo de producción. Estas recetas generan demandas concretas para los sistemas escolares, vistos como lugares donde se forma la mano de obra especializada y/o calificada que requiere el capital en la coyuntura.

El Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, estructuran y coordinan las políticas económicas y sociales, así como escenarios presupuestarios financieros por regiones y países, para los sistemas educativos a partir de los acuerdos del G7 (ó G8) y el FMI.

Luego, estas decisiones y orientaciones son legitimadas ante el público en general, mediante documentos, discursos, libros, declaraciones, noticias, estudios, que circulan de manera profusa en la organización y desarrollo de Conferencias internacionales, regionales, especiales, sectoriales organizadas según la magnitud de la transformación requerida, en la telaraña de instituciones pertenecientes a:

- (1) el sistema de Naciones Unidas (UNESCO, FAO, UNICEF, PNUMA, entre otras);
- (2) muchas organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales;

## **OBJETIVOS DEL GT**

**3. Contribuir al desarrollo de conocimiento en co-labor sobre las implicaciones y determinaciones de la praxis sobre las políticas educativas, desde un marco de comprensión geohistórico y crítica de las reformas y contrarreformas educativas, desde metodicas no invasivas, basadas en un profundo respeto y comprensión por las múltiples visiones políticas y pedagógicas de los Estados-territorios, así como los valores y manifestaciones culturales de los colectivos y sujetos de co-investigación, como acto de incidencia e impacto político transformador y crítico, para seguir impulsando las transformaciones necesarias para conseguir a través de la educación pública, gratuita y de calidad, mayores cuotas de emancipación y soberanía, en el marco de la integración de Nuestra América en el desarrollo de una geopolítica pluripolar.**





(3) las cada día más influyentes Fundaciones Filantrópicas pertenecientes a grandes magnates industriales y financieros.

Los debates, acuerdos y resoluciones que acompañan esta operación son difundidos de manera profusa en formatos de noticias, estudios especializados, artículos de opinión, programas especiales de TV y radio, colecciones bibliográficas, videos, hasta en canciones y películas por parte de la industria cultural. El propósito es construir hegemonía cultural que propicie la cimentación de consenso social, respecto a la inminente necesidad de emprender cambios en una determinada dirección y sector, en este caso el educativo.

Esta dinámica permea los debates nacionales y construye “viabilidad política” para emprender los cambios: La narrativa de presentación en cada país, solía ser la propia de un clamor de la ciudadanía local, ocultando –en la mayoría de los casos- su lugar de enunciación real, la teleología del cambio propuesto y la dependencia nacional respecto a centros de poder económico mundial. Estas iniciativas que antes se imponían bajo el formato inicial de “Comisiones Nacionales de Currículo” y “Comisiones de Estado para la Reforma Educativa”; hoy suelen presentarse como “Comisiones por la Calidad Educativa” y, la narrativa que las alimenta es la de

la estandarización de los aprendizajes.

### **Reformas, contrarreformas y educación pública.**

Las reformas y contrarreformas educativas se convirtieron en los mecanismos que expresaban las tensiones entre educación para élites y educación para todos y todas. Desde la perspectiva de los intereses del gran capital se procuró hipotecar las reformas educativas a los requerimientos del modo de producción; desde las resistencias al modelo capitalista, las reformas fueron consideradas oportunidades para avanzar en el concepto de educación pública, gratuita, popular y de la calidad incluyente.

Al analizar los procesos de reformas educativas generadas desde el surgimiento del Sistema de Naciones Unidas podemos identificar tres grandes ciclos, un número similar de operaciones de control de destino y cinco modas.

El primer ciclo fue el de la masificación de la educación. Éste aparece vinculado a la reestructuración del mundo capitalista post segunda guerra mundial; el cual demandaba mano de obra más especializada, burocracia gubernamental capaz de absorber y comunicar los nuevos códigos de gobernanza mundial y, la generación de una inmigración masiva de sectores de la población del campo a la ciudad

en los países de la periferia capitalista que posibilitara la industrialización de la agricultura.

El segundo ciclo, es el de las reformas educativas neoliberales que se inicia en los ochenta con la crisis de las deudas externas, la revolución de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información y, la reestructuración económica global. El propósito de este ciclo es la promoción de la privatización y la mercantilización educativa como mecanismos para liberar al sector público de la “carga” presupuestaria que implicaba la educación pública.

El tercer ciclo, se inicia a finales de los noventa e inicios del siglo XXI; siendo éste el ciclo el de la estandarización de la evaluación de docentes y estudiantes, la expansión acelerada de la mercantilización, la virtualización de la educación y del Apagón Pedagógico Global (APG).

En este ciclo se concreta el abandono de la agenda de la educación superior o universitaria por buena parte de los organismos educativos internacionales, dejando a merced del mercado y los rankings universitarios el destino del sector. UNESCO, por ejemplo, una vez culminada la primera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 1998) paradójicamente cierra su dirección de educación superior.

(Por otra parte, en las últimas décadas se distinguen tres grandes operaciones de control de destino caracterizadas por: (a) la creciente centralización internacional de la agenda de reformas de los sistemas escolares nacionales, (b) la homogenización de las narrativas ciudadanas y gubernamentales respecto a la educación y, (c) la determinación del uso de los recursos del PIB y el presupuesto público en educación a través de la imposición de las llamadas “tendencias” del cambio. En el primero de los casos se logra construir una lógica mediante la cual las Conferencias Mundiales,

Regionales y/ o Sectoriales constituyen el espacio privilegiado para consensuar las rutas marco de las reformas educativas nacionales. En ese sentido se oculta el papel de la economía en la orientación estratégica de las reformas, dotando a algunos organismos internacionales del sector educación con una especie de aureola de “neutralidad” que les faculta para elaborar documentos base, permeados por la agenda económica en educación, los cuales son presentados con el lenguaje propio de los educadores y el sector educativo.

En el segundo, se logra construir un sentido común de lo educativo que tiene como rango distintivo “despolitizar” el debate en el sector. La despolitización procura ocultar la dependencia de los sistemas educativos respecto a las

agendas de dominación política global. Si éstas se ocultan resulta más limitadas las posibilidades de que emerjan propuestas alternativas al modelo hegemónico de dominación, de neo colonización cultural y –como lo alerta Henry Giroux- de conformación de *zombis políticos* como sustitutos de la ciudadanía crítica. Un indicador claro de ello, son las dinámicas mediante las cuales los sistemas escolares fueron abandonando - progresiva y aceleradamente- – las finalidades, tareas y estrategias vinculadas al pleno desarrollo de la personalidad que les caracterizó a sus inicios.

En el tercero, se logra consensuar la determinación de un monto mínimo del PIB (6%) y del presupuesto público (20%) para el sector de educación. Detengámonos brevemente en este último aspecto. Esta conquista de carácter progresivo, que sintetizaba una aspiración histórica del magisterio y sus organizaciones sindicales para garantizar el funcionamiento de robustos sistemas escolares nacionales y la ampliación de la cobertura de la educación pública, comenzó a ser vista como una importante porción del presupuesto público por parte de las grandes transnacionales del sector y para los empresarios locales.

Cada vez más economistas, administradores, especialistas en informática, comienzan a ocupar

los cargos de Ministros de Educación o sus equivalentes; en muchos casos ya ni los viceministros del sector son educadores, ni tienen experiencias mínimas de aula en los sistemas escolares.

El Foro Mundial de Educación realizado en Incheon, Corea (2015) -donde se consensuaron las metas y el Marco de Acción 2030 para el sector- contó con la casi nula presencia de docentes en comparación con el protagonismo de los directores de los organismos económicos globales, los representantes de la filantropía empresarial y grandes transnacionales del sector educativo<sup>[iv]</sup>. En este sentido, el logro más importante de este Foro que fue consensuar un monto mínimo del PIB y del presupuesto para alcanzar metas en EPT 2030, resultó ser un escenario privilegiado para allanarle el camino a las grandes transnacionales del sector tecnológico y de la medición estandarizada, quienes entienden el 6% PIB y el 20% del presupuesto público educativo, como un mercado global a disputar.

Hoy buena parte de este monto – del PIB y el presupuesto público en educación- está siendo invertido en la compra de chatarra tecnológica de rápida obsolescencia, el cual va a parar a las finanzas de las grandes transnacionales informáticas.



Otra porción es destinada a la aplicación de las pruebas estandarizadas (PISA y Ranking universitario, como ejemplos) cuyos resultados vienen prediseñados con orientaciones para las políticas públicas educativas. Crecientes montos del presupuesto educativo se destinan en compras de materiales bibliográficos a los grandes consorcios editoriales, así como a las corporaciones de alimentos que invaden el mercado de las llamadas políticas compensatorias y los programas sociales que se viabilizan a través de la educación. Finalmente, otra porción importante del PIB y el Presupuesto Público del sector se utiliza en infraestructura y actualización de las condiciones de planta física para albergar plataformas tecnológicas. Todo en nombre del necesario cambio educativo.

Paradójicamente, en momentos en los cuales se logra acordar un piso mínimo de inversión en educación, se genera una desinversión en salarios y condiciones de trabajo de los docentes y, en requerimientos que emanen de la determinación de necesidades, prioridades y aspiraciones desde las propias escuelas.

Analizados los ciclos y las operaciones de control a distancia, veamos ahora el último de los elementos: las *modas* educativas. Ellas se convierten en elemento discursivo central sobre el cuál gravitan las reformas educativas en cada uno de los

ciclos y operaciones de control.

### **Las modas educativas que fragmentan la pedagogía**

El fragmento es la herramienta ontológica y epistemológica predilecta del capitalismo para imponer su dominio. Por su parte el análisis de la realidad como totalidad y la dialéctica entre lo global y lo local, emergen como antítesis de ese proceso epistémico de dominación. Por caminos distintos a los de otros campos profesionales, la pedagogía se auto constituyó en la ciencia o la convergencia de ciencias que estudian al ser humano en su proceso de aprendizaje no limitándose a lo cognitivo, sino relacionando la organización escolar con la realidad histórica, política, económica y social concreta.

Esta comprensión de la relación entre el todo y las partes, dota a la pedagogía de perspectivas políticas no siempre compatibles con el sistema. Por ello, se inicia un proceso inducido desde esferas económicas, tanto en el magisterio como en las políticas públicas, de ruptura con la posibilidad de interpretación holística de la realidad. Las modas y “novedades discursivas” acompañan y hacen “creíbles” para el público en general, las contrarreformas educativas que debilitan los avances progresistas precedentes.

Desde los años cincuenta del siglo XX las reformas dejan de hablar de las pedagogías, sustituyéndolas en distintos momentos por alguno de

sus componentes como epicentro de la actividad de cambio educativo. Se habla de la importancia de trabajar un determinado fragmento de la pedagogía y se desacredita el potencial del conjunto de ellos actuando en la cotidianidad educativa. No desconozco con ello que detrás de cualquier enfoque pedagógico subyace una ontología y una epistemología política que condiciona su teleología. Lo que pretendo subrayar es el desarrollo de contrarreformas educativas que se fundamentan en *modas educativas* para romper cualquier posibilidad de interpretación de la realidad como totalidad.

Primero fue la moda de las didácticas (‘50s), seguida de la moda de la formación de directores, supervisores y planificadores (‘60s), posteriormente las modas del gerencialismo y la evaluación cualitativa (‘70s). En la década de los ochenta del siglo pasado desembarca la moda educativa de más larga duración, la del currículo, la cual se instaló en los sistemas escolares durando casi treinta años, además con concepciones curriculares separatistas de las políticas y prácticas pedagógicas.

En cada una de estas *modas* se nos dijo que el fragmento era el epicentro de la actividad pedagógica y el elemento más importante para las reformas educativas.



El común identificador de las *modas educativas* lo constituye, la concepción nomotética del ser humano, la invisibilización de la tríada contexto-docente-estudiante en interacción, y especialmente, la ruptura con la interpretación de la relación entre lo general y lo particular, del todo con las partes, de lo escolar con el contexto, es decir de la totalidad con lo cotidiano del hecho educativo.

Esta dinámica logró permear la estructura y el diseño organizacional de muchos Ministerios de Educación, los cuales cuentan, con direcciones de planificación, currículo, evaluación, supervisión, entre otros, pero no cuentan con una instancia organizacional que las integre; peor aún aparecen separadas administrativamente en vice ministerios distintos que no se articulan entre sí. El objetivo de romper con la mirada integral e integradora del hecho educativo fue realizado mediante la imposición de modas a partir de fragmentos de la pedagogía.

La moda más reciente es la de la evaluación de los sistemas educativos (dos primeras décadas del siglo XXI) con dos aristas centrales: la del rendimiento de los aprendizajes; limitándolo a cuatro áreas (lectura y escritura, matemáticas, tecnología y nociones de ciencia) y, de los docentes (uso del tiempo escolar, rendimiento estudiantil, mecanización de la carrera

docente). En el caso de la educación superior se impone el modelo de los rankings. Se pretende ahora decir que lo importante son los resultados de estas evaluaciones y clasificaciones.

A tal punto han logrado construir hegemonía para sus propósitos que buena parte de las reformas y/o contrarreformas educativas que vienen generándose gravitan y son determinadas por los resultados de las pruebas PISA/OCDE y los rankings universitarios surgidos del tejido de sistemas estadísticos internacionales promovidos por el Banco Mundial y la OCDE.

Paralelo a las modas educativas, y con el propósito de destruir cualquier resistencia a la regresión educativa en marcha, se ha generado una renovada ofensiva contra el magisterio y la idea de planteles escolares. Estos mecanismos buscan socavar y destruir el espacio de la educación pública. Veamos las expresiones de cada una de ellas.

### **La docencia una profesión en riesgo de desaparición**

La dominación y las resistencias son procesos objetivos y subjetivos, que se expresan en la realidad social, en este caso educativa. Los docentes somos actores/autores fundamentales en la construcción de ciudadanía no domesticada, interpretación científica del mundo, el aprender a aprender y el desarrollo del

pensamiento crítico. Si se indaga con meridiana precisión, encontraremos que detrás de cada proyecto emancipatorio colectivo ha sido notoria la presencia de docentes, quienes coadyuvaron a abrir -desde las ideas y el ejemplo de sus posiciones- el camino. Por ello, el capitalismo desprecia tanto a los docentes.

El capitalismo ha querido arrebatar hasta la identidad a quienes ejercen la docencia. Los apologistas del capitalismo han señalando, en distintos momentos y regiones –incluso desde paradigmas aparentemente progresistas- que, por ejemplo, no es correcto llamarse maestro o profesor. Esta línea discursiva se complementa con la que señala que *“cualquiera puede dar clase y no se requiere mayor formación profesional que aquella propia de la transferencia de conocimientos”* –como si la docencia y la pedagogía fueran simples tecnologías de enseñanza de contenidos- o que *“la docencia es una pseudo profesión de paso, es decir, para ejercerla mientras se alcanza el dominio de otra profesión de larga duración”*.

Lo que está ocurriendo en muchos países donde se presentan las contrarreformas neoliberales de nueva generación (siglo XXI), no es otra cosa que un gigantesco ensayo del gran capital para aplicar la más feroz involución educativa en el plano de la educación pública con un capítulo

especial en la eliminación de la profesión que lo ha caracterizado: la docencia. Si logran imponerlo en algunos países procurarán generalizarlos como nuevo modelo para América Latina y el Mundo. Estas contrarreformas en marcha en distintas latitudes del planeta, son para el capitalismo en educación del presente, lo que en los noventa fue la Chile de Pinochet. El centro de las reformas neoliberales de nueva generación apuntan a la destrucción de la profesión docente atacando:

(a) El prestigio, la tradición y el reconocimiento social de los centros de formación profesional, especialmente aquellas caracterizadas por su perfil crítico como las normales y muchos institutos pedagógicos;

(b) la estabilidad laboral, que en las décadas precedentes había logrado un estatus singular en buena parte de las legislaciones nacionales; el Caballo de Troya que utilizan para ello son las evaluaciones docentes, la imposición de nuevos modelos de sistemas de ingreso y ascenso, el horizonte difuso de los sistemas de jubilaciones y pensiones docentes, muchos de ellos generados en la frontera de lo extra jurídico.

Paralelo a ello, en muchos lugares se está procediendo a la creación de un “*ejército de reserva docente*” que trabajaría por periodos cortos de 1 a 6 años, para lo cual son preparados mediante modelos *Fast Track* de enseñanza de técnicas básicas de transferencia de conocimiento.

Finalmente, mediante el impulso de modelos de virtualización educativa.

Si no son necesarios docentes, no existe razón en las políticas públicas para financiar o poner en marcha normales o universidades pedagógicas. Para su progresiva sustitución se diseñan programas de formación docente inicial y de formación permanente de los docentes en servicio, paralelos o independientes a los que se realizan en las normales o universidades pedagógicas en la Región.

Los administradores de los sistemas educativos nacionales comienzan a aplicar el modelo norteamericano de formación docente *Fast Track*, cuyo rasgo más distintivo es la sustitución de lo pedagógico por tecnología de la enseñanza administrados por ahora en la mayoría de los casos, por y desde los Ministerios de Educación Nacional o sus equivalentes, pero que seguramente serán privatizados en el corto plazo;

(c) a las organizaciones sindicales autónomas del magisterio. Para ello coaptan, condicionan o desprestigian a las direcciones sindicales más patronales, persiguen a las más combativas y colocan nuevos mecanismos y obstáculos para limitar la sindicalización y las posibilidades de procesar cotizaciones sindicales. Sindicatos débiles o sumisos no serán herramientas eficaces del magisterio para resistir;

(d) el concepto de lo público, abriendo paso a la idea de mercado educativo. La profundización de las iniciativas de mercantilización y privatización educativa son crecientes, en las cuales el docente es un simple asalariado condenado a trabajar un fragmento de la mercancía educativa, objetivada en títulos.

El propósito de cada una de estas iniciativas no es otro que poder mostrar que se pueden administrar y llevar adelante sistemas educativos sin maestros(as), sin profesoras(as) y sin la profesión docente. Pero la ofensiva de las contrarreformas de nueva generación no se detiene allí. El nuevo espacio de desmantelamiento de la educación pública es el plantel y el aula como lugares de encuentro y construcción del imaginario colectivo de los sistemas escolares masificados.

### **Plantel educativo o pantalla virtual: la tecnología acecha a la escuela**

Si la prospectiva planificadora de los sistemas educativos, desde la lógica capitalista, ya no requiere normales ni universidades pedagógicas porque la docencia deja de ser una profesión, el capítulo siguiente de la contrarreforma neoliberal será la destrucción del plantel escolar como espacio educativo socialmente construido para la enseñanza-aprendizaje durante los siglos XIX y XX.



La virtualización juega un papel especial en esta tarea. Un dato ilustra esta tendencia, durante el año 2014 desde el Banco interamericano de Desarrollo (BID) se promovió el modelo de enseñanza de “*pirámide invertida*” que en esencia y síntesis planteaba que dada la proliferación de computadores caseros y portátiles, los teléfonos celulares inteligentes y las tabletas electrónicas, así como la expansión de la internet y el wifi, estaba llegando el momento de desarrollar un modelo de aprendizaje “casero” basado en videos masivos y uniformes de enseñanza, en el cual la escuela se convierta fundamentalmente en un espacio de evaluación.

Evidentemente, ello se alimenta de la tendencia a sustituir inversión en infraestructura escolar por servicios tecnológicos -hardware y software- para mantener la expansión económica de la industria de las tecnologías de la comunicación y la información a escala global. La disputa por las partes del PIB y el presupuesto público en educación es cada vez más feroz y como en los demás campos confronta al capital nacional con el transnacional.

### **Apagón Pedagógico Global (APG)**

Todos los procesos descritos anteriormente nos han permitido señalar, desde hace ya varios años, el riesgo cierto, que en el marco de las transformaciones del capitalismo mundial del siglo XXI se genere un Apagón Pedagógico

Global (APG). En la carta que el 9 de julio de 2015 doscientos treinta y seis educadores e investigadores educativos de todo el mundo le entregáramos a la señora Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, así lo alertamos. Esta tendencia a generar un APG se expresa en:

(a) la fragmentación de la pedagogía, en el impulso de *modas* temporales de algunos de sus componentes (didácticas, planeación, gerencialismo, evaluación, currículo, sistemas de evaluación escolar) que terminan generando una despedagogización de la educación y especialmente de la escolaridad;

(b) una desvaloración institucional y social de la profesión docente que conlleva a impulsar la idea que cualquier titulado puede ejercer la docencia, rompiéndose la noción de profesionalidad en el sector y de carrera docente e, incluso cuestionando la existencia de normales y universidades que forman docentes;

(c) un creciente discurso de desvaloración de la escuela, del centro educativo, con alternativas que golpean la noción de educación pública, como lo son la virtualización, la educación en casa o el concepto de espacios de aprendizajes como sustitutos permanentes de plantel y aula;

(d) la evaluación de aprendizajes en dos áreas cognitivas (pensamiento lógico matemático / lectura y escritura), una informativa (conocimiento sobre ciencias) y una instrumental (uso de tecnología) creando la noción

que el resto de los aprendizajes son de segundo orden. Todo aquello que apunte al desarrollo integral del ser, individual y social, y la construcción de ciudadanía pasa a ser accesorio y prescindible. La estandarización de los criterios y valores de estas cuatro áreas de aprendizajes se presentan como equivalentes a la calidad educativa como aspiración ciudadana colectiva.

No es osado ni delirante plantear que de continuar esta tendencia al APG capitalista en educación, en las próximas décadas podría desaparecer la escuela y la escolaridad como las hemos conocido en los últimos siglos. El sustituto de los sistemas educativos pareciera ser una especie de apartheid educacional que llevaría la exclusión educativa a un nivel inimaginable en el presente, conduciendo a la humanidad a una barbarie civilizacional sin precedentes.

El giro economicista de las contrarreformas educativas que se está imponiendo de manera abierta y sin medias tintas, obliga a abrir un debate mundial respecto a su impacto en el corto y mediano plazo.

No es tiempo de lecturas románticas o aparentemente “despolitizadas”. Ni las reformas educativas ni los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son neutros y los resultados de su implementación dependerán en buena medida de la orientación política que alcance la sociedad mundial en el corto y mediano plazo..



Lo que está en juego, es el futuro de la educación pública de masas en el mundo. Es tiempo de revisar, analizar y proyectar el papel de las resistencias en la actual coyuntura de las reformas y contrarreformas educativas a escala global. Las reformas educativas que no se piensan, diseñan y aplican democráticamente con los y las docentes, terminan en dominación y conflictos para las sociedades. Quizá sea tiempo de soñar con una organización de los educadores a nivel mundial que no esté atrapada por las lógicas de los partidos del *status quo* mundial ni por las transnacionales económicas; es tiempo de pensarnos desde el protagonismo central de los docentes de aula. Las resistencias son la única garantía de una educación pública para todos y todas como camino para construir juntos otro mundo posible.

#### Lista de referencias y trabajo recientes vinculados

Bonilla-Molina, L. (2015). **Calidad de la educación: Ideas para seguir transformando la educación**. Ediciones CIM. Caracas Venezuela.

Bonilla-Molina, L. (2016). **Educación en la agenda para la elección del nuevo(a) Secretario (a) General de Naciones Unidas**. Disponible en <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/99542>

Bonilla-Molina, L. (2016). **No**

**dejemos solos a las maestras y maestros(as)**. (Carta a los candidatos a la secretaría general de la ONU). Disponible en <http://questiondigital.com/?p=34137>

Bonilla-Molina, L. (2016). **La universidad Latinoamericana ¿Tiene falla de origen?** Disponible en <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/101099>

Bonilla-Molina, L. (2016). **Universidad, apertura, cierre de carreras y programas de formación**. Disponible en <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/108540>

Giroux, Henry (2011). **Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism**. Series: Popular Culture and Everyday Life – Volume 23- EEUU.

ONU (2016). **Objetivos de Desarrollo Sostenible**. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>

UNESCO (2015). **Replantear la educación: ¿Hacia el bien común mundial?** Ediciones Unesco. París. Francia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

UNESCO (2016). **Unesco Science Report: Towards 2030**. Ediciones Unesco. Paris Francia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf>

[i] Su análisis específico escapa a los propósitos y límites de extensión de este trabajo por lo que lo desarrollaré en otro artículo.

[ii] Ver las metas en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

[iii] La Conferencia de Bretton Woods deliberó en Julio de 1944 sentando las bases del sistema monetario, financiero y de gobernabilidad que rige al capitalismo mundial desde ese momento.

[iv] Esto generó una firme carta de rechazo de centenares de educación en el mundo, la cual me correspondió consignar el 9 de julio de 2015 ante la Directora General de la UNESCO y actual candidata a la Secretaria General de la ONU Dra. Irina Bokova. Pueden leer y firmar la carta en la siguiente dirección electrónica [https://www.change.org/p/maestros\(as\)-as-profesoras-es-investigadores-as-en-educacion-estudiantes-familias-organizaciones-del-magisterio-centros-de-investigacion-educativa-organizaciones-y-movimientos-soci-si-compartes-el-contenido-por-favor-expresa-tu-adhesion](https://www.change.org/p/maestros(as)-as-profesoras-es-investigadores-as-en-educacion-estudiantes-familias-organizaciones-del-magisterio-centros-de-investigacion-educativa-organizaciones-y-movimientos-soci-si-compartes-el-contenido-por-favor-expresa-tu-adhesion)



**LUIS BONILLA – MOLINA**

Actualmente es el Coordinador Internacional de la RED GLOBAL/GLOCAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA.

Director Nacional de Venezuela ante el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE-UNESCO).

Miembro fundador e integrante de la Directiva de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada (SIBEC).

Investigador miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), como Presidente de Centro Miembro.

Profesor universitario. Investigador perteneciente al Programa de Estimulo al Investigador y al Innovador (PEII).

Investigador miembro de Latin American Studies Association (LASA).

Es el primer venezolano en

integrar el International Task Force on Teachers for Education for All de UNESCO.

**Además es Presidente del Consejo del IESALC (UNESCO).**

Así mismo, Director y Coordinador del Programa de entrevistas para redes sociales e investigadores sobre calidad de la educación y otros temas de ciencias sociales: ***La otra mirada.***

Es el Presidente fundador de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC), Organización miembro del World Council of Comparative Education Societies.

Usuario y colaborador permanente de la lista internacional especializada EDU-COMP.

Coordinador General de la Maestría en educación Comparada del ALBA.

Director - editor de la Revista COMUNA.

Integrante del Autor de diecisiete publicaciones sobre educación y política; su más reciente trabajo publicado se titula: ***Calidad de la Educación: ideas para seguir transformando la educación.***

Web personal: <https://luisbonillamolina.wordpress.com>

CEO (Director Ejecutivo) de la Web de trabajo

## **PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DEL GT**

Analizar el carácter y la naturaleza de las reformas y contrarreformas educativas que han acontecido en Nuestra América, con especial énfasis en su impacto en las políticas docentes en relación con los siguientes ejes temáticos:

- Centralidad y descentramiento pedagógico de la formación y el trabajo docente.
- Formas de relación y sentidos del trabajo docente.
- Transferencias de modelos educativos: encubrimientos, acciones y resistencias.
- Modas pedagógicas ¿Cosméticas de las reformas y contrarreformas? Reformas y contrarreformas: la disputa global y la resistencia local.
- ¿Glocalizamos?



**DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO  
DEL GT CLACSO SOBRE  
REFORMAS Y  
CONTRARREFORMAS  
EDUCATIVAS**

**Abrir espacios de información y análisis sobre las tendencias de curso de las reformas y contrarreformas educativas en Nuestra América, con énfasis en el curso de las políticas docentes para seguir un seguimiento al desarrollo de las coyunturas en los procesos de transformación educativa**



# **¿Simplificación o Hipercomplejización para Transformar la Universidad?**

**Dr. Jorge Díaz Piña**

La universidad es un sistema-institución complejo de reproducción sociocultural. Asumiendo por complejo, al parafrasear a Morin (1994), la unidad dialógica-recursiva entre orden y desorden como principio de organización. Ella nos advierte que es imprescindible examinar las relaciones de determinación/condicionamiento-indeterminación/libertad que caracterizan a toda realidad compleja.

Como cualquier sistema, la universidad tiende a diferenciarse del entorno con el que interactúa a través de su clausura organizacional o cierre operacional y su apertura informacional. Diferenciación dialéctica que provoca la especificidad del sistema en cuanto tal. Por esa razón, es la unidad de una diferencia: sistema/entorno. De aquí que el sistema tienda a reproducir permanentemente su diferencia ya que si no la genera se confundiría y desaparecería en su entorno o en otros sistemas semejantes. Esta diferenciación, según Luhman (1995), la hace a partir de un código binario inicial u operación distincional básica: Sí/No-Sí (por ejemplo, Yo/Tú), pero esto ha conllevado equívocamente a favorecer la confusión de una operación de necesaria auto-referencialidad, de referirse a sí mismo en los sistemas sociales, con una operación reductora o simplificadora de la complejidad de sí del sistema, de la otredad con la que interactúa y de la interacción misma.

Ante esa tendencia reductora o simplificadora del sistema, conviene por pertinencia, contraponerle la opción del pensamiento complejo; es decir, una epistemología de la complejidad, esto es,

la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contraprocesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo. (Morin, 1994 p. 177)

Para ello hay que superar el paradigma científico de la disyunción, que separa partes del todo y las partes entre sí, así como al observador de lo observado, y que creó diferentes ciencias y disciplinas para estudiarlos. Partes y todo, que junto a sus procesos y relaciones, y quienes los observan, corresponden a una unidad múltiple compleja (unitas multiplex). Tal paradigma captó la unidad y la multiplicidad por separado, pero no observó la unidad en la multiplicidad, ni la multiplicidad en la unidad.

En consecuencia, la unitas multiplex, la unidad en la diversidad, no puede ser abordada desde los fundamentos epistemológicos y teórico-metódicos de la ciencia moderna, signada por la fragmentación disciplinaria. Requiere del concurso de la transdisciplinariedad y del pensamiento complejo, de la transcomplejidad (Lanz, 2006).



Con base en la transcomplejidad podemos reflexionar en torno a la direccionalidad de la transformación de la universidad: ¿qué tipo de sistema es deseable y posible dinamizar en la universidad?

Creemos que siendo la universidad un sistema complejo, es deseable y posible favorecer su cambio a un sistema hipercomplejo.

Siguiendo de nuevo a Morin (1992), decimos con él, “un sistema hipercomplejo es un sistema que disminuye las coacciones al aumentar sus aptitudes organizativas, en especial su capacidad para el cambio” (p. 139). Un sistema hipercomplejo comparado con otro de menor complejidad está menos jerarquizado, especializado y centralizado, pero más sujetado al desarrollo de capacidades estratégicas y heurísticas, y más rígidamente atado a las intercomunicaciones.

Dicho en otros términos, en un sistema hipercomplejo, las dinámicas de poder y de control que regulan la clasificación de las relaciones y la enmarcación de las interacciones estructurales que se establecen entre instancias-agencias, contextos-discursos y sujetos-prácticas, se flexibilizan, dando cabida a nuevos procesos creativos o innovativos de autoeco-regulación que expresan vectorialmente a LO INSTITUYENTE frente a lo

instituido en la universidad.

Un sistema así hipercomplejizado, debido a esos nuevos procesos instituyentes que lo atraviesan transversalmente, sufre la acentuación del desorden (o azar), del “ruido” (o perturbación de la comunicación), y de los errores (o reproducción inexacta de la información), por tanto, se puede incrementar la entropía existente (o degradación, degeneración y desorganización del sistema). Sin embargo, Morin (ob. cit) expone que un sistema “funciona a pesar de y con el desorden, el ruido y el error, los cuales no entrañan necesariamente un aumento de la entropía del sistema, ni conducen forzosamente a la degeneración, sino que incluso pueden actuar como regeneradores” (p. 136). Esta consideración la apoya en las investigaciones de Maturana y Varela (2003) sobre la capacidad de autoproducción permanente o autopoiesis de los sistemas, que contrarresta y rechaza a la entropía.

La entropía evidencia la irreversibilidad de un sistema implicando la generación de caos o desorden, siendo por consiguiente, una dinámica que actúa contra lo establecido, lo que a su vez, provoca la liberación de nuevas energías en el sistema que darán lugar a un orden nuevo o a la auto-organización. A esta dialéctica de orden-desorden-orden nuevo, se le desina, según Prigogine (1988), con el término

paradójico o contradictorio de estructuras disipativas, porque de la disipación o pérdida de energía (desorden entrópico), surge una realimentación positiva (estructura u orden neguentrópico) del sistema. De allí que no hay que temer a los procesos o sistemas caóticos, ya que el caos es un estado irreversible del sistema que propicia la dialéctica desorden-orden de modo alternativo en el tiempo cuando lo instituyente vence las resistencias conservadoras o reaccionarias de lo instituido.

La confianza y el entusiasmo neguentrópicos requeridos en los sujetos transformadores, logrados con la reconversión del malestar y la crítica (potencialmente neguentrópicos) prevalecientes en la mayoría de nuestras inerciales o entropizadas universidades, se incrementarán en las comunidades proinstituyentes universitarias si se produce un atractor o foco convergente que operaría como autoorganizador del desorden o degradación del sistema (por ejemplo, un proyecto auténticamente transformador interna y externamente consensuado de reorganización del sistema social universitario por cuanto acumularía la energía disipada en el malestar y la crítica reconvertidos en neguentropía).

## REFERENCIAS

Lanz, R. (2001). *Diez tesis sobre cultura organizacional transcompleja*.

En Lanz, R. (Comp.) (2001). **Organizaciones transcomplejas**. Caracas: IMPOSMO/CONICIT

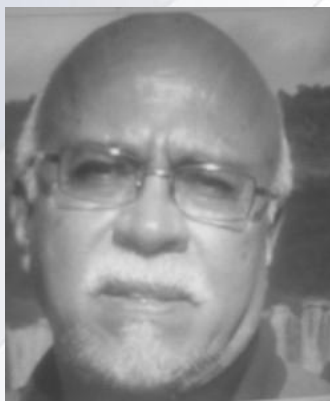
Luhman, N. (1977). **Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento Comunicativo**. México: Editorial Anthropos.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). **El árbol del conocimiento**. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Morin, E. (1992). **El paradigma perdido**. Barcelona: Editorial Kairós.

\_\_\_\_\_ (1994). **El método III. Conocimiento del conocimiento**. Madrid: Ediciones Cátedra.

Prigogine, I. (1988), **¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden**. Barcelona: Tusquets editores.



## JORGE ELIECER DÍAZ PIÑA

Lic. En Ciencias Sociales (UPEL).

Magister en Enseñanza de la Geografía (UPEL).

Doctor en Ciencias de la Educación.

Profesor Universitario de la UNESR.

Ex-Director General de Investigación y Educación del MSDS.

Miembro del Equipo fundador de la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa.

Autor y coautor de textos y artículos en el ámbito educativo.

Investigador acreditado en PEII, nivel B.

Investigador del CIM.

Integrante del GT de CLACSO en Reformas y Contrarreformas Educativas.

## RELACIONAMIENTO CON POLÍTICA PÚBLICA Y ORGANIZACIONES SOCIALES

Analizar la situación sobre los principales elementos características y tendencias de las políticas públicas educativas en su constitución como reformas o contrarreforma en la región.

Impulsar y apoyar a la apertura y desarrollo de cátedras, seminarios u otras formas para el desarrollo de formación e investigación comparada sobre reformas y contrarreformas educativas en Nuestra América en las distintas universidades nacionales, en el pregrado, postgrado y centros de investigación miembros del Grupo de Trabajo, como estrategia para enfrentar matrices políticas, académicas, mediáticas, económicas y culturales relacionadas con las Reformas y Contrarreformas Educativas, en especial con las Políticas Docentes.

Conformar la Segunda Escuela Internacional de Posgrados de Educación para debatir las determinaciones, implicaciones y resistencias de las reformas y contrarreformas educativas para la educación pública en Nuestra América



# Centralidad Pedagógica. ¿Dónde está la pedagogía y la pedagógica en la educación? Aproximaciones.

**Dra- María Magdalena Sarraute Requesens**



Es necesario, antes de abordar la centralidad pedagógica como tema central de ésta investigación, precisemos la definiciones de pedagogía, desde las diferentes posturas existentes, por ello, se puede iniciar con la definición con Guanipa (2008:26), quien menciona que etimológicamente la pedagogía se desprende del griego “paidos”, que significa niño y “gogia”, que quiere decir, llevar o conducir, es decir, “conducción de niños” y la autora expresa que su

origen estuvo principalmente referido “a la actividad laboral ejercida por esclavos de llevar y traer niños para su instrucción personal”. Asimismo, expresa que es un “conjunto de saberes que se ocupan de la educación, y como ciencia de carácter psicosocial ligada a los aspectos psicológicos del niño en la sociedad”.

En otra postura, parafraseando a Freinet (1973:17), la pedagogía debe estar basada en el niño, en sus posibilidades, necesidades y deseos, el mencionaba en su método que el niño debe aprender en la escuela, como aprende en la vida. La escuela tiene que ir al encuentro con la vida para servirla y basándose en ella dar un dinamismo y una motivación a la educación. “La escuela por la vida y para la vida”. La pedagogía de Freinet, exalta la capacidad creadora de los niños e intenta ayudarles a triunfar y a tener plena conciencia de sus posibilidades, la escuela en definitiva tiene que tomar a los niños tal como son a partir de sus necesidades, y de sus intereses.

Por otro lado, Pérez (2003:23), expresa que la pedagogía depende del modelo pedagógico en que se sitúa, es por ello que la “manifestación de una pedagogía tradicional que ha diseñado toda una estrategia para manipular a los alumnos, bajo los criterios de un paradigma escolar hegemónico”, en ese sentido, el autor sitúa el proceso pedagógico, como un proceso de dominación, donde la relación docente – estudiantes es desde la enseñanza frontal del aprendizaje, es pedagogía del oprimido o bancaria como lo menciona Freire.



De igual forma, Pérez (2003:32), desde la postura de una corriente postmoderna, manifiesta “la pedagogía que vendrá deberá ser un discurso para rescatar el sujeto en su mundo de vida, para ponerlo a pensar en el universo, en la totalidad y para redefinir a la pedagogía sobre sus bases ontológicas como discurso de la creatividad para impulsar actos creativos”. Desde, ésta postura, la pedagogía potencia la liberación del sujeto, que conoce su contexto, siendo pertinente con sus actos.

Por otro lado, desde una postura marxista de la pedagogía, el hombre es apreciado como un actor social, creado por la sociedad al momento que crea ésta. Siendo éste, resultado de la experiencia y no de la reflexión, es decir, es producto de lo vivido en el entorno.

Ahora bien, parafraseando a Freire (2008), la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Otra característica de la pedagogía desde Freire, es que como está

basada desde la práctica, ella está permanentemente sometida a cambios, transformaciones, recursividad, reorientaciones y reformulaciones, ya que el hombre es un ser inacabado, por ende, siendo éste el centro del proceso, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.

Para Torres (2014:31), la pedagogía, en momentos de despolitización y tecnocratismo es:

Una práctica política y ética, pues conlleva presentar y promover conocimientos, visiones de la realidad, de la vida comunitaria, ideales y aspiraciones en pro de un mundo más justo; obliga a implementar estrategias y recursos didácticos, destinados a imaginar y diseñar vías para mejores futuros posibles; nos hace conscientes de representaciones y valoraciones sobre nosotros, la comunidad, los otros y, asimismo, sobre el medio ambiente.

En ese sentido, todos y todas los actores del hecho educativo y cultural, tenemos un gran compromiso en develar la agenda neoliberal y promover acciones alternativas para poder mantener las relaciones entre el mundo y el aula, para la promoción de una pedagogía emancipadora y pertinente.

Asimismo, Torres (2014:53), una pedagogía del optimismo y del empoderamiento se basa en:

Incidir en todos los temas del pasado y del presente, haciendo ver que siempre la innovación y las luchas por la justicia y por mejorar la sociedad son imprescindibles para tener éxito. Precisamos de otros enfoques y metodologías que realmente estimulen el pensamiento crítico y optimista, y no aquellas que impiden imaginar otro futuro y que no nos permiten empoderarnos para hacerlo posible.

Ahora bien, desde una postura crítica de la pedagogía, podemos parafrasear a Giroux (1993), ya que él la ve como una práctica social y cultural que plantea el cuestionamiento a las formas de subordinación y dominaciones que crean inequidades. Asimismo, cuestiona las relaciones de dominación que emergen de las consideraciones económicas.

Según, McLaren, (1997:270) la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...).

Según, McLaren, (1997:270) la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...).En ese orden de ideas, para la investigadora, la pedagogía, es la ciencia que estudia la totalidad del hecho educativo, permitiendo la construcción de aprendizajes significativos emancipadores y de objetivaciones desde la valoración cultural, saberes y experiencias desde el contexto socio-cultural-histórico de los actores educativos involucrados. Esto hace que el docente se convierta en un acompañante o vehículo para la edificación de un proyecto de vida, al implicar al estudiante desde sus experiencias previas en la construcción de un conocimiento con sentido “común-crítico” y así pueda transformarse en un sujeto consciente, comprometido con su realidad y en pro de un mundo más justo.

La pedagogía, debe potenciar en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, una relación horizontal del hecho educativo, donde el maestro y el estudiante en ese proceso dialógico enseñen y aprendan el (la) uno(a) del otro(a) para la liberación y emancipación de ambos(as), es decir, forjar ciudadanos(as) que sus acciones sean pertinentes con la realidad que le rodea.

A manera de cierre, la pedagogía será dominante o liberadora según la intencionalidad que se tenga. En ese sentido, una pedagogía hegemónica, propiciará la reproducción, la memorización de conocimiento, la despolitización y tecnocratismo; en otro sentido, una pedagogía liberadora, propiciará la construcción de ciudadanía, la formación integral de la personalidad, la emancipación, la pertinencia del hecho educativo, transformación y la revolución cultural.

Ahora bien, después de haber paseado por las posturas de la pedagogía, se precisará a discernir sobre la Centralidad Pedagógica de la Educación, que emerge del develamiento de la dominación del conocimiento y de la instrumentalización del saber, para potenciar la mirada de la totalidad de la educación. En ese sentido, De Sousa (2005) nos menciona que la Globalización Contrahegemónica es una mirada integral de la globalización, se enfrenta a la idea implícita de la globalización neoliberal. Mantiene que las conexiones transnacionales se pueden aprovechar como el medio para

lograr la distribución más equitativa de la riqueza, el poder y las comunidades sostenibles. La Globalización contrahegemónica, a diferencia de la globalización neoliberal, utiliza los activos de la globalización para oponerse a cualquier forma de dominación por la hegemonía, y opera a partir de un proceso de abajo hacia arriba que hace hincapié en la potenciación del papel de lo local. Asimismo, De Sousa (2005:76), la refiere principalmente centrada en la universidad, para ponerla de nuevo como ejemplo, y la define de la forma siguiente:

La globalización contra hegemónica en la universidad, en cuanto bien público, significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización neoliberal y la globalización contra hegemónica. Este proyecto de nación debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público.



Por otro lado, la centralidad pedagógica de la educación es *justicia social*, es por ello que Tedesco (2012), nos expresa los retos y desafíos que tiene la educación en la Región para construir sociedades más justas, minimizar las desigualdades sociales y formar ciudadanos. En ese sentido, se debe edificar una sociedad más justa que oriente las acciones de los actores sociales y particularmente de los actores del proceso educativo y así consolidar una educación de calidad para todas y todos como condición necesaria para lograr la igualdad y la justicia social de nuestros pueblos.

Ahora bien, hablar de Centralidad Pedagógica de la Educación es revelarse contra el mercado neoliberal dominante en los sistemas educativos y es por eso que Torres (2006) nos menciona que el neoliberalismo ha convertido al sistema escolar en un mercado; donde la educación ha sido reducida a un bien más. Los sistemas educativos y las creaciones culturales, en general, se reducen a mercancías, pero disimulando las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esta posición mercantilista. Asimismo, expresa que “las políticas neoliberales...preconizan y generan una fuerte reducción del sector público,...contribuyen a desvalorizar las instituciones escolares públicas,...a centrar las miradas sólo en un tipo de contenidos curriculares, mientras otros son eliminados del trabajo

que debe realizarse en las aulas” (p. 20). Estas condiciones generan deterioros del sistema escolar, alterando las principales finalidades de la educación y potenciando la exclusión social de los grupos menos favorecidos, situando el sistema escolar a uso exclusivo del mundo empresarial. En este sentido, hablar de Centralidad Pedagógica de la Educación es hablar de la *implicación cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación*, es por ello que nos referiremos inicialmente a la Ley Orgánica de Educación (2009) cuando menciona la “formación del potencial creativo”, el cual se impulsa mediante el proceso educativo de apropiación y superación de la cultura, el individuo se proyecta y rehace en un circular retorno crítico y virtuoso sobre sí mismo. En otros términos, el saber y el saber-hacer que facilita la educación se subordinan y disponen en función del ser.

Para ello, el educando procede, en un primer momento, denominado como “el particular”, a reconocer el tema; aquí la subjetividad del estudiante se expresa como prejuicios o supuestos sobre el tema (sus ideas o significados previos al respecto). En un segundo momento, llamado “el universal”, se reconoce ante los otros que son los autores objetivados en los textos que lee al tratar de comprender sus ideas o significaciones expuestas (en este momento su reconocimiento

puede ser más favorecido por la intersubjetividad si intercambia y discute sus puntos de vista con los demás participantes de la actividad bajo la mediación del docente, que lo promueve por medio de asimilarla a la dinámica de una comunidad interpretativa); y, un tercer momento, denominado “enriquecimiento del particular”, en el que distanciándose de lo leído y desarrollando por escrito su texto o significados atribuidos, retorna a sí mismo, reconociendo su subjetividad cambiada mediante la objetivación realizada al reconstruir lo objetivado.

En ese contexto, la intersubjetividad, encuentro de interlocutores que buscan la significación de los significados (Freire, 1993), surge como condición indispensable para que el individuo pueda transformar la cultura y la sociedad, ya que como individuo aislado no podría hacerlo. Solo mediante la interacción con los otros es posible lograrlo. Esta interacción exige que entre sí los individuos se reconozcan como sujetos con capacidad de objetivación (de producir bienes culturales) de conformidad con finalidades escogidas y acordadas. Es a través del reconocimiento que le brinda el otro que el individuo se reconoce a sí mismo como sujeto. En ese contexto, la intersubjetividad, encuentro de interlocutores que buscan la significación de los significados (Freire, 1993), surge como



condición indispensable para que el individuo pueda transformar la cultura y la sociedad, ya que como individuo aislado no podría hacerlo. Solo mediante la interacción con los otros es posible lograrlo. Esta interacción exige que entre sí los individuos se reconozcan como sujetos con capacidad de objetivación (de producir bienes culturales) de conformidad con finalidades escogidas y acordadas. Es a través del reconocimiento que le brinda el otro que el individuo se reconoce a sí mismo como sujeto. El proceso de enseñanza y aprendizaje en esta concepción sociocultural, es reconstrucción de la subjetividad por medio de las experiencias realizadas que conducen dialécticamente a negaciones mediante la crítica, la interacción social y la praxis objetivadora. (Sarraute, Díaz y Lo Priore, 2011).

Asumida culturalmente entonces, la centralidad pedagógica, es *compromiso formativo*. Para el educando en una dinámica de negación dialéctica, y para el educador es interacción favorecedora de esa negación mediante la crítica, la co-reflexión, la discusión y la re-creación orientada en la acción. En consecuencia, la tarea del educador no será la de modelar a los educandos, sino la de incitar y promover la praxis de los estudiantes, propiciando experiencias formativas o de enseñanza y aprendizaje de subjetivación y objetivación emancipadoras (Sarraute, Díaz y

Lo Priore, 2011).

Ahora bien, como en primer momento se asume la centralidad pedagógica como implicación cultural, es necesario dejar claro que la cultura se entiende como la valoración que se atribuye a la significación de objetos, prácticas, haceres, saberes, expresiones, hechos y otros, que en un determinado contexto, y en sus más diversos ámbitos, da sentido a la identidad individual y grupal y la cohesión de colectividades, resultante de una configuración histórica selectiva, dominante e hibridadora de significaciones que las luchas por la hegemonía ideológica (o dirección intelectual y ética de las clases y grupos sociales) han impuesto en las sociedades como significaciones legítimas e ilegítimas.

Lo ideológico respecto de la significación cultural refiere a la connotación o efectuación valórica que los intereses de las clases y grupos sociales en pugna por la hegemonía social le endosan, expresa o implícitamente, sobre significándola reproductora o transformadoramente en el contexto de las luchas que se libran en el plano cultural o del sentido social, y que toman forma en los contrapropuestos proyectos culturales que se confrontan. Debido a ello, la revolución es también y primordialmente proyecto cultural en todos los ámbitos y planos de lo económico, lo político, lo social, lo ecológico y otros. Los cambios que se deben producir allí (en la cultura laboral

o del trabajo, en la cultura política, en la cultura académica, etcétera), solo se posibilitarán si las representaciones ideológicas que significan y orientan las prácticas son relevadas culturalmente en la conciencia de los individuos que las reproducen. Por otro lado, hablar de Centralidad Pedagógica de la Educación, también es hablar de la *práctica pedagógica del maestro*, en ese sentido, Mejías (2008), nos menciona que el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en:

Un campo reflexivo, dando paso por esta vía a la constitución de una política de la experiencia, donde emerge un maestro que se constituye en sujeto de saber desde su territorio, produciendo una re-territorialización de la pedagogía, en la cual la práctica social de ésta adquiere forma en el ejercicio concreto de la política del aula y de las prácticas pedagógicas del docente. (p.65)

Asimismo, menciona Mejías (2006:53), que los maestros tienen que hacer notable,

La emergencia de esos saberes pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento que les producían los paradigmas, los enfoques y los modelos universalistas recomponiendo su práctica desde pedagogías no universales, muchas de ellas híbridas, en diálogo y confrontación con esos saberes constituidos, dando forma a las

geopedagogías que tienen su explicación en la localización no sólo geográfica, sino categorial, que les da un carácter y una identidad a esas formas y prácticas locales de la pedagogía. Igualmente, han abierto el camino al uso de nuevas tecnologías que son recontextualizadas desde su práctica, su contexto, su aula y su saber pedagógico.

Es por ello, que en la Centralidad Pedagógica la *relación de dominación* que nos mencionada Dussel (1980), *cambia y se convierte* en una relación donde el maestro o maestra y estudiante aprenden permanentemente de cada uno, desde la dialogicidad, desde las negaciones dialécticas, propiciando procesos de significaciones otras para alcanzar la objetivación.

Por su parte, Bonilla (2014), citado por Red Global/Glocal por la Calidad Educativa, nos expresa que volver a la centralidad pedagógica, es *potenciar la pedagogía* como el vehículo que con sus componentes y elementos posibilita una *interpretación de la totalidad educativa* como hecho político, desde la especificidad concreta del aula y sus interrelaciones con la realidad social histórica.

En este sentido, según Bonilla, citado por Red Global/Glocal por la Calidad Educativa (2014:294):

La educación adquiere una potencia revolucionaria pues no solo tiene una epistemología que vincula lo local con lo global como

totalidad sistémica, sino que entiende la dialéctica entre contexto, centros educativos y transformación de la realidad. Esto convierte a la pedagogía en una profesión subversiva para el capitalismo de la postguerra y más aún en su etapa neoliberal. La pedagogía es contraria a la premisa de fragmentación de la realidad y la acción de sumisión que demanda el modo de producción capitalista.

Por consiguiente, la centralidad pedagógica nos trae consigo una *mirada totalizadora de la educación*, donde su medula está en el cambio de relaciones entre el maestro o la maestra y el estudiante, y demás actores de la comunidad educativa, padres, representantes, comunidad, autoridades, Estado, entre otros, donde existe la posibilidad de transformar la realidad por la implicación de los participantes y de satisfacer las necesidades socioeconómicas de nuestros pueblos de la Patria Grande.

Por otro lado, la consolidación de la centralidad pedagógica, está en crisis por los procesos permanentes de despedagogización de la educación, ya que existen para Fernández, en la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa (2014:51):

dos invariantes, unas constantes, en todas las contrarreformas educativas a escala internacional. Si bien hemos hablado de reformas, también las contrarreformas

están presentes y las dos invariantes una es: el tema curricular, que rompe con la centralidad de lo pedagógico y deja al tema de una técnica que es parte, una parte, de la pedagogía, el esfuerzo de transformación; y la otra está el debate de la calidad, visto también como un simple fragmento. Entonces las contrarreformas muchas veces entran por el debate curricular o por el debate de la calidad. Eso preocupa a muchos docentes.

En este sentido, la despedagogización emerge de la colonización *del conocimiento y del saber*, es por ello que Dussel (1980:11), analiza esa colonización y dominación, Asimismo, resalta la importancia de dejar claro que la pedagógica no debe ser confundida con la pedagogía. "La pedagogía consiste en la ciencia del aprendizaje y la enseñanza; y la pedagógica es una parte de la filosofía, que piensa la relación cara-a-cara del padre con el hijo, del maestro con el discípulo, del filósofo con el no-filósofo..."

En la pedagógica convergen la erótica y la política; es como un puente entre las dos, pero que tiene su propia consistencia. El padre-Estado, dominando a la madre-cultura, posibilita que ésta, encargada frecuentemente de educar al hijo en su primera infancia; el padre (ahora también el maestro) "prolonga su falocracia (erótica) como agresión



y dominación (la política) del hijo: el filicidio" Dussel (1980:14) a través de la cultura.

En esta relación de dominación neoliberal, el Estado colonial traiciona su propia cultura, asumiendo la del colonizador, por esa razón, el hijo es educado en una cultura con un determinado *êthos* como totalidad simbólica de un pueblo. En Latinoamérica, el hijo americano tiene por madre a "la india", a la cultura popular. Su padre, "el español" ha asesinado a su hijo, violando a la mujer india, vino a ser padre opresor, maestro dominador y etnocida: su pedagogía es dominadora, introyectando en el joven (el hijo) la cultura ajena como la mejor y la única.

Es por ello, que en la despedagogización de la educación, el maestro lo convierten en un ego magistral que pretende que el discípulo recuerde (como en Sócrates) sin que cree nada nuevo: el alumno resulta ser un ente orfanal (huérfano, como el Emilio de Rousseau). He aquí la polaridad sobre la que se desarrollará toda la pedagógica dusseliana: entre el ego magistral opresor y el niño o joven como ente orfanal manipulado.

El maestro no puede presentarse ante el discípulo como el portador de todos los derechos, siendo éste considerado como una tabula rasa propicia al adoctrinamiento irrespetuoso de su alteridad originaria. Pero esto es lo que pretende la pedagógica dominante, vigente. El hijo y el

discípulo son momentos de la Totalidad, pero son también "exterioridad metafísica", en un movimiento de "dialéctica analéctica", que constituye la anti-pedagógica o "pedagógica de la liberación", que significa una situación ana-edípica erótica y políticamente pos-imperial.

En ese sentido, desde esa ruptura de dominación, la transformación educativa es la premisa conceptual que plantea la necesidad de la recuperación de la centralidad pedagógica en el encuentro educativo. La visión mercantilista de la educación rompió con la visión de totalidad en la actividad escolar, fragmentando cada uno de sus componentes. En esa orientación conceptualmente se establece que toda dinámica de cambio educativo debe estar acompañada con la visión de totalidad que es propia de la Pedagogía en el campo educativo.

Para disminuir o eliminar la despedagogización de la educación, es necesario dignificar la labor de docente y su formación permanente y continua. Asimismo, se debe garantizar para todos y todas los estudiantes, programas de alimentación escolar adecuados a su edad, dotación de uniformes, útiles escolares y materiales didácticos, tanto de uso colectivo como individual. Además, se deben desarrollar modelos escolares alternativos, el acceso a tecnologías de información y comunicación, incorporación de los saberes socioculturales a las

dinámicas de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos. Bonilla (2014), menciona que la inclusión educativa implica, el fortalecimiento permanente del encuentro pedagógico, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y académicos junto al desarrollo integral de la personalidad, la construcción de pensamiento crítico y la formación de ciudadanía para la democracia participativa y protagónica.

Por último, para recuperar la Centralidad Pedagógica es necesario que exista una educación eficiente, destinada a la formación de la identidad de cada ciudadana y ciudadano, un habitante participativo capaz de actuar consciente y solidariamente en los procesos sociales. Una formación para la vida, el desarrollo de una conciencia ciudadana para la convivencia, la paz, la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, la calidad de vida y para el uso racional de los recursos naturales. La centralidad pedagógica debe garantizarnos el desarrollo de competencias comunicativas en atención a los procesos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito, la comunicación del saber destinado a la formación del pensamiento y al desarrollo de destrezas y sus capacidades científicas, técnicas, humanísticas y artísticas, la formación para el trabajo y el desarrollo socio productivo del país.



## Referentes:

Bonilla Molina, L. y Rodríguez, E. (2001). **Reforma educativa, poder y gerencia**. Caracas: Tropykos.

Bonilla – Molina, L. (2014). **La Calidad de la Educación. Ideas para Seguir Transformando la Educación Venezolana**. Caracas: CIM- MPPEUCT.

De Sousa, B. (2005). **La Universidad del Siglo XXI**. México: UNAM.

Dussel, E. (1980). **La Pedagogía Latinoamericana**. Bogotá: Nueva América.

Freire, P. (1993). **¿Extensión o comunicación?** México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2008). **Pedagogía de la Autonomía**. Argentina: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2008). **La educación como práctica de la libertad**. Argentina: Siglo XXI.

Guanipa, M. (2008). **Guía de estudio. Universidad Rafael Belloso Chacín**. Maracaibo: URBE.

**Ley Organización Orgánica de Educación** (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N°. 5929. Fecha: 15/8/2009.

Lo Priore, I., Díaz, J., y Sarraute, M. (2011), **Lineamientos para el Desarrollo Curricular de los Programas Nacionales de Formación**. Caracas: MPPEUCT.

Mejías, M. (2004). **Leyendo las políticas educativas de la globalización**. Presentación en el panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX Congreso de la CIEC Santiago de Chile Enero 8-14 de 2004. Consultado el 6 de julio de 2013, en:

<http://www.planetapaz.org/camp>

anas/educacion/politicas\_educativas.pdf.

\_\_\_\_\_ (2006). Cambio Curricular y Despedagogización en la Globalización. En **Revista Docencia**. Número (28). Colombia

\_\_\_\_\_ (2008). **Educación(es) en la(s) Globalización(es) (I). Entre el Pensamiento único y la Nueva Crítica**. Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos y Colombia: Editorial Desde Abajo.

Red Global/Glocal por la Calidad Educativa (2014). **Informe Mundial sobre la Calidad Educativa 2014**. En este debate:

**¿De qué se está hablando?** Caracas: Centro Internacional Miranda

Tedesco, J. (2012). **Educación y Justicia Social en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Torres, J. (1994), **Globalización e Interdisciplinaridad: El currículo integrado**. Madrid: Morata.

Torres, J. (1994). **El currículo oculto**. Madrid: Morata.

Torres, J. (2005), **Educación en Tiempos Neoliberales**. Madrid: Morata.

Torres, J. (2014). Organización de los Contenidos y relevancia Cultural. En **la Revista Cuaderno de Pedagogía**. N°. 447 (Julio – Agosto)

Torres, J. (2014). De la Democracia al Neoliberalismo de la Mano del Curriculum. En **la Revista Cuaderno de Pedagogía**. N°. 447 (Diciembre). PP. 28-31.



**MARÍA MAGDALENA SARRAUTE**

Licenciada en Relaciones Industriales de la Universidad de Carabobo, Magister en Desarrollo Curricular de la Universidad de Carabobo y Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Latinoamericana y del Caribe, todas instituciones universitarias reconocidas. Actualmente

reconocida como Investigadora B en el Programa Estímulo a la Investigación e Innovación. Soy Docente - Investigadora del MPPEUCT – Centro Internacional Miranda. Asimismo, soy la Coordinadora General del Centro Nacional de Investigaciones Educativas, Integrante – Fundadora de la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa e Integrante de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada. Diseñadora y evaluadora curricular desde hace diecisiete (17) años de cientos de programas de pregrados y postgrados de instituciones de educación universitarias reconocidas en el país.

Autora y Co-autora de cientos de publicaciones.

Secretaria del GT CLACSO en Reformas y Contrarreformas Educativas.

[mmsarraute@gmail.com](mailto:mmsarraute@gmail.com)

# La educación en Nicaragua 2017: una valoración

## Reto: Consolidar avances en cobertura y alcances; y construir escenarios coherentes con el proyecto político pedagógico nacional

**Dr- Herman Van de Velde**

En Nicaragua vivimos (febrero 2017) un contexto socio-político y económico que nos permite identificar las **potencialidades** de los diferentes escenarios singulares, y desde allí ir y seguir construyendo oportunidades de crecimiento orientadas hacia un bien SER, hacia un buen VIVIR, en primer lugar para quienes se encuentran en contextos más vulnerables.

Existe un contexto global, a nivel de la nación, desde el cual se demandan aportes de diferentes sectores de cara a promover una actitud cooperativa emprendedora.

A nivel de la educación se sigue promoviendo la cobertura total, el alcance para todas/os, sin excepción alguna, aplicando diferentes medidas persuasivas, además de crear condiciones, a través de todos los medios posibles, para la debida concienciación.

Atender una cobertura amplia también implica la apertura de nuevas alternativas educativas como la universidad en el campo, los proyectos Sandino, la formación técnica en la ciudad y en el campo y recientemente la Universidad Abierta en Línea. Igual se han tomado y se están tomando iniciativas muy importantes para ir garantizando condiciones que contribuyen a la calidad educativa: inversión en infraestructura más adecuada, oportunidades de formación a docentes – especialmente a docentes también de escuelas normales y de institutos técnicos, facilitando condiciones para la integración de las nuevas tecnologías, alianzas con otros sectores, etc.

En Nicaragua hay muchos avances en cuanto a asuntos educativos. Este avance se expresó claramente en el **Encuentro Nacional de Educación**, celebrado el 14 de diciembre 2015 en Managua. En este encuentro se destacó:

1. La **articulación entre las instituciones** nacionales directamente relacionadas (MINED, INATEC y CNU).
2. La **articulación con y entre otros sectores** relacionados como estudiantes, docentes y madres/padres de familia.
3. La **visualización conjunta de las rutas de calidad educativa**, permitiendo la suscripción de compromisos importantes de cara al futuro inmediato: (1) La actualización curricular; (2) La formación docente; (3) La evaluación de aprendizajes; (4) El uso de tecnologías educativas; (5) La investigación / innovación educativa, (6) La nueva ruta de ‘aprender, emprender, prosperar’.





4. La **apertura hacia la iniciativa y el emprendimiento**. Desde el 2016, la innovación se convierte en una ruta priorizada para todo el sistema educativo. Esto se expresa por ejemplo en que los trabajos finales de normalistas ahora son proyectos de innovación. A partir del 2017, el emprendimiento, en todos los niveles educativos, se convierte en una asignatura, involucrando a estudiantes, docentes y madres/padres de familia.

Lo anterior es retomado, ampliado y profundizado a partir del 2016: '*año de la buena esperanza*', a través de **los ejes del fortalecimiento de la educación** que ratifican:

- . El papel de la universidad en cuanto a la educación pública
- . El papel de las y los docentes para la calidad educativa
- . El papel de los equipos institucionales locales, departamentales y nacional en cuanto a su acompañamiento y respaldo a las rutas educativas
- . El papel de las consejerías de comunidades educativas
- . La ampliación de cobertura educativa y la atención con eficacia de la infraestructura escolar
- . El fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica
- . El apunte a la identidad cultural, en todos los diferentes contextos
- . El aprender de idiomas, práctica del deporte

. La educación incluyente  
. La integración responsable didáctica y pedagógica de las nuevas tecnologías  
. Un enfoque desde la creatividad y la innovación, sin esquemas ni modelos, más bien incorporando todos los aportes y posibilidades  
. La realización de foros y seminarios a nivel nacional e internacional.

Estas **intencionalidades** expresadas anteriormente, sin duda alguna, también cuentan con las **potencialidades** correspondientes para ir avanzando sustancialmente en la construcción de la calidad educativa pretendida. Y es justo esto mismo lo que se destaca a partir del **Plan de Educación en Buena Esperanza 2016** y del **Plan de Educación 2017**.

Retomando el énfasis que hace el Gobierno de Nicaragua en cuanto a la indispensable **coherencia** entre diferentes programas, proyectos y estrategias nacionales, aún más allá del Ministerio de Educación, nos permitimos plantear el gran **RETO** que se nos presenta en cuanto a *construir esta coherencia también entre las prácticas pedagógicas, en cada espacio, en cada escenario educativo particular y lo reflejado en este escenario global de referencia (los ejes y el plan 2016 – plan 2017)*.

*Es muy llamativo cómo el Proyecto Político-Pedagógico que se está promoviendo y construyendo en*

*Nicaragua, a partir del 2007, invita y **demanda** a trabajar prácticas educativas cada vez más coherentes con el concepto de calidad educativa.* Por lo mismo es importante ir construyendo 'concreciones' particulares de los diferentes conceptos (componentes) relacionados con 'calidad educativa', siempre integradas a un **Referente Político-Pedagógico** (proyecto nacional). Decimos esto porque referirse a CALIDAD EDUCATIVA en la capital del país no significa, para las personas involucradas, lo mismo que en el área rural de un pueblo muy alejado y hasta de difícil acceso, por la vía que sea, y relativamente aislada. La concreción de cada uno de los componentes, a través de un sistema de **indicadores cualitativos**, puede y debe resultar de un proceso de construcción conjunta entre las personas integradas, desde y en el contexto educativo singular. Esta construcción colectiva de significados, *dentro del Referente Político-Pedagógico nacional*, será expresión clara del camino hacia la anhelada calidad educativa en el país.

**Un nuevo RETO: TODA COMUNIDAD EDUCATIVA, un actuar coherente con la esencia del proyecto político-pedagógico nacional.**

En Nicaragua existe un Referente de Proyecto Político – Pedagógico tal como expusimos en la



introducción, que apunta a la cooperación, solidaridad, responsabilidad compartida, ... El reto es que las prácticas educativas, dentro de los escenarios de cada comunidad educativa, también apunten desde y hacia ese Referente, *justo para garantizar la sostenibilidad político-pedagógica a largo plazo del mismo*. Se debe garantizar coherencia entre práctica y proyecto político-pedagógico e ir construyendo, **desde cada contexto**, Comunidades Educativas singulares que a la vez sean expresiones y concreciones creativas del Proyecto Político-Pedagógico de Nación referente. Esto implica trabajar desde dos ópticas:

1. **Una construcción contextualizada...** desde cada comunidad educativa, trabajando cooperativamente en la construcción de su propio Proyecto Educativo Estratégico (PEE) original, coherente con el Proyecto Político-Pedagógico de Nación.

2. **Una política de acompañamiento** desde las estructuras del Ministerio de Educación, coordinando intercambios y el compartir de buenas prácticas entre comunidades educativas. Para esto es importante organizar encuentros presenciales y virtuales de sensibilización, de indagación, de profundización en cuanto a lo que implica 'acompañar' de verdad, de lo que

implica coordinar, de lo que implica cooperar desde una estructura institucional, de lo que implica el respeto por la diversidad, sin perder la coherencia con el Proyecto Político-Pedagógico de Nación, coherencia a interpretar y expresar por las y los autoras/es mismas/os de los nuevos escenarios singulares.

Al haber una sensibilidad positiva a nivel general, tanto desde el Ministerio de Educación como entre las/os actoras/es y autoras/es directas/os de las comunidades educativas, existiría un ambiente que permita ir trabajando en cada contexto singular.

No se trata de ser meras/os consumidoras/es de una propuesta metodológica elaborada/o por otras personas, sino de participar activamente en la construcción de ésta, tomando en cuenta el contexto al cual va dirigida, y coherente con la Visión político-pedagógica de Nación.

Sin duda alguna, desde la aplicación de las Políticas Educativas nacionales se están haciendo esfuerzos muy importantes. A partir de estos esfuerzos, se visualizan los siguientes **RETOS** para seguir profundizando y contribuir sustancialmente al logro de una **sostenibilidad a largo plazo** del proyecto político-pedagógico nacional en Nicaragua:

1. Profundizar en el ejercicio consecuente de una actitud coherente con el concepto de una **cooperación genuina**, reconociendo a la cooperación genuina como la expresión máxima de relaciones sociales de calidad y esencia humana. Esto implica erradicar el competir de todo escenario educativo, ya que es excluyente y no coherente con la Visión Político-Pedagógica de Nación. Este reto exige mucha creatividad y audacia porque es apuntar a una contribución real en la construcción de una sociedad nueva, basada en valores solidarios y actitudes cooperativas.

2. Confiar plenamente en el SER humano, desde una visión de una **Pedagogía de SER, basada en la construcción colectiva de significados** (contextualización y construcción de nuevos escenarios educativos – ser autoras/es y no sólo actoras/es – partiendo de las realidades que vivimos en cada comunidad). Sin duda alguna, al basarse en la esencia de 'SER', se construyen juntas/os expresiones concretas de escenarios diversos de una Educación Alternativa Popular, totalmente coherentes, tanto con el contexto singular, como con la visión político-pedagógica de nación, y habrá lugar para el disfrute de la diversidad en la unidad.

3. Concienciación en cuanto a que **la metodología es esencial para lograr calidad educativa**. Todo contenido pierde su valor intrínseco si no logramos (re-)construirlo, (re-)significarlo partiendo de nuestras propias realidades. La imposición, a largo plazo, no garantiza sostenibilidad político-pedagógica. La conciencia no se impone, no se transmite, sino se construye desde adentro, tanto a nivel personal como a nivel comunitario porque ambos niveles se integran porque constituyen uno solo.

4. **Enfoque ‘EcoPerSocial’**: la unidad esencial ‘universo-persona-comunidad’ – ‘ambiente-personal-social’. No se trata de tres dimensiones, sino de una unidad en esencia: ‘somos universo desde nuestro territorio propio’.

5. Profundización en la **dignificación del papel docente**, tanto a través de darle continuidad a la formación, profesionalización y capacitación docente, coherente con las diferentes expresiones de la Calidad Educativa indicadas en este artículo, como también respecto al desafío, expresado en el Plan Estratégico de Educación, de mejorar el salario correspondiente.

Para el año 2017, desde el Ministerio de Educación de Nicaragua, se pone énfasis en el uso de las tecnologías y en el fortalecimiento de la calidad

educativa. Para esto se han definido líneas de trabajo, entre las cuales se destacan:

1. La implementación de la asignatura “Aprender, Emprender, Prosperar”, con el objetivo de desarrollar el ‘empreendedorismo’ y una cultura de innovación. (primaria, secundaria y escuelas normales).
2. El uso de las tecnologías educativas y la aplicación del acceso a internet, acompañado de las debidas capacitaciones. La innovación, desde plataformas virtuales con materiales de formación en línea para docentes, con tutorías en línea y mayor número de aulas digitales.
3. La alianza y complementariedad con el sector privado (instituciones académicas privadas, mesas de trabajo sobre: ‘responsabilidad social empresarial’, ‘tecnologías’, ‘seguridad’, ‘merienda escolar’, ...).
4. El énfasis en la “Comunidad educativa”, donde la escuela se proyecta como parte de la comunidad y la educación es responsabilidad compartida entre los sectores involucrados.
5. Acceso de jóvenes al arte y la cultura.
6. “La familia y la escuela creciendo en protagonismo en la calidad educativa”: encuentros mensuales con madres-padres de familia.

7. “Formación integral desde la identidad y el orgullo nacional”: orquesta sinfónica infantil en 25 municipios, coro Rubén Darío, talleres de danza folklórica, talleres para el rescate del arte, la cultura y las tradiciones locales.
8. La promoción de valores y salud a través del deporte y la recreación sana. (ej. ajedrez como asignatura en tercer grado).
9. La articulación entre el Consejo Nacional de Universidades, el Ministerio de educación y el Tecnológico Nacional.
10. Los ejercicios de salvaguarda de la vida ante cualquier peligro emergente (los terceros martes de cada mes).
11. La infraestructura y las inversiones: reemplazar y dar mantenimiento y reparación de ambientes escolares, compra de pupitres.
12. Las mochilas escolares, zapatos y libros de texto; merienda escolar.
13. Los maletines para docentes.
14. Los talleres de evaluación, programación y capacitación mensuales entre docentes.
15. Los gabinetes de educación especial – con su debida capacitación.

Las expectativas son altas, los compromisos muy serios, los retos desafiantes.

**Nicaragua hoy tiene las condiciones para asumir el reto de ser coherente con un proyecto político-pedagógico de nación, sostenible a largo plazo.**

### **Bibliografía**

MINED. (2016). *Plan de Educación en Buena Esperanza 2016*. Recuperado el 23 de febrero de 2017, de El 19 digital: <http://www.el19digital.com/articulos/ver/titulo:37732-gobierno-da-a-conocer-acciones-del-plan-de-educacion-en-buena-esperanza-2016>

Murillo, R. (2013). *¡Vivir limpio, vivir sano, vivir bonito, vivir bien!* Managua, Nicaragua: Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. Ochoa Espinosa, M., C. M., &

Van de Velde, H. (2014). *Escenarios educativos alternativos populares, desde un ambiente virtual: ÁBACOnRed. Encuentros, sentidos y significados. Sistematización de experiencias construyéndose...*. Estelí - Nicaragua: ÁBACOnRed.

Van de Velde, H. (2004). SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bienSER. En H. Van de Velde, *Construyendo escenarios educativos basados en cooperación genuina* (págs. 14-32). Estelí - Nicaragua: ÁBACOnRed.

Van de Velde, H. (junio de 2013).

Reto para la Educación en Nicaragua 2013: construir calidad educativa, basada en cooperación genuina. *Sandino Vive*(2), 14 pp.

Van de Velde, H. (2015). *Apuntes sobre calidad educativa*. Estelí - Nicaragua: ÁBACOnRed. Obtenido de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/2-Apuntes-sobre-Calidad-Educativa-2.pdf>

Van de Velde, H. (2015). Docencia hoy... ¿Lo estamos haciendo bien? *Otro mundo es posible*. Obtenido de <http://www.otromundoesposible.net/secciones-historicas/educacion-social/docencia-hoy-lo-estamos-haciendo-bien>

Vega Cantor, R. (2003). *Las 'competencias educativas' y el darwinismo pedagógico*. Artículo recibido por email, 6 pp.



Dr.C. en Ciencias Pedagógicas, graduado en Cuba

Coordinador ABACOnRed (www.abacoenred.com)

Docente UNAN-Managua / FAREM-Estelí (pedagogía, psicología, trabajo social, educación, desarrollo comunitario,...)

Integrante del Grupo de Trabajo de CLACSO sobre Reformas y Contrarreformas Educativas.



# Repensando la Concepción del Niño y la Niña para Resignificar las Reformas de la Educación Inicial

Dra. Iliana Lo Priore Infante

Asumir los procesos de formación y transformación de la Educación Inicial implica un permanente cuestionamiento y problematización de todos los procesos e interacciones claves.

Para ello es fundamental iniciar con una revisión de lo que se ha conceptualizado como infancia y niñez.

La conceptualización moderna de infancia como clase de edad, se hace con base a su diferenciación de la adultez.



Siendo todas las conceptualizaciones de la infancia construcciones sociales, culturales e históricas. Esta diferenciación moderna rompe con la representación anterior que la concebía como un adulto minorizado o adulto pequeño. Aquí habría que recordar la concepción difundida mundialmente de la Modernidad en torno al significado de la razón, propiciada por el movimiento cultural e ideológico de la Ilustración europea, como ruptura con la “minoría de edad”. Concepción de la formación heterónoma de niños y niñas que será criticada y contrapuesta con la reivindicación de la educación autónoma del niño por los sectores progresistas, argumentando su derecho a ser comprendidos y apreciados en su carácter particular. Esta reivindicación de la autonomía para la niñez trajo como consecuencia el desarrollo de un imaginario educativo y social en general en el que se les empezó a considerar como sujetos y no objetos para la heteronomía.

La conceptualización moderna de la infancia es caracterizada por su incompletud, su falta de maduración o desarrollo, en consecuencia por su heteronomía, su necesaria dependencia para alcanzar la madurez de la guía o tutela de los adultos. Estas condiciones caracterizadoras, van a constituir la *condición de posibilidad* para el surgimiento de la psicología del desarrollo infantil y, apoyándose en ésta como discurso científico moderno, bajo la premisa del poder dominante en el campo científico-tecnológico reproductor “conocer para controlar y explotar los diferentes tipos de recursos”, de la pedagogía moderna.

Ambas discursividades, proporcionaron a su vez, las justificaciones a la gubernamentalidad de los estados europeos de la época para el surgimiento de una tecnología subjetivadora del niño y de las niñas, que según Foucault (1978b), Hunter (1998) y Naradowski (1994) es una tecnología de gobernabilidad y de encierro corporal para disciplinar y normalizar, o sujetar, los cuerpos, para regular heterónomamente su completitud y autogobierno sujetante o no-autónomo, que fue el dispositivo escolar o escuela.

Dispositivo escolar, en tanto enjambre articulador de poder-significación-subjetivación, que con sus regulaciones o normativas de los tiempos, espacios y rituales, junto con el consumo previamente seleccionado de saberes pedagogizados didácticamente mediante el dispositivo del currículo, y bajo relaciones asimétricas de poder y control codificadas (Bernstein, 1990) entre administradores, docentes y alumnos, conducirían, con base en su discurso ideológico legitimador, a producir a futuro seres autogobernados alienadoramente, “ciudadanos”, para el funcionamiento normalizado o dominado de la sociedad.

La Modernidad creó y creyó en la potencia sujetante de la cultura simbólica o significativa de horizontes de sentido de los saberes y valoraciones burgueses y en el dispositivo tecnológico de

la escuela para su transmisión y evaluación, como expresión de la racionalidad instrumental, para la reproducción en los niños y niñas de esa cultura simbólica de los saberes y valoraciones codificados burgueses.

Luego, advendrá, producto de la crisis por agotamiento de la Modernidad (Lanz, 1996), la “crisis de la infancia”, es decir, de su representación y conceptualización, provocando la incertidumbre (Morin, 2011) de su gobernabilidad en las autoridades, y de los adultos y docentes ante la crisis también del dispositivo escolar y de las insuficiencias de las diversas reformas educativas emprendidas para restaurarlo a efectos de su acción educativa disciplinadora y normalizadora, o reproductora, de una infancia “dócil y útil”.

Así, se ha producido un resquebrajamiento de las figuras representacionales de la autoridad patriarcal paterna y docente, entre otras, y, por otra parte, ha aparecido una cultura mediática seductora estéticamente de los niños y niñas, que incide en su subjetivación significativamente, que induce en ellos una cultura-otra, “cultura posmoderna”, que con base en dispositivos tecnológicos, producen una hipervisualización de la realidad, o hiper-realidad, un simulacro alienante de lo real, sustitutivo de la realidad, aparentemente “más real y verdadero”, a decir de Baudrillard (1987) “...no se trata ya de imitación ni de reiteración,

*incluso de parodia, sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real.”* (p. 7), que rezaga y contradice en los niños y niñas a la cultura escolar prevaleciente, profundizando la crisis escolar o de su legitimidad.

A ello contribuye igualmente, la generación de otra contracultura infantil masificada globalmente para incitar el consumismo mercantilista capitalista de las corporaciones económicas transnacionales principalmente, contraculturas de la ‘Disneyzación’, ‘MacDonadlización’, etcétera, bajo una “*pedagogía del placer*”. (Steimberg y Kincheloe, 2000, p. 19).

Crisis escolar que además, está envuelta en la crisis o estallido de la cultura burguesa dominante, que ha provocado su fragmentación y la proliferación de tipos diferentes de culturas y contraculturas, y la lucha por el reconocimiento de otras que habían sido subordinadas y sometidas a la hegemónica de la burguesía y sus aliados de clase, la pequeña burguesía y la clase media. Lo que también ha ocasionado, la insurgencia o aparición de opciones de ordenamientos curriculares que expresan las diversas y confrontadas opciones culturales y contraculturales, correspondientes a su vez, al reconocimiento de divididas representaciones de la infancia



(Frigeiro, 2001), o pluralidad de infancias en Walkerdine (Dussel, 2010).

Para Frigeiro (ob. cit),...las vidas de los pequeños están divididas. Una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente “niños” y aquellos a los que se identifica como “menores”, es decir a los que, habiéndoles expropiado de la ficción jurídica que en el derecho se asigna a un sujeto de poca edad, han aplicado prácticas de minorización. (p. 80).

Definiendo prácticas de minorización como las que *“niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social, las que constituyen en la infancia, un resto y, las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización sino la institucionalización de las vidas dañadas”*. (p. 81).

División de la infancia que expresa una clasificación injusta entre la aplicación de dos vertientes discriminatorias: para unos, una atención estructurada institucionalmente protectora, y para otros, desatención institucional asistencialista o punitiva de encierro prejuiciada por el origen social de los niños y niñas, con el agravante de que se presume su potencial peligrosidad predelictual.

Para Didonet (2015), desde su análisis de la pedagogía de la infancia, se pregunta cuál es el concepto de niño y niña que reside en el subsuelo de las prácticas políticas y educacionales. Propone el

concepto de niño/niña asumido como sujeto histórico y de derechos, el cual, en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas que experimenta, va progresivamente construyendo su identidad personal y colectiva. A partir de aquí propone realizar de forma permanente otros cuestionamientos, tales como: ¿la mirada pedagógica hacia los niños se les ve en sus individualidades, históricos, ubicados en el tiempo y espacio, o como niños universales, genéricos, abstractos? Si se los ve como individuos únicos, ¿cómo incorpora la diversidad – étnica, geográfica, de género, social y de culturas – en la educación infantil?

En Walkerdine (Dussel, 2010), la infancia registra una variedad o pluralidad de tipos y clases. Por ello sostiene que no se puede descontextualizarla. Que en consecuencia, hay que referirse a las infancias en plural, y específicamente cuando se hace referencia a una, hay que distinguirla de las demás y establecer la clase de relación social que existe entre ellas. En la cita textual que sigue, por ejemplo, denuncia la relación de explotación que se ha establecido entre dos de ellas.

...hay muchos tipos diferentes de infancia... En el mundo globalizado, hay que ver que estas diferentes infancias se relacionan de maneras complejas, por ejemplo hay chicos en talleres textiles en Guatemala que producen los

bienes que consumen los chicos del llamado Primer Mundo. Hay una multiplicidad de infancias, y también hay relaciones de explotación entre los diferentes tipos de infancia. (p. 1)

Por tanto, repensar estas concepciones del niño y niña genera incidencias en la Educación Inicial, en su pedagogía y por ende en todas sus posibilidades de reformas y transformaciones.

**La Educación Inicial, rompe y trasciende la concepción del primer nivel de los sistemas educativos, se asume y propone, como conglomerado de experiencias situadas, de interacciones, de pedagógicas, es un campo de seres, saberes y haceres con identidad propia, pero no homogénea en sí misma, pues su razón de ser obedece a una niñez plural y diversa o de Primeras Infancias. Asumiendo que estas Primeras Infancias tienen a su vez, familias plurales como múltiples son los contextos comunitarios que les circunscriben, identifican y diferencian.**

El salto cualitativo de la concepción del niño pasivo, característico de la historia reformista pasada, a activo, presente en los currículos de América Latina, se queda corto frente a las manifestaciones de **lo diverso** de las ‘Primeras Infancias’ y de una niñez plural. Si son diversos los sujetos que aprenden, ¿Por qué un solo currículo? ¿Por qué para una misma escuela? ¿Por

qué reducir las opciones o programas formativos frente a la diversidad de niños y niñas? ¿Cómo se construye una praxis pedagógica desde estas significaciones otras?

La multiplicidad de la niñez compromete, desde lo ético político, a distanciarse de las prácticas reproductoras que al homogeneizar, legitiman la desigualdad y la exclusión, en contraposición con las opciones culturalmente pertinentes e innovaciones curriculares ampliamente definidas por Peralta (2008) en una línea postmoderna y postestructuralista.

Certeramente reorientar la mismidad de una infancia hacia una direccionalidad compleja de las infancias o niñez diversa implica asumir la educación inicial en constante interrogación, en suspenso, en reflexividad, imprescindibles para resignificar las reformas educativas hacia horizontes de sentido, posibles, pertinentes y esperanzadores.

### Referencias

Baudrillard, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kayrós

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Editorial El Roure.

Didonet, V. (2015). *Pedagogía de la infancia*. Mimeo.

Dussel, E. (2010). *Entrevista a Valerie Walerdine: Hay una multiplicidad de Infancias*. Disponible en:

[www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.tm](http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.tm)

Foucault, M. (1978b). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Frigeiro, G. (2001). *Reflexiones sobre la (injusta) división de las infancias*. En: Cousiño, F. y Foxley, C. (2001). *Políticas Públicas para la Infancia*. Santiago de Chile: Comisión Chilena de Cooperación con UNESCO.

Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Madrid: Edit. Corredor-Pomares

Lanz, R. (1996) *¿Fin del sujeto?* Mérida: Ediciones Universidad de Los Andes- Universidad Central de Venezuela

Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Naradowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Editorial Aique

Peralta, M. (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil. Avanzado a propuestas posmodernas*. México: Editorial Trillas.

Steimberg, Sh. y Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Ediciones Morata.



### ILIANA LO PRIORE INFANTE

Doctora en Educación. Presidenta OMEP Venezuela. Miembro de la Red Global/Glocal por la Calidad educativa y del equipo editor del Portal "Otras Voces en Educación". Experticia en educación inicial, especial y desarrollo curricular. Investigadora del GT CLACSO sobre Reformas y Contrarreformas Educativas. Diseñadora y Evaluadora Curricular de cientos de Programas de Postgrado y Pregrado. Autora y Co-autora de cientos de publicaciones. E-mails: ililopriore@gmail.com ; ilianalopriore11@gmail.com.

### ARTICULACIÓN CON OTRAS REDES Y PROGRAMAS DEL GT CLACSO SOBRE REFORMAS Y CONTRARREFORMAS EDUCATIVAS

Articular y complementar las actividades del GT que enfatizan en el estudio de la educación en la región para impulsar miradas comunes y situadas del proceso educativo, con otros GTCLACSO y con los Nodos del Programa DRRD



# La Educación Universitaria a Distancia mediada por Tecnologías de Información y Comunicación: alertas de su uso como vehículo del Apagón Pedagógico Global

**Dra- Marianicer Figueroa Agreda**

*"Hacer concientes ciertos mecanismos que hacen dolorosa e incluso intolerable la vida no significa neutralizarlos; sacar a luz contradicciones no significa resolverlas (...) Comprobación que, pese a las apariencias, no tiene nada de desesperante: lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de ese saber, puede deshacerlo. Lo seguro, en todo caso, es que nada es menos inocente que el laissez-faire..." P Bourdieu (1999) "Miseria del mundo", pág.559.*

## **Reformas Educativas y Apagón Pedagógico Global**

Asumir que lo educativo está profundamente asociado al mundo político y económico da cuenta de la existencia de una histórica disputa de sentidos sobre el carácter ideológico de la

Educación en tanto pone en el tapete el posicionamiento hegemónico de estándares internacionales existentes, como el vehículo de quienes administran la legalidad discursiva, para la definición de sus fines, organización, financiamiento, y evaluación, orientados a la reproducción de las condiciones materiales, sociales, políticas y culturales del orden establecido por países desarrollados, en contraposición de la función de los Estados como garante del derecho a una educación pública, gratuita y de calidad, en tanto éste cumpla con la función que le asignan al hecho educativo en sus marcos constitucionales y legislaciones.

Esta realidad se identifica claramente al reconocer que a pesar de la diversidad de los modelos políticos existentes en los países Latinoamericanos y entendiendo que el término "Reforma educativa" se utiliza para referirse a la reconfiguración de la gestión de la educación a partir de la lógica de regulación social y del papel que el Estado puede asumir para mejorarla, es innegable la fuerte impronta globalizante y neoliberal de la política internacional en la conducción de la educación actual de cara a los agentes económicos, como producto de un ordenamiento geopolítico colonial que no sólo internacionaliza su mirada sobre los bienes, capitales, los

procesos de producción y la fuerza de trabajo; sino que uniforma y mercantiliza los derechos y servicios sociales, así como los objetivos y los fines del conocimiento, las ideas, la educación, y por ende la Educación a Distancia.

Desde este lugar de enunciación, si bien está reconocido desde diferentes perspectivas los avances que las Tecnologías de Información y Comunicación han propiciado y gestado para el beneficio de la humanidad, y que uno de éstos avances se identifica en el campo educativo virtual-digital, con la Educación a Distancia (EaD) como su máxima expresión, son muchos los autores que alertan sobre cómo el uso de las TIC en la conformación de la llamada “Sociedad del Conocimiento” son un medio masivo neocolonial del capitalismo pues representan y en ella se expresan los intereses de los grupos económicos más poderosos de carácter multinacional.

Para autores como Bonilla-Molina Luis (2016) el ajedrez geopolítico actual en el que la presencia de las TIC tienen gran fuerza, crea el escenario propicio para dar lugar al Apagón Pedagógico Global (APG) identificado como la tendencia internacional existente a desaparecer y fragmentar el hecho pedagógico en tanto acción de interpretación de la totalidad, y de subversión y transformación de realidades, generando para ello: a) la despedagogización de la

educación y especialmente el de la escolaridad; b) la desvalorización institucional y social de la profesión docente, lo que incluye el ataque al prestigio, la tradición y el reconocimiento social de los centros de formación profesional, especialmente aquellos caracterizados por su perfil crítico como las normales y muchos institutos pedagógicos c) la desvalorización de la efectividad de la escuela y de los centros educativos, en especial los públicos, al hacerla receptora de las más descarnadas críticas y de incesantes reclamos por la responsabilidad que le asiste frente a las crisis de las sociedades contemporáneas, y d) la reducción del sentido de la calidad de todo un sistema educativo por la evaluación del aprendizaje en dos áreas cognitivas (pensamiento lógico matemático / lectura y escritura), una informativa (conocimiento sobre ciencias) y una instrumental (uso de tecnología) creando la noción que el resto de los aprendizajes que apunte al desarrollo integral del ser, individual y social, y la construcción de ciudadanía pasa a ser accesorio y prescindible.

La realidad de la Educación a Distancia desde una perspectiva tecnocrática al servicio de las narrativas dominantes políticas, económicas y educativas, no solo no es diferente, sino que aparece como una modalidad propicia para legitimar el hecho educativo instrumental, en donde por una parte se invisibilice el acto

pedagógico como posibilidad de crear un conocimiento otro que surja de interrogar los discursos académicos, de dialogar con otras fuentes de saberes y de vincularlos con la realidad, y por la otra borra toda posibilidad de encuentro con lo real humano para con ello potenciar la posibilidad de eliminar a la escuela, a la profesión docente y al compromiso de los Estados para garantizar la educación pública, gratuita y de calidad. Veamos a continuación, argumentos al respecto.

### **De la Educación a Distancia como dispositivo del Apagón Pedagógico Global**

Entendemos a la Educación Universitaria a Distancia Mediada por TIC como una modalidad pedagógica que al trascender a variables de espacio y tiempo, incrementa las posibilidades de que la educación llegue a todas y todos, sin menos cabo de las dificultades relacionadas al acceso geográfico y de las condiciones físicas, laborales, familiares, entre otras, que han limitado las posibilidades de permanencia y prosecución de estudiantes, que aspiran a egresar de los programas de formación y carreras de pregrado o postgrado. Su ascensión por parte de los Estados parece encontrar sus orígenes en los objetivos de una política global fuertemente atravesada por las intenciones de agencias financieras internacionales insertos



en un movimiento mundial, industrialista ocurrido en la década del setenta, quienes vieron en esa forma de gestión del currículum, la versatilidad educativa para contar con rapidez de procesos formativos que les permitiera contar con profesionales eficientes, eficaces y creativos prestos a poner sus conocimientos y su accionar a la orden de las demandas que surgen de la lógica del mercado global, del modelo capitalista de producción y por ende del trabajo. Por ello no es casual que en los años setenta y hasta hoy en día, los organismos multilaterales ofrecen argumentos “oficiales” acerca de la crisis educacional generando a partir de ellos propuestas y recomendaciones en las que se definen las políticas públicas destinadas al sector educativo, en donde el llamado ha sido a la diversificación de los modelos de educación superior y las modalidades para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda con miras a la educación a lo largo de toda la vida, que suponga que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente. (UNESCO, 1998)

Ramos, Rubén (2012) señala que en el caso de la incorporación de las TIC en la educación a distancia, esta formó parte de los “planes piloto” del programa “aprender sin fronteras”, concebido por la UNESCO en cumplimiento de los acuerdos del proyecto de “Educación para todos” impuesto a los países suscriptores por el

Grupo del Banco Mundial (GBM) en Jomtien, en 1990. El mismo fue concebido como un programa para facilitar el acceso de sus poblaciones más alejadas a los servicios telemáticos y fomentara el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación a través de la enseñanza abierta y a distancia. Se inscribía en el Marco Integral de Desarrollo (MID) y la Estrategia de Asistencia a los Países (EAP) que son los dos instrumentos claves de la política del Banco Mundial (BM), para las asignaciones de financiamiento a los países prestatarios. Si bien los adjetivos utilizados para promover estos programas podrían identificarse como democratizadores e innovadores, el riesgo de desinstitucionalizar la educación se abrió en tanto facilitó:

“...introducir “nuevas modalidades” que permitan la entrada y salida fáciles (la educación abierta y a distancia); dejar de lado al docente responsable de la enseñanza y descartar la didáctica; mitificar la centralidad del estudiante; privilegiar contenidos, métodos, prácticas y medios ya no de enseñanza sino de “transmisión del saber” en función del mercado; privilegiar la adquisición de conocimientos prácticos y competencias; abrir nuevos tipos de establecimientos dedicados a titular, certificar y acreditar estudios, sin importar tiempo ni calidad (cursos en

módulos a distancia y con horarios flexibles), tal cual ocurre actualmente en cualquier país de la región” (Ramos, R, 2012, p 127)

Sobre este origen, el ex director del Instituto Internacional para la educación universitaria de la UNESCO (IESALC), Claudio Rama (2006) reseñó que las primeras experiencias de educación universitaria a distancia se realizaron en el marco de acuerdos internacionales, del tipo de franquicias, convenios de doble titulación, compra-suministro de servicios y alianzas interuniversitarias como alternativa para ayudar a lo Estados a enfrentar la virtualización de la educación universitaria impuesta o necesaria para la alineación global con el sistema productivo.

Desde esta lógica ampliar la cobertura de la educación en cualquier nivel, supone yuxtaponer paquetes de materiales, equipos e instalaciones a realidades diversas y con inequidades diferentes, lo que conlleva problemas pedagógicos, económicos, políticos y sociales que se concatenan para apagar pedagógicamente a la escuela, en tanto espacio para educarse, lo que se ve reflejado al optar por una concepción de saber que privilegia los productos acabados, estructuras racionales simplificadas, procesos lineales y homogéneos de enseñanza y una distribución regulada de la

información (Orozco, J et al, 2009).

Este apagón lo distingue claramente Escontrela R, (2008) al señalar que en la revisión de programas de educación distancia se observa que en su mayoría transitan entre los modelos “tecnocéntricos” y “logocéntricos”, que constituyen un obstáculo que hay que superar para lograr una educación a distancia mediada por las TIC con calidad. La tendencia al tecnocentrismo, hace referencia a los modelos que priorizan su atención en lo “tecnológico”, en el diseño de info e infraestructura y en el desarrollo y uso de herramientas innovadoras a las que se supeditan tanto los procesos de Enseñanza-Aprendizaje como también la interacción con la comunidad tanto geográfica como universitaria. Estamos hablando de modelos que consideran a las TIC como un fin en sí mismo, por lo que el diseño pedagógico y didáctico queda relegado a las posibles funcionalidades que el equipo de tecnólogos sea capaz de implementar en función de los requerimientos técnicos del momento y no de los educativos. Por su parte el logocentrismo, o tendencia de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje como la simple transmisión de logos, de contenido científico estructurado formal y procedimentalmente, se presenta en la educación a distancia mediada por las TIC, haciendo excesiva incidencia en el

tratamiento y estructuración lógica de unos contenidos que se presentan de manera enriquecida con las potencialidades hipermediales de las TIC. Esta aproximación, centrada en la importancia de los contenidos desde su concepción lógica, se basan en modelos racionalistas donde los medios son percibidos como elementos transmisores de información y/o motivadores para el estudiante, presentan una fuerte tendencia a suplantar o en el mejor de los casos a precarizar la actuación del profesor en el contexto educativo dado que el “logos” está en los materiales multimedias, por lo que la acción del docente se limita en muchos casos a la realización y envío de actividades de evaluación y correcciones de los mismos. Este modelo es acompañado a su vez con modelos autoinstruccionales que en nombre de un aprendizaje autónomo y en soledad, limita al aprendiz a que lea, copie, memorice, repita, pero no a que encuentre sentidos ni significados en diálogo con su capital cultural y el de quienes le rodean.

Es desde una perspectiva tecnocentrista, logocentrista y centrada en la autoinstrucción y la autonomía del que aprende, que surge precisamente el modelo de pirámide invertida propuesto en el 2014 por el BID, en el cual haciendo uso de las TIC, con un modelo educativo centrado en el estudiante, el aprendizaje y basado en contenidos establecidos para ser “adquiridos”

como un paquete de cereal, las y los docentes no harían falta y las escuelas servirían solo como espacios de evaluación y certificación de saberes, lo que disminuiría considerablemente los gastos del erario público destinado a la educación y facilitaría la asunción de los discursos de vida necesarios para garantizar lo que el mercado y el orden hegemónico mundial requieren.

Desde esta realidad las Reformas y Políticas Educativas globalmente en marcha que posicionan al uso de las TIC en Educación para la masificación y la inclusión, no cabe duda que pueden formar parte de otra vía más para finalmente apagar a la escuela, a la universidad como lugar para la creación y uso de conocimiento al servicio de lo bueno y lo justo, a la pedagogía como dinámica que facilita la pregunta crítica y no solo da respuesta sobre el mundo y a las y los educadores como los que se encuentran en primera fila para enseñar y aprender de los derechos humanos.

Ante este escenario quienes apostamos no solo por el derecho a acceder a la educación universitaria sino a la Educación con Mayúscula, sabemos que no se trata de negar las importantes posibilidades de la Educación a Distancia y del uso educativo de las TIC, sino que llamamos al debate necesario desde la imperiosa necesidad constituir nuevas subjetividades y objetividades, a sabiendas que, tal como reseña Bijket et al (1995)



el diseño y la evolución de los artefactos y del conocimiento tecnológico, no sigue una trayectoria “lineal” que depende de su inventor, sino que depende fuertemente de los contextos en los cuáles se desarrolla y de los grupos sociales relevantes que se encuentra en interacción continua con el mismo, tal como sucede por las instituciones, educadores(as) y estudiantes que usen la TIC para la formación emancipadora, y para emancipar a la red así misma y de sí misma. Esperamos con ello lograr acciones rizomáticas en donde nos involucremos y comprometamos en un nuevo hacer en la educación a distancia, a partir de la estética, la ética y de posicionamientos emancipadores ontológicos, políticos, filosóficos y antropológicos del uso educativo de las TIC, como posibilidad cierta para con ella aportar al desarrollo integral de las y los seres humanos, sus territorios, y con ello a la posibilidad de ese otro mundo posible mas justo, libre y solidario.

#### Bibliografía:

Alasia ,Ana; Macaluso, Juan y Moncada, Flavia (2008) El teletrabajo: otra cara más de la precariedad laboral. Documento en línea disponible en: [www.saij.jus.gov.ar](http://www.saij.jus.gov.ar)  
Bijker, W.; Thomas P. Hughes, y Trevor Pinch (editores) (1995). The Social Construction of Technological Systems. Massachusetts Institute Technology Press. Camdridge, Massachusetts, USA.

Bonilla-Molina, Luis (2016) Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias. Otras Voces en Educación. Documento en línea disponible en:

<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/148438>

Bonilla-Molina, Luis (2016) Apagón Pedagógico Global (APG). Otras Voces en Educación. Documento en línea disponible en:

<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/139174>

Bonilla-Molina, Luis (2016) Reflexiones para otra universidad posible. Otras Voces en Educación. Documento en línea disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/128781>

Bourdieu, P (1979) “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17

Bourdieu, P coord (1999), La Miseria del Mundo. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Boutang, Y. (2004) Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. en Rodríguez, E y Sánchez, R. (2004)

(Compiladores) Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva, Traficantes de Sueños, Madrid, 107-128.

Echeverria, J (2008) Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. Revista CTS, nº10, vol.4, Enero de 2008 (pág. 171-182)

Garcia C (1990) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo, México.

Garcia C (2004) Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad, Gedisa,

Barcelona.

Gentili, Pablo (1996): El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Disponible en <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>

Gómez, M (2001) Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana. En publicacion: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Carlos Alberto Torres. CLACSO. 2001. Documento disponible

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/torres/mvgomez.pdf>

Gomez, M (2008). Dispositivos de la educación en red que se procesan en subjetividades democráticas. En publicacion: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía

Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita Victoria; Mafra, Jason; Fernandes de Alentar, Anderson. 2008 ISBN 978-987-1183-81-4

Lander, E (e) (2000) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la educación universitaria en América Latina y el Caribe (IESALC).

Mejias, M. (2006). Cambio Curricular y Despedagogización en la Globalización. En Revista Docencia. Número (28). P.40.

Orozco Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo; Villate Duarte, Vivian (2009) ¿calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado revista iberoamericana de educación, núm. 51, septiembre-diciembre, pp. 161- 181 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España

Rama, C. (2006) La tercera reforma de la educación universitaria en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Ramos, Rafael Ruben (2011) Oferta y demanda de educación a distancia: de los supuestos a la realidad. Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú

Ramos, Rafael Ruben (2012) La educación en América latina Enfoque desde la institucionalidad del orden mundial capitalista. Editorial Académica Española. Alemania.

Red Global/Glocal por la Calidad Educativa (2014). Informe Mundial sobre la Calidad Educativa 2014. En este debate: ¿De qué se está hablando? Caracas: Centro Internacional Miranda

Salinas, J (1999) Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. EDUTEC, Revista electrónica de Tecnología Educativa. Disponible en:

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>

Sarraute, M (2016) Apagón Pedagógico Global. Despedagogización de la Educación Latinoamericana y Caribeña. Documento en línea publicado en Otras Voces en Educación

<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/95962>

Tedesco, J. (2012). Educación y Justicia Social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

UNESCO (2002) Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. Disponible en: <http://bit.ly/qnwLVZ>.

Citas.

1. La definición y la conducción de lo educativo por los organismos internacionales económicos, es denunciado por Bonilla-Molina, Luis, el ingreso de organismos como la OCDE o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a la disputa definitiva del tema educativo, en donde las pruebas PISA, que evalúan la calidad educativa mundial sobre la base exclusiva de la evaluación de aprendizajes en 4 áreas de interés para el mercado, son el mejor ejemplo. No es casual entonces que en materia educativa la incidencia de la UNESCO haya ido perdiendo peso frente a la Unión Europea y el Consejo de Europa. Por el contrario, en los casos latinoamericanos, los organismos más influyentes han sido y siguen siendo la UNESCO, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la CEPAL
2. Echeverría (2008) señala que esto se ve reflejado en el informe de Global Reach (2014), al identificar que el 68,4% de los contenidos están en inglés, un 3% en francés y sólo un 2,4% en español.
3. Mejía (2006) citado por

Sarraute, M (2016) plantea que “la educación se ha despedagogizado” y se ha centrado en el currículo como totalizador, ya que por esta vía resulta mucho más fácil hacer los llamados procesos de “modernización”, porque se hacen cambios principalmente enfocados a la satisfacción del mercado, haciéndose ajustes en la malla curricular, unidades curriculares y contenidos, dejando a un lado la pertinencia del currículo con el proyecto nacional. Por su parte Tedesco (2012), señala que el abandono pedagógico emergió de “la crisis del estado de bienestar, la caída del socialismo real y el surgimiento progresivo de nuevos patrones de funcionamiento del capitalismo”, ya que se fue disminuyendo o eliminando el discurso pedagógico en las políticas educativas.

4. Entendemos a la mediación desde la lectura de la sociología de las asociaciones, los medios son considerados como intermediarios o como mediadores, entendiendo por los primeros como aquello que articula realidades, transporta significado o fuerza sin transformarla, mientras que los segundos transforman, traducen, distorsionan y modifican el significado o los elementos que se supone debe transportar. Latour, B. (2005).
5. Para ampliar la comprensión histórica de esta modalidad se sugiere ver Gomez, Margarita Victoria. Dispositivos de la educación en red que se



## Citas.

5. procesan en subjetividades democráticas. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafrá, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/19Gome.pdf>
6. La educación de masas si bien como concepto se plasma en la constitución de la UNESCO, explica Bonilla-Molina, L (2016) que el fenómeno de la educación de masas era una aspiración en el siglo XVIII de los sectores de vanguardia, de los pedagogos más ilustrados, de los sectores progresistas, y de la izquierda cuando surge la internacional comunista. En ese sentido la educación de masas tal y como la conocemos es una conquista del socialismo del siglo XX que a su vez delega a la humanidad el concepto de educación pública. Por eso cuando se resuelve la segunda guerra mundial, cuando triunfan “los aliados” debido al protagonismo de la Unión Soviética y surge todo el sistema de Naciones Unidas, no sólo era inevitable la creación de UNESCO es decir, una organización que considerara, que era el clamor de los pueblos y de los gobiernos que la educación era la solución para que el mundo no volviera a vivir una guerra, esa es la idea fundante de UNESCO.
7. UNESCO, “Comunicación, información e informática. Gran Programa IV, pág 77, citado por Martínez (2006).
8. El Trabajo a distancia o teletrabajo, es una de las caras de la precarización laboral, no solo de las y los docentes, sino de múltiples profesiones en tanto puede traer consigo por un lado, la falta de estabilidad laboral o temporalidad y por otro lado, factores como exceso de horas de trabajo, riesgos para la seguridad y la salud, renuncia a derechos laborales, diferencias salariales injustificadas, dificultad o imposibilidad de ascenso profesional, entre otros. Se trata de un universo heterogéneo que comprende el trabajo clandestino, la subcontratación, los contratos a corto plazo, las prácticas de las agencias de contrato temporal, así como los arreglos inestables de todo tipo. Alasia, Ana et al (2008).
9. El término capital se utiliza desde la perspectiva propuesta por Pierre Bourdieu, quien lo define como la acumulación de cultura propia de una clase, que heredada o adquirida mediante la socialización, tiene mayor peso en el mercado simbólico cultural, entre más alta es la clase social de su portador. “El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito” (Bourdieu, 1979, p6).



## MARIANICER FIGUEROA AGREGA

Investigadora del Centro Internacional Miranda (Venezuela) y una activista por la difusión libre y el acceso abierto al Conocimiento Libre. De formación Psicólogo egresada de la UCV. Post grado en Educación Moral y Educación Ciudadana realizados en la Universidad Complutense de Madrid, y Doctora en Innovaciones Educativas. Desde el año 2000 ha participado liderando proyectos de producción, investigación y formación en el uso educativo apropiado y crítico de las Tecnologías de información y comunicación libres, así como en proyectos de formación docentes para el desarrollo de programas de educación a distancia. Investigadora del GT CLACSO sobre Reformas y Contrarreformas Educativas.