



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
ECUADOR



TOMO III

Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s)

en la cuarta revolución industrial
desde Nuestra América

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R

TOMO III

Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s)

en la cuarta revolución industrial
desde Nuestra América

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

**Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s)
en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América
Tomo III**

Marco Raúl Mejía Jiménez

Noviembre 2021

**Fe y Alegría Ecuador
Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social**

Carlos Vargas Reyes

Director Nacional

Gehiomara Cedeño

Subdirectora Nacional

Diseño de portada:

Christian D. Simbaña R.

Diseño y diagramación:

Difundir Ltda.

Impresión:

Imprenta IDEAZ

Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Manuel Larrea Oe2 – 38 y Asunción, Quito – Ecuador

Teléfonos: (593 2) 321 44 55 / 321 44 07

Casilla: 17 – 08 – 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/fyaecuador

Web: www.feyalegria.org.ec

ISBN: 978-9942-8898-8-1

El conocimiento es un bien de la humanidad.

*Todos los seres humanos deben acceder al saber,
cultivarlo es responsabilidad de todos.*

Se permite la copia, de uno o más artículos completos de esta obra o del conjunto de la edición, en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y esta nota se mantenga.

Quito, 2021

**Educación(es), escuela(s) y
pedagogía(s) en la cuarta
revolución industrial desde
Nuestra América**

Tomo III

Marco Raúl Mejía Jiménez

Índice

Dedicatoria:	13
Introducción a la Edición Ecuatoriana	14
Capítulo I.	
Cambio de época, capitalismo cognitivo globalizado	
y cuarta revolución industrial	20
A. Comprendiendo los cambios de época y civilizatorios	23
B. Comprender las nuevas formas del control del capital, y sus manifestaciones en la sociedad y la educación, en este cambio de época	30
C. La crisis de la década de los 70 del siglo pasado.....	34
D. Comprendiendo las modificaciones del capital	35
E. Soportado en la inteligencia artificial	44
F. Emerge la industria cultural de masas.....	48
G. También el cerebro.....	52
H. La búsqueda crítica con el trabajo inmaterial y sus formas	55
I. El conocimiento: un producto social	56
J. Lo humano en este entrecruce de caminos.....	60
K. La innovación a la orden del día	64
L. También, replanteamiento de las lógicas y epistemes universales y, por tanto, de la investigación.....	69
M. Replanteamientos críticos en el debate contemporáneo de la ciencia	73
N. Buscando respuesta desde nuestros contextos.....	80
Capítulo II.	
Reconfiguración de las educaciones, las escuelas y las pedagogías en la cuarta revolución industrial.	
Espacios en disputa.....	88
A. Buscando las educaciones de las globalizaciones	89
B. No solo globalización, también cambio de época	94
C. La educación y la escuela, campos reconfigurados y en disputa	97
D. El asalto neoliberal a la escuela.....	106

E. Las reformas educativas de cuarta generación: buscando lo alternativo	110
F. La reconfiguración continúa como espacio en disputa.....	105
G. Las globalizaciones buscan su escuela desde la innovación.....	120
H. Proyecto nacional educativo de Finlandia	125
I. La experiencia de los jesuitas de Barcelona.....	127
J. Las capacidades, fundamento y otro lugar para pensar lo humano en la educación.....	133
1. Las capacidades: configuración de lo humano.....	136
2. Capacidades, derechos y política pública.....	148
K. Las implicaciones de las capacidades para las educaciones y las escuelas.....	152
L. En búsqueda de las nuevas maneras de las opresiones, de la desigualdad y las resistencias	161

Capítulo III.

Pero también hijos e hijas de la aldea desde Abya Yala.....	167
A. Saliendo del relato único	172
B. La educación: agente de monoculturalidad y campo en disputa.....	174
C. Sur, una apuesta contextual, epistémica y política.....	180
1. Más allá del Sur geográfico	180
2. El Sur, una forma de visibilizar otras múltiples y diferentes cosmogonías.....	181
3. El Sur entiende el mundo en forma integral sin dicotomías	182
4. El Sur redimensiona los sentidos políticos de la naturaleza.....	183
5. El Sur busca un estatus propio para los saberes y su relacionamiento con el conocimiento	184
6. El Sur, otras formas de la acción y las teorías de los movimientos críticos	184
7. El Sur organiza nuevos escenarios político-pedagógicos	185
8. La afirmación de la unidad entre lo humano y la naturaleza	186
9. La afirmación de lo local y lo territorial en un mundo globalizado	186
10. La visibilización de otros lugares de democracia.....	187

11.	Nuevas formas de institucionalidad y de movimientos	187
12.	El poder, más allá de lo político y lo económico	188
D.	Buen Vivir o el Vivir Bien, una búsqueda desde lo profundo de nuestros pueblos originarios (desde Abya Yala)	188
1.	El Buen Vivir del mundo originario indígena	190
2.	El Buen vivir como paradigma crítico	193
3.	Múltiples interpretaciones que abren el debate.....	198
E.	Las pedagogías de Abya Yala.....	201
1.	En un horizonte de pedagogías críticas.....	203
2.	Educación popular, una construcción social y cultural desde el sur y para todas las educaciones	206
3.	En búsqueda de las pedagogías decoloniales/descolonizadoras.....	216
4.	También educación propia	222
5.	Educación del campo.....	226
F.	Caminos de construcción para las agendas y proyectos educativos.....	231
1.	La educación en el siglo XXI: una tensión entre ser ciudadana/o del mundo e hija/o de la aldea	231
2.	Entre el antropocentrismo y el biocentrismo.....	232
3.	Construir las relaciones entre conocimientos y saberes	233
4.	Pluralismo epistemológico, diversidad metodológica	235
5.	Un sentido ético desde las capacidades como fundamento de la construcción de lo humano.....	235
6.	Un lugar para la mirada femenina del mundo.....	237
7.	Las metodologías que visibilicen la interculturalidad	237
8.	Otras investigaciones para dar cuenta de lo pluriverso	238
9.	Otras pedagogías para visibilizar lo subalterno las resistencias en un cambio de época	239
10.	Una educación que construye planes y sentidos de vida desde el sur, en el Buen Vivir/Vivir bien.....	240
Capítulo IV: resistencias-reexistencia educativas en Nuestra América	243	
A.	El camino de la despedagogización.....	246

1.	La desprofesionalización docente: otra maestra, otro maestro.....	249
2.	También pauperización docente	249
B.	El apagón pedagógico global	254
C.	Releyendo en forma crítica el trabajo de educadoras y educadores	257
D.	Producción de saber: un entendimiento de la práctica y de educadoras/es, emergencia de las geopedagogías	263
E.	La experiencia, una visibilización de las geopedagogías	271
F.	Las disputas de lo público en educación, desde los movimientos sociales.....	276
1.	Movimientos educativos hoy: entre el pasado y el presente y las nuevas resistencias que construyen lo público popular	277
2.	Comprender cómo el lenguaje educativo se ha hecho conflictivo y polisémico, implica tomar posición.....	282
3.	Las transformaciones de lo público en educación encadenan los niveles micro, meso y macro	285
4.	Las experiencias glocales que anticipan el futuro.....	291
A.	Prácticas de resistencia de hoy en Nuestra América	293
i.	Avelino Siñani y Elizardo Pérez: precursores de la revolución educativa boliviana (Noel Aguirre Ledezma)	295
ii.	Movimiento Socioeducativo “Educar en Tiempos Difíciles”: MSE - Brasil (Susana Sacavino)	297
iii.	Educación popular en la formación de docentes y ciudadanía global (Reyna González, Rscj)	298
iv.	Las experiencias de educación alternativa desde la organización de los trabajadores del Estado de Michoacán, México (Jorge Cázares).....	300
v.	Piemsia: nuevas miradas para pensar y sentir la educación de los pastusos (Piedad Figueroa Arévalo).....	302
vi.	Los bachilleratos populares, Argentina (Fernando Lázaro).....	304

vii.	Innovando para el aprendizaje y la transformación social en Fe y Alegría Colombia (Equipo nacional de innovación: Benjumea, J., Bravo, A., Riveros, E. y Vega, C. M.).....	305
viii.	Educación Popular, un espacio que trasciende el aula: Cooperativa Unión solidaria de trabajadores (Laura García Tuñón).....	307
ix.	La educación propia de los pueblos indígenas en tiempos de revolución industrial (Juan Pablo Soto).....	309
x.	Sistematización Salasur, Uruguay (Pilar Ubilla)	310
xi.	Nuestra apuesta pedagógica: Currículo integrado y contextualizado desde la investigación para una ciudadanía honesta, Santa Marta, Colombia (Hna. Mónica Tausa)	313
xii.	Construcción social de un currículo EPJA, Perú (Sigfredo Chiroque Chunga, Flor Serpa Rondón)	316
xiii.	Escuela Pública Comunitaria, Barrio Franklin. Santiago de Chile (Colectivo de la escuela).....	318
xiv.	Un proceso de construcción curricular para la EPJA desde la perspectiva de la educación popular latinoamericana: Mendoza, Argentina (María Rosa Goldar)	320
xv.	“Una Universidad con los pies en la tierra”. Construyendo otras maneras de saber-conocer para otras maneras de vivir. (Tejido de Colectivos-Unitierra). Manizales-Caldas y suroccidente de Colombia, sede Plaza de Mercado Manizales	322
xvi.	La experiencia del Instituto Paulo Freire de Berlín (Ilse Schimpf-Herken, fundadora y directora)	324
xvii.	Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN (Libia Tatay)	326
xviii.	Democratizando el acceso a los doctorados, Guatemala (Oscar Azmitia, Fsc).....	327

xix.	La espiritualidad liberadora y su rol en la toma de conciencia de clase. Una experiencia salvadoreña (Esther Ávalos Mesa).....	329
xx.	Una ALFORJA llena de sueños y utopías: La escuela mesoamericana en movimiento (2008-2019). Ana Bickel, Equipo regional Red Alforja	330
xxi.	Instituto Paulo Freire: educar para transformar (Moacir Gadotti, Ángela Biz Antunes)	332
xxii.	El proceso de confrontación y resistencia de la Escuela Municipal Barro BrancoIdiléa (Thomaz de Aquino Pereira, Mara Ester Lessa Guedes)	334
xxiii.	JURÁMUKUA, JORHÉNKURIKUA KA ERATZIKUA CHERÁNI K'ERI ANAPU, (El gobierno, la educación y la filosofía de la comunidad de Cherán Grande) (Dora Niniz)	337
xxiv.	El Espacio Cultural Grota/Espaço Cultural da Grota (ECG) (Diana Pazzini)	339
5.	Reconfiguración crítica de la pedagogía. Camino de los nuevos movimientos sociales de la educación.....	342

Dedicatoria:

Siempre tenemos personas que marcan nuestras vidas.

Este libro quiero dedicarlo a ellas, quienes me abrieron caminos y me permitieron construir los propios. Pero nada de lo dicho acá los compromete más allá de mi reconocimiento a: Guillermo Hoyos, quien me enseñó la pasión por el pensamiento crítico y tocó mi alma rebelde; a Carlos Eduardo Vasco, maestro de maestros, quien acompañó con paciencia muchas de mis incoherentes búsquedas, permitiendo que fueran, así no las compartiera. A Orlando Fals Borda, amigo y maestro de charlas interminables de todos los tiempos y todas las conversaciones hasta su muerte, tiempo en que discutíamos la Investigación como Estrategia Pedagógica, como hija legítima de la Investigación Acción Participante y la Educación Popular. A Alejandro Angulo Novoa, maestro sabio mayor, quien con su vida nos ha enseñado que hay algo más allá de la academia y su arrogancia, que es la sabiduría, y allí ejerce hoy con su amistad y acompañamientos; y al infaltable de todos mis tiempos, el obispo de la diócesis de Oriente, amigo del alma, de farras y de luchas, que me leyó el poema de Brecht, ese de “esos son los imprescindibles...”, a quien una noche aciaga los enemigos de la vida y de la justicia nos lo arrebataron y nos pusieron a cantar... “gracias a la vida que nos ha dado tanto...”. A todos ellos, por lo que les heredé, de lo cual dan testimonio mi edad, mis heridas del cuerpo y las del alma...

Marco Raúl Mejía

Introducción a la Edición Ecuatoriana

“[...] hablar de capacidades en la perspectiva de la educación popular significa dar cuenta de la manera como nos hacemos humanos”.

Marco Raúl Mejía

Educación (es), escuelas (s) y pedagogía (s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América Tomo III es uno de aquellos libros que desafían nuestra capacidad para cuestionar y cuestionarnos, y es justamente este aspecto el que lo convierte en una lectura obligatoria para toda persona y, por supuesto, para todo educador. Preguntas tales como: ¿En qué contexto educamos?, ¿cuál es el papel de la tecnología en la educación?, ¿cómo transformar la educación?, ¿cómo lograr una mirada auténtica desde el Sur en contra de posiciones hegemónicas de carácter eurocéntrico?, ¿cuál es el papel de la Educación Popular en el siglo XXI? Estas y otras cuestiones son de vital importancia para poder transformar la sociedad desde la educación a través de un pensamiento reflexivo y crítico que tenga incidencia en una transformación real del mundo.

Óscar de la Borbolla (2019) define el pensamiento como “descubrir en cada camino una multitud de sentidos y en cada sentido una multitud de caminos”. Pensar, es justamente a lo que nos invita Marco Raúl, un pensamiento encarnado en acciones de transformación en un mundo complejo, difícil de conceptualizar, que precisamente el autor se encarga de repensar. Para comprender la educación es fundamental contextualizarla en una visión más amplia e integral del mundo, este es precisamente el tránsito en el que se embarca el presente libro.

El mundo en el que vivimos y el cambio de época que estamos contemplando está signado por multiplicidad de cambios que han impactado directamente en nuestras formas de vida. Estos cambios se dan en diversos campos, como el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación y el entramado de relaciones que constituyen lo que algunos han comenzado a denominar tecnologías convergentes. Todas estas variaciones nos obligan a buscar una explicación, tanto desde el punto de vista teórico, como práctico.

Una parte importante del escrito está centrado en la tecnología que ha tenido un impacto incuantificable en el mundo contemporáneo y marca nuestro presente y futuro inmediato. Las nuevas tecnologías han alterado nuestros modos de trabajo, de ocio, de aprendizaje, de comunicación y por su puesto de conocimiento. Y todas estas transformaciones, por supuesto, tienen fuertes implicaciones en el campo educativo. Algunas de las cuestiones que se abordan en el libro de texto son precisamente: ¿Es la Internet la gran dominación o liberación? ¿Es la nueva utopía digital o el nuevo holocausto tecnológico? Y en esta dualidad, ¿qué papel juega la inteligencia artificial? Preguntas que todo educador debe hacerse cuando asistimos a una masificación de los medios tecnológicos en la educación. Esto nos muestra que quizás el problema educativo no es un problema técnico, sino más bien un problema ético y político.

La educación, la escuela y la pedagogía son precisamente campos donde los cambios antes citados han impactado fuertemente, de hecho, el título del libro hábilmente muestra su actual multiplicidad y pluralidad desde una matriz de pensamiento que remarca la diferencia y la diversidad. Es a partir de esta matriz donde Marco Raúl Mejía rastrea y comprende la globalización y el cambio de época, las nuevas reconfiguraciones y con ellas las disputas emergentes, el innegable impacto del neoliberalismo y su papel central en el estado decadente actual de la escuela y del mundo. Ante esto, la necesidad de buscar reformas educativas que nos muestren caminos alternativos.

De este modo, desde la aldea de Abya Yala se realiza un esfuerzo por salir del relato único que se encuentra encarnado en la escuela en tanto que institución. Para los lectores será muy grata la amplia conceptualización que se realiza del Sur, tomando categorías contextuales epistémicas y, por supuesto, políticas que muestran, por ejemplo, las principales líneas y aportes de las pedagogías decoloniales.

En la actualidad, ya no es posible una crítica sin una propuesta y en este sentido, se rescatan los planteamientos desde el Sur en su gran variedad, desde el rescate de la ausencia de dicotomías, hasta la afirmación de lo humano y la naturaleza pasando por los saberes, las acciones y teorías de los movimientos críticos, mostrando las nuevas emergencias de escenarios políticos y pedagógicos que permiten ver la democracia desde todos los lugares.

Bajo el nombre de las pedagogías de Abya Yala, se enmarcan reflexiones muy fecundas en torno al Vivir Bien o Buen Vivir hallado en lo profundo de los pueblos originarios. Estás visiones originarias indígenas se convierten en referentes de un paradigma crítico que aún está en construcción y por tanto está abierto a múltiples interpretaciones que abren el debate contemporáneo.

En el texto se muestra la actualidad de la educación popular, no solo como una acción intencionada desde los grupos sociales excluidos, sino como una actuación educativa que busca transformar la realidad a través de propuestas alternativas para todas las sociedades apostando siempre por un horizonte ético y político que busca superar las condiciones de opresión de la sociedad. De forma muy sistemática, Marco Raúl nos permite apreciar las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la Educación Popular, mismas que se plantean a continuación:

- Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta.
- Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio.
- Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur.
- Unos desarrollos pedagógicos específicos.
- La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica.
- Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinario desde lo pluriverso.

Todos estos aspectos nos permiten comprender la emergencia de la educación popular atendiendo a las condiciones de posibilidad tanto históricas como conceptuales.

En este sentido, se muestra como la idea de lo popular, siempre tan problemática, se ha reconfigurado a partir del viejo entendimiento liberal que asocia lo popular con la masa y con una clase social. Por el contrario, hoy en día lo popular se dice de muchas maneras, se enuncia desde multiplicidad de complementariedades que hacen el concepto mucho más complejo “en cuanto diferentes maneras de ser, estar, convivir, luchar, resistir, reexistir, y ante todo, transformar” (Mejía, 2021, pág. 203).

La claridad, capacidad de argumentación y de síntesis unidas con la coherencia están presentes a lo largo de todo el escrito. Continuando con la Educación Popular, Marco Raúl Mejía nos recuerda los fundamentos prácticos conceptuales que la dotan de un acumulado propio:

- Su punto de partida es la realidad y su lectura crítica, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad, desde una perspectiva de capacidades.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la opresión, injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria, que reconozca las diferencias y la diversidad.
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intra, inter y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.
- Se comprende, en estas sociedades, como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control.
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.

- Reconstruye entidades para hacer de las reexistencias, propuestas de transformación de la sociedad.
- Su apuesta por la transformación implica cambiar ya la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos.

Todo este acumulado histórico y conceptual ha permitido que desde Nuestra América vayan apareciendo y consolidando resistencias y reexistencias educativas. En este marco, las propuestas críticas son fundamentales, puesto que permiten cuestionar las bases del ser humano y el proyecto de sociedad sobre el cual se erige la escuela en cuanto institución. Precisamente esto es lo que provoca que tanto la educación, como la escuela y la pedagogía se conviertan en campos de disputa.

Mención especial merece la reflexión realizada en torno a la relación entre cerebro y educación que en los tiempos contemporáneos han pasado a ocupar el primer plano en la preocupación de los educadores. En la cuarta revolución industrial están a la orden del día los procesos cerebrales de los cuales cuanto más se conoce más sorpresas nos llevamos. Esto implica que el desarrollo de la neurociencia ha desembocado en una búsqueda de una educación integral desde las capacidades, habilidades y competencias.

Finalmente, es necesario recordar que escribir sobre educación es siempre un desafío, y lo es aún más cuando sabemos que hablar de educación es hablar del mismo momento histórico en el que nos encontramos. La lectura de este texto además de darnos un criterio instrumental para adentrarnos en los principales debates pedagógicos contemporáneos nos invita a buscar y recorrer nuevos caminos alternativos que enfrenten las vicisitudes del mundo en que vivimos. Parafraseando a Ayala Mora (2012) puedo decir que este libro es sencillo, pero no simple. Pretende ser claro sin dejar de enfrentar la complejidad. Intenta desarrollar un esquema general sin dejar de lado los procesos y las individualidades de los hechos. En fin, se trata de un compromiso expreso por cambiar la realidad imperante siempre rescatando lo que nos hace verdaderamente humanos.

Desde Fe y Alegría Ecuador, damos gracias a Marco Raúl por compartir saberes, más que todo, por ayudar a mantener el sueño de una Latinoamérica más humana y humanizadora, tomando como fundamento la dignidad de la persona humana y su toma de conciencia desde la educación popular.

Publicamos este libro, en el marco de las celebraciones de los 100 años del nacimiento de Freire, que su espíritu nos anime a no perder memoria de nuestras victorias y derrotas, muchos de nuestros compañeros y compañeras han sido gobierno y perdieron la oportunidad de hacer de la educación el fundamento de la transformación social. Hoy sin duda, y lo estamos viendo en esta celebración freirana, hay nuevas y nuevos educadores populares recreando la Educación Popular, desde una nueva espiritualidad de la tierra, que implica seguir de pie hasta que los derechos de toda persona se vuelvan globales.

Fe y Alegría - Ecuador

Capítulo I.

Cambio de época, capitalismo cognitivo globalizado y cuarta revolución industrial

“Pero el hecho es que ahora [...], la historia se acelera. Todo evoluciona, la experiencia profesional no dura el tiempo de una carrera y el mundo se modifica sin cesar. Ahí están las armas, las guerras, los sobresaltos de antes y de después del colonialismo, el fin de la Unión Soviética y la evolución de China. Ahí está internet, el ordenador, los medios de comunicación de masas, las transferencias de industrias de un continente a otro, la religión del comunismo perseguida por los misioneros de la mundialización en tanto que los adoradores del folclor se incrustan. La historia se acelera, sí. ¡Es evidente! Como lo es también que el desarrollo de las técnicas contribuye mucho más a esa aceleración que el impacto de las ideas.

[...] mantendremos la idea de que se trata de una mutación... ¡Nada menos! Todas las causas que se señalan son secundarias, con excepción de una sola, la aparición de la ciencia hace cuatro siglos. Es la segunda vez que se produce una mutación de esta envergadura, la anterior, la primera, tuvo lugar al inicio del neolítico, hace doce mil años”.

Charpak y Omnes¹

Esta cita refleja bien el sentido del marco general en el cual quiero inscribir este texto, que por venir de quien lo escribe, un premio Nobel de Física, establece un argumento de autoridad para lo que intentaré plantear en este libro, y es que los cambios vividos por la humanidad en su último período de vida han significado unas modificaciones en la forma de producir la vida, la cultura, la sociedad y lo humano, de tal envergadura que hace que posiciones, conceptualizaciones, diseños prácticos de lo material y lo

¹ Charpak, G y Omnes, R., *Sed sabios, convertíos en profetas*, Barcelona, Anagrama, 2005, pp. 15-16.

simbólico en lo cotidiana toquen a todos y todas las habitantes del planeta, sin distingo de clase, raza, religión, edad y género.

De igual manera, esos cambios afectan las formas del control y el poder de este tiempo. Por ello, esbozaré, en el primer capítulo, las modificaciones del capitalismo, lo cual afecta de igual manera a capitalistas y anticapitalistas, transformando dinámicas de producción, de organización y de representaciones de los actores en el nuevo escenario que constituye lo común como un nuevo lugar, más allá de lo público y lo privado, para comenzar a plantear estas nuevas formas críticas a este capitalismo de lo digital, las redes, lo artificial, y la industria cultural de masas, y balbucear, de forma tentativa, unos primeros acercamientos provisionales a esas nuevas realidades de los algoritmos y del big data.

El segundo capítulo ahondará en la manera cómo esas transformaciones han obligado a modificaciones profundas en las educaciones, en las escuelas, y las pedagogías de todo tipo, produciendo entre 1986 y los tiempos que corren, cuatro generaciones de reformas educativas que tocan todo el sistema: inicial, básica, media, superior, las cuales incluyen técnica, tecnológica. Reformas que de alguna medida dan cuenta de las adecuaciones que el capitalismo realiza en su proyecto productivo, y la manera cómo estas van a la educación en diferentes versiones de él.

También mostrará cómo las luchas de resistencia visibilizan en niveles micro y meso proyectos de innovación y, en algunos casos, de gobiernos alternativos que muestran que sí es posible otra manera y otros principios para orientar la educación, como asunto inevitable en estos tiempos de cambio, donde no procede protesta sin propuesta, lo que hace visible un horizonte diverso de proyectos educativos que dan cuenta del cómo están entendiendo lo humano de estos tiempos y cómo emergen en educación, por ejemplo, la disputa de horizonte entre las capacidades, las habilidades y las competencias como fundamento de la construcción de lo humano.

También recupera como central al proceso educativo, al sujeto que desarrollará esa propuesta en esas nuevas condiciones de cambio para la educación, lo que implica una individuación y una subjetividad que a la vez que

replantea identidades se encuentran en el centro del juego de poder que lo necesita, encontrando allí dinámicas que van de la simple modernización de la pedagogía, pasando por posiciones que la reducen a un instrumentalizador de técnicas y uso de las tecnologías que, a manera de una ferretería moderna, la trabaja sin lógica, sin lenguajes, sin nuevas realidades, sin algoritmos.

El tercer capítulo va a plantear que los cambios que acontecen y que han sido trabajados en los dos capítulos anteriores, no son suficientes si no nos colocamos en el contexto específico territorializado donde actúan los diferentes actores educativos en coherencia con el paradigma latinoamericano de la educación, de que no hay educación humana ni texto sin contexto, en tanto la educación hoy nos hace ciudadanas y ciudadanos del mundo, pero también hijas e hijos de la aldea. En ese sentido, nuestra realidad está enclavada en un sur que ha pensado y practicado caminos educativos soportados en otras cosmogonías y cosmovisiones que disputan a los relatos euronorteamericanos del mundo, sin pretender un nuevo monoculturalismo educativo, con fuerza propia y propuestas que hoy sirven de interlocutoras en ese escenario.

Por ello, el texto visibiliza propuestas que disputan ese escenario desde esa diversidad de las resistencias-reexistencias emergidas en el mundo del sur. Allí están la manera cómo las pedagogías críticas han sido endogenizadas en nuestros contextos para hacer propuestas específicas. También, la forma cómo el cuestionamiento a la idea de lo rural y las nuevas ruralidades ha devenido en educación del campo como respuesta a una lectura reducida del campesino. De igual manera, presentaremos cómo las luchas de hoy de nuestros pueblos originarios, al pasar de la resistencia a la reexistencia, dan forma a una educación propia que hoy a lo largo del continente cuenta con toda una institucionalidad que la soporta. También, la emergencia de pedagogías descolonizadoras y decoloniales, las cuales han construido una distancia de la educación y la escolaridad eurocéntrica para conformar, desde los saberes emergentes y los aprendizajes de la colonialidad, unas nuevas pedagogías. Asimismo, la educación popular, que en su seno ha sido el origen de algunas de las anteriores y que hoy se presenta como una propuesta educativa para toda la sociedad y para todos sus ámbitos, orientada por una propuesta político pedagógica que en la tradición freireana, busca transformar a las personas que van a transformar la sociedad.

El cuarto capítulo muestra la emergencia de las geopedagogías en la reconfiguración de la escuela, la educación y la pedagogía, y hace visible y específico cómo ese escenario constituye un educador y una educadora que en el marco del giro necesario se convierte desde su práctica en productor/a de saber y conocimiento como forma de hacerse protagonista con una forma de individuación y una subjetividad crítica. El texto nos muestra experiencias que a lo largo de nuestra América construyen caminos para darle forma en estos tiempos a las rebeldías latinoamericanas de las que habla este libro, como soportes prácticos por construir otras educaciones, otras escuelas y otras pedagogías.

A. Comprendiendo los cambios de época y civilizatorios²

Uno de los asuntos centrales para cualquier persona que viva en el mundo de hoy, es poder dar explicación de los múltiples fenómenos que modifican su vida en los tiempos que corren, tanto en lo teórico como en lo práctico, en la vida cotidiana, de los múltiples cambios que acontecen en nuestras realidades, y el impacto que ellas han tenido en sus vidas, sus conceptualizaciones y explicaciones de la sociedad inmediata y del mundo que vivimos. Se ha llegado desde múltiples lugares a una especie de acuerdo común desde la contemporaneidad de esta modernidad, sobre esos elementos que han configurado las transformaciones de este tiempo y que cada quien elabora según sus énfasis profesionales, colocando la importancia conforme a sus intereses específicos. Un ejemplo emblemático es el del Premio Nobel de Física, Georges Charpak –con quien encabezo este escrito– quien después de trabajarlos concluye que asistimos a una “mutación histórico social” semejante a la que se vivió en los comienzos de la agricultura hace 12.000 años.

El acuerdo implícito de que esos elementos configuradores del tiempo-espacio actual en el relato occidental, son: el conocimiento, la tecnología,

² Aparte del documento de Mejía, M. R. “Pensar el humanismo en tiempos de globalización”. Ponencia presentada al congreso congregacional de las Hermanas Franciscanas sobre Educación Cristiana en el Siglo XXI. Medellín, 16-18 de agosto de 2014. Citado por: Equipo coordinador Instakids. *Propuesta de formación del equipo pedagógico de FITEC*, Bogotá, 2015, Inédito.

los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación y el entramado de relaciones que constituyen en lo que algunos han comenzado a denominar tecnologías convergentes³, las cuales implican profundos replanteamientos en la comprensión de aspectos constitutivos de estas nuevas realidades.

Observemos de manera somera esos cambios:

- **El conocimiento.** Configurado en el paradigma científico de la modernidad capitalista que funda el Modo 1 de la ciencia (Copérnico, Descartes, Galileo, Newton, Hobbes) y que, a lo largo del siglo XX, en su replanteamiento, da lugar al Modo 2 y 3 de la ciencia (Heisenberg, Einstein, Planck, Peat), el cual ha sido el factor básico de las modificaciones estructurales de la sociedad en los últimos cien años.
- **La tecnología,** la cual hace su tránsito de la técnica, produciendo una relación con el conocimiento de nuevo tipo, al generar procesos en donde las relaciones teoría-práctica se modifican a través de las cuatro edades de la máquina: la del vapor, la de los motores eléctricos, las electrónicas, y la microelectrónica e informacionales, y las emergencias de los sistemas artificiales que, en su desarrollo, algunos ven una quinta edad.
- **Nuevos lenguajes.** El soporte de los cambios de los dos aspectos anteriores es la emergencia de un nuevo lenguaje en la historia de la humanidad, el digital, que unido al escrito y al oral complejiza las formas de la cultura estableciendo una serie de cambios socio-metabólicos que inciden en las nuevas creaciones culturales y en las relaciones generacionales.
- **La información.** Se convirtió en un elemento central en los procesos que reorganizan y reestructuran las formas del conocimiento, por ser clave para el funcionamiento de todo el sistema de máquinas y tecnológico, así como de los aspectos de la producción convertidos en servicios. La información es complementaria y diferente al conocimiento.
- **La comunicación.** Emergen infinidad de procesos en las nuevas

³ Maldonado, C. E., *Introducción al pensamiento científico de punta, hoy*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2015.

realidades de la tecnología y la información, en los cuales la imagen vehicula gran parte de los mismos, generando dinámicas culturales sobre nuevos soportes, y una producción que ha llevado a construir de otra manera los procesos de socialización y las dinámicas de la industria cultural de masas.

- **La innovación.** Aparece como uno de los elementos que ha tomado más preponderancia en las transformaciones en curso. La velocidad del cambio en el conocimiento, ligado a la producción permanente de nuevos productos, ha convertido este aspecto en uno de los ejes de la discusión para darle su lugar en las empresas, en la educación, en las tecnologías y en las diferentes dinámicas de la sociedad.
- **La investigación.** Está convertida en uno de los factores básicos de las transformaciones en los aspectos anteriormente reseñados, constituida a sí misma, a su vez, como un campo de saber configurando nuevas realidades sobre las que se tejen parte de los cambios estructurales del poder en la actual sociedad y sobre las que se fundamentan las modificaciones.

Como vemos, asistimos a un cambio de proporciones inusitadas. Por ello, el Nobel Charpak y Omnes plantea que “esta es la segunda vez que se produce una mutación de tal envergadura”. Esto va a exigir iniciar la reflexión sobre los sentidos de estas transformaciones profundas en las maneras de producir la vida, la sociedad, la cultura y hasta las formas de lo humano, de sus capacidades, habilidades y competencias para estas nuevas formas no solo del trabajo sino de lo humano, lo cual exige una conversación clara sobre los entendimientos de estas manifestaciones como parte de los bienes comunes, que no solo son un asunto de expertos.

También es urgente una reflexión ética que vuelva a colocar la pregunta por lo humano, y eso que algunos llaman “transhumano”, así como las relaciones gobiernos-empresa. El carácter de innovación permanente está atravesando todos los ámbitos de la vida, incluidas nuestras esferas personales, ya que el cambio exige también una reinvención permanente de nosotros, forjando individuaciones y subjetividades que requieren otros tipos de interioridad para desempeñarse en ese mundo que se abre, en donde el cambio será la constante. Por ello, desde esta perspectiva, por ejemplo, es central el control producido desde la investigación y las tecnologías convergentes en todos los ámbitos,

en cuanto estas se convierten en pieza clave de la constitución del capitalismo, y de lo social y cultural de estos tiempos, a la vez que se re-crean a sí mismas como campo de saber y conocimiento, estableciendo un espacio en disputa, pues se convierte en factor básico de la constitución de desigualdad y control en la actual sociedad⁴.

Sectores del pensamiento crítico ven en estos procesos la cuarta revolución industrial y tecnológica del trabajo⁵ inmaterial y las ciencias artificiales, como continuidad de la tercera “revolución de las redes informacionales”. Allí se ubica el paradigma micro electrónico como una nueva realidad, lo que exige incorporar lo informacional a la arquitectura de las redes telemáticas y de comunicación, dando un salto cualitativo en las máquinas informacionales, constituyendo esas redes, las cuales intensifican los circuitos de reproducción del capital en las actividades de información, educación, investigación, desarrollo del sector servicios, en consultoría, información, comunicación, burocracia pública y privada, y en los servicios financieros. Ese cambio socio-técnico de este tiempo algunos lo han llamado “la cuarta edad de la máquina”⁶, que hoy avanza hacia una quinta, fundada en las relaciones cerebro-tecnologías, y en la inteligencia artificial (IA).

Es acá donde un trabajo investigativo y educativo crítico permite romper esa separación y construir los nexos entre uno y otro proceso como producción humana, reintegrando la unidad entre trabajo manual y trabajo intelectual,

⁴ Programa Ondas de Colciencias. *Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas - Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008*. Bogotá. Colciencias-Fundación FES-Programa Ondas. 2009.

⁵ El Foro económico mundial en su cumbre de Davos del 2019 decidió crear en Medellín, Colombia, un nuevo centro para la cuarta revolución industrial para trabajar inteligencia artificial, el internet de las cosas, y la inteligencia Blockchain de seguridad encriptada. Este es el quinto a nivel mundial que se suma a los que ya existen en China, India, Japón y Estados Unidos.

⁶ Alves, Giovanni, *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*, São Paulo, Boitempo, 2011. Este autor dice que la primera edad de la máquina es la producción de motores a vapor (1848); la segunda es la producción de motores eléctricos (1890); la tercera, la producción de máquinas electrónicas (1940); y la cuarta, la producción de máquinas microelectrónicas informacionales, integradas a redes interactivas del ciberespacio (1980), generando una metamorfosis en las innovaciones tecnológicas y organizacionales, y también “sociometabólica”, es decir, de las edades de los sujetos a través de la renovación generacional del trabajo vivo.

rompiendo así el nuevo fetiche sobre estas dinámicas novísimas en la sociedad, que organiza el capital sobre un uso instrumental intensivo. La ruptura entre trabajo manual e intelectual realizada por el capital se reintegra en la reelaboración de la inteligencia general a partir de esta nueva mirada, para comprender esta producción como inseparable, lo cual también permite ampliar la idea de tecnología y verla en la producción campesina, en el conocimiento ancestral de nuestras comunidades originarias sobre el agua, los bosques, los cultivos, entre otros, lo cual hace del territorio ese lugar de contradicciones y conflictos en donde se constituye la acción humana en este tiempo, y que ha dado forma a lo que algunos autores han llamado “epistemologías del sur”⁷.

En una mirada desde nuestros contextos, un autor como Jesús Martín-Barbero nos plantea que: “Nos enfrentamos así a otro cambio mucho más radical, consistente en los nuevos modos de producción del conocimiento y más específicamente a las nuevas relaciones entre lo sensible y lo inteligible. Ahí reside la lucidez de Castells, quien ata la mutación digital a la superación definitiva de la separación entre los dos lóbulos del cerebro: el de la razón argumental y el de la emoción pasional, ¡que por mera casualidad resulta ser el del arte! Pues bien, hoy día a lo que en las ciencias claves como la física y la biología se llama cada día más frecuentemente ‘experimental’, es a simular digitalmente en computador”⁸.

El sistema-mundo que se organiza a partir de estas realidades, no solo supone una reorganización de las formas de producción material y simbólica de la vida, sino que también visibiliza una crisis profunda y la emergencia de nuevos mapas para explicar los múltiples sentidos y nuevas organizaciones de la marcha de la vida y la sociedad, en tanto los supuestos en los cuales estaba basado el mundo de poder euro-americano comienzan a ser cuestionados, y con ello la manera cómo se han relacionado con la naturaleza y han construido una visión del mundo que homogeniza y controla

⁷ Santos, Boaventura De Sousa, *Una Epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, CLACSO, 2009.

⁸ Martin-Barbero, J., “¿Razón técnica vs. razón pedagógica?”. En: Zuleta, M.; Cubides, H. y Escobar, M. R. (Editores). *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporánea*, Bogotá, Universidad Central - IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 215.

–desde centros epistémicos, conceptuales, y tecnológicos–: todo ello a la par que emerge una nueva división del trabajo basado en lo cognitivo y los aprendizajes para ello.

Esta mirada crítica comienza a develar, a su vez, los límites de las teorías basadas en el crecimiento como única posibilidad de organizar la sociedad. En tal sentido emergen con fuerza, en ese desarrollo, no solo las crisis políticas marcadas por el cambio de época, sino también aquellas derivadas de la multipolaridad –donde ninguna potencia puede hoy predeterminar los rumbos y sus influencias sobre toda la humanidad–. Ya no estamos frente a un solo centro, sino que ese mismo centro es parte de una crisis estructural, visible ello en la crisis de las ideas sobre las cuales ha estado fundada la organización de esta sociedad:

- Una economía basada sobre el crecimiento infinito
- Una naturaleza entendida como estar ahí para ser dominada por lo humano
- Una idea de progreso sin fin
- Unas epistemologías basadas en lo universal y en la negación de la diferencia
- Una idea de desarrollo, que da forma a todos los organismos multilaterales, y que plantea un lugar fijo a dónde ir; atrás, como negación, todo lo diferente, así como el subdesarrollo,

Diferentes lecturas de este mundo, a su vez, comienzan a cuestionar y a mostrar cómo un proyecto centrado en el dominio unipolar y la eliminación de la diversidad, además de estar fundado en el consumo de energías fósiles como si no tuvieran límite, visibilizan y muestran la cara desgastada de un sistema en agonía, la que ante nuestros ojos se nos presenta bajo formas de crisis financiera, crisis climática y energética, crisis de granos y alimentos, del antropocentrismo, de la patriarcalidad, y muchas otras que nos encontramos en los lenguajes cotidianos de los diarios, las revistas especializadas y los artículos de expertos.

Con esta apretada síntesis, dejamos abierta una problemática que está en la base de la constitución de la actual sociedad, desde la que se re-articula la

organización y los procesos de relacionamiento de una situación paradójica, de un cambio de época al cual hay que responder, y de una reorganización del poder que construye nuevas formas de control y reorganiza la sociedad, generando en este tránsito una sensación de novedad que pareciera dejar atrás las maneras y formas cómo el poder ha actuado.

Esto da origen a múltiples lecturas que permiten ver estos cambios, fruto del desarrollo de la sociedad, como si se tratara de dinámicas neutras, en donde el conocimiento, la tecnología o cualquier otro aspecto –de acuerdo al marco conceptual de quien escribe– hubiesen llegado a un nivel máximo de su evolución produciendo una transformación de la sociedad desde ellas, y anunciando en el nuevo lugar del consumo su disfrute para todas y todos.

La particular manera de nombrar estos cambios enfatiza en el elemento más visible que los constituye, según el autor que lo enuncia: “sociedad del conocimiento” (Drucker), “sociedad de la información” (Adell, Sally), “la tercera ola” (Toffler), “sociedad informacional”, “sociedad posindustrial” (Bell), “sociedad de la tecno-ciencia” (Latour), “sociedad posmoderna” (Vatimo), “sociedad líquida individualizada” (Bauman), “sociedad red” (Castells), “sociedad del espectáculo” (Debord), “sociedad-poder” (Negri), “sociedad del riesgo” (Beck), “sociedad del consumo (Baudrillard), “sociedad del control” (Monjardet), “sociedad biomolecular” (Kaku), “sociedad cuántica” (Zohar), “era de acuario” (Fergusson), “nueva era” (Heelas), “sociedad de la abundancia frugal” (Latouche), “sociedad de la escasez” (Caven), “sociedad del posconsumo” (Eguizabal), “sociedades artificiales” (Epstein), “sociedad transhumana” (Kurzweil), “sociedad posbiológica” (Pijamasurf), entre otras. Sin embargo, como aspecto importante para el análisis hay que tener en cuenta cómo olvidan que ellas se dan en unas relaciones de poder y de reconfiguración de los procesos de control, que vuelven a generar desigualdad e inequidad en la sociedad, reestructurando el proceso de acumulación del capital⁹, y al enfatizar en un aspecto tienden a olvidar el lugar de lo humano allí, atravesado por intereses, es decir, no

⁹ Mészáros, I., *El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo del siglo XXI*, Edición cedida por: Vadell Hermanos/CLACSO, 2008, Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana, 2009.

son neutras ni libres y se manifiestan en la nueva producción de la vida material, social y simbólica.

En esta perspectiva, es necesario en el análisis ir más allá, en cuanto no solo estamos ante unas transformaciones epocales y civilizatorias, sino que la forma del control capitalista se ha transformado, exigiendo nuevas interpretaciones y acercamientos, y por lo tanto, la emergencia de nuevas formas de construir las resistencias.

B. Comprender las nuevas formas del control del capital, y sus manifestaciones en la sociedad y la educación, en este cambio de época¹⁰

La crisis que vivió el capitalismo en la década de los 70 del siglo anterior, no solo tenía que ver con la entrada de un nuevo sector hegemónico en su proyecto de control y poder. El capital financiero, que desplazaba al manufacturero, ante las dificultades de pago de los préstamos realizados a muchas de las economías emergentes generó una crisis en la cual uno de sus lugares más visibles fue la deuda externa. También, como otro factor adicional, el mundo se encontraba ante modificaciones estructurales que emergieron como nuevas realidades en donde las tecnologías de la revolución microelectrónica y más recientemente, de las convergentes¹¹ y sus interacciones constituyan núcleos emergentes en la sociedad generando sectores que dinamizaban la producción de vida y sus bienes materiales y simbólicos, restructurando relaciones en sus diferentes ámbitos culturales, económicos, políticos, y sociales, produciendo un fenómeno de “cientificación” de los procesos de producción.

La velocidad tomada por este cambio queda visible en la manera cómo vivimos la tercera revolución industrial entre 1970 y el 2010, basada en la

¹⁰ Este numeral lo constituyen apartes del texto de mi autoría “Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC, una aproximación desde la educación popular”.

¹¹ Con este término nos referimos a la sigla NBIC+S, que se refiere a la nanotecnología, biotecnología, información, conocimiento y su dimensión social.

microelectrónica, los sistemas computacionales con sus cinco revoluciones (transistorización, rayos catódicos que dan forma a la imagen, la informática, la telemática –cuya expresión más visible son las redes sociales–y la biotecnología), que llevaron a una expansión del capital, profundizando sus características de internacionalización, ampliando por otros medios la primera globalización, la de la expansión colonial.

De igual manera, en los años que corren asistimos, especialmente a partir de la segunda década del siglo XXI, a la constitución de la cuarta revolución industrial, basada en el trabajo inmaterial y la introducción de la cibernetica, la información y la super automatización en la producción, y una coordinación en redes de las unidades productivas a escala mundial, elevando la productividad y con ella la destrucción de empleos de las formas de trabajo anterior, en donde las tecnologías disruptivas realzan las nuevas realidades de robots, imágenes e impresoras en 3D, las células madre para desarrollar partes del cuerpo, como huesos. Es una transformación que difumina los límites entre lo humano, lo físico y lo biológico, materializando las tecnologías convergentes, en donde hacen sinergia como su expresión, la nanotecnología, la robótica, la realidad virtual, la internet de las cosas, la realidad aumentada, la impresión en 3D, y la inteligencia artificial.

Y aquí la pregunta por lo humano vuelve a estar al orden del día. Ya algunos estudios hablan de la desaparición de oficios, profesiones y empleos¹². Recordemos que esto ha sido una constante de las revoluciones industriales: en la primera (vapor), los empleos salieron de las casas y se fueron a la fábrica, con migración profunda del campo; la segunda (electricidad), creó nuevos empleos, las ingenierías, la banca y los maestros; en la tercera (electrónica), se pasa de un empleo de manufactura a servicios y atención al cliente; y en la cuarta (tecnologías convergentes y el trabajo inmaterial), en pleno desarrollo y materialización, demanda modificaciones sociales y culturales profundas, curiosamente en algunos casos con el regreso del trabajo a casa, para darle respuesta a esos elementos nuevos que constituyen esas dinámicas, por ejemplo, en donde las corporaciones mediáticas controlan la producción de

¹² OIT. Informe inicial para la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo. Ginebra. 2017.

contenidos –desde la prensa hasta los nuevos sistemas de diversión– gestionando una industria cultural y del conocimiento en todas las dimensiones. Son cambios paradigmáticos que tienen consecuencias en los sistemas de información y del conocimiento, que tienen su expresión actual en bases de datos que, trabajados sobre un algoritmo de base binaria, permiten concentrar registros que dan cuenta de intereses y gustos, permitiendo con ello desplegar procesos de control del pensamiento y de las emociones, un ejemplo de lo cual es Cambridge Analytic¹³.

Otro antecedente del significado de los algoritmos, con el respaldo digital de los pensamientos, nos muestra la organización por parte de China un *big data* que recoge información de toda su población, anticipando con ello tendencias de sus connacionales por afinidades con los proyectos gubernamentales, *big data* que para el 2018 le permitía recoger y procesar información de 68 ciudades; para el 2020 deberá cubrir todo el país. tenerlo en todo el país. Por ejemplo, hoy, fruto de ello, hay 12 millones de chinos a los que se les niega la posibilidad de viajar en avión, por la clasificación de “sospecha” que de ellos ha hecho el sistema de algoritmos.

Ciencia y tecnología no solo se manifiestan en la vida cotidiana transformando los entornos locales, sino que se convierten en fuerzas productivas materiales, en donde son utilizadas como un empleado más, un miembro del obrero colectivo del capital social, gestando una nueva producción de plusvalía a nivel mundial, dando lugar al mayor desarrollo del trabajo in-

¹³ Recordemos cómo una investigación de psicología de la Universidad de Cambridge, con 50.000 informantes voluntarios terminó convertida, a partir de los algoritmos digitales, en 80 millones de personas influenciadas por los principios políticos del en ese momento candidato presidencial Donald Trump. Es ingenuo pensar a éste como una “anormalidad” en la política norteamericana. Debe ser entendido como parte de la disputa de concepciones de hacia dónde orientar todos estos cambios. Trump significa un enfrentamiento interno a la visión demócrata y republicana que compartían la idea de una globalización en manos de las transnacionales. Por ello se ven como “una revuelta contra las élites globalistas”, que en la crisis del 2008 se rescataron a sí mismos contra los ciudadanos y plantearon un nacionalismo económico desmantelando el estado burocrático estatal y propugnan por un capitalismo para todos, lo cual requiere una nueva clase política que represente el miedo de los indefensos. Como pensamiento internacional puede mostrar triunfos en Brasil, Italia, Polonia y Hungría, haciendo visible un escenario que reorganiza la geopolítica mundial en un mundo que se reprimariza y sigue creciendo con el consumo de energías fósiles con sus consecuencias de crisis climática y energética en un mundo multipolar.

material hasta ahora conocido. Los trabajadores de esta nueva economía se convierten en portadores de su medio de trabajo: el conocimiento y las diferentes tecnologías, reorganizando no solo la producción sino las relaciones sociales y sus dinámicas de poder, reasignando y reestructurando el papel de los sujetos en tales procesos.

En tanto el marco regulatorio de estas nuevas realidades apenas se vislumbra, se abren allí profundas disputas. Es el caso del comercio electrónico, cuya agenda es manejada por las grandes corporaciones de la tecnología, sin oficinas en los territorios nacionales; con sus domicilios en paraísos fiscales, por lo cual sus trabajadores son asociados o usuarios de las plataformas. En ese sentido, estas corporaciones disputan hoy una agenda de comercio electrónico en la que ningún Estado tiene soberanía ni puede legislar para hacer cobros sacando beneficios de los usos de la tecnología. Por ello, la transnacional aprovecha la desterritorialización y la deslocalización, así como la libre movilidad de datos.

Solicitan a los organismos multilaterales que los Estados no puedan cobrar impuestos ni exigir procesos de transferencia tecnológica, lo cual genera un cambio en la forma del trabajo que ahora se llama “emprendedor”, unos trabajadores de sí mismos. Para ello, la prueba es la manera cómo van buscando una legislación pensada hoy en la Organización Mundial del Comercio (OMC) para la OCDE, mostrando una paradoja: los servicios del trabajador son su capital, el cual quebrará cuando no pueda servir en ese nuevo sistema de explotación. De esta manera, estamos ante la producción de una nueva precarización, digital; el trabajador obtiene una nueva y rápida alternativa laboral frente a un universo de trabajo hostil, en la que debe enfrentar el desempleo creciente con una forma de trabajo sin leyes y salarios determinados. Como vemos, ahí emerge una nueva exigencia para las organizaciones que se han ocupado del trabajo en la sociedad.

Es así como ahora nos encontramos frente a una producción de bienes inmateriales, ideas, conocimientos, formas de comunicación, procesos de relaciones, que permiten afirmar que estamos conectados todo el tiempo a partir de aparatos que no son simples herramientas, sino reelaboradores de la manera de producir la vida en sus múltiples sentidos.

C. La crisis de la década de los 70 del siglo pasado

Es importante para comprender estas nuevas lógicas de control, la manera como dieron salida a la crisis vivida por el capitalismo en la segunda mitad del siglo XX, parcialmente mediante la apropiación por parte del capital de los nuevos sistemas de ciencia, tecnología e innovación a través de un control directo de las Nuevas Tecnologías de la Información, el Conocimiento y la Comunicación (NTIC)¹⁴ y su reorganización en las tecnologías convergentes. Allí canalizaron parte de los capitales que en medio de la crisis requerían mantener su tasa de ganancia y que en ese momento no encontraban dónde ser colocados, lo que llevó a inversiones masivas y a un fuerte crecimiento de las mismas, que entraron a dinamizar los procesos gestados en la microelectrónica, erigiéndose las NTIC no solo en un nuevo componente de la dinámica de la sociedad capitalista de este tiempo, sino de sus nuevas formas de control y acumulación.

Es tan potente y visible esta dinámica en la reorientación de la sociedad actual, que configuró una especie de sentido común sobre la época que expresaba las nuevas formas cómo se producían y visualizaban los nuevos tiempos y espacios en donde se organizaba el capitalismo, sus mecanismos de producción de la vida, sus significantes socialmente intercambiables. Es decir, los modos y medios de producción del conocimiento-poder, en donde nuevamente son expresados bajo la forma de dominio y control en manos de una élite encargada de gestar y monopolizar los nuevos lenguajes y los sentidos de la vida de las personas en función de la maximización de la ganancia y la producción de mercancías.

En este marco se produce una reestructuración de la producción y los negocios. El sector financiero invierte en los nuevos sistemas de tecnologías de

¹⁴ Recordemos cómo algunos autores del marxismo ven el desarrollo de éstas como el resultado de las luchas sociales y obreras de los siglos XIX y XX por la dignificación y contra la penuria del trabajo material, solo que el momento en el cual se da su mayor desarrollo (crisis del socialismo real), no existen condiciones de poder en la sociedad para colocarlas al servicio de los movimientos y los grupos anticapitalistas. De igual manera, son nuevas porque son las propias del entorno cultural presente, diferentes a las específicas de otros tiempos y momentos históricos.

base microelectrónica y convergente, estratégicos a raíz de su uso en la vida cotidiana, y el desarrollo y cambio permanente de ellos y por consiguiente de un crecimiento con características transnacionales, lo cual les permite colocar su capital a salvo yendo más allá de los mercados internos, en unas nuevas formas de industrias ligadas a estos procesos tecnológicos y comunicativos, en donde también se reestructuran los consumos.

Es el aprovechamiento de los tiempos de la crisis y los nuevos lugares de inversión lo que permite convertir en estratégicas a las industrias que dan forma a las tecnologías convergentes, lo que produce una reestructuración de la producción de la sociedad y de las maneras de organización y control del capital, lo cual se vive en el momento del tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial. Un informe del *New York Times* del 2008, muestra cómo a finales de las décadas de los 80 del siglo pasado, las NTIC y los programas de informática representaban no menos de la mitad de las inversiones realizadas por las multinacionales, llegando a un billón 750.000 millones de dólares, y cómo durante ese mismo año de la publicación, que es el mismo de la crisis financiera mundial (por las hipotecas de vivienda), su inversión aumentó 23% y el tráfico en la red 55%, proyectada 74% en el 2009.

Aparece en este momento un fenómeno nuevo, y es la industria del conocimiento, en la cual el control del capital concreta su dominio y toma la industria cultural de base tecnológica: por ejemplo, las dos más grandes en lo comunicativo son Comcast y The Walt Disney Company, y Heineman a nivel editorial, que a su vez es propietaria de la editorial Penguin Random House; a nivel de medios educativos sobresale Bertelsmann.

D. Comprendiendo las modificaciones del capital

Una de las mayores dificultades se encuentra en comprender, en clave de teoría crítica y desde sus acumulados¹⁵, el tiempo que vivimos, los procesos de reproducción material y social en los que la realidad se ha transformado a pasos acelerados. Las nuevas fuentes de productividad centradas en el

¹⁵ Para ampliación, ver: Mejía, M. R. “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI”, en: *Revista Internacional de Filosofía*, N° 58, 2010 y en: *Revista Ciencia Política*, N° 11, 2011.

conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes, la innovación y la investigación, nos colocan frente a un modelo productivo con características particulares, y sobre nuevas bases materiales y sociales. En él, según Rifkin¹⁶, la riqueza ya no se soporta sobre las mismas bases que en el pasado, sino en la imaginación y la creatividad, transformando también las subjetividades, lo que para las teorías del post-marxismo lleva a reconocer las características de esas nuevas formas de acumulación, en las que el conocimiento y el trabajo intelectual ya no se presentan ni se autorrealizan como actividad útil, sino como relación salarial directa e indirecta, exigiendo la construcción y ampliación de la teoría política del valor para estas nuevas formas de acumulación.

La tarea, siguiendo la visión de Marx (quien encontró los inicios del capitalismo en la producción fabril ligada a la máquina de vapor y a la manufactura, a lo que siguió la industria a gran escala a partir de los desarrollos de la productividad mediante la introducción de la máquina a gran escala), nos coloca en el siglo XXI sobre unos procesos de trabajo inmaterial con los desarrollos del conocimiento a través de los algoritmos y el *big data* entre otros, los cuales extraen valor tanto de la producción como de la reproducción de la vida social, en donde se da una “subsunción cognitiva” de la sociedad, que toma la vida toda de las personas a través de las nuevas dinámicas de individuación y subjetivación histórica siempre en constitución, pero ahora con más soporte en el conocimiento, la información y las tecnologías que antes, para estar en contacto con ellas. Esto propicia que el trabajo inmaterial sea controlado, lo que a su vez genera en todo el tejido social dinámicas de contra-poder, las cuales se están construyendo cada día en las luchas que se libran en esos nuevos escenarios.

En este sentido, en los tiempos que corren el conocimiento se torna central para la producción, como la resultante del largo proceso de la constitución de lo humano. En ello las capacidades dan lugar a un conocimiento que va a ser la resultante de un aprendizaje social. Por ello, la capacidad de conocer estará dada por una capacidad cognitiva y ella es la manifestación y el resultado de un largo aprendizaje social de nuestra conformación filogenética. La información y el conocimiento se van a convertir en

¹⁶ Rifkin, J., *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

nuevas fuentes de riqueza, unos bienes inmateriales que no se deterioran con el uso, reproducibles al infinito, se consumen y no se gastan, tienen un uso productivo que aumentan su valor y su proliferación a una escala inimaginable.

En este proceso no cambia la esencia contradictoria del modo capitalista de producción (monopolización, incremento de la tasa de ganancia, velocidad en los ciclos de realización de la ganancia, apropiación privada de la misma, explotación), pero sí cambian las formas de su realización y las formas de control y poder; a partir de las nuevas realidades emerge un trabajo inmaterial que es parte del proceso de trabajo, el cual pertenece al sujeto productor. Algunos autores ven en ello la modificación del trabajo abstracto marxista, lo que transforma la manera de producir subjetividad en la generalización de ese trabajo, que acorta los ciclos del capital fijo¹⁷.

El capitalismo de este tiempo constituye procesos de acumulación diferenciados, de un lado en la metrópoli basado en la tecnología y el trabajo inmaterial, y en la periferia inicia un proceso de volver a apropiarse de los comunes sobre los que se soportan ciertos procesos nacionales, y para eso inicia una sobreexplotación que ha sido denominada como: “acumulación por desposesión”¹⁸, la cual recurre a formas de la acumulación originaria mercantilizando ámbitos hasta ahora cerrados al mercado. Esta se hace a través de generar mecanismos de violencia o coerción.

Su característica fundamental es la expropiación de bienes comunes. Eso se ve de forma clara en toda la fase neoliberal que enfrenta la versión liberal del capitalismo, en donde el Estado interviene para dar forma a una apropiación de parte de los capitales privados de desposesión de los bienes públicos, los bienes salariales y los bienes comunes tales como: territorios, códigos genéticos, el agua, la atmósfera, el subsuelo, y para realizarlo aparece una violencia política, en donde los capitales privados imponen una forma de desposesión de bienes sociales denominada “necropolítica”, la de la guerra

¹⁷ Amin, S., *Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista*, México, Siglo XXI, 2001.

¹⁸ Harvey, D., *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid, Akal, 2007. Asimismo, de este autor: *El nuevo imperialismo*, Madrid, Akal, 2004.

y del crecimiento de las rentas delincuenciales. Esta situación se da tanto en el mundo del norte como del sur.

Esta acumulación por desposesión, en el mundo del sur, cede el mando al capital transnacional generando una crisis por el cambio de época y la manera cómo el capitalismo se apropiá de ella, produciendo paradójicamente una sobreacumulación planetaria, gestada en el desarrollo tecnológico y el desempleo, en la crisis alimentaria a pesar de la superproducción de alimentos, en una crisis ambiental generalizada visible en los aumentos del sobrecalentamiento global. Los Estados del sur, en la acumulación por desposesión, entregan al capital transnacional y a algunos capitalistas locales sus rentas nacionales por dinámicas de guerra, dictadura, contrarreformas, retroceso en los salarios, bienes públicos privatizados, y con una renta criminal visible en todos los procesos de economías ilegales.

Asistimos a una modificación de la matriz cultural de la ciencia, con nuevas formas sociales del control (el *big data* y el algoritmo), los cuales transforman radicalmente los consumos, en una reestructuración profunda de necesidades, deseos, gustos, generando, con todo esto, una nueva cultura que tiene como base una autoconstitución de nuevas relaciones de los conocimientos, las tecnologías, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación, la investigación, soportadas en unos sistemas de información (archivos), los cuales van a tener en sus nubes como data las conductas, intereses y emociones de las personas, generando una nueva forma de control de la mente y el pensamiento.

Otros autores¹⁹ ven una reactualización de “la inteligencia general” entendida como el conocimiento de lo social, que es la suma de los saberes, habilidades y competencias de todos los individuos en los procesos sociales organizados, trabajada por Marx en los *Grundisse*, en la que las transformaciones producidas por la gran industria al comienzo del capitalismo se hacen desde el trabajador, quien anima con su saber hacer, con su habilidad, los instrumentos para efectuar la transformación de las materias primas. Sin embargo, el maquinismo va dejando atrás el instrumento del trabajador individual y la actividad productiva se manifiesta como actividad de la má-

¹⁹ Virno, P., *Gramática de la multitud*, Madrid, Traficante de sueños, 2003.

quina convirtiéndose en una “unidad virtuosa” que posee en ese momento la fuerza y la habilidad que antes era del obrero, que la lógica del capital las hará ver como un nuevo atributo de él y no como el resultado del trabajo social, lo cual le rompe al pensamiento crítico la concepción del trabajo en su versión clásica.

Ese humano es quien podrá diferenciar e iniciar procesos para comprender el conocimiento, que también está presente en cualquier medio físico en el que ya haya sido incorporado (no solo en el software y el hardware), sino que corre por circuitos que le permiten satisfacer necesidades múltiples en esta sociedad y se convierte en un insumo principal de productos materiales. Por ello se escuchan expresiones como “la minería de la información”, en donde los datos serán una nueva fuente de energía y su desarrollo lleva a su multiplicación permanente. En consonancia con lo anotado, un buen ejemplo que muestra esas diferencias es un buen chocolate elaborado a partir del cacao.

Esto da inicio a la subsunción real del trabajo al capital, vivencia que continuará en las fases sucesivas del capitalismo con las siguientes características:

- El proceso de producción deja de ser un lugar en el cual la unidad dominante es el trabajo.
- El trabajo objetivado deja de ser un simple producto que sirve de instrumento para erigirse como la fuerza productiva misma.
- El resultado del trabajo social general se fija en el capital y no en el trabajo.
- La ciencia se manifiesta en las máquinas y el proceso de producción se convierte, por ello, en aplicación tecnológica de la ciencia.
- El trabajo inmediato y su cantidad deja de ser el elemento determinante de la producción.
- La producción del valor se desprende y deja de estar centrada en el trabajo inmediato.
- El sobretrabajo deja de ser el fundamento de la riqueza y la explotación.

La separación entre trabajo manual y trabajo intelectual se profundiza, pasamos del autómata industrial a un autómata digital donde el trabajo se

realiza desde el sistema del conocimiento y el cerebro, dando forma a una configuración en este tiempo del llamado “capitalismo cognitivo”.

En esta nueva realidad, la ciencia será ese intelecto general –que Marx ve materializado en el sistema de máquinas– convertido en una nueva fuente de riqueza y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se vuelvan fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano, usurpada por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia generada al capital en el sentido de Castoriadis, cuando afirmaba: “Desde el comienzo del capitalismo, la tendencia constante del sistema ha sido destruir el trabajo en tanto que actividad”²⁰.

En ese sentido, pudiéramos afirmar que los algoritmos²¹, esas estructuras matemáticas que posibilitan el funcionamiento de las nuevas tecnologías de la cuarta revolución industrial, son los nuevos reguladores de nuestras dinámicas que nos relacionan con los datos. Ese big data, es decir, esa cantidad de datos exacerbados por los diferentes dispositivos interconectados, deja por fuera los “no conectados”. La información y ese big data son el propósito de los dispositivos digitales con los que nos relacionamos todos los días.

Estos procesos son visibles, en un primer momento, en los desarrollos de la informática, la automatización y, luego, en las tecnologías convergentes, las cuales transforman las relaciones de los individuos con las máquinas, con lo cual según Virno –a quien sigo– redujo los tiempos “muertos” y se automatizó la integración (fabricación asistida por computadores), lo cual da paso a la polivalencia con su multifuncionalidad y planes flexibles, apareciendo una fuerza laboral móvil, precaria, interina, subcontratada, con división de la cadena productiva generando grupos semiautónomos y polivalentes. Esto

²⁰ Castoriadis, C., “Capitalisme moderne et révolution” (coll. 10/18), Volume II. *Le mouvement révolutionnaire, sous le capitalisme moderne*. París, Union Générale d’Editions, 1979, p. 298.

²¹ Miremos, por ejemplo, solo el internet: por ejemplo, en Google el algoritmo PageRank, el cual se encarga de clasificar nuestras búsquedas en Facebook, ordena la manera cómo van a aparecer los elementos nuevos en nuestro muro de noticias. Existen muchos más, por ejemplo, uno famoso en Física es el Montecarlo, usado para resolver problemas en física nuclear que luego fue trasladado a mercados accionarios.

exigirá, a quienes bebemos de las visiones críticas, acompañar la reflexión, volver al texto clásico, el fragmento sobre las máquinas²², exigiendo una reelaboración que permitiera proyectar esa reflexión de un mundo tecnومecánico de la cadena de ensamblaje industrial y explicar hoy ese mundo digital de las redes electrocomputacionales como uno de los elementos importantes en la configuración del capitalismo de la cuarta revolución industrial.

La inteligencia general se convierte en una realidad en los sujetos mismos al darse esa nueva forma del trabajo vivo que es el trabajo inmaterial, el cual da contenido preciso a la organización productiva de este tiempo, centrada en la ciencia, configurando un nuevo tipo de trabajo que ya no tiene su soporte principal en la materia prima, sino que lo adquiere sobre el conocimiento, la información, la innovación, la investigación, apropiación necesaria para que funcione el nuevo sistema de máquinas y tecnológico; proceso que han denominado: “la nueva geografía del trabajo”²³. Proceso que, a su vez, reorganiza subjetividades e individuación, en tanto los seres humanos las llevan en su cuerpo.

Plantea Xabier Sala: “Si pulverizáis vuestro iPhone y separáis el polvo de los materiales en diferentes montoncitos, veréis que el montón más grande es el del litio que se utiliza en la batería. El segundo más grande está formado por los 27 gramos de plástico, seguido de los 20 gramos de vidrio, los 16 de cobre, los 15 de cromo, los 14 de aluminio y así iremos descendiendo. De hecho, hasta encontraréis 0,034 gramos de oro y 0,00034 gramos de platino. Estos materiales valdrían 2 euros. Con mano de obra, 5 euros, y ¿de dónde sale o va a parar su valor de 600 dólares la unidad?”²⁴.

Son unos cambios que también se manifiestan en la presencia de ciertos capitales individuales y estatales a niveles geoestratégico, la expansión de una esfera de la producción hacia la del consumo, un ataque directo al salario vía desprotección sindical, y desplazamiento del trabajo humano

²² Marx, K., “Fragmento sobre las máquinas”. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política Grundisse, 1857-58*, vol. 2, Siglo XXI, 1972.

²³ Sassen, S., *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*, Barcelona, Bellaterra, 2001.

²⁴ Sala, X., *La economía en colores*, Barcelona, Editorial Conecta, 2016.

producto de la incorporación tecnológica en múltiples actividades ligadas al ciclo productivo²⁵, en el que cada vez más las habilidades del trabajo físicas y cognitivas son asumidas por artefactos de la inteligencia artificial.

Esta dinámica se acompaña de una fragmentación de la producción en forma de descentralización productiva, externalización, sub-contratación, produciendo una disolución de la clase obrera clásica y un quiebre de las organizaciones, en cuanto la excesiva temporalidad y las nuevas condiciones de los asalariados produce una reestructuración de la organización clásica de los trabajadores, los cuales al no entender por qué no se les da respuesta en sus nuevas condiciones desertan de la organización y buscan nuevas articulaciones, generando una caída de afiliación y una reducción de las bases sociales organizadas²⁶.

Además, con dos zonas contrapuestas en esa organización social del trabajo: una vulnerable con producción precaria y de trabajo simple en la nueva organización social del trabajo –por ejemplo, algunas de las maquilas– y otra de innovación y alto dinamismo en el conocimiento y la tecnología. A esta última quedan adscritos los procesos educativos. De ella salen y entran los trabajadores cual salen y entran según los resultados que vayan entregando en la producción material de la sociedad, abriendo una disputa de alta producción de valor a partir de la ciencia con características bastante nuevas comparadas con la forma de producción anterior, en donde la cuarta revolución también impactará profundamente. Ya el *call center* lo atenderá un robot, la camisa que hacen en la maquila, se comprará en un código y se hará en una impresora 3D que se tendrá en casa o en una tienda del barrio.

Una nueva realidad del mundo del trabajo, pero también del poder y de la democracia realmente existente, resumida por el informe de Oxfam²⁷ sobre la pobreza muestra cómo se da una excesiva concentración de la riqueza. Evidencia cómo en 2010, 388 personas más ricas del mundo poseían lo de la mitad de la humanidad más pobre; para el 2018 solo las 26 personas

²⁵ Offe, C. y Hinrichs, K., *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*, Madrid, Alianza, 1992.

²⁶ Tronti, M., *Obreros y capital*, Madrid, Akal, 1999.

²⁷ Oxfam, Informe 2019 a la cumbre de Davos.

más ricas del mundo poseían más dinero que lo sumado en conjunto por la mitad de la humanidad, esto es, 3.800 millones de habitantes. El informe también aclara cómo los más ricos aumentaron su patrimonio en 45% y la mitad restante vio disminuir el suyo en un 38%. Y entre los dos informes de Oxfam a Davos, de 2016-2017-2018, el poder adquisitivo de los más pobres se redujo en un 11%. Además, 3.400 millones de personas en todo el planeta viven actualmente con menos de 5.5 dólares al día y en riesgo de pobreza extrema, en la cual ya están 636 millones de habitantes del mundo.

De igual manera, el informe de la OIT del 2017 señala que los desempleados de la 3^a y 4^a revolución suman 200 millones, 30 millones más que en el 2007, proyectando para el 2020, 8 millones más. De igual manera, señala que la pérdida de la proporción del salario en la ganancia bajó del 55 al 51% en el 2015. Todo esto nos coloca ante la paradoja de que en el futuro cercano será posible una clase trabajadora sin trabajo²⁸.

Esto divide la lectura de estos tiempos: por un lado, los “tecnó-optimistas” que ven un mayor desarrollo económico propiciado por la tecnología, generando nuevos campos de actuación y por lo tanto nuevos empleos. Y por el otro, los “tecnó-pesimistas”, que consideran que no será posible reponer el número de empleos que se pierden y que la transición entre las dos revoluciones industriales, como ya se ve, estará caracterizada por un nuevo tipo de empleo con requisitos profundamente diferentes, lo que significa un amplio desempleo y profundas crisis sociales visibles hoy como puntas de icebergs en las migraciones masivas. En ese sentido, señalan la reinención de múltiples procesos en la sociedad con profundas implicaciones éticas. Las dos posiciones también visibilizan una disputa política de fondo sobre el destino de la globalización de la cuarta revolución industrial al servicio de las transnacionales y los ricos y un discurso nacionalista populista que busca representar a los perdedores de esa globalización.

De esta manera, más allá de los cambios en la esfera del trabajo y la producción, las revoluciones industriales en curso nos colocan ante profundas

²⁸ Acá el fenómeno Trump y el Brexit ya no es una rebelión contra quienes los explotan, sino contra un capital que ya no los necesita.

modificaciones culturales que deben ser analizadas como consecuencia de unas tecnologías que, a la vez que aumenta la productividad y el acceso al conocimiento, trae una serie de impactos que todavía no acaban de ser analizados, ejemplo de ello ese “inocente lugar de diversión” que son las redes sociales, que esconden una serie de riesgos que apenas se enuncian y comienzan a ser investigados como “adicción psicológica, cambio de hábitos, manipulación política para controlar emociones, dificultad de comprensión, adicción a los aparatos, falta de atención y concentración”, todo ello visible en una industria del conocimiento, la diversión y cultura de masas.

El ejemplo de Cambridge Analytics muestra cómo la manipulación de la plataforma y las redes, manejando la emoción y las imágenes, y las creencias, a partir de los algoritmos, construyen un escenario de lo políticamente correcto, en donde las ideas de quien controla son las verdaderas y las de los otros, “peligrosas”, haciendo un “lavado de cerebro” constituyendo un escenario de posverdad, que como dice Morosov²⁹, la relación entre redes sociales y tecnología nos obliga a realizar el análisis sobre las inteligencias de las NTIC, ya que ellas también trabajan y reflejan los intereses no solo de quien los fabrica, sino también de quien los configura. Por eso, valdría preguntarse qué hay detrás de esa homogeneización que se plantea a partir de las NTIC. Dice el mismo autor que en su diseño ellas están organizadas para construir dependencia, porque te organizan la manera cómo proyectas tu imagen para tener un reconocimiento, que explota tu afecto para controlar el cuerpo, apareciendo un nuevo servicio que es “maximizar mis clics”, forjando la ilusión de un capitalismo colaborativo, en donde ellos se están apoderando de tu información.

E. Soportado en la inteligencia artificial

La inteligencia artificial (IA) tiene sus orígenes en la II Guerra Mundial, cuando Alan Turing logró desencriptar los códigos secretos de las comunicaciones alemanas con su máquina Enigma. Hoy, el lugar más visible en lo cotidiano es cuando Google predice el camino de nuestras búsquedas o los asistentes de voz hacen los llamados, o Netflix o Instagram nos ofrecen contenidos, o cuando en los noticieros vemos la experimentación de los autos de conduc-

²⁹ Morosov, E., *La locura del solucionismo tecnológico*, Madrid, Clave intelectual, 2015.

ción autónoma o recientemente el computador de (IA) que le ganó a un grupo de abogados encontrando 30 errores en un contrato. En 26 minutos, con un 92% de acierto, el aparato realizó el trabajo que efectuaron 20 abogados en una hora y 30 minutos, con una precisión del 85%. También los implantes de microchips en el cuerpo, ya de uso en algunos países europeos.

Por ello, se considera que la IA va a ser uno de los elementos que marcará las innovaciones disruptivas que vienen acompañando la cuarta revolución industrial. Hoy ya se reconocen siete factores estratégicos:

- Simplificación de las actividades cotidianas propias de los hogares, en las cuales, gastamos, según estudios, unas seis horas en pequeñas tareas.
- La inteligencia asistida, es decir, cada uno tendrá una plataforma que potenciará sus capacidades, ayudándonos en las habilidades específicas más simples para los trabajos que desarrollaremos, tocando a la vez tópicos de salud que nos conectarán un algoritmo que manejará el médico personal.
- Actividades propias de los humanos. Los estudios muestran que algunas labores humanas serán desplazadas y reemplazadas. Un estudio reciente para la OIT, prevé que hacia el 2025 van a desaparecer cerca de 800 formas de trabajo, así como emergerán otras que requerirán nuevas habilidades y competencias.
- Nuevos materiales, muchos de ellos creados en los laboratorios o fruto del desarrollo de la investigación. Un ejemplo: a partir de la nanotecnología, el grafeno, que es 200 veces más resistente que el acero.
- Transformaciones digitales, cada vez más profundas, conectando al mundo físico a redes virtuales, lo cual transformará las formas de la industria, ya que permite controlar y optimizar actividades a través del monitoreo remoto y los sistemas colaborativos entre personas que no actúan en el mismo espacio.
- Los negocios de plataforma, Google, el más conocido entre ellos; pero que tal concepto hoy se aplica a múltiples actividades conocidas con el nombre de economía bajo demanda.
- En el campo de la biología y especialmente el de la genética, con la

manipulación de genes y la misma secuenciación genética, con la posibilidad de modificar cualquier organismo vivo, avizoramos un campo de biología sintética en donde podrá personalizarse la configuración del ADN con profundas implicaciones en la medicina, la agricultura y los biocombustibles.

Transformaciones visibles en la economía, que comparte bienes y servicios a través de plataformas digitales: Uber es el mayor transportador del mundo sin poseer carros propios; Airbnb es la gran compañía hotelera sin poseer una sola habitación; Amazon y Ali Baba son las mayores comercializadoras del mundo; Google lidera las búsquedas, la publicidad y el aprendizaje automatizado; Facebook controla la mayoría del mercado de las noticias y la información.

Como vemos, la IA ya está acá, lo que demanda tomar posición y comprensión de la misma para articularla a las dinámicas en las que participamos, ya que trae profundos retos en lo concerniente a las múltiples dimensiones de la sociedad y de la constitución de lo humano en estos tiempos. Allí entran las relaciones cerebro-mente, privacidad de los datos personales, pérdida de muchos empleos, emergencia de nuevas formas de la guerra con nuevas carreras armamentistas soportadas en ella, lo cual implica que lo público y lo común, como lo habíamos pensado, cambia de forma, es decir, cambia nuestra manera de vivir y trabajar, así como emerge un mundo posbiológico, máquinas con sistemas bio que se comportan como entidades biológicas y también conscientes.

Un ejemplo del avance de estos asuntos de IA es el movimiento a nivel mundial que ha surgido: Stop killer robots³⁰, el cual se configuró a medida que la generación anterior de minas antipersonales y los micro-drones comenzaron a tener autonomía para elegir sus blancos y tomar decisiones en los operativos que se le encomiendan. Prácticas de cómo disparar, cuándo hacerlo, en dónde. El argumento de quienes las construyen es que no habrá soldados heridos o muertos y estos nuevos “soldados” son más baratos, no

³⁰ Bautista, J. Erin Hunt, de Stop Killer Robots: “No hay tiempo que perder”. 2018. Recuperada de: <https://www.lamarea.com/2018/04/12/robots-asesinos-no-hay-tiempo-que-perder/>

se cansan, no gastan alimentos, no deben indemnizarse si son heridos ni destruidos.

El movimiento se pregunta si es moral la matanza de humanos encomendada a máquinas; cuál es el control del Estado en el uso de la fuerza, cuál es la regulación necesaria a este nuevo tipo de mercenarios algorítmicos. Qué pasaría si ese nuevo tipo de armas se permiten con un uso privado. En las Naciones Unidas ya hay 32 países que piden un tratado internacional para su control.

Asimismo, la IA y su impacto están requiriendo una comprensión más transdisciplinaria de las cosas, en cuanto a ellas concurren infinidad de desarrollos del conocimiento y muchas nuevas disciplinas y áreas del saber que apenas se comienzan a desarrollar. Todo esto introduce nuevos retos éticos cruzados con una reflexión que abre un nuevo encuentro entre los principios culturales de los cuales venimos y esa ampliación de las culturas a partir de estas nuevas realidades.

También las instituciones de formación, en sus múltiples versiones, ven replanteados sus fundamentos, en cuanto se avizora un mundo más interdisciplinario en donde las ciencias naturales, sociales y humanas se encuentran de otra manera con las emergentes de la artificialidad, donde no es solo diversificar la tecnología, sino el camino de una innovación en todas sus dimensiones, orientada desde esos nuevos principios éticos que tendrán que ser discernidos para las nuevas realidades de lo artificial.

La evolución de la inteligencia artificial cada vez es mayor y va a una velocidad inusitada, hoy ya muy presente en la vida cotidiana de muchos habitantes del planeta, tantos, que los expertos hablan de una IA estrecha o débil: la existente ya hoy para el reconocimiento facial, los carros autodirigidos, los programas que le ganan a los humanos en ajedrez o resolviendo ecuaciones. Y hablan también de la IA fuerte, que es la que se viene desarrollando para superar a los humanos en esas tareas cognitivas que siempre han realizado. Como vemos, las paradojas del futuro y del uso de la inteligencia artificial nos están colocando frente a profundos replanteamientos éticos y de lo humano.

F. Emerge la industria cultural de masas

Los pensadores de la escuela de Frankfurt presagiaron un mundo estandarizado desde necesidades iguales propiciado por una industria cultural de base tecnológica³¹, en donde la información se había exacerbado gracias al mercado de los medios. En ese momento, era la radio y el teléfono, lo que facilitó que su circulación ganara en rapidez frente a los períodos anteriores, lo cual generó dudas y falta de credibilidad.

Nadie pensaría que 50 años despuésemergerían con diversidad de nombres: industrias creativas, del entretenimiento, las industrias del copyright, del contenido y del ocio, de la economía creativa, y también algunos la llamarían de la “economía naranja”. Pero básicamente de lo que nos están hablando es del paso de un ecosistema mediático a un ecosistema digital, lo cual transforma y da nuevos contenidos a la industria del conocimiento. En ese sentido, surge una serie de productos de las nuevas tecnologías, especialmente en la animación, los videojuegos, las apps, entre otros.

Lo interesante de esta emergencia es que van mostrando a veces lenta, pero otras veces más acelerado, la desaparición de antiguos canales y la emergencia de nuevos que van a tener como característica estar operando en mercados controlados por grandes corporaciones, y entonces allí queda a merced de éstas el cine, la televisión, las editoriales, los medios de comunicación, el diseño, la arquitectura, las artesanías, el turismo, los nuevos medios digitales, las artes visuales, las escénicas, los espectáculos, la educación artística, la publicidad. Por eso hoy es fácil reconocer, operando, a esas grandes corporaciones como Google, Netflix, HBO, Facebook, Amazon, Fox y muchas otras produciendo un control que ya no es solo de distribución de contenidos, sino de su misma producción, lo que genera un mundo en el cual ese proceso tecnológico-económico construye nuevas identidades y narrativas.

Una de las características de este nuevo escenario es la manera cómo ha logrado su penetración en el mundo de los niños, las niñas y los jóvenes, y

³¹ Horkheimer, y Adorno, T., *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid, Trotta, 1968.

ha atrapado el mundo global, produciendo una tensión con estos escenarios globalizados que transitan desde el mundo de las imágenes, haciendo que lo propio y lo específico de las identidades se vean hoy interpeladas por una producción masiva y estandarizada. Esto nos plantea una dimensión pública de estos bienes y servicios culturales y la manera cómo ellos, a la vez que construyen unos nuevos mundos simbólicos, se convierten en centrales para dar forma a la individuación y a la subjetivación, con los cuales nos movemos en el mundo actual que, paradójicamente, sigue perpetuando viejos imaginarios básicos de la construcción de los seres humanos y las relaciones entre ellos.

El hecho de que los chicos y chicas sean los mayores consumidores de bienes culturales por pertenecer a esta época, va a ser un ejercicio para quienes trabajamos con ellos, no solo de análisis de contenidos. Por ejemplo, en la música (el reggaetón y el rock), en el cine (Mad Max), en lo lúdico (los videojuegos), en las imágenes (las series de Netflix). Todo esto nos habla de unas nuevas lecturas y escrituras en cuanto son incorporados a su época a partir de unos nuevos escenarios de innovación cultural que, en alguna medida, cuestionan profundamente los sistemas pedagógicos solo basados en lo cognitivo, entendido como un sistema racional e intelectual, fundado en la memoria, el análisis, la enumeración, la clasificación, la generalización y la verdad derivada de tales procesos. En ese sentido, la escuela y la educación son escenario central de la industria cultural, no solo como consumidores, lo cual va a requerir trabajar profundamente los algoritmos de la emoción que hacen que funcione esta industria cultural como un sistema industrial, como una cadena productiva, como una industria del conocimiento³².

Se gesta una transición entre el ecosistema mediático y el digital, lo cual permite la emergencia de muy variadas estrategias de comunicación, las cuales habían sido caracterizadas por Jesús Martín-Barbero como “lenguajes mosaico”, los que debían integrar lo oral, lo escrito y lo digital. En ese sentido, emergen diferentes narrativas para darle forma a esas nuevas realidades lingüísticas, siendo una de las más caracterizadas la “narrativa

³² Rey, G., “Industrias creativas y Educación. La escuela en medio de las transformaciones culturales”. En: Revista *Educación y Sociedad* N° 35, Julio-diciembre de 2008, Bogotá, IDEP, pp. 13-35.

transmedia”, la cual dará cuenta de historias transportadas por diferentes medios, lo que permitirá el uso de las tecnologías en coherencia con sus lenguajes reorganizando su sistema de mediaciones y multiplicando sus usos, más allá de los convencionales instrumentales (“ferretería”).

En esta perspectiva se va a aprovechar la red global de comunicaciones para convertir a los usuarios en productores de contenido y transformadores de la tecnología, de sus usos instrumentales, cambiando los sentidos de su uso cotidiano, lo cual le permite conectar y convertir a muchas personas en creadores tecnológicos propiciando la expansión comunicativa de la tecnología y su uso para la integración mediante la creación de experiencias de sentido, enriquecidos por la multimodalidad, con la cual los sujetos participantes hacen de la tecnología una posibilidad expresiva, convirtiendo lo digital en un canal de circulación y transformación crítica de la cultura³³ convirtiéndose no solo en consumidores, sino en “prosumidores”³⁴.

Estos sistemas intertextuales transmedia dan respuesta a quienes han visto en el emerger de lo mediático y lo digital la pérdida de la comunicación cara a cara, fruto de la comunicación masiva, derivado de los desarrollos de las NTIC y la inteligencia artificial. Ahora, en esta propuesta, en el entrecruce de formas expresivas aparece una ampliación creativa de esas experiencias subjetivas del sentido mediante esos nuevos rituales de producción, en donde la acción social trae sus relatos para contar sus historias poniendo en juego su mundo simbólico y dinámicas de construcción de mundos alternativos, haciendo de la tecnología una posibilidad expresiva, encontrando en esos procesos señalados en muchas ocasiones como de control, la emergencia de dinámicas de construcción de subjetividad crítica.

Como vemos, estamos en un momento de reinterpretación, en donde los mapas conceptuales, contextuales de acción de mediación con los cuales

³³ Scolari, C., “El texto DIY (Do It Yourself)”. En: Carlon, M. y Scolari, C. (comp.), *Arte, medios y arte en la era de la producción digital*, Buenos Aires, Crujía, 2012.

Scolari, C., “Narrativas transmedia. Nuevas formas de comunicar en la era digital”. En: Scolari, C. Anuario AC/E de Cultura digital. 2014. Recuperado de: https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf

³⁴ Sánchez Carrero J, Contreras Pulido P., “De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. ri14 [Internet]”. 1 oct. 2012 [citado 7abr.2019];10(3):62-4. Recuperado de: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/210>

nos movíamos en el pasado, no son suficientes para estas nuevas realidades, lo cual exigirá profundos desaprendizajes, a la vez que actualizar los fundamentos conceptuales, no solo de la forma que toma en estos tiempos el cambio y las transformaciones civilizatorias generadas en el proceso de revolución científico-técnica en marcha, sino también de las bases de la teoría crítica para que pueda dar cuenta de este cambio de época en clave de nuevo proyecto de poder y de control, así como la incorporación de estos elementos en los proyectos transformadores, lo cual ha generado desde esta apuesta interpeladora, una serie de búsquedas por interpretar esas modificaciones de este presente histórico, y construir los nuevos escenarios de emancipación.

Alimentando estas perspectivas críticas, algunas posiciones construyen una mirada que explica cómo el trabajo intelectual, se ha convertido en relación salarial directa o indirecta, aparece una reificación del conocimiento-poder, en donde esa forma inmaterial del trabajo como mercancía se visibiliza y sufre una desvalorización social, constituyendo un trabajador que por primera vez es portador y dueño del instrumento de trabajo.

Al manifestarse estas nuevas formas de la subjetividad, construida socialmente en esa relación salarial establecida desde el trabajo inmaterial, se genera una dinámica diferente de control de los mecanismos de producción de significantes, socialmente intercambiables. Esto muestra a un grupo reducido erigido como gestor del monopolio de sentidos y significantes, todo ello posible desde esos nuevos controles comunicativos y del lenguaje, que son colocados en el mercado en función de la maximización de las ganancias (rentabilidad), lo que establece otras características para el poder y sus formas de control³⁵.

Basta mirar cómo la vieja separación trabajo-vida se hace añicos. Un ejemplo de lo cual es el teléfono celular. Estamos siempre en un tiempo en el que prolongamos lo que hacemos, en donde producimos y consumimos las 24 horas del día, lo cual ha llevado a que la producción sea incluida en la totalidad de la vida. El capital ha organizado y crea las mercancías para la vida

³⁵ Ruiz, N., “Video Game Creation. Inhibitors and Enablers in Female Inclusion”, Master Thesis. Umeå University, Department of Informatics, IT Management. 2019.

social y toma toda la vida a través de los sistemas organizados del trabajo inmaterial: imágenes, conocimientos, valores, relaciones, encuentros de todo tipo, afectividad, mecanismos de comunicación y de diversión, dando forma de otras maneras a lo cultural, lo social y lo político.

La particularidad de estas dinámicas es que constituye una individuación más allá del individuo liberal, que hasta ahora había sido la base de la sociedad. En esta individuación somos humanamente diferentes, irrepetibles, pero venimos de historias compartidas bio-filo-epi y ontogenéticamente, lo cual nos hace comunes a la especie humana, pero se hace específica en cada uno de acuerdo a contextos, culturas, historias, intereses, visibles en los lenguajes y habilidades que desarrollemos desde donde construimos nuestra subjetividad, que siempre está rehaciéndose.

Esta mirada reconfirmadora de la cultura ha llevado a hablar de tecnologías “duras” y de otras “blandas”, más allá de los procesos que potencian su asimilación a ciencias “duras” y ciencias “blandas”. Desde esta lectura crítica, las primeras estarían referidas a aparatos y bienes tangibles, estructuras físicas, maquinarias, y las segundas a esas formas inmateriales, no tangibles que circulan a través de los procesos, los conocimientos, las estructuras organizativas, procedimentales. Por ejemplo, se afirma que en la educación todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es “blando”, en tanto las nuevas habilidades que posibilitan la simulación, la abstracción, el análisis, la crítica, están soportadas en las capacidades humanas que en ocasiones toman la senda del sistema nervioso y del cerebro, lo que en la cuarta revolución industrial exigirá los nexos máquina-cerebro-mente.

G. También el cerebro

En la cuarta revolución industrial, se ponen a la orden del día los procesos cerebrales y todas las relaciones dinámicas neuronales, en especial por los lugares que comienzan a ocupar la información, el conocimiento, la inteligencia artificial, así como las tecnologías del futuro, que prometen constituir en forma directa el nexo nube-cerebro alimentando otras de las variables más fuertes de la industria del conocimiento en estos tiempos, la de la neurología. En muchos casos, con propuestas que, al mejor estilo de la

arrogancia académica, parecen tener todas las claves sobre el cerebro, parte del cuerpo que mirada desde las explicaciones brindadas por los expertos que lo estudian continúa siendo un espacio lleno de búsquedas y sorpresas. En cuanto más se le conoce, se abren caminos nuevos e inéditos sobre la manera cómo logra su desarrollo durante millones de años para hacernos *homo sapiens*, y la manera cómo se moldeó nuestro cuerpo, nuestras emociones, nuestros sentimientos, nuestra conciencia y abstracción y desde luego, nuestras capacidades cognitivas³⁶.

Las reflexiones a partir de estos nuevos desarrollos, van construyendo un mundo en el cual el cerebro es fundamental para la constitución de lo humano, y por lo tanto de las capacidades como fundamento y eslabón clave para el desarrollo de las habilidades culturales que soportan los talentos con los cuales nos movemos en la vida, y ese saber hacer propio que se da en los contextos y que ha llevado a plantear que es imposible el hecho educativo de estos tiempos sin atender esa triple integralidad.

Son investigaciones que nos muestran que los procesos de desarrollo de habilidades cognitivas que la educación busca hacer presente en su actividad y que llaman “habilidades blandas” (razonamiento, creatividad, experimentación, crítica, desaprendizaje, relacionalidad, trabajo colaborativo, y muchas otras), no son solo cognitivas y racionales, sino que se dan en el cuerpo de forma integral, donde opera lo afectivo, lo emocional, lo volitivo, lo valorativo y el deseo, siempre y cuando las condiciones fisiológicas (de salud y alimentación y bienestar) estén dadas. Por ello, el cerebro actúa como el organizador y administrador del cuerpo. El cerebro humano, en su complejidad, ha evolucionado paralelamente junto al cuerpo generándose entre los dos una regulación que constituye también lo humano.

Por ello, el desarrollo de la neurociencia, cada vez apunta más a una educación integral desde las capacidades, las habilidades y las competencias. Un reconocimiento de que emoción, deseo, conocimiento, se apoyan en procesos neuronales interdependientes. Reconocimiento que exigirá

³⁶ Immordino-Yang, M. H. y Singh, V., “Hippocampal contributions to the processing of social emotions”. En: *Human brain mapping*, Volume 34, Issue 4, April, 2013, pp. 945-955.

trabajar una educación que genere integralmente la memoria, junto a los pensamientos críticos complejos y la racionalidad en nexo con la emoción. También algunos estudios de la profesora de Harvard referida en la cita anterior, muestran cómo es necesario consolidar las memorias, y lo que se logra a partir de las sinapsis existentes, las que se están formando y las nuevas, en estrecha relación con el cuerpo, con un aprendizaje realizado por las nuevas conexiones, derivado de la neuroplasticidad, pero también por la velocidad que llevan los impulsos nerviosos. Como vemos, se abren nuevos caminos que replantean también las miradas sobre estos asuntos, lo cual va a exigir del hecho educativo mucho rigor en un ejercicio que no es la simple transposición de estas teorías a las nuevas dinámicas escolares³⁷.

El cerebro no ha experimentado anatómicamente cambios notables desde la emergencia del *homo sapiens*, calculada hace 200.000 años. Un viejo estudio de Ong³⁸ mostró cómo el paso de lo oral a lo escrito transforma las formas de la conciencia, es decir, de la interioridad humana; ese mismo cambio lo estamos viviendo con la emergencia de lo digital, es decir, se han dado cambios profundos en la manera de acceder, procesar, acumular la información y los procesos del conocimiento. Vivimos un tiempo donde las mediaciones tecnológicas se han transformado y la pregunta que se pone al orden del día es: de qué manera la influencia de la biotecnología y los procedimientos de la IA soportados en la ingeniería genética logra una expansión de nuestras capacidades y habilidades, lo cual ya se ve hoy en los tejidos artificiales que se han desarrollado.

Asistimos a la creación de una interfaz máquina-cerebro que ha llevado a hablar de lo post-humano, donde se fusionaría el cuerpo humano con dispositivos artificiales, una especie humana asistida por mejoras tecnológicas soportadas en la nanotecnología, la neurociencia y las tecnologías de la información que, según el neurocientífico Facundo Manes, nos convertirán en “*homo ciberneticus*”³⁹. El campo abierto ha generado la emergencia de

³⁷ Immordino-Yang, M H., “Studying the Effects of Culture by Integrating Neuroscientific with Ethnographic Approaches”, *Psychological Inquiry*, 24. 10.1080/1047840X.2013.770278. 2013.

³⁸ Ong, W., *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

³⁹ Manes, F. y Nino, F., *El cerebro del futuro. Cambiar la vida moderna, nuestra esencia*, Buenos Aires, Planeta, 2018.

grupos interdisciplinarios para estudiar el cerebro, el de la Unión Europea denominado “Proyecto cerebro humano”, y el norteamericano BRAIN (Brain Research Through Advancing Innovative Neurotechnologies), los que buscan darle continuidad al proyecto Genoma Humano.

H. La búsqueda crítica con el trabajo inmaterial y sus formas

Esta ampliación y reorganización complementaria de los diferentes trabajos también abre otra perspectiva crítica, alemerger el aparente predominio del trabajo inmaterial. Este control de significantes y significadores reorganiza, desde el consumo, una forma nueva de control, la cual invita a realizar una lectura en la cual se muestra cómo parte del dominio ejercido sobre las personas se alcanza a través de lograr que realicen solo un uso instrumental de los aparatos (tecnologías duras) desarrollados a partir de las tecnologías blandas, garantizando el control del poder en los procesos de estas últimas a través de múltiples mecanismos, siendo uno de los más visibles el de propiedad intelectual y de patentes⁴⁰.

Preguntarse por el lugar de los educadores populares y quienes trabajamos en esta perspectiva, así como de los diferentes actores críticos en este nuevo contexto, así como por el nudo de relaciones en las cuales queda inmerso su accionar –fruto de la manera como se construye este capitalismo que se reconfigura desde el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, los nuevos lenguajes, la investigación y la innovación– significa preguntarse también por la manera cómo se transforman y crean los procesos críticos de este tiempo, así como las diferentes maneras de entender la acción humana y lo educativo.

Emergen reflexiones desde muchos lugares y procesos, desde la complejidad se comienzan a replantear y abrir nuevos caminos que hablan de lo

⁴⁰ Un buen ejemplo de esa nueva complejidad interpretativa es el caso de Internet. Físicamente se ve en la relación de ella con la telefonía, pero ahí está también el software, que es el servicio, y más allá las redes sociales, constituyendo su contenido y mediaciones sociales. En ese sentido, es profundamente político.

transhumano y la bioética, generado por estas nuevas realidades. Un buen ejemplo de lo cual es:

“Por ejemplo, la red global de computadores propicia la libre comunicación entre las personas, un intercambio horizontal de información y la creación de redes de relaciones nuevas entre personas distantes. Simultáneamente, generan un control importante de las personas muchos más individualizado y férreo. Esta es una relación de control social bien conocida y totalmente ‘clásica’; lo no clásico consiste en que la comunicación libre y el control se realizan a través de un medio en el que además de la comunicación entre los agentes sociales involucrados hay una constante y efectiva comunicación entre objetos, inadvertida para la mayoría de las personas que se comunican entre sí, incluso para aquellas que ejercen el control por estos medios. El asunto es simultáneamente epistemológico, ético y político”⁴¹.

De ahí la necesidad de esforzarnos por construir las nuevas formas y las nuevas teorías de la acción humana, en coherencia con los desarrollos acumulados del pensamiento crítico que nos garanticen la fidelidad a los proyectos emancipadores y reactualicen la crítica para los contextos de la cuarta revolución productiva y la quinta, que algunos ya comienzan a avizorar. Pero ello será un trabajo de construcción colectiva que genere una relación teórico-práctica de las resistencias de hoy que ya están presentes en múltiples lugares y se escriben desde las luchas iniciales de sus actores y desde el acumulado del pasado. En ese sentido, la tradición crítica latinoamericana ha construido a lo largo de su historia pensamiento propio y prácticas de resistencia que se niegan a ser asimiladas a la lectura de la modernidad eurocéntrica.

I. El conocimiento: un producto social

Es central, para las posiciones críticas, reconocer la manera cómo los conocimientos son productos sociales resultado del largo camino de hominización, en el cual se ha configurado la naturaleza humana desde sus capacidades, las cuales le van a permitir aprehender el mundo bajo ciertas y particulares determinaciones y habilidades, que son el resultante

⁴¹ Morin, E. y Delgado, C J., *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2018.

del conocimiento anterior y los elementos materiales que permitieron su emergencia. Es decir, ellas son materializadas en un sujeto que en sus habilidades lógico-cognitivas posibilitaron el conocimiento, en cualquiera de sus versiones: saberes, sabidurías, es un componente clave para comprender las relaciones de lo humano y la naturaleza, y de las interacciones sociedad-naturaleza, y allí surge la pregunta por los mecanismos de producción, circulación, almacenamiento de los saberes y cómo reconfiguran sus procesos en la sociedad.

Por ello, es posible afirmar, en el sentido de las reflexiones anteriores, que la máquina no hace emerger el conocimiento en estos tiempos, ni tampoco la tecnología. Lo que estos hacen es respaldar la información, en cuanto bienes que tienen incorporados algún nivel de conocimientos. En ese sentido, no es lo mismo información que conocimiento. La primera es un sistema codificado en lenguaje binario que puede registrarse en diferentes tipos de medios materiales, visibles en algunos de los desarrollos actuales, como memorias, nubes, formas magnéticas, o en otros soportes, como el papel.

Cualquier persona puede entrar a los soportes, por ejemplo, en internet, pero acceder a ellos es acceder a la información, no al conocimiento. Hacemos en ese ejercicio uso de redes que se dan en las denominadas nuevas tecnologías de la información y el conocimiento NTIC, pero éstas se ubican solo en el mundo de la información y su sistema de relaciones. Por ello, la penetración de las máquinas como indicadores de que estamos en la cuarta revolución productiva no son más que ilusiones de la información.

Una de las paradojas de este tiempo es que nos coloca frente a unos conocimientos que hacen posible todo el sistema de información, el cual se realiza a través de la codificación de los múltiples conocimientos producidos, pero en su resultado el producto es radicalmente distinto, en cuanto en la información el conocimiento permanece implícito y no se codifica en el otro sistema. Allí es cuando emerge con fuerza uno de esos aspectos centrales al control y al poder de este tiempo, basado en esa separación conocimiento-información, aspecto que se torna central a los procesos de socialización, afectando especialmente a la educación en sus múltiples variantes.

Es necesario recordar que los conocimientos son un producto humano. En ese sentido, es la resultante de las capacidades y en la tradición racionalista de occidente, de la cognitiva, cosa que no es así en otras culturas. Por ello, el primado de la lógica clásica será fundamental para poder hablar de ese tipo de conocimiento. Conocimiento que en sus múltiples variantes, derivado de las capacidades, se coloca como habilidades en los contextos específicos, el cual no sería posible sin el proceso humano de su producción, en donde están presentes las informaciones producidas por el mismo y convertidas en codificaciones específicas, lo cual requerirá de habilidades concretas para convertirlas en nuevos conocimientos. Es decir, si la información no es procesada por las habilidades, los saberes, la inteligencia, los talentos, como manifestaciones específicas de las capacidades humanas, ellas, las habilidades, no serían posibles.

Esto es, para que la información sea transformada en conocimiento va a requerir de habilidades específicas y en muchos casos especializadas y en algunos de nuevas disciplinas y ciencias que van más allá de las existentes, en cuanto el conocimiento acumulado no es suficiente para explicar y dar cuenta de esas realidades emergentes, lo cual genera nuevos procesos con su experticia específica que hace posible el surgimiento de cierto tipo de nuevas habilidades.

En este escenario, vuelven a tomar su lugar los sistemas educativos, pero bajo nuevas condiciones y características, ya que será encargado de tomar las capacidades y convertirlas en habilidades y competencias para dar respuesta a los tiempos, lo que lo lleva a construir los sistemas de individuación y de subjetividad que hagan realidad el postulado vigotskiano de que no hay mundo intrapsíquico sin mundo extrapsíquico, lo cual le permitirá organizar bajo estas nuevas condiciones la producción de la vida material, simbólica, cultural y social, iniciando formas de resolverla de acuerdo a la respuesta dada por el tipo de ser humano que se pretenda formar. Por ello, esta pregunta se vuelve central a cualquier acción de socialización y educativa de estos tiempos.

En coherencia con lo planteado, las capacidades, son el resultado del devenir humano; las habilidades son construcciones culturales y sociales a partir de

esas capacidades y las competencias un saber desarrollado en su máxima expresión en un determinado contexto. Por ello, la disputa de la integralidad de lo humano toma forma en la manera cómo se resuelve ésta en la esfera de la producción y reproducción de la vida material en los sentidos de si somos humanos solo para el mercado o para el desarrollo pleno de las capacidades humanas, la disputa entre solo valor de cambio o cuál es su relación con el valor de uso (creatividad, imaginación, disfrute, etc.), es decir, integral. Esto no significa negar la esfera mercantil necesaria, la cual se logra volviendo capacidades y habilidades en solo competencias para la dinámica del mercado. Para ello, esa organización nueva del trabajo se hace profundamente cognitiva.

Han quedado atrás como formas dominantes, aunque no han desaparecido, las viejas formas taylorista, fordista, posfordista y toyotista, que fragmentaban el proceso de producción en actividades homogéneas de acuerdo a las especializaciones del trabajo. Ahora se presentan bloques de trabajo y conocimientos homogéneos, muchos de ellos monitoreados por sistemas tecnológicos de base algorítmica binaria que organizan la unidad productiva desde principios científico-técnicos. Sobre esta nueva realidad se diseñarán lo que serán los nuevos procesos de formación, aprendizaje e innovación, en cuanto ya no se trabaja para reducir los tiempos, como en la revolución industrial anterior, sino en la maximización de ellas (innovación) y de aprender a vivir en el cambio continuo.

Surge también una nueva división del trabajo a nivel mundial, basada en lo cognitivo, y por lo tanto fundada en el trabajo intelectual, en las posibilidades que cada territorio dispone de él para colocarlo en un proceso productivo basado en una forma de especialización cognitiva, lo que no significa que desaparezca el trabajo material inmediato, pero sí cada vez pierde más peso en la producción global. Va emergiendo un trabajador que debe disponer de acceso a las máquinas, hardware, a los programas, a las redes, a la información y a generar las condiciones en sus habilidades para realizar sus actividades en red, lo cual le va a garantizar acceder a informaciones y conocimientos, para él también producirlos.

Estas nuevas exigencias requerirán habilidades y competencias específicas, que a la vez amplían las formas de las capacidades y deben incorporarse como parte del proceso de aprendizaje. En ese sentido, la educación transforma las habilidades derivadas de lo cognitivo, la inteligencia, los saberes, la información y los vuelve competencias específicas según las necesidades de la organización de la producción con fines mercantiles. Es la razón por la cual se encuentra en lecturas informales que grandes corporaciones, como Google, Apple, IBM, antes que los títulos académicos han comenzado a seleccionar las personas para sus empresas a partir de las habilidades blandas que posean y de un tipo de conocimiento específico requerido por la empresa.

J. Lo humano en este entrecruce de caminos

La organización humana (cerebro-cuerpo) está fundada en una individuación que se asocia a la relación mente-mano para dar forma al trabajo, y a medida que se hizo más compleja se asocia al conocimiento, los saberes. Desde los más remotos tiempos de esos agrupamientos en los cuales se organiza el homo sapiens y que Marx diferencia del trabajo de los animales, cuando afirma: “Pero lo que distingue al peor arquitecto de la mejor abeja es el hecho de que desde el primer momento aquél ha construido la celda en su cabeza antes de hacerlo en la cera”⁴². Ese pensar-hacer va ser central en la constitución de lo humano y en los diferentes momentos de las revoluciones del capitalismo.

Ese acumulado común son las capacidades y las tienen todos los humanos. Por eso no son fruto de inteligencias superiores ni superdotadas, su desarrollo se da por las posibilidades culturales de su contexto. Capacidades, para todos y todas, que el capitalismo convierte en un bien objeto de transacciones mercantiles, lo cual será apropiable para sus intereses. Por eso saberes y conocimientos no son lineales, sino que se están haciendo, ya que adquieren particularidades y se desarrollan en contextos culturales y dinámicas sociales específicas, y siempre están en proceso de reorganización con las particularidades de cada época, lo cual hace que muchas

⁴² Marx, K., *El capital*, Libro primero, Capítulo 5, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

teorías “científicas”, no sean semejantes al momento original en que fueron planteadas, cambiando en muchas ocasiones de forma y de contenido, ya que adquieren el carácter específico de la época.

En ese sentido, las capacidades humanas están en juego en cada lugar, y por ello el desarrollo de sus facultades o habilidades tienen por base la cultura, y la escuela y la educación las van a desarrollar. Allí están: aprender, interpretar, juzgar, analizar, calcular, memorizar, comprender, anticipar, cuestionar, solucionar problemas. Ellas y muchas otras posibilitan, de acuerdo a los contextos, que las diferentes capacidades se constituyan. La cultura exige que se demuestren como habilidades para satisfacer la capacidad requerida, sea en el lenguaje o en la acción. Es decir, en el cerebro también se vive ese largo proceso de constituir no solo sistemas lógicos sino un lenguaje que construye mundos, el mismo que toma forma en medio de vivencias, para dar respuesta a esas realidades nuevas, las que Varela denominó “conocimiento enactivo”⁴³.

Como humanos, somos esas capacidades, resultante de millones de años de evolución y que a través de múltiples transformaciones ha hecho posible lo que hoy somos, y que al tener que colocarlo en un escenario de individuación permitirá que se despliegue la condición humana, es decir, manifestada en la potencia de lo que hacemos: conocer, caminar, amar, reconocer, diferenciar lo cercano y lo lejano. A través de todos esos lenguajes nos hacemos en nuestra individuación y en nuestra subjetividad, y a través del lenguaje mostramos cómo nos relacionamos con las cosas del mundo. Por ello pudiéramos afirmar que esas capacidades son el fundamento de nuestra conciencia, y desde ella actuamos en el mundo y desarrollamos las habilidades para ello.

El conocimiento será la resultante de todas esas capacidades sociales en acción, es decir, aprendizaje social. Como ya anotamos, en la versión occidental ese conocer será posible por la capacidad cognitiva humana, que corre por los caminos de las disciplinas y la ciencia. En cambio, el saber será la habilidad que se deriva de esa capacidad, en donde el sujeto vivo en su mundo pone en juego sus capacidades como un desarrollo de esa inteligencia corporal, esto es,

⁴³ Varela, F., *De cuerpo presente. Ciencias cognitivas y experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 1992.

todas sus neuronas y procesos complejos, creando hábitos donde hace visibles los talentos que el medio le ha permitido desarrollar. Pudiéramos decir que la práctica social será la que le permitirá el tipo de interacciones y actividades a través de las cuales explaya su condición humana, propia de su mundo. En el sentido anterior, el conocimiento tiene su base en una capacidad lógico-cognitiva pero la subjetividad y la individuación ponen en juego todo lo humano desde todas las capacidades. En esta perspectiva, todos somos inteligentes y dotados, construimos los talentos en ese mundo de interacciones y socialización. Por ello nadie viene con inteligencia superior. En ese escenario no basta con repensar el concepto de trabajo sin relacionarlo con la individuación⁴⁴.

En consecuencia, todos los humanos tenemos las capacidades plenas, es decir, es nuestro patrimonio de especie, las cuales pueden ser desarrolladas a plenitud en condiciones sociales y culturales específicas, lo que enmarca mi individuación, lo que constituye mi subjetividad es esa socialización que me permitió desarrollarme como humano diferente en contextos culturales marcados por la diversidad. Por ello podemos afirmar que la capacidad para conocer la tenemos todos, ya que ella no se compra en ningún supermercado ni me la proporciona ningún especialista; lo que nos lleva a afirmar que no existe conocimiento sin cuerpo, sin sujeto.

Los conocimientos y saberes, como expresión de las capacidades, son los que posibilitan aprehender el mundo y desarrollar habilidades personales y colectivas. Allí es cuando entran las relaciones mercantiles a dirigir esas habilidades según sus necesidades y construyen los procesos de socialización para que lo humano esté en función del mercado y no del pleno desarrollo de esas capacidades en la particularidad de la cultura, de la individuación y de la subjetividad manifestadas en sus habilidades⁴⁵.

⁴⁴ Un ejemplo claro, es la manera cómo se aceleran las generaciones de los chicos de estos tiempos con diferencias notables. Por ejemplo, los “millennials”, nacidos entre 1981 y 1993, que retan las creencias de las generaciones anteriores: los baby boomers (1946-1964), la generación X (1965-1981). Asimismo, la “generación Z” (centennials), nacidos entre 1994 y 2010, con una gran empatía con la naturaleza, a los cuales no les gusta hacer nada de lo que no están convencidos.

⁴⁵ Gorz, A., *L'immateriel. Connaissance, Valeur et Capital*, París, Galilée, 2006.

Como consecuencia de sus intereses, construye sistemas educativos para unas competencias que van a ser solo un saber hacer que busca desarrollar habilidades específicas en donde, cada vez, da lugar a un conocimiento sin contexto, sin historia, sin poder, sin intereses y sin deseo, desubjetivado, en donde puede tener mucha información pero cada vez sabe menos y comprende poco de las relaciones sobre las cuales están constituidos los procesos y las dinámicas que estudia, en tanto el saber técnico se le convierte en el referente de su condición humana. Por ello se acusa a la educación de andar a una velocidad y organización de su estructura muy distante de la realidad.

Cuando los cambios generados en este tránsito, entre tercera y cuarta revolución industrial, genera discusiones conceptuales sobre lo humano y se instalan en la bioética, se abren preguntas por la manera cómo esas nuevas realidades tecnológicas y artificiales afectan las capacidades humanas y, desde luego, el escenario de sus habilidades para algunos es la manera cómo se avizoran formas de existencia radicalmente diferentes a las actuales, en donde, por ejemplo, no es lo mismo el uso de herramientas que la incorporación de ellas. Esa va a ser una nueva capacidad: cómo incorporar habilidades, y si lo será para todas las capacidades, y allí la pregunta por el sistema neuronal inteligente con la posibilidad y aptitud para extenderse en forma permanente e indefinida.

Esto implicará una reflexión profunda sobre individuación y subjetividad, el sujeto liberal se ve desplazado por un sujeto cibernetico. En alguna de las acepciones del término significa hacerse la pregunta por el cuerpo y la cantidad de actividades que hacemos los humanos, y en qué medida las nuevas actividades le van a pertenecer a ellos. Es decir, se comienza a desplazar una concepción de lo humano que nos había acompañado durante mucho tiempo y se entra en otra, no orientada por las concepciones liberales basadas en la conciencia, la racionalidad, la libertad, la autonomía, la individualidad. Es un *emergere* permanente que tiene como base las máquinas inteligentes, una vida que se extiende hoy en multitud de nuevas organizaciones (*auto-poiesis*) que algunos han comenzado a denominar lo “transhumano”⁴⁶ y lo “post-humano” que lleva a la ética a nuevos lugares.

⁴⁶ Braidot, R., *Lo post-humano*, Barcelona, Gedisa, 2015. También: Kurzweiler, R., *Cómo crear una mente*, Berlín, Lola Books, 2013.

El sistema educativo debe dar respuesta de estas realidades cambiantes, ya que las nuevas formas del valor proceden de esas habilidades que buscan dotar las capacidades cognitivas, afectivas, manifestadas en diferentes formas de red que dan forma a la renovada subordinación y cooperación a la luz de esa inédita división del trabajo en donde deben incorporar esas particularidades cognitivas del conocimiento para el mercado, fundante de las nuevas realidades del capital, pero ahora convertidas en habilidades y competencias con una especie de acceso restringido.

K. La innovación a la orden del día

A medida que se hace dominante, el capital irá otorgando progresivamente un lugar al conocimiento, incorporando sus resultados al sistema de máquinas, tanto en su forma material como inmaterial, y de otro lado, convierte la separación entre trabajo manual e intelectual en fundamento de su organización productiva, bajo la cual va a generar dinámicas de adquisición, reproducción y transformación del conocimiento. Va a ser bajo esta premisa que hace su organización productiva, en donde suprimirá toda dimensión intelectual en el trabajo material, lo cual lo lleva a cambiar el lugar del capital constante en el proceso productivo.

Por esta razón, la innovación en sus diferentes acepciones del conocimiento ligado a los procesos productivos, se va a colocar en grupos externos especializados y su sentido va a estar dado en función de la competitividad. Por ello, buscará mejorar la productividad a partir del capital fijo, marco en el cual va a surgiría en estos procesos de tercera y cuarta revolución industrial la necesidad de la protección a través de la propiedad intelectual y de la privatización del conocimiento, que deja de ser bien común y colocado al servicio del capital.

Esto nos lleva a tener que entender cómo en el corazón del debate de lo público y lo privado de estos tiempos va a estar la subsunción formal del conocimiento al capital, en cuanto éste se va a dar por fuera de la actividad productiva directa. De esto podemos dar cuenta con un ejemplo de la producción de unas zapatillas de marca, que pudiera costar fabricarla 5 o 6 dólares, transportarla 3 o 4, pero su precio de venta al público en un país

como Colombia asciende a varios cientos de miles de pesos y entonces viene la pregunta, ¿y por qué su valor tan alto? Porque, de acuerdo a la marca, lo que debe pagarse es el bien inmaterial de ese producto: diseñadores, el perfeccionador del estilo, los abogados, los agentes de protección intelectual, las investigaciones de los gustos, la publicidad, el mercadeo y el posicionamiento de la marca en el mercado.

El ejemplo que nos sirve para ver cómo no es el trabajo abstracto clásico de la teoría marxista, entendido como el tiempo de trabajo promedio para su producción el que prima, aparece ahora una cadena de elementos de trabajo inmaterial y un trabajo que se califica gracias a las NTIC, y que ahora el capital busca organizarlo y colocarlo bajo su égida como trabajo vivo, una nueva fuerza y potencia cognitiva que al apropiarse de lo común, el conocimiento el capital debe redirigirla para colocarla a su servicio.

Proceso en el cual se genera una especialización cognitiva, en donde la educación entra a jugar un papel importante, en cuanto debe dotar de competencias específicas para esa nueva producción, forjando en los territorios un tipo de subjetividad específica que a su vez responde a la división internacional del trabajo y a la manera cómo queda ubicado el lugar en donde actúa este sujeto. Como vemos, el trabajo intelectual y esos principios cognitivos inician una dinámica de reorganización de los países desde una nueva geografía del conocimiento en donde, curiosamente, para nuestros países, que no son jugadores en la gran industria del conocimiento, se inicia un saqueo del sector primario de la economía. Hoy ese saqueo es viable en la mega-minería, los recursos genéticos, los saberes ancestrales⁴⁷.

Nos encontramos con una nueva relación entre saber-conocimiento que no se da solo en el sistema de máquinas, sino que es posible y se genera a través de los sujetos y de forma específica en su individuación. Allí encontramos hoy las ciencias de lo artificial, los sistemas, las teorías de la información, las dinámicas comunicativas, los saberes ancestrales, las artesanías, la sabiduría popular, los imaginarios culturales, es decir, una producción hecha a partir

⁴⁷ Boutang, Y. M., *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*, París, Editions Amsterdam, 2007.

de recuperar lo específico de los territorios con las nuevas características de las revoluciones científico-técnicas, pero que une todo lo inmaterial a veces sin necesidad de un centro mecánico de producción. Es decir, tenemos ante nosotros una nueva acumulación que está más allá de las máquinas producidas por las revoluciones industriales anteriores. Como dice Zuboff, “cuando usamos Facebook o Google no somos usuarios o clientes, somos materia prima. Todo lo graban para usarlo en las investigaciones para predecir consumos y desarrollar conductas donde aparece ese nuevo dominio de la mente”⁴⁸.

Pudiéramos decir, que, en términos clásicos nos encontramos frente a un capital constante que hoy está diseminado en toda la sociedad a través de las tecnologías no solo de las NTIC, sino también de las convergentes bajo formas organizadas inmateriales, y un capital variable que ya está en múltiples lugares que toma el consumo de esos trabajos no sujetos a jornadas laborales fijas y lo ubica en múltiples lugares, haciendo real la desterritorialización.

La innovación ha sido un asunto central en la constitución de la modernidad como proyecto cultural y del capitalismo y del socialismo como sistemas productivos, tanto, que todos los autores de la economía de mercado, en su versión oficial (Smith, 1776) plantearon el impacto en la productividad generado por las nuevas máquinas que se estaban inventando. Ricardo (1817) también planteó el papel de los cambios en las técnicas e invenciones que se comenzaban a desarrollar. Ya Marx había señalado la importancia de la innovación en la renovación y la actualización de la sociedad.

El afán de llamar innovación a todo cambio, llevó a algunos a hacer la diferencia entre innovación incremental y radical⁴⁹. La primera se da

⁴⁸ Zuboff, S., *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, Public Affairs, 2019.

⁴⁹ Además de esta, existen muchas clasificaciones para la innovación, por ejemplo, la que diferencia las autónomas, que son independientes de otras, de las sistémicas, las que solo se logran en combinación con otras innovaciones (Chesbrough). Otras diferencian entre la tecnológica, la cual va a usar la tecnología como medio principal para introducir el cambio, y la organizativa, la cual modifica en el horizonte productivo, gestión de procesos administrativos o empresariales. A. Ferah dice que la innovación es el conocimiento incorporado a nuevos productos, procesos y/o servicios, diferenciando la innovación tecnológica, la cual es el conocimiento colocado en métodos, productos, procesos y técnicas que se combinan entre sí, y la innovación de mercado, que es el nuevo conocimiento incorporado en los cambios de la distribución y administración, lo cual afecta las estructuras organizativas y los procesos administrativos.

cuando se hacen algunas mejoras en algo que ya existe, en cambio la otra, hace modificaciones profundas, en cuanto transforma lo existente introduciendo conocimientos nuevos y creando algo que no existía previamente, generando cambios profundos y de larga duración, los cuales modifican el comportamiento de la sociedad en el ámbito en el cual se ha producido dicha innovación: social, político, empresarial, ambiental, pedagógico y otros más.

Esta última (la radical) se basa en la ciencia, la investigación y el conocimiento, y ella misma es resultado de investigaciones. Por ello, la transferencia de tecnología y su adecuación no es el fundamento de grandes cambios. El fundamento de estos se da construyendo capacidades en el conocimiento que nos permitan construir el soporte de una innovación, la cual tiene su basamento en la formación, lo que y ello da como resultado la construcción de esa comunidad de innovadores.

El tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial trajo sobre el tapete un planteamiento sobre la innovación disruptiva, en cuanto se plantea que ella cambia las bases teórico-prácticas de lo que existe: características, desempeño, atributos, y genera nuevos elementos en los cuales las modificaciones rompen lo que hay, produciendo transformaciones también en el campo del aprender de las adaptaciones y de los costos⁵⁰.

En ese sentido, la educación es central a la formación de una cultura de innovación, en cuanto construye una relación nueva por el momento histórico en que se da, con sus funciones clásicas del mundo universitario: docencia, investigación, extensión. Ahora es incorporada como un cuarto elemento de su quehacer, la innovación, lo que a la vez le exige a la sociedad las condiciones para que ello sea posible. Es cuando son necesarias políticas públicas que la regulen, estímulos sociales para sus realizadores y una comunidad científica vigorosa, financiada con dineros públicos, para dar respuesta al cambio y, por lo tanto, unas modificaciones estructurales en el campo de lo educativo que hagan posible en la sociedad los diferentes tipos de innovación.

⁵⁰ Christensen, C., Raynor, M., & McDonald, R. (2015), "What Is Disruptive Innovation?", Harvard Business Review, 93(12), 44–53. <https://doi.org/10.1353/abr.2012.0147>

Por ello, al considerar la innovación para el presente inmediato (entendiéndola ésta como todo aquello que lleve a mejorar), la productividad, se puede caer en prácticas que abandonen su largo plazo, lo cual consiste en consolidar, construir e invertir en el fundamento de ella como sistema. Es decir, en la investigación y formación de alto nivel, base de la ciencia, y por lo tanto de la innovación. Una salida delicada podría ser dedicarse a comprar servicios técnicos y asesorías de otros lugares o en la adopción y transferencia permanente de tecnologías extranjeras.

El retomar esa diferenciación entre la innovación incremental y la radical, nos muestra cómo en ninguna de las dos se parte de cero, es decir, no se innova sin un pie en la tradición del conocimiento, la cultura, la tecnología y la sociedad, y cómo en muchas ocasiones procesos incrementales bien monitoreados y con seguimientos específicos crean las condiciones y la cultura para posibilitar la existencia de las radicales. En ese sentido, la formación para la innovación, y la innovación en educación, requiere un desarrollo tal del proceso formativo que le permita a los participantes aprender a realizar ejercicios permanentes en sus procesos y sus prácticas, teniendo clara la idea de que se busca mejorar lo existente para garantizar dar respuesta al mundo de hoy.

Concretar esta actividad como una cultura y no como una moda, significa tener una actitud crítica, la cual debe ser trabajada desde unos principios en los cuales se enmarca la innovación. Esto, con el fin de evitar caer en la trampa del cambio por el cambio y el rechazo al pasado sin su conocimiento.

La innovación se convierte en una constante de los procesos y las dinámicas de toda la sociedad. Dos experiencias muy significativas pudieran brindar luces sobre la manera cómo se desarrolla Silicon Valley⁵¹: la conexión entre el mundo digital y el real, y fomentar la creatividad a todos los niveles con la apertura a los saberes y conocimientos de todas las culturas.

A nivel del mundo de la ciencia, la gran innovación comienza a plantearse desde las tecnologías convergentes, las cuales van a llamar a las tecnologías

⁵¹ Nombre adoptado por el uso del silicato como material para la producción de los chips, lugar en el que se va a concentrar la gran producción del cambio tecnológico en los últimos 40 años centrado en un aprendizaje constante, tanto de los éxitos como del fracaso.

de la microelectrónica como las “pequeñas tecnologías”. Destacamos entre las innovaciones: la cuántica, la microbiología, las concernientes a la información y el conocimiento, en la constitución de la sociedad que avizoran las nuevas revoluciones, donde se habla ya de humanos genéticamente modificados.

L. También, replanteamiento de las lógicas y epistemes universales y, por tanto, de la investigación

En la ciencia clásica, los sistemas de verificación y fundamentación tienen unos criterios para garantizar la certificación del conocimiento: la objetividad, la cuantificación, la universalidad y su método. De acuerdo a ello, el resto de los saberes son considerados como de un nivel inferior, epistemológicamente no fundados, por lo cual se dice que ellos serían fruto de creencias, pre-cientificidad, pre-modernidad, pseudociencia, ya que no son susceptibles de generarse en sistemas de objetivación y de rigor en coherencia con los criterios de la ciencia clásica.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, Husserl en filosofía; en el XX, Einstein, Heisenberg, Prigogine, Schroeder en lo corrido del presente siglo, han replanteado esa única manera de entender la ciencia al interior de las distintas disciplinas. Pensadores reconocidos (que se mencionan más adelante) han comenzado a interrogar el piso epistemológico de la ciencia única, examinando expresiones de la diversidad al interior de lo que durante cuatro siglos representó una única mirada, cuestionando el sujeto de la ciencia, que sigue siendo un hombre (varón)⁵² que desentraña las verdades de la naturaleza. Estos replanteamientos se han realizado tanto en las llamadas ciencias naturales como sociales.

Algunos de los más importantes replanteamientos se dan a partir de reconocer y recontextualizar a quien investiga, ya que su acción la encara desde un lugar conceptual, desde un tiempo y una cultura, de ahí que la resultante

⁵² Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E., *La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2013.

teórica esté determinada por los lenguajes de ese momento, en cuanto con ellos construye la realidad con las particularidades de su época, permitiendo así que lo hallado sea un nuevo punto de partida en el sentido de que el mundo investigado no está preformado y, por lo tanto, no es cerrado, sino abierto a nuevas investigaciones, las cuales van a leer el mundo desde sus lugares y, por lo tanto, la ciencia está en constitución

En sentido histórico podemos indicar que a partir de Copérnico se instaura una manera de ser y hacer de la ciencia, la que replantea el sentido común y los otros saberes sobre los cuales se había construido la humanidad. Ese surgimiento de la ciencia moderna estará caracterizado por su constitución, fundado en criterios, principios y metodologías que pretenden determinar si esas propuestas y sus resultados pueden ser aceptados como científicos. A partir de su fundamentación, validación y comprobación emerge una ontología capturada por el logos, que pudiéramos afirmar es una realidad explicada a partir del logos occidental.

Es una concepción que en algunas concepciones permitirá hablar de ciencia antigua y ciencia moderna. A partir de este momento, los saberes y conocimientos humanos no susceptibles de comprobación por los principios de la ciencia moderna son considerados epistemológicamente no válidos e inferiores, y si alguno de ellos quiere tener el estatuto propio de la nueva organización del conocimiento debe someterse a los procedimientos de la investigación científica, en la que verificación y fundamentación deben someterse a procesos de objetivación a través del método.

Este planteamiento se fundamentó en Descartes, quien reconoce dos sustancias, la objetiva y la subjetiva. De ahí que para el padre de la geometría analítica el verdadero conocer es el conocimiento de los objetos y de la relación entre ellos, a través de la razón, en tanto existen en el verdadero espacio del mundo, lo cual le lleva a afirmar que la conciencia humana, en cuanto es subjetiva, no es accesible a la ciencia, pues no puede ser conocida verdaderamente.

En esta visión, por demás, el científico se constituye en un sujeto universal que a través de sus procedimientos rigurosos (método) podrá auscultar la

naturaleza que ya está dada, y espera que a quien la sepa investigar le será posible conocer sus secretos más profundos, mostrándole los conocimientos que ella tiene y sus verdades.

En esta perspectiva, la verdad científica se define a partir de la experimentación, que se convierte en la manera y la forma de racionalidad de la modernidad, en donde esa verdad sometida a la evidencia empírica convierte a la experiencia en fundamento central de su validez y, por lo tanto, de la verdad, generando un modelo de ciencia que es resultado de la observación empírica, de la percepción de la experiencia y producto de procesos racionales.

Los sentidos más profundos de estas transformaciones en la mirada de la ciencia conllevan una amplia gama, que desde posturas diversas y las disciplinas más variadas cuestionan el positivismo en sus diferentes versiones de ciencia, desde el denominado Círculo de Viena, que colocaba en el conocimiento unas certezas que permitían hablar de la ciencia y del método científico como único camino para ello, así como por los marxismos en sus diferentes versiones, y las miradas fenomenológicas y variantes diferentes de las teorías críticas.

Este escenario se modifica y es construido en términos de la discusión de la ciencia en una caracterización que nos plantea que hoy, con los elementos desarrollados a lo largo del siglo XX, asistimos a la tercera revolución científica de la modernidad, basada en la ciencia de lo artificial, y las nuevas formas de la información, lo cual va a transformar la idea de tecnología y conocimiento (Shannon)⁵³.

Las consecuencias sociales y culturales desprendidas de la correlación entre estas revoluciones científicas y las grandes transformaciones de la realidad

⁵³ Las anteriores serían: la emergencia de la ciencia clásica, que tiene como momento crucial la formulación de las leyes de Newton, inercia, relaciones fuerza-aceleración, y acción-reacción, que dan forma a la mecánica clásica y que explican el mundo físico (masa); la segunda, con el desarrollo de la idea de energía (Fourier, Carnot, Kelvin), que fundamenta y explica los sentidos de la masa y se soporta en la física cuántica. Giraldo, J., *¿Nano... qué? Nano-(R)Evolución. Una imagen pedagógica reflexiva para toda la sociedad*, Bogotá., Ediciones desde abajo, 2018.

que hemos experimentado a lo largo de la modernidad⁵⁴, y que igualmente van en relación con el desarrollo del capitalismo, se convierten en la referencia contextual del pensamiento y la acción crítica que generará el pensamiento socialista y comunista. No en vano ese desarrollo y la relación ciencia-sociedad están imbricados con las cuatro revoluciones industriales, soportadas todas en el conocimiento, y que al decir del premio Nobel de física, Charpak:

“En este libro, mantendremos la idea de que se trata de una mutación... ¡Nada menos! Todas las causas que se señalan son secundarias, con excepción de una sola, la aparición de la ciencia hace cuatro siglos. Es la segunda vez que se produce una mutación de esta envergadura, la anterior, la primera, tuvo lugar al inicio del neolítico, hace doce mil años”⁵⁵.

En esta perspectiva, nos encontramos frente a un cambio civilizatorio, una metamorfosis que da forma a los movimientos y organizaciones de la comunidad científica, como a la social y cultural que hoy deben dar respuesta a la manera cómo se da esa cuarta revolución industrial que sacude los cimientos científicos, sociales y culturales sobre los que está organizada la vida de la gente; un cambio profundo en la manera de entender ese conocimiento, es decir, estamos frente a un giro epistemológico al interior de la matriz de la ciencia moderna que nos ha acompañado en los últimos 400 años. A manera de ilustración, valga mencionar algunos de esos planteamientos que dan cuenta de esa transformación⁵⁶:

- la irreversibilidad (Prigogine), química
- la autopoiesis (Maturana, Valera), biología
- la política de la experiencia (Santos), sociología
- las bifurcaciones (Serrés), historia de las ciencias
- complejidad (Morin), ingeniería-filosofía
- el indeterminismo (Heisenberg), física

⁵⁴ Harari, Yuval Noah, *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*, Bogotá, Penguin Random House Grupo Editorial, 2018.

⁵⁵ Charpak, G. y Omnes, R., *Sed sabios, convertíos en profetas*, Barcelona, Anagrama, 2005, pp. 15-16.

⁵⁶ Lo limitado del espacio de este escrito no nos permite desarrollar estos replanteamientos de fondo. Invito al lector a consultarlos.

- transdisciplinariedad (Nicolescu), cuántica
- sistemas autoobservantes (Von Foerster), epistemología
- tecnocultura (Mumford), historia
- fractales (Mandelbrot), geometría
- bioética (Delgado), filosofía
- y muchos otros de los cuales no damos cuenta en este escrito.

La escuela de Frankfurt muestra cómo la razón y su saber-conocimiento son parte de estas dinámicas históricas en las cuales el sujeto es sometido en cuanto la ilustración, al pretender alcanzar su autonomía por medio del conocimiento como si fuera una esencia de la humanidad, lo que logró fue facilitar la homogeneización y sometimiento del sujeto que tenía su clímax en la identidad entre razón y realidad. Por ello, el mundo objetivo se va a adecuar a las elaboraciones a priori del pensamiento, y van a afirmar: “Pensar en sentido iluminista significa producir un orden científico unitario”⁵⁷. Esta cita nos muestra cómo la afirmación del sujeto se da desde la razón y del dominio de los seres humanos sobre los hechos y la naturaleza.

Por ello, emerge una subjetividad instrumental, para ser competente y funcional en un mundo construido por la razón simplificada, pragmática y homogénea, instituyendo una relación entre poder y saber naturalizando ese conocimiento, haciéndolo necesario a la sociedad que lo genera y por ello, le coloca el carácter de neutral, lo cual le permite legitimar la sociedad y el orden que lo organiza, haciendo de esa sociedad y esos conocimientos los únicos válidos para todos los seres humanos.

M. Replanteamientos críticos en el debate contemporáneo de la ciencia

El elemento más importante que podemos señalar en todo el movimiento generado a propósito del conocimiento, es que la ciencia y el conocimiento en vez de ser fijas y determinadas aparecen en constitución y en expansión, lo que hace que el umbral siempre esté llevando a un nuevo lugar y cuestione

⁵⁷ Horkheimer, M. y Adorno, T., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid, Trotta, 1998, p. 112.

muchos de los elementos sobre los cuales habían tomado forma los pilares de su constitución en Occidente.

Es por ello que podemos afirmar que asistimos a una crisis de los fundamentos del conocimiento científico y filosófico que han acompañado la racionalidad científica en la cultura occidental, y en general a una crisis de los fundamentos del pensamiento. Eso queda visible en todo el mundo subatómico de la física, generado en la cuántica; las ciencias de la vida, que toman nuevos rumbos con los desarrollos de los procesos de la biotecnología, y las ciencias sociales mismas que ven replanteado el mundo sobre el cual habían construido sus fundamentos.

Es claro que buscamos conceptos nuevos que den cuenta de esas modificaciones y que nos permitan construir en una forma más integral la interrelación del conocimiento. Por ello también, ante esos cambios nos encontramos con dificultades para simbolizar adecuadamente estas nuevas organizaciones de estos mundos nuevos que nacen como creaciones del conocimiento, en cuanto los mapas que nos acompañaron son insuficientes. Por esto transitamos como caminantes, buscando explicaciones que nos permitan hablar de otra manera de estas nuevas realidades y trazar las nuevas cartografías⁵⁸.

Los variados replanteamientos del listado de autores y disciplinas señalado anteriormente, para los fines de este escrito, tratan de argumentar y de mostrarnos también que el discurso cerrado de la ciencia, fundado en el positivismo⁵⁹ asiste hoy a rupturas, debates al interior de los diferentes

⁵⁸ Maldonado, C., *La ciencia de punta hoy*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2016.

⁵⁹ El paradigma científico positivista tiene su origen remoto en el mundo griego, en donde se tenía la certeza de que los teoremas matemáticos eran el reflejo exacto del mundo real, por lo tanto, eran la expresión de la verdad. De igual manera, en la lógica aristotélica, en la cual los conceptos son expresión de la realidad. En la edad moderna le da las bases físicas a través del determinismo presentes en las leyes de la física mecánica. Descartes entrega sus bases filosóficas cuando establece el dualismo fundante en la separación mente-materia. Ello hace que el mundo material pueda ser descrito objetivamente sin relación ni referencia al objeto observador.

Galileo, además, encuentra el método para lograr que esa realidad que ya está hecha, acabada, y por lo tanto es objetiva, pueda ser conocida a través de nuestro aparato cognitivo (unidad de percepción pura kantiana). Por ello, la verdad era la fidelidad de nuestra imagen interior a la realidad que representa. A partir de ellos la ciencia se funda en:

entendimientos de la misma, en muchos momentos con posturas descalificadoras que nos muestran los síntomas de un tiempo en el cual asistimos a un momento de transición conceptual, epistemológica y metodológica, que deja ver ya las características de replanteamiento que permiten atisbar algunos de esos aspectos de ruptura con esas formas clásicas de entender el conocimiento. Revisemos rápidamente algunos de esos elementos que hoy comienzan a cuestionarse:

- Se transforma la manera de entender lo científico. Las ideas de verdad y totalidad, que habían sido las orientadoras de todo el planteamiento que se mueve en el campo de la ciencia, han sido replanteadas. En cuanto a la verdad, se tornó relativa, ya que lo es en función del sistema desde el cual se esté hablando y además se muestra abierta a nuevos elementos que producen esas modificaciones. De igual manera, el mundo como totalidad cerrada queda replanteado con un conocimiento que se reconoce en constitución. Por ello, las formas de producción de conocimiento abandonan también sus pretensiones de individualidad y entran en sistemas más complejos de corte inter y transdisciplinar, lo que le significa recorrer trayectorias diferentes para construir su proceso de organización.
 - La racionalidad clásica se transforma. Durante mucho tiempo se pensó que la racionalidad científica visibilizaba un conocimiento objetivo y que era de él que daba cuenta el investigador, pero esa objetividad estaba fundada sobre elementos que hoy son replanteados: el determinismo de los fenómenos, la cuantificación aleatoria de las medidas, la experiencia sensible y que cumpla los criterios de la lógica formal. Esto ha llevado a un cuestionamiento de esa forma de conocer –sólo centrada en esa racionalidad científica–; por ejemplo, el principio de Ockham, de que las explicaciones en la investigación no deben multiplicar las causas, termina evitando que
-
- a. La objetividad del conocimiento.
 - b. El determinismo de los fenómenos.
 - c. La experiencia sensible.
 - d. La cuantificación aleatoria de las medidas.
 - e. El raciocinio lógico formal.
 - f. La verificación empírica.

salgan los temas emergentes (serendipia), más allá de las hipótesis planteadas.

- Se cuestiona la existencia de un objeto de conocimiento único. Con los cuestionamientos señalados en el numeral anterior, aparece claramente que el objeto de conocimiento no es una realidad dada, sino una construcción. Esto implica que la vieja separación sujeto-objeto no sea más que una forma de conocer y no la única. Y una que como bien lo señaló Heisenberg (1958), “La realidad objetiva se ha evaporado, lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación”⁶⁰. Esto significa un cuestionamiento profundo a las formas cerradas del objeto y la teoría, y abre ventanas para múltiples formas de leer el mundo, lo que por ende significa cuestionar los modelos teóricos conocidos y todo tipo de modelización cerrada, colocando en entredicho la manera como se han construido las ciencias sociales y las pautas valorativas y comportamentales en nuestras sociedades, basadas unas y otras en un mecanicismo determinista, en el que tiene lugar el desorden, la creatividad, la innovación, los lugares donde no es posible negar lo inestable y lo subjetivo, lo cual exige salir de dicotomías e integrarlas como unidad en los resultados.
- Una nueva explicación de lo real. Todo este replanteamiento nos habla de que estamos frente a nuevas realidades emergentes, más allá de lo que habíamos alcanzado a ver y a organizar por los sistemas tradicionales y métodos con los cuales nos movíamos. Realidades emergentes que nos han llevado a cambiar no sólo las teorías y comprensiones de las cosas, sino a modificaciones en los aspectos cognitivos, permitiendo avizorar nuevos paradigmas de racionalidad, nuevas formas de la conciencia, otros métodos, procesos que a su vez están exigiendo nuevas teorías para dar cuenta de estas transformaciones en curso.
- Cambio en la idea de tiempo. Éste siempre fue lineal, fijo, determinado. Ahora nos aparece bajo características de desterritorialización, simultáneo, plural y complejo, en cuanto se reconoce que todo lo conocido lo es por un sujeto de experiencia. Esto va a significar también

⁶⁰ Martos A., *La Educación Cuántica: un nuevo paradigma del conocimiento*, Málaga, Ediciones Corona Borealis. 2015, p. 15.

la modificación de la idea de cambio, en donde no es simplemente la emergencia de lo nuevo, ni es tampoco un proceso causal y lineal por etapas, sino procesos de quiebres y rupturas (disruptivas) que llevan a otra forma de producir realidades, saberes, subjetividades. Es decir, nos encontramos frente a una nueva matriz epistémica, colocada desde otra manera de entender el tiempo.

- Es una crisis de la ciencia en cuanto modo de conocer. Todas estas modificaciones nos han mostrado que la crisis no es tanto del mismo conocimiento, sino de la matriz epistémica sobre la cual estaba fundado esta forma, este conocimiento. Si reconocemos esta matriz como un sistema de pensar, ella se constituye fruto de sus condiciones de producción, del modo de vivir de quienes la producen, de la visión del mundo que tienen quienes la hacen, y de la manera como un espíritu del tiempo está presente en ellas. Por eso podemos afirmar que la verdad de los discursos, que durante mucho tiempo se colocó en el método, hoy está más en la episteme que lo define. Es por ello que podemos afirmar que la matriz epistémica disciplinaria sufre un remezón y avanza hacia una de corte más transdisciplinar, dando forma a la complejidad, en donde confluyen diferentes conocimientos teóricos y prácticos para configurar la ciencia y tecnología de estos tiempos.
- La idea de paradigma resulta afectada. El aparato conceptual clásico, riguroso, objetivo, determinista, que razonaba desde la lógica formal y se consolidaba con su verificación, resulta corto para dar cuenta de las nuevas realidades, y en ese sentido se hace insuficiente para explicar con suficiente claridad las nuevas realidades. Es así como esas transformaciones en los modos de producción del conocimiento han llevado a nuevas explicaciones. Por ejemplo, Serrés habla de bifurcaciones, y otros teóricos de caos y azar, mostrando que no todo puede colocarse bajo el criterio de uniformidad, orden y determinismo.
- Revisión del término “ciencia”. Algunos autores plantean que es necesario salir de una mirada reduccionista que colocaba la ciencia como “comprobación empírica” y plantean que vista así nos sirve muy poco para estudiar grandes elementos de la realidad que hoy constituyen nuestro mundo, en cuanto esta nueva mirada no alberga ningún absoluto ni verdad final, y plantean que debe ser ampliada a todo aquello que nuestra mente logra a través de procedimientos

rigurosos, sistemáticos y críticos, y abierta de tal manera que adquirimos un compromiso con los postulados y presupuestos que serán modificados en la medida en que los nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos. En ese sentido, la ciencia tendrá por siempre preceptos, pero no respuestas eternas.

- La ciencia de la modernidad ha concretado una profunda separación, al organizarse en dos culturas y epistemes: la científica y la humanística. Hoy se abre un camino nuevo, que es el de las ciencias artificiales y el de la información, lo que exige la construcción de una cultura de la ciencia con capacidad para trazar puentes para hacer real la inter y la transdisciplinariedad, realidad que permita el diálogo de la modelización matemática y la explicación de la sociedad y su ciencia en los niveles de complejidad planeados por la cuántica, la biotecnología, la información y el conocimiento, lo que algunos han llegado a denominar “tecnologías convergentes”.
- La emergencia de la nueva ciencia: de esta manera se denomina al desarrollo de nuevas áreas del conocimiento, así como a la aparición de novísimos materiales, muchos de ellos creados en los laboratorios a partir de tecnologías de reciente desarrollo. Esta interrelación ha dado forma a nuevas disciplinas y saberes, como la biología molecular, la nanotecnología, todas ellas soportadas en la revolución de la microelectrónica, que algunos han denominado como la Tercera Revolución Industrial (siendo las anteriores –primera y segunda– la del vapor y la de la electricidad, y la cuarta, que comparte la microelectrónica, pero agrega los sistemas artificiales, el trabajo inmaterial y la información). Estas nuevas miradas han permitido una interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia conocidas, con lo cual la relación entre ellas es cada vez menos causal, reconociéndose un condicionamiento y relacionamiento de nuevo tipo.
- Realidades cada vez más complejas. Se afirma que los nuevos hallazgos de la ciencia, que en el siglo XX tuvo tres grandes transformaciones:
 - a. La de los micro-universos, que dan origen a la física cuántica, en los estudios de Max Planck;
 - b. La de los macro-universos, que replantean elementos de la física mecánica y lleva a la relatividad, con Albert Einstein, su gran exponente;

- c. La de los estudios de las irregularidades, que rompe el mito de las regularidades y que da origen a la teoría del caos, con los trabajos de David Peat.

Con ello no sólo se ha abierto un nuevo paradigma, en cuanto da cuenta de los cambios en el saber humano, sino que se ha impactado en los modos mismos de la ciencia, un cambio sustancial en las maneras de comprender y formas más interrelacionadas de explicar, que hacen visibles esas diferentes dimensiones y variables de lo que algunos han denominado “las modificaciones y crisis del pensamiento científico clásico de la modernidad”.

La consecuencia de todo este pensamiento y forma de acción de la ciencia implicará reconocer también en el mundo de la ciencia clásica que ésta, al no ser verdad cerrada, al estar en constitución permanente, exige una ruptura con el científicismo que le impidió explicar las novedades y la complejidad y fundamentos de sus desarrollos, por lo cual tuvo que construir un mundo cerrado, críptico, que trasladó las formas del pensamiento teológico a la ciencia⁶¹.

Estos cambios epistemológicos de los conocimientos científicos han mostrado que esta nueva mirada de la ciencia es también un cambio en las maneras de su producción. En ese sentido, toda ella aparecerá como una construcción humana y una forma de acción en el mundo y no solo como comprensión de los fenómenos, en cuanto éstos siempre van a estar en condiciones de interrelación, pidiendo explicaciones más integrales e inter y transdisciplinarias. Elementos que quedan bien expresados en las palabras del premio Nobel de Física Charpak, al expresar:

“[...] la tesis filosófica del determinismo se enuncia de la siguiente manera: las leyes de la materia y del movimiento son universales, e imponen que el estado de la totalidad de cuanto hay en el mundo en un cierto instante determine exactamente lo que se producirá a continuación. Todo estaría escrito, pues, en el dato de un solo instante. Esta doctrina, inicialmente erudita, fue calando poco a poco en los espíritus, imprimiendo en ellos una visión de las leyes de la naturaleza

⁶¹ Serrés, M., *Historia de las ciencias*, Barcelona, Editorial Cátedra, 1993.

como un conjunto de reglas infalibles que gobernarán todo mediante mecanismos implacables. [...] Ahora bien, el determinismo tiene hoy plomo en sus alas. Falla totalmente en el nivel de los átomos en razón de los fenómenos cuánticos. Su capacidad de predicción puede revelarse también ilusoria, a veces, incluso, allí donde son válidas las leyes de Newton”⁶².

N. Buscando respuesta desde nuestros contextos

Estas discusiones, generadas al interior del mundo científico, se construyen en el reconocimiento de que existen diversas formas de conocer, por lo tanto, son necesarias otras epistemologías con capacidad de dar cuenta de esas lógicas en las cuales organizan ese entendimiento de la ciencia como una forma de acción no sobre el mundo, sino en el mundo y con él; y para el pensamiento del sur, de qué manera ese ejercicio de reexistencia –que transita por las identidades de las múltiples diversidades y en la práctica de quienes las tienen–, exige la pregunta por la reapropiación o apropiación del conocimiento científico y el diálogo de saberes necesario para ello.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos llamado ‘las rebeldías del Continente’, se han generado esos caminos conceptuales de acción y de vida que han permitido que múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas “universales” de la investigación, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos, soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento, y se visibilizan sus procedimientos y sentidos, con resultados y valor en sus contextos, nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia, así como la necesidad de su pluralización para dar cuenta de esas otras formas de saber y conocer que permiten la emergencia de otros conocimientos diferentes al de la ciencia clásica⁶³.

⁶² “244 G. Charpak, R. Omnès, *Sed sabios, convertíos en profetas*, Barcelona, Anagrama, 2005, p. 54. Cita en: COLCIENCIAS-Programa Ondas. Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. Colciencias-Programa Ondas-Fundación FES Social, 2009, p. 139.

⁶³ Kusch, R., “El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica”, En: *Obras completas*, Tomo II, Rosario, Editorial Fundación Ross., 2000.

Entre las más reconocidas de estas, contamos con la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la descolonización, la filosofía de la liberación, el realismo mágico, la teoría de la dependencia, la investigación-acción participante, la sicología social latinoamericana. En esta perspectiva, se plantea como una propuesta para transformar la sociedad desde la esfera de lo otro que ha sido negado e invisibilizado, por lo tanto, propone también una construcción crítico-transformadora que haga una lectura de estas modificaciones societales para sugerir y desarrollar los proyectos alternativos de este tiempo, en este caso, en la esfera de teorías de la emancipación.

Se inicia, así, un profundo cuestionamiento a la manera cómo la negación de otros saberes y otras epistemes llevó a que esa razón científica trazara asimetrías que fueron fundamentales para darle forma a la modernidad capitalista que, al excluir otros saberes y profundizar su negación, los naturaliza y no los vuelve susceptibles de diálogo, por no funcionar con sus principios y procesos. En ese sentido, se hace autorreferente y totalmente endogámica⁶⁴, en cuanto sus trazas de validez parten de esas comunidades que tienen el monopolio de la verdad.

Por ello, el replanteamiento de esas tradiciones rebeldes desde nuestros territorios realiza un cuestionamiento en tanto no existe ciencia sin contexto, sin historia, sin intereses, sin poder, sin sujetos, todo lo cual es visible en el lenguaje, y toda su parafernalia metodológica que ha construido una tradición cultural que debe ser comprendida al tenor de esos regímenes de verdad –que al ser analizados tienen un origen euronorteamericano–, dan forma, en su desarrollo, a un conflicto epistemológico.

En estos umbrales críticos, desde América Latina, se afirma la pluralidad de saberes que invita a desmitificar los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos, y a cuestionar esa razón única, y la manera cómo había establecido su unidad de verdad y racionalidad, que ahora comienza a ser sospechosa desde una realidad que pugna por ser reconocida como una naturaleza megadiversa, en un mundo donde se opreme a los humanos,

⁶⁴ Dussel, E., *1492: el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, La Paz, UMSA-Plural Editores, 1994.

a las culturas y a la naturaleza misma, lo cual nos coloca frente a desafíos profundos de mundos plurales que luchan contra las múltiples formas de opresión.

Por ello, y en coherencia con las reflexiones críticas al interior de la ciencia occidental y su episteme como reseñamos anteriormente, también comienzan a aparecer unos cuestionamientos desde los contextos del sur epistémico: África, Asia, América Latina, que nos muestran un mundo en el que se explota no solo por los cambios tecnocientíficos y el capital, sino también por la manera cómo se cuestiona la temporalidad y la espacialidad de ese mundo homogéneo que el capital ha pretendido construir.

En coherencia con nuestras búsquedas, que continúa siendo parte de un esfuerzo construido en el continente y que en nuestro país tiene uno de los antecedentes más claros en el maestro Fals Borda, cuando en su tesis doctoral plantea claramente un distanciamiento con las ciencias europeas⁶⁵, [propone] una reflexión a partir de la categoría de sentido común, con la cual toma el rumbo de reconocer que había un saber y un conocimiento propio en los sectores populares que le permitía formular el colonialismo intelectual como uno de los principales problemas de las ciencias sociales de estos lares⁶⁶.

Esta idea, que permitirá constituir el saber propio o popular, tendrá su clímax en el texto *Historia doble de la Costa*, en el cual Fals Borda mostró que esa lectura popular estaba presente en el imaginario de los grupos sociales populares con narrativas propias, que les permitían diferenciarse de otro tipo de producciones⁶⁷. Allí están sus cuatro libros⁶⁸, donde reconoce que su idea de “sentipensante” la apropió de estos campesinos, que dan cuenta

⁶⁵ Los cinco párrafos siguientes son parte de un artículo elaborado para la revista *La Piragua* N° 43 del CEAAL, de próxima publicación.

⁶⁶ Fals-Borda, O., *El hombre y la tierra en Boyacá, base social para una reforma agraria*, Bogotá, Áncora Editores, 1979.

⁶⁷ Un ejemplo de ello en: “Planeta Paz - Oxfam. Agenda común para la paz desde los territorios”, Bogotá, 2017, Igualmente, “Crear y resistir. Sistematización de experiencias de paz”. De los mismos autores.

⁶⁸ Fals-Borda, O., *Historia doble de la costa I: Mompox y Loba; Historia doble de la costa II: El presidente Nieto; Historia doble de la costa III: Resistencia en el San Jorge; Historia doble de la costa IV: retorno a la tierra*, Bogotá, Áncora, 2002.

siempre de la unidad del mundo explicitada en la unidad de la razón, la pasión, el cuerpo y el corazón.

Estos textos auscultan con profundidad la manera cómo los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla⁶⁹.

Precisamente, para resolver esta crítica propone la Investigación-Acción Participante, como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica⁷⁰.

Todos estos planteamientos tienen su concreción en una propuesta investigativa que, recuperando los diferentes planteamientos de la teoría de la acción: Lewin, Sol Tax, Anisur Rahman⁷¹, irá encontrando en Fals, a través de la participación, un núcleo de pensamiento que da forma a la investigación acción participante con una fundamentación que enfrentó la neutralidad valorativa, tan en boga en los científicos sociales. Propuesta que dio lugar

⁶⁹ Fals-Borda, O., *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Bogotá, Carlos Valencia Editores, 1981.

⁷⁰ Fals-Borda, O., *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas*, Bogotá, Asociación colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional. 1981.

⁷¹ Rahman, A., Fals-Borda, O., “La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo”. En: Salazar, M. C. (editora): *La investigación participativa. Inicios y desarrollos*, CEAAL, Universidad Nacional de Colombia - Editorial Popular - OEI - Quinto Centenario. Madrid. 1992.

a la necesidad de reconocer al observador como parte del mundo que se investiga, de cómo la investigación tiene consecuencias transformadoras en la realidad, de cómo el mundo enunciado estaba construido desde múltiples mundos en unidad contradictoria, y que leerlos así implicaba enfrentar las dicotomías sobre las cuales estaba construido el relato occidental eurocéntrico. Esto mostraba la capacidad de ligar pensamiento transdisciplinar y pensamiento raizal propio.

Esta veta abrió un camino por el cual muchos autores la han llevado a nuevos lugares, en donde las diversidades les imponen rupturas y replanteamientos epistemológicos y metodológicos que van desbrozando el camino de ese investigar, no solo con otros presupuestos conceptuales, sino con otras formas prácticas de hacerlo, abriendo el debate sobre estas formas también en las ciencias sociales críticas y mostrando caminos nuevos⁷².

Hoy, anclados en esas tradiciones, emergen diferentes formas de investigar las prácticas, y desde ellas, como un nuevo lugar con una consistencia propia para conocer la realidad, dándole una posibilidad deemerger epistemológica, cultural y políticamente a esos mundos pluriversos en donde reconoce que el cambio y la transformación social también pasa por evidenciar el *epistemicidio* al cual han sido sometidas, por las hegemonías del conocimiento, de una homogeneización cultural de corte euro-norteamericano, esas formas de lo diferente y lo diverso.

En cuanto el saber de práctica toma forma, va siendo visible cómo hay otras formas de explicar que dan cuenta de otra manera de lo existente, a la vez que visibiliza cómo el régimen de la verdad establecido en el conocimiento de la modernidad ha negado epistemológicamente la emergencia de esos saberes, conocimientos, sabidurías, que en cuanto se muestran ya son cuestionadores e impugnadores de esas miradas totalizadoras, y van a sus espacios de poder para mostrar no solo su existencia, sino que los sistemas investigativos con los que trabaja ese conocimiento hegémónico, sus metodologías, visibilizan los límites de los tipos de registro, a la vez que

⁷² Fals Borda, O. y Brandão, C. R., *Investigación Participativa*, Montevideo, Ed. de la Banda Oriental. 1987.

hacen la exigencia de su reelaboración para que permitan la emergencia de lo diferente y lo diverso, que problematiza esa universalidad totalizante exigiendo un diálogo de saberes entre ese acumulado y las emergencias.

Estas tradiciones investigativas que se construyen sobre estos territorios, como propuestas, se han convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia en cuanto, al buscar lo subyugado en la esfera del conocimiento, le exige dar cuenta también de ello en la esfera de lo cultural y lo social, y en las preformatividades de lo normal y lo anormal en Occidente. Proceso que le permite develar las opresiones ocultas no solo en los rangos de clase, sino también en los de etnia, género, sexualidad, de edad, así como en las discapacidades, las religiones, los cuerpos; atrapados en una lógica que, leyendo desde lo universal, hace de esta otra forma de sometimiento a la diferencia que conlleva profundos caminos de inequidad y que la investigación, ligada a los procesos de lucha van a constituir en un nuevo espacio, en donde se hacen posibles caminos alternativos en sus múltiples aspectos.

De igual manera, esas emergencias también dejan ver cómo el cuerpo construye sentidos de acuerdo a esos entornos con los que convive, y la identidad se da de acuerdo a la relación con el todo. Es muy visible en los grupos originarios cómo aparece con más fuerza la unidad de la naturaleza en un todo, lo cual impugna la manera cómo la razón ensambla mundos desde su lógica de organización propia, negando esa multiplicidad en sus diversidades y formas del trabajo, mirando solo a veces como artesanías, y haciéndola una (universal), lo cual se ve como una subsunción y simplificación al estar buscando obsesivamente lo homogéneo, no la diversidad. Por ello aparece una mirada que pide hacer el esfuerzo por mirar desde la diversidad, es decir, con mirada caleidoscópica.

En este sentido, la sistematización, las narrativas, las reautorías, la etnometodología, las metodologías orales, los desarrollos de la IAP, las metodologías que trabajan con la imagen, en cuanto emergentes soportadas en otras epistemologías, son parte de una dinámica mayor, en la cual se redirigen caminos y a partir del diálogo-confrontación saberes y de la negociación cultural construye los comunes que nos unen para las transformaciones de

nuestras sociedades, atravesadas por profundos procesos de desigualdad y exclusión, levantando una esfera de saberes, sabidurías y conocimientos propios y articulada a dinámicas críticas de otras latitudes⁷³.

En el sentido de las páginas anteriores, estas propuestas de metodologías emergentes, indiciarias en el sentido de Ginzburg⁷⁴ se inscriben en esas epistemologías que desde el mundo del sur han permitido la emergencia de esos otros mundos, que se explican por sus sentidos y cosmogonías diferentes a las que han colonizado el campo de la investigación durante la modernidad y que en nuestras realidades han tenido un costo mayúsculo, en cuanto han significado ser parte del control sobre nuestras culturas, participando en el ejercicio de su invisibilización por no corresponder a esa matriz de universalización que niega las formas de lo pluriverso, reduciéndolas en su lectura desde el paradigma científico dominante a expresiones menores del mundo del sentido común y de lo precientífico o mitológico.

También, en algunas versiones del pensamiento crítico, participan de esa mirada en la cual esos procesos de lo pluriverso son reducidos a formas precapitalistas que se convierten en barreras para el desarrollo de las fuerzas productivas y el surgimiento de un pensamiento moderno que permita el triunfo de las ideas revolucionarias, al madurar las condiciones materiales de producción que garanticen el derrumbe del capitalismo.

Estas propuestas, al auscultar en forma investigativa en las prácticas en esos lugares concretos de la vida donde se hacen específicas esas múltiples determinaciones, que dan lugar a la manera cómo coexisten lo humanamente diferente, lo culturalmente diverso –en un mundo uno con la naturaleza en medio de situaciones de dominación y opresión–, constituye la unidad de lo humano y el universo, posibilitando así afirmar que todos somos naturaleza.

⁷³ Mejía, M. R. (coord.). Rodríguez, D.; Suárez, D.; Rodríguez, M.; Cendales, L.; Gómez, S.; Berlanga, B., *Epistemologías y metodologías de investigación emergentes desde Nuestra América*. De próxima publicación Ediciones desde abajo, Bogotá.

⁷⁴ Ginzburg, C., “De A. Warburg a E. H. Gombrige. Notas sobre un problema de método”. En: *Mitos, emblemas, indicios, morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 1989, pp. 38-93.

Estos caminos propios, desde el mundo del sur, han construido propuestas diversas que también reordenan lo metodológico para lograr esa auscultación de la práctica, las cuales pudiéramos llamar “los caminos del sur”. Caminos propios que van a colocar a la práctica como un nuevo lugar epistemológico para la investigación en occidente, mostrando que ella es un nuevo lugar para construir la realidad. Las cuatro formas anteriores de investigación serían: la teoría, la experimentación, la acción, la autoobservación.

Estas propuestas investigativas recogen elementos de los desarrollos anteriores de nuestra realidad y de otras latitudes, constituyendo un estatuto propio para ella, recreando y creando metodologías para un nuevo terreno epistémico fundado en otros entendimientos diferentes a la tradición clásica. Como bien lo recordaba Fals Borda en uno de sus últimos textos, “Hace tres siglos, Juan Bautista Vico delimitó con su crítico bisturí una “ciencia nueva” para un “nuevo orbe”. Como el mismo autor lo previó, aquel reto se ha adelantado con dudosos resultados. Hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia responsable, democrática y participante, para arreglar un mundo sobreexplotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas”⁷⁵.

⁷⁵ Fals-Borda, O., “La Investigación Acción en convergencias disciplinarias”. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

Capítulo II. Reconfiguración de las educaciones, las escuelas y las pedagogías en la cuarta revolución industrial. Espacios en disputa

Los nuevos reformadores corporativos demostraron su precaria comprensión de la educación, construyendo falsas analogías entre la educación y el mundo empresarial. Ellos piensan que podríamos concertar la nueva educación aplicando los principios de los negocios, la organización, la administración, las leyes de la economía y el marketing, y con un buen sistema de recolección de datos que proporcione las informaciones necesarias para incentivar la fuerza de trabajo –directores, profesores y estudiantes– con recompensas y sanciones apropiadas. Como esos reformadores, yo escribí y hablé con convicción en los años 90 y comienzos del 2000 sobre lo que era necesario para reformar la educación pública, y muchas de mis ideas coincidían con las de ellos.

[...] hoy, observando los efectos concretos de estas políticas, cambié de opinión; ahora considero que la calidad de la enseñanza que reciben los niños es más importante que los problemas de gestión, organización o evaluación de los establecimientos⁷⁶.

Diana Ravitch.

Esta cita, de una de las arquitectas de las nuevas leyes de educación, como asesora del gobierno de los Estados Unidos, leyes recogidas por los organismos multilaterales para la educación mundial, sirve como abrebotas de estas reflexiones para fundamentar la tesis que desarrollaré en este segundo capítulo: que la educación y la escuela se encuentran en un proceso de reconfiguración en todos sus aspectos, proceso vivido por causas externas a ella misma, en el sentido de las páginas anteriores: la transición entre tercera y cuarta revolución industrial –lo que he denominado un cambio de época–, que obligó también al capital a modificar su proyecto de control

⁷⁶ Ravitch, D., *Vida e morte do grande sistema escolar americano. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação*, Porto Alegre, Editora Sulina, 2011.

y poder, adecuando sus instituciones a esas nuevas realidades. De igual manera, el pensamiento crítico y emancipador se ve interpelado por estas nuevas realidades, lo cual convierte a la escuela en un espacio conflictivo para poder dar respuesta a los tiempos que corren, generando en muchos casos procesos experimentales aún sin mucho margen de certeza en los escenarios de poder, como lo muestra el libro de la señora Ravitch con lo realizado en los últimos 20 años del siglo anterior y lo corrido de este.

A. Buscando las educaciones de las globalizaciones

A partir de 1986, el mundo entró en una dinámica de modificaciones educativas, lo que hizo peculiar esos procesos, regados por el planeta, de continente en continente, de país en país, iniciando el tercer ciclo de impulso a la educación en la mitad del siglo XX. Los dos ciclos anteriores habrían sido: a) el de la masificación de la educación, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial; y b) el de las reformas curriculares de los años 70⁷⁷. Fue la época de la asesoría de los organismos multilaterales en las agendas nacionales y sus correspondientes agencias para cada lugar. En América Latina tuvo preponderancia el Banco Mundial (BM) y el Interamericano de Desarrollo (BID), y muchas personas se preguntaron el porqué de su presencia tan reiterada en los ministerios de educación, colocando su agenda para las nuevas leyes de educación⁷⁸, que marca esa primera generación de reformas educativas experimentales, vía descentralización implementada en las dictaduras militares de Chile, Argentina y Corea, tarea en la que fueron muy eficientes.

En razón de ello, hoy tenemos esa segunda generación de nuevas leyes de educación en más de 200 países, con las que se da respuesta a ese cambio de época abordado en el primer capítulo de este texto. Para nuestro país es la ley 115 del año 94, y la 30 de 1992, que regula las universidades. En esta fase también se va a iniciar la desvinculación de los organismos internacionales en sus responsabilidades con el tema educativo, por ejemplo, UNESCO, dejan-

⁷⁷ Martínez, A., *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modas de modernización en América Latina*, Bogotá, Editorial Anthropos - Convenio Andrés Bello, 2004.

⁷⁸ Mejía, M. R., *Educación(es) y globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*, Bogotá, Desde Abajo, 2008.

do tales responsabilidades en manos de lo privado y el mercado, sobre todo después de la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998).

En este período, un caso interesante es el de Bolivia, que vivió un proceso de concertación para su ley de educación en el gobierno de Paz Zamora (1989-1993), pero al llegar el gobierno de Sánchez de Lozada (1993-1997) negó lo construido con la sociedad civil y las organizaciones sociales; y con la asesoría del Banco Mundial –entre ellos algunos expertos chilenos, incluso varios de raíz crítica– elaboraron una de las leyes más neoliberales del continente.

Las leyes educativas de primera generación se experimentaron en Corea, Chile y Argentina, bajo gobiernos autoritarios y dictaduras militares, convirtiendo a estos países por largo rato en lugares de referencia para visitar y observar en forma directa cómo se desarrollaba el cambio educativo para los tiempos presentes. Pero poco a poco se fue impulsando la transformación, promoviendo cambios más de fondo a través de las leyes de la segunda generación, que a pesar de existir la matriz básica para ellas (ver libro citado anteriormente) en la coordinación del Banco Mundial, en muchos lugares tales leyes tomaban rumbos y especificidades propias, que se salían del marco determinado.

La relativa autonomía de los países, y la masa crítica existente en ellos sobre el tema, terminó en ese período por introducir en las leyes muchos criterios y concepciones críticas, como por ejemplo de currículos contextualizados y de autonomía de los centros, y dieron un lugar importante a las comunidades educativas, como es el caso del movimiento pedagógico en Colombia y otros lugares del mundo, a lo cual los organismos multilaterales respondieron con un proyecto de calidad que buscaba los comunes internacionales para un mundo que comenzaba a llamarse de globalización y cambio tecnológico, basado en un discurso de cambio y tecnocrático, que pretendía despolitizar el discurso educativo.

En el mismo período de preparación y desarrollo de las nuevas leyes educativas que marcan el paso de la primera a la segunda generación de las mismas, los organismos multilaterales van articulando las agencias de Naciones Unidas para fijar un rumbo a la educación, y para ello organizan eventos en los cuales

cooptan parte de la intelectualidad progresista de la época, siendo los dos más significativos el encuentro de Jomtien (Tailandia, 1990), donde se introduce la categoría de “necesidades básicas de aprendizaje”⁷⁹ como idea que posteriormente dará forma a un retorno al instrucionismo por la vía de los “derechos básicos de aprendizaje” (DBA). A partir de este proceso se desarrollan las metas del milenio en educación y se proyectan las del desarrollo sostenible 2030.

La Unesco organiza en 1993 una comisión para pensar la educación y la cultura en un mundo globalizado, la cual publica en 1996 su documento fijando el norte de lo que se va a denominar los cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, convirtiendo este texto en una especie de biblia del capitalismo globalizado que se estudia por todo el mundo de la academia como el fundamento “técnico” y de objetivos de la educación de este tiempo⁸⁰.

También estas concepciones encontraron en el mundo posiciones que la discutieron. Recuerdo un evento en donde invitados latinoamericanos para retroalimentar el texto, la mayoría veníamos de la educación popular, y el padre Cardenal, ex primer ministro de Educación de Nicaragua, presentó a la plenaria nuestra posición sobre el documento, en el cual mostrábamos cómo esos cuatro aprendizajes eran una visión de formación de un ser humano muy euro-norteamericano. Proponíamos críticamente cuatro aprendizajes necesarios en un continente como el nuestro: aprender a disfrutar y ser feliz (la fiesta), aprender a emprender –que nos lo enseñaba la sobrevivencia diaria de nuestro sector informal, que era la mayoría de nuestra población–, aprender de la diversidad para construir la interculturalidad, y aprender a cuestionar y criticar para transformar.

Allí, por primera vez, se planteó un horizonte que debía dar cuenta de lo humanamente diferente, de lo culturalmente diverso y de lo socialmente desigual. En la discusión mostramos cómo este tipo de estudios “técnicos” y universales era el fundamento de nuevas opresiones, en el sentido freireano, de tipo cognitivo,

⁷⁹ Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Necesidades básicas de aprendizaje. Unesco - Banco Mundial. 1992.

⁸⁰ Delors, J. (coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI*, Madrid, Santillana - Unesco. 1996.

lingüístico, epistemológico, que al homogeneizar daban cuenta de una forma de control desde la educación⁸¹, que colocaba el foco en adecuarla desde los intereses del mercado transnacional y abandonaba la idea de formar un ser humano integral.

En ese marco toma forma la tercera generación de contrarreformas educativas que, además, aprovechando el desplome del socialismo real, produce un unipolarismo ideológico y político que coloca a la sociedad a caminar sobre un modelo de capitalismo globalizado, obligado a construir un proyecto de modernización de la educación sobre nuevas bases, para dar respuesta al cambio de época, el cual es estructurado desde el proyecto económico, y allí se da como orientadora la ley estadounidense “Ningún niño dejado atrás”, que para nuestro contexto es la ley 715 de 2001, y para el caso de México la de Peña Nieto del 2013.

Esta nueva generación de contrarreformas inicia el desmonte de los elementos progresistas de la segunda generación de nuevas leyes de educación, proceso que a nivel internacional tiene como referencia a la OCDE⁸² que, como tanque de pensamiento del capitalismo globalizado, orienta las denominadas “buenas prácticas” del club de los países ricos. En educación, el lugar más visible son las pruebas PISA a las cuales debe someterse cualquier país que quiera ingresar o tener relación con dicho organismo, como fundamento de su asesoría y monitoreo en este aspecto.

En el marco de este contexto toma forma la primera derrota histórica del sindicato colombiano de maestras y maestros, FECODE, en las luchas contra el acto legislativo 001 del 2001, que desde mi interpretación es señalado como un

⁸¹ Parte de este debate se puede encontrar en la revista del CEAAL, *La Piragua*.

⁸² La OCDE surge después de la segunda guerra mundial, como acompañante del Plan Marshall, gestado por los Estados Unidos para la reconstrucción de Europa. Su nombre original fue OCE (Organización europea de la cooperación económica) creada en 1947 como socia de la OTAN y reestructurada en 1961 como OCDE. Su objetivo era contribuir al crecimiento del comercio mundial desde un mundo que se hace global y multilateral, buscando construir políticas para esos fines. Desde su oficina de París con más de 2000 investigadores en cerca de 200 comités, grupos de trabajo y comités de expertos. Actualmente participan 34 países, pero también coordina con otros países no miembros como Brasil, China y Rusia. Se financia con las cuotas de sus estados miembros, según el tamaño de la economía de cada país. Por ejemplo, EE.UU. provee el 22%, Japón el 12.22%; Alemania el 8.38%; Reino Unido, 6.28%; Italia 5.14%; Canadá 3.54%; México 2.39%, y Chile 1.43%.

capitalismo que busca sus nuevas formas y un sindicalismo que no reconoce esos nuevos escenarios, para encontrar las nuevas formas de lucha y organización para el cambio de época.

Sin embargo, estas políticas educativas han sido muy cuestionadas al interior de los países miembro de la Ocde. En el 2014, profesores e investigadores europeos y americanos le enviaron una carta a Andreas Schleicher, responsable de educación y competencias de la organización mencionada, donde denunciaban el impacto mediático de los resultados de sus pruebas y los cambios solicitados para la educación de sus países por políticos y la sociedad en lo que denominaron “el shock del Pisa”, lo que a su vez generó la multiplicación de los exámenes en cada país, así como soluciones de corto plazo que no permiten construir un proyecto educativo que asimile lo enseñado⁸³.

Estamos ante la evidente apropiación, cada vez mayor, de la educación como un asunto técnico objetivo, y el giro tecnocrático lo asumen los organismos multilaterales y los ministerios de educación de los respectivos países países. Ralidad desnuda en el Foro mundial de educación en Incheon (Corea, 2015), caracterizado por la presencia mayoritaria de grupos empresariales, las transnacionales educativas, y la presencia de sectores de la tecnología, informática y las editoriales. Esa manera cómo estos grupos de poder entienden la tecnología, va llevando a un discurso de sustitución de la pedagogía por la tecnología de la enseñanza, trabajándola como técnicas y herramientas de transmisión del conocimiento y la implementación de modelos de virtualización educativa. Un ejemplo significativo es el proyecto del BID, que agenció un modelo de “enseñanza invertida”, el cual aprovecha la infinidad de aparatos de tecnología usados por la gente joven, y propone un proyecto o modelo de “aprendizaje casero”, basado en la presencia de esa tecnología y en la existencia de videos masivos; la evaluación sería el lugar de la escuela. Pocos grupos críticos fueron invitados a estas muestras educativas del capital internacional y los organismos multilaterales, lo cual originó una carta de la intelectualidad mundial denunciando la cooptación de la Unesco por banqueros y empresarios⁸⁴.

⁸³ OECD and Pisa Tests are Damaging Education, *The Guardian*, 6 de mayo de 2014. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

⁸⁴ Carta a Irina Bokova, Directora de la Unesco, “La educación que nos une”, 2017.

Estas críticas desnudan que el camino de constitución de la educación y la escuela hoy no es claro para nadie: izquierdas y derechas, ricos y pobres, religiosos y ateos, y en ese sentido, es un espacio de disputa para todas las posiciones, como puede verse en la cita con que inició este capítulo. Por ejemplo, el inglés y catedrático en la universidad de Los Ángeles, Estados Unidos, Ken Robinson, afirma en el inicio de uno de sus libros: “Una de mis mayores preocupaciones es que, pese a las reformas que se están llevando a cabo en sistemas educativos de todo el mundo, muchas de ellas están impulsadas por intereses políticos y comerciales que tienen una idea equivocada de cómo aprende la gente y de cuál es el verdadero funcionamiento de las grandes escuelas. Como consecuencia, están perjudicando la perspectiva de futuro de innumerables jóvenes. Tarde o temprano, para bien o para mal, usted o un conocido también se verá afectado”⁸⁵.

Pudiéramos sacar infinidad de citas más, algunas las visibilizaremos páginas más adelante, pero en este momento me interesa, a la luz de la cita anterior, formular que estamos en una reconfiguración del saber escolar de la modernidad. Proceso de cambio debido a modificaciones profundas en las maneras de producir la vida, la sociedad, la cultura, la economía, en el sentido del primer capítulo de este texto, que toca en forma diferenciada a la mayoría de habitantes del planeta y que, a decir del premio Nobel de física, Georges Charpak, en la cita retomada al inicio de este libro, asistimos a una “mutación”⁸⁶. Tomando en cuenta el sentido de lo escrito páginas atrás –primer capítulo–, el sistema capitalista también se ve abocado a reorganizar su institucionalidad para garantizar la actualización y modernización de sus formas de control y poder, respondiendo a las nuevas realidades de esta transición entre tercera y cuarta revolución productiva, y uno de los más importantes cambios toma forma con la reestructuración de su propuesta educativa.

B. No solo globalización, también cambio de época

Podemos afirmar que a nivel planetario estamos frente a un momento de ajuste del proyecto educativo, necesario para dar respuesta a las nuevas realidades que vive el sistema dominante. Proceso de ajuste donde se

⁸⁵ Robinson, K. y Aronica, *Escuelas creativas, la revolución que está transformando la educación*, Bogotá, Grijalbo, 2015, p. 15.

⁸⁶ Charpak, G. y Omnes, R., *Sed sabios, convertíos en profetas*, Barcelona, Anagrama, 2005, pp. 15-16.

produce una ambigüedad porque, a la vez que muestra sus nuevas formas desde la ciencia y el conocimiento, y el control que ejerce transformándolas en fuerza productiva fundamental, pese a ello no acaba de constituir la institucionalidad que le corresponde, generando dinámicas permanentes de modificación en los procesos educativos. Además, al interior del proyecto mismo está el dilema por cómo asumir educativamente el tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial.

Para el caso colombiano, esto es muy visible en la infinidad de decretos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que tocan aspectos específicos del quehacer educativo o las leyes de contrarreforma educativa en el continente, con bastantes similitudes a la ⁷¹⁵ nuestra, leyes que enfrentan actualmente las maestras y maestros latinoamericanos y que algunos han llamado “reformas laborales y administrativas”, y un caso significativo son las luchas por su derogación o abrogación o su reformulación en países con signos progresistas, como acaba de acontecer en México.

Por ello podemos decir que la educación en sus múltiples formas, y la escuela desde el jardín de infantes hasta el PhD, es un campo en reconfiguración y en disputa, y en ese sentido no hay respuestas claras. Quienes lo intentan desde ministerios u organismos multilaterales, proceden más apoyados en un discurso desde el poder político y económico que poseen, así como caminos transitados al momento de resolver enigmas presentados, y resueltos, a propósito de la tercera revolución industrial. De igual manera, el pensamiento crítico y emancipador ensaya respuestas desde la impugnación a las nuevas formas de control en educación. De alguna manera, el viejo análisis de la Escuela de Frankfurt viene a recordarnos que no hay acción humana sin intereses⁸⁷.

Esta situación de tránsito entre un mundo que ya no es y una institucionalidad oficial y crítica, inadecuada para las nuevas realidades, genera en algunos casos confusión, propiciando que sectores críticos se sumen en coro a la modernización de la escuela capitalista como si fuera parte del proyecto transformador. Personas ayer muy radicales e impugnadoras de

⁸⁷ Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1991. Asimismo, Vasco, C., *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*, Bogotá, Cinep, 1989.

la escuela capitalista se suman hoy a su realización en forma acrítica, a nombre de un nuevo discurso técnico fundado en la “titulometría” y en la “bibliometría”⁸⁸. Realidad que nos recuerda que el debate del cambio educativo es una constante de todos los actores, realidad que coloca de nuevo y como central, y de forma urgente, la discusión hoy abierta por doquier, así como la necesaria por encarar sobre la innovación y la transformación en los asuntos educativos escolares y pedagógicos.

En medio de los múltiples cambios, el capital se apropió de la educación y construye una industria del conocimiento, la cual se generaliza con la democratización como discurso impuesto después de la II Guerra Mundial, concomitante con el de la sociedad de la medición. La escuela fue objeto, en las dos décadas siguientes a la terminación de la guerra, de diferentes estudios, realizados con el fin de evaluar sus resultados. La tesis central de los estudios, entre muchos otros (Coleman, Plowden e Inse) consistía en conocer el nivel del rendimiento del capital invertido por los Estados, lo cual no era otra cosa distinta a saber si efectivamente existía una correlación entre inversión y los resultados escolares esperados.

Es allí donde nace el conocimiento como mercancía, cuya tesis afirma que este es la materia prima más importante; la medición del resultado escolar produjo el famoso discurso de la sociedad y la economía del conocimiento⁸⁹. Surgía así un modelo con el cual la gestión del conocimiento se hacía de manera empírica y natural; práctica convertida en experiencia-conocimiento a través de la investigación que siguió procesando y ampliando el conocimiento, el cual ahora necesitaba ser administrado de acuerdo a las regulaciones del capital. Surge con ello la industria del conocimiento.

Industria que recogerá los desarrollos de la primera y segunda revolución científica, y que luego debió replantear y agregar elementos a la luz de la

⁸⁸ La importancia del trabajo inmaterial en la sociedad actual exige la necesidad de acreditarlo para incorporar a su organización social y el lugar más visible son los títulos y la escritura, transformando estos dos elementos como centrales a la nueva industria del conocimiento, pruebas, calidad, ranking, etc.

⁸⁹ Zambrano, A., *La educación, el vacío, la frivolidad, la pesadumbre del presente*, Córdoba, Editorial Brujas, 2017, p. 113.

tercera revolución científica señalada en el capítulo anterior, la cual trae con urgencia la reflexión sobre las redes sociales, el hardware, el software, y en la cuarta revolución, la inteligencia artificial, los algoritmos como una realidad en los procesos educativos que ahora debían administrarse a través de sus resultados mediante las pruebas.

Es esta situación la que genera en las organizaciones sociales de la educación dificultad para comprender el nuevo tiempo que vivimos y reestructurar, de acuerdo a los retos que depara, sus formas de lucha como actor social, así como la apropiación/comprensión de estas nuevas realidades por parte de los educadores, para así poder dar lugar a las nuevas maneras de la protesta y de las reivindicaciones, generando un momento histórico en el cual se requieren propuestas que acompañen las protestas.

C. La educación y la escuela, campos reconfigurados y en disputa

Es el marco hasta acá explicado, uno de los elementos centrales para la reconfiguración de la educación y la escuela, y uno de los lugares donde emerge en las últimas décadas del siglo anterior, será en las discusiones curriculares en el mundo norteamericano y que con su “asesoría técnica” se implementaban en algunos de los países parte integral de su bloque hegemónico⁹⁰. La Comisión nacional de excelencia en educación, organizada en el año 81 del siglo pasado para pensar el lugar de la educación, a propósito de señalada por entonces crisis del desarrollo en los EE.UU. como potencia y el mundo de la tercera revolución industrial, veía con preocupación la pérdida de importancia frente a Japón, lo cual prende las alarmas y muestra cómo la educación que se desarrollaba en esos momentos no daba cuenta de los cambios en curso y no se abría ante las nuevas realidades del conocimiento y las tecnologías. En el informe publicado en 1983 por el Departamento de Educación de los Estados Unidos con el nombre de *A Nation at Risk*⁹¹ (*Una nación en*

⁹⁰ Recordemos cómo el movimiento pedagógico colombiano une a los trabajadores de la educación y a la intelectualidad crítica de los más variados matices con el sindicato para enfrentar la reforma curricular que se proponía en ese marco.

⁹¹ Departamento de Educación de EE.UU. “A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform”, 1983.

riesgo), resaltaba: “Una mediocridad amenaza nuestro futuro como nación y pueblo, lo que era inimaginable está sucediendo, otros países igualan e incluso superan nuestros niveles académicos [...] si una potencia extranjera hostil hubiera intentado imponer a Estados Unidos el mediocre rendimiento educativo que impera en la actualidad, es muy posible que lo hubiéramos considerado un acto de guerra. Hoy por hoy, lo hemos permitido sin que nadie de fuera haya intervenido en ello”.

El informe alerta sobre el futuro de la Unión como potencia y de su economía para garantizar en el largo plazo el bienestar del que habían disfrutado sus habitantes, y se plantea la necesidad de proveer educación con calidad y el fortalecimiento del aprendizaje para toda la vida.

En este contexto, la Comisión de educación de calidad de la Secretaría Nacional de Educación de los Estados Unidos de Norteamérica, tomando como base lo planteado, realiza su replanteamiento y traza el derrotero de lo realmente importante: el aprendizaje básico de contenidos (mínimos educativos y formativos) de lo cual deben ocuparse las escuelas para formar el ciudadano de este tiempo, e indica que las prioridades son las tres “R” del inglés: Reading, Writing, and Arithmetic (lectura, escritura y aritmética), y privilegian las disciplinas que se necesitan bajo el nombre del STEM: Science, Technology, Engineering, and Mathematics (ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas). Sobre ellos debe ejercerse un control de su nivel académico. De igual manera, ellas deben garantizar el acceso a la universidad.

Estos elementos son considerados bajo el horizonte de formar una fuerza laboral que permita enfrentar a la competencia extranjera, así como construir la nueva economía basada en el conocimiento para la reconfiguración posfordista de la fuerza de trabajo, consumando la reforma reaganista de la educación, de trabajadores flexibles con habilidades básicas para vivir y laborar en contextos de trabajo flexibles y precarios, dando paso al control del trabajo docente y de las comunidades educativas. Para ello se inician en 1986 procesos de experimentación e innovación en el sistema descentralizado de la educación norteamericana, que tiene entre algunos de sus hitos –año 1992–, una organización centrada en estándares y competencias y el acuerdo para elaborar la nueva ley de educación es aprobada en el año

1995 en el gobierno del presidente Clinton, la cual fija los objetivos sobre qué enseñar y cuáles disciplinas son esenciales.

Estos criterios de la importancia de la educación en la globalización son recogidos por el Banco Mundial, el mismo que en la década del 70 del siglo pasado había promovido la revolución verde como el gran factor de movilidad social en el mundo, destinando para ello parte importante de sus recursos al campo y a la agricultura; ahora realiza el giro hacia la educación como el factor central para darle forma a estos nuevos tiempos signados por el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación, la investigación, y en el lapso de una década gran parte de sus dineros van a educación⁹² para promover las nuevas leyes educativas guiadas por el STEM y las tres R, las cuales son colocadas en las diversas naciones del mundo bajo su asesoría y financiamiento, dando forma a un control multilateral de esas políticas; son las mismas líneas que la OCDE ajustaría como política central en su acción global.

Es así como la OCDE fundamentará las pruebas PISA, determinando la influencia de la política neoconservadora (Reagan) en las políticas educativas mundiales, convirtiendo esos contenidos básicos instrumentales del STEM que adquieren unidad en los sistemas nacionales a través de las pruebas estandarizadas mundiales, soportadas en una visión de multilateralismo a la que concurren como nuevos agentes diferentes grupos empresariales, algunos con cara de filantropía –como la fundación Bill y Melinda Gates.

Por ello, el Banco Mundial⁹³ insiste en que no basta con educar si no se aprenden y adquieren las competencias que permitirán crear capital humano, es decir, que se manifiesten después como posibilidad en el mercado de trabajo, generando una confrontación visible, como antípodas, entre comunidad y mercado, en las siguientes leyes de educación en los Estados Unidos, la cual ni siquiera es trabajada como tensión, situación que vivimos los participan-

⁹² Mejía, M. R., *Educación(es) y globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*, Bogotá, Ediciones desde abajo, Capítulo 2, 2006, pp. 117-130.

⁹³ Banco Mundial. “Informe sobre el desarrollo Mundial. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington”, DC., 2018.

tes en discusiones de las nuevas leyes de educación en los últimos años del siglo anterior y los corridos de este, que han estado y siguen influidas por esas políticas neoconservadoras de la tercera revolución industrial.

Este perfil educativo se va convirtiendo en hegemónico y es perfeccionado paulatinamente a medida que el discurso oficial sobre él es acogido por políticos y economistas, en lo que algunos han denominado “una educación dirigida por banqueros”, lo que llevó a la relatora de educación de Naciones Unidas a afirmar: “La experiencia de la relatora especial indica que en ninguna escuela de economía se enseña ni la normativa internacional de derechos humanos ni las razones económicas que la sustentan, y que los economistas que elaboran las estrategias de educación o de desarrollo en general, no reciben formación en materia de derechos humanos”⁹⁴. Realidad que ha generado preocupantes consecuencias sobre el funcionamiento de la educación, introduciendo modificaciones en los procesos educativos, cuyas principales características están resumidas en el siguiente decálogo:

1. Jerarquización del conocimiento que se imparte en las escuelas a partir del STEM y las disciplinas asociadas a él con la exclusión paulatina de las otras.
2. Un conocimiento objetivo, lo que ha devenido en su organización y transmisión de manera instruccional generando una despedagogización del oficio de maestra/o.
3. Un currículo de mínimos para insertarse en la globalización, expresado educativamente en estándares y competencias bajo la idea de derechos básicos de aprendizaje, constituyendo una educación centrada en el homo faber, humanos que saben hacer para el desempeño laboral.
4. Verificabilidad de aprendizajes a través de un sistema de pruebas estandarizadas, en un comienzo las TIMSS y luego las PISA, desechariendo todo tipo de valoración que no sea cuantificable.
5. Valoración del trabajo docente e institucional de acuerdo a los resultados de niñas, niños y jóvenes, verificado en las pruebas, estableciendo una serie de incentivos económicos y de exigencias para el

⁹⁴ Tomasevski, K., “Sexto informe sobre el derecho a la educación. Consejo Económico y Social de Naciones Unidas”, Capítulo II, Nº10, Nueva York, 2004.

ascenso en los escalafones docentes, instaurando una competencia que ha terminado distorsionando la formación en aras de buscar los resultados positivos en la prueba.

6. Incorporación de las tecnologías (TIC) como soporte fundamental del proceso educativo, tanto en sus aspectos académicos de gestión, de evaluación y de control, lo cual ha terminado con un uso instrumental de ellas (ferretería) sin lenguaje digital ni realidad virtual y menos como parte de la cultura de la época, que vive un tránsito de lo mediático a lo digital.
7. Recambio de los directivos docentes para dar respuesta al cambio, construyendo su gestión en torno a un control administrativo de las instituciones, dando paso a un grupo de rectores gerentes con gran desconocimiento de lo pedagógico.
8. Para dar forma a la sociedad del conocimiento, se promueve la ampliación de la cobertura universitaria (Bolonia), lo cual ha terminado en una titulometría con infinidad de profesionales sobreeducados desempleados, y fortaleciendo una nueva industria del conocimiento centrada en la universidad.
9. Construye un sistema de calidad en paralelo y en coordinación con los otros grupos de la OCDE, basado en una estandarización de corte empresarial y administrativo, convirtiendo los criterios de excelencia de cada disciplina en estándares; realidad fundida hoy con claridad en las instituciones para impulso de la ciencia en nuestros países, como diría Kant hace mucho tiempo, “comerciantes de la ciencia”.
10. Privatización. Inéditos discursos de la sociedad civil y su responsabilidad generaron un nuevo pacto empresarios-gobiernos, asumiendo la educación en forma concertada, ya que sus recursos y sentidos eran definidos por el futuro laboral de sus miembros, apareciendo nuevas formas de escuelas públicas: concertadas, libres, chárter, que bien analizadas han dado lugar a las formas iniciales de la industria del conocimiento, la cual mueve billones de dólares en el mundo a través de textos escolares, pruebas estandarizadas, contenidos digitales, gestión de centros y muchas otras.

A medida que se evaluaba la oleada de nuevas leyes de educación se fue recomponiendo la escuela desde patrones centralizados, abriendo el espacio para

una tercera generación de reformas educativas más ajustada a los criterios de la economía, el mercado y la administración, parte de lo cual es la ley 715 del 2001 en nuestro país (y su doble vinculación, lo que da origen a los dos estatutos profesionales) y su correspondiente en EE.UU. (*No child left behind* –Ningún niño dejado atrás), con lo cual se impusieron estándares nacionales, evaluaciones sistemáticas que, en estos momentos y en más de la mitad de los EE.UU., por ejemplo, son realizadas por un grupo privado, Pearson.

Un discurso de “aseguramiento de la calidad” se tomó la administración y la gestión escolar, y trasladó los procedimientos de la industria de servicios a las escuelas, en las cuales se ocupó el tiempo de docentes llenando formularios, recogiendo evidencias, escribiendo reportes e informes, para cumplir con la patronización de calidad; formularios que luego solo sirven como evidencia frente a niveles superiores de que se cumplió la tarea, pero nunca son recogidos para un real mejoramiento del proceso formativo y escolar. Esto es visible en las pruebas estandarizadas que se aplican en todos los países. Por ello, rápidamente los simulacros en la escuela coparán el tiempo cada vez menor que tiene la pedagogía en esta escuela de la despedagogización y del apagón pedagógico global.

De ahí que las reformas de tercera generación sean las del asalto de los procedimientos administrativos, confundidos con calidad educativa a la pedagogía, perdiendo la escuela libertad y autonomía curricular mediante su homogeneización a través de estándares y competencias que cada vez corresponden menos a las necesidades del contexto y de los chicos de esta época, para volverse en una institución acreditadora del STEM y de certificados para la misma.

El programa educativo de Obama, “Carrera a la cima” (*Race to top*) y su ley de la segunda presidencia “Todo estudiante es exitoso” (2015) llenó de incentivos económicos a los centros educativos para mejores resultados en los índices académicos y los exámenes en las materias del STEM. Se calcula que un estudiante desde el grado 3º hasta el 12º presenta unas 20 pruebas al año⁹⁵, las que están construidas con base en un racionamiento analítico,

⁹⁵ McLaren, P. y Kemch, A., *Los peligros del extremismo educativo. La evaluación estandarizada de alto riesgo en la educación primaria y secundaria en Estados Unidos*, de próxima publicación en Bogotá, Ediciones desde abajo.

privilegiando el conocimiento proposicional en donde los esquemas son conceptos de los objetos y están basados en el “saber qué”.

La consecuencia de estas políticas es la construcción de una industria del conocimiento, la cual en evaluación, y de acuerdo con Robinson, significó:

La industria que se ocupa de preparar exámenes de práctica y material de apoyo está en auge. En 2013, solo en Estados Unidos tuvo unos ingresos totales de 16,500 millones de dólares. Para que usted se haga una idea, los ingresos brutos de taquilla de los cines estadounidenses ese mismo año fueron algo inferiores a 11,000 millones de dólares y la Liga nacional de fútbol americano genera hoy en día 9,000 millones de dólares [...]. En Estados Unidos, la industria de los exámenes está dominada por cuatro contendientes principales: Pearson, CTB MC-Graw-Hill, Riverside Publishing y Education Testing Services (ETS)”⁹⁶.

Este asunto del tratamiento de la evaluación muestra cómo al ser manejada como una industria del conocimiento, lo primero que busca es hacer universales formas particulares para lograr la integración de una educación cada vez más definida en función del mercado, y ello en clave de una economía que responda a las definiciones requeridas no solo del proceso del cambio de época, sino en la lógica y perspectiva de los intereses de los procesos transnacionales de la producción. Para ello cuentan con el apoyo de los organismos multilaterales.

En esa lógica, la educación se constituye desde una mirada única de las competencias, la calidad, los indicadores, medidos en su evaluación, lo cual ha derivado en una educación en función de la economía, que olvida todos los elementos complementarios a su quehacer, con la consecuencia de que lo más importante es el resultado en la prueba y no en el proceso educativo mismo, lo cual ha devenido en que el conjunto docente se vuelve experto en preparar para pruebas según la lógica de las mismas y no del conocimiento, y en enseñar las estrategias para la presentación de exámenes.

⁹⁶ Robinson, K. y Aronica, L., *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*, Bogotá, Grijalbo, 2015, p. 222.

Además, como lo regional y el gobierno central es tan fuerte en Estados Unidos, se llenó de incentivos a los gobiernos estatales (departamentales) que aceptaran la estandarización nacional de la educación. En nuestro país el actual ministerio de educación ha planteado la necesidad de descentralización administrativa para organizar un currículo nacional de mínimos (competencias, estándares y derechos básicos de aprendizaje), así como una serie de decretos que van ajustando nuestra educación al modelo. Con estos ajustes buscan acabar los intersticios dejados por la ley 115 de 1994, para así imponer las dinámicas del proyecto empresarial administrativo que por el mundo monitorea la OCDE⁹⁷ a través de su club de buenas prácticas, como exigencia para incorporarse a la misma y verificada con las pruebas PISA⁹⁸, lo que ha denominado el estudioso internacional de la educación Pasi Sahlberg⁹⁹, “el movimiento mundial de reforma educativa” (GERM). Si bien es necesario tener un cuestionamiento profundo sobre aspectos de las pruebas, no se puede desconocer la existencia de elementos fundamentales en el mundo de hoy como que toda acción humana debe ser valorada en coherencia con los fines propuestos y que existen elementos básicos para vivir en el mundo globalizado, como saber leer y escribir; fundamentos de pensamientos lógicos que nos sirven para explicar procesos naturales y sociales que les permita diferenciar entre un hecho y una opinión. Explicar, de igual manera, que al realizar pruebas se deben tener en cuenta los factores asociados a la educación que son fundamentales para construir esa idea de meritocracia,

⁹⁷ En el caso de Colombia, es visible en los requerimientos “como parte del proceso de adhesión”. En el último documento: OCDE “Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia”. MEN. 2016, en el cual solicitan cuatro aspectos: 1) mejora de la calidad y pertinencia del resultado de aprendizaje. La gran crítica es a la falta de un marco nacional curricular. 2) promover la equidad de oportunidades educativas, en donde señala como prioritario avanzar en la jornada única y el índice sintético de calidad. 3) recoger y usar datos con el fin de orientar las mejoras, solicita una política para ayudar a docentes e instituciones educativas a transformar la información en documentos de políticas. 4) usar los instrumentos financieros para orientar las reformas y pide profundizar los esquemas de incentivos basados en los resultados.

⁹⁸ El peso de la OCDE en educación por estas pruebas ha ido en crecimiento. De poco relevante a principios del nuevo milenio a convertir sus resultados en un fenómeno mundial en 2012 con una gran difusión mediática, lo que ha generado comparaciones y precipitación en los ejecutores de política para copiar modelos exitosos sin contexto, como pasa actualmente con las propuestas del MEN en Colombia. Algunos hablan de que es un ministerio global de la educación.

⁹⁹ Sahlberg, P., *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?*, Madrid, Paidós, Grupo editorial Planeta, 2015.

que ha terminado por hacer olvidar las diferencias sociales sobre las cuales se construye la escuela, olvidando que si no trabajamos la primera infancia penalizamos a quienes no participan de ella en procesos tempranos. De igual manera, el vacío de un sistema de formación de maestros con capacidad para dar cuenta de los requerimientos del conocimiento y la sociedad para estos tiempos, transformando su formación inicial y permanente, es decir, todas las formas de desigualdad social también se reflejan en las pruebas.

Así mismo, es necesario salir de un currículum de recetas e información soportado en un algoritmo lógico sin interpretaciones y una mirada que entiende el mundo desde una visión eurocéntrica que no reconoce las particularidades de los más variados tipos, en un mundo que cambia a velocidades asombrosas; por ello, no podemos seguir viviendo con una educación con el síndrome del ranking, en donde nos dedicamos a educar para las pruebas, las que en su crisis piden a gritos formas alternativas de enseñar y evaluar.

En este proceso de transformación empresarial de la educación, también han aparecido una serie de autores que cuestionan los procedimientos y los fines de tal lógica. Por ejemplo, la manera cómo para reabrir la financiación federal se ven presionados a cambiar el aprendizaje por simulacros para exámenes, y la manera cómo se lleva a cabo el procedimiento de las pruebas que, al requerir respuestas concisas (scanner optic), pierde de vista las posiciones variadas sobre los temas y la manera cómo lo contextual afecta las respuestas y los procedimientos, haciendo muy claro cómo la manera de evaluar condiciona la manera de enseñar.

El predominio del STEM + A ha influido en que muchas facultades de ingeniería asuman las funciones de educación, generando un discurso que se soporta en la cuarta revolución productiva y su componente tecnológico, bajo el discurso del pensamiento computacional, en el cual las habilidades y competencias de la programación se trasladan al proceso educativo como formulación y resolución de problemas, siguiendo los pasos de la planeación instrucionista, en muchos casos bajo los principios de Gagné¹⁰⁰, en lo que se ha llamado un nuevo tipo de instrucionismo orientado por ingenieros,

¹⁰⁰ Gagné, R. y Briggs, L., *La planificación de la enseñanza. Sus principios*, México, Editorial Trillas, 1984.

generando una tecnocracia en educación que vuelve a confundir ciencia con verdad, realzando al tecnócrata como su portador.

Como síntesis del giro educativo, basta con ver la nueva secretaria de educación de Trump, Betsy DeVos, empresaria promotora de las escuelas Charter e impulsora del consorcio Amway, en alianza con Neurocore, dedicados a la estimulación cerebral y a la programación neurolingüística centrada en películas. Su elección por primera vez en mucho tiempo requirió de una medida que desempatara el 50-50 que se había producido en el Senado.

El proyecto del capitalismo global con argumentos “técnico-objetivos” sigue profundizando la promoción de las reformas basadas en los modelos de gestión del sector empresarial, en muchos casos haciendo una transposición mecánica, sin diferenciar ni hacer explícitas las especificidades educativas. Curiosamente, algunos de esos elementos que se comienzan a legislar en nuestro país, y columna vertebral de nuestra ley 715 de 2001 y su reglamentación, así como de la reforma educativa mexicana de Peña Nieto, ya había sido cuestionada por una de las arquitectas de este movimiento de nuevas leyes educativas, después de trabajar para ellas en su formulación y apoyar su implementación durante 24 años, Diana Ravitch, con cuyas citas inicio este segundo capítulo, reafirmando sus planteamientos desarrollados en su libro.

D. El asalto neoliberal a la escuela

El esfuerzo de calidad en el último período ha estado centrado en la promulgación de estándares y competencias administrados, desde procesos de calidad trasladados de la empresa y la industria del sector servicios, así como las pruebas masivas para medirlas, con lo cual la escuela termina llena de matrices procedimentales de asuntos administrativos de gestión y el rector como coordinador de esas matrices, las cuales avalan los procedimientos que se están cumpliendo en coherencia con el plan de calidad acordado, pero que hablan muy poco de los procesos socializadores y pedagógicos que acontecen en una escuela. Es así como el maestro y la maestra terminaron siendo instructores que preparan para pruebas estandarizadas. Por ello, en el último tiempo ganan especialización en el manejo de la mecánica de las

preguntas para pruebas, en lo que preparan a sus estudiantes en los meses que las anteceden.

En ese sentido, los planes de mejoramiento para los centros educativos y el tipo de contratación que se lleva a cabo para ello, muestra uno de los mayores lastres en el lugar que debía ser central y es el de la cualificación sometida al mercado, lo cual incide en que los contratistas están más interesados en cumplir lo cuantitativo que se exige como resultado, que en desatar procesos. De ahí que por la escuela hoy pasen infinidad de mercancías de los respectivos contratistas. A comienzos del año 2019 me decía un encargado de calidad de uno de los departamentos del país, que había recibido a 9 contratistas, cada uno haciendo un aspecto sin coordinación con los otros, y a veces con concepciones totalmente contradictorias, y todos interesados en terminar en los tiempos acordados dentro de su proyecto, y la escuela queda sometida a un carrusel de proyectos sin procesos, que año a año cambian, de acuerdo a los temas que se financian y al contratista que lo realiza, chantajeados los centros educativos por las autoridades educativas nacionales con los recursos.

Esa estandarización internacional a la cual se ligan los países a través de pruebas censales tiene un problema de fondo, y es la pregunta de ¿la eficiencia para quién?, ya que a su nombre se construyen procesos homogéneos de administración, evaluación, contenidos, los mismos que olvidan la particularidad de las escuelas en los países específicos, con culturas y tradiciones particulares. Por ello, esa manera de la eficacia con patrones universales termina sacrificando lo particular y lo diferente a nombre de una integración a un mercado global que también comienza a ser cuestionado en el mundo del norte con el famoso “mac jobs”, con el cual se designa que de 40 personas que van a emplearse sólo 8 lo harán en lugares de alta tecnología. Es decir, MacIntosh y los otros irán a MacDonald’s. Entonces surge la pregunta, ¿eficiencia para quién?

Por ello, el debate sobre la pertinencia vuelve a ponerse a la orden del día en educación, y la pregunta es si a pesar de los procesos globales gestados y la revolución científico-técnica en marcha, en el cambio de época y en la transición entre tercera y cuarta revolución industrial, las características de

la educación deben ser para darle respuesta al trabajo laboral o al mercado solamente, o la educación cumple funciones más amplias en la sociedad, que tienen que ver con los fenómenos que recientemente nos hemos encontrado en nuestra realidad de violencia juvenil, iniciación a la drogadicción, falta de futuro y alternativas en el mundo laboral o de escaso ingreso a la universidad para aquellos grupos de la población que vienen de los sectores más pobres de la población.

Con el escenario anterior surge la pregunta, ¿una escuela solo para el mercado, o para la sociedad y el mercado como una parte de ella? En ese sentido, es necesario abrir un debate sobre las preguntas de la pertinencia: ¿Por qué educación? ¿Para qué escuela? ¿En dónde? ¿A quién? ¿Qué? y ¿Cómo? Es decir, es necesario abrir un debate público por construir la educación y la escuela como un asunto público, en donde sus fines y sentidos deben ser un acuerdo de la sociedad.

Un asunto pendiente en estas discusiones de la lógica administrativista-empresarial en la escuela son los tiempos del cambio escolar. Al aplicar el modelo de calidad empresarial, la lógica de transformación de la escuela queda reducida a esa serie de procedimientos administrativos, aplicando el principio de eficacia y eficiencia de la producción, en donde se trabaja con materias primas y productos, olvidando que el cambio en educación es lento, participativo y complejo. Esos otros procedimientos han ido introduciendo una cultura tecno-autoritaria en la escuela, que al insertar los cambios en forma directa no negocia con las otras culturas presentes en los procesos escolares.

Un hecho significativo que da cuenta de esos procesos es la manera como han iniciado una campaña de descrédito del maestro sindicalizado y la propuesta de la despedagogización, por la cual para ser maestro sólo se necesita la formación disciplinaria y unos mínimos pedagógicos de tipo procedimental para darle respuesta a los estándares y competencias pre-establecidas por fuera de la órbita de los maestros y las maestras. Esta situación se ha profundizado, creando dos estatutos para la profesión docente, con niveles salariales y sistemas de ascenso diferenciados. En esta perspectiva aparece

cada vez más fuerte la idea de que de acuerdo a la evaluación, sobre ellas se producirán el reconocimiento y los incentivos.

Es así como el campo de la educación en nuestro medio hoy es un lugar de disputa por construir lo público en educación, y en ese sentido se han reanimado dinámicas que muestran esa vitalidad. En el último período se ha generado una dinámica en torno a la construcción de los proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAS)¹⁰¹ como un proceso en el cual es necesario realizar una serie de propuestas desde el ámbito crítico en lo educativo y lo pedagógico. De igual manera, las plataformas del derecho a la educación buscan dar pautas para una serie de agendas en torno a la gratuidad y la cobertura ligada a la calidad. El movimiento pedagógico adquiere una nueva vitalidad, los movimientos sociales, indígenas, afros, barriales, de mujeres, de LGBTIQ, reconocen en la educación popular una vitalidad para seguir empujando los caminos alternativos, la Expedición Pedagógica mantiene una red a nivel nacional para seguir visibilizando esas múltiples maneras de hacer escuela y ser maestro frente a las propuestas de homogeneización¹⁰².

No es claro el camino de la educación en sus diferentes niveles (pre-escolar, básica, media, técnica, universitaria, no formal) en el mundo actual y desde luego en nuestra realidad. En ese sentido, la discusión está abierta. El poder, con sus posibilidades económicas y de dirigir políticas pareciera tener sus sentidos y sus apuestas ya organizadas. Sin embargo, vivimos un momento de tránsito, apenas se están constituyendo las educaciones de este tiempo y el debate es mucho más profundo porque la pregunta que está de por medio, y sin resolver, es por la educación que requiere el mundo actual, desde las particularidades de nuestros contextos. En ese sentido, no hay respuestas únicas, el debate está abierto y hay que participar en él sacando la educación de ser un asunto “técnico objetivo” para hacerla profundamente política.

¹⁰¹ FECODE. *Revista Educación y cultura* N°85. Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA. Diciembre 2009.

¹⁰² Para ver estas dinámicas, remito a mi artículo: “Las pedagogías de la resistencia en Colombia”. En: *Le Monde diplomatique*, edición Colombia, agosto 2009.

El hecho de que las reformas educativas hayan sido manejadas con una secuencia de banca multilateral y tecnocracias de los ministerios de educación y de los departamentos de planeación en nuestros países, muestran la manera como en este último periodo se han construido las políticas públicas desde una perspectiva neoliberal, y con un movimiento social que en ocasiones ha logrado enfrentarlas, pero que en una débil comprensión de lo conceptual y del tiempo que vivimos, también ha generado en estos grupos vacíos para dar una respuesta que involucre a la sociedad haciendo de la educación un asunto público.

En ese sentido, nos encontramos frente a un problema central en la reorganización de la educación de este tiempo, y es que, ante la falta de una claridad total por parte del establecimiento y la necesidad de construir otras educaciones por parte de los sectores críticos, se requiere convertir el campo de lo público en un escenario en disputa, y para los que tenemos una perspectiva de transformación de la sociedad, la configuración de un nuevo espacio público contrahegemónico. Pero esto exige dar cuenta de la manera no sólo como entendemos lo público sino cómo actuamos allí para posibilitar esas otras maneras cómo en este tiempo construimos las apuestas por otro mundo desde las especificidades de los escenarios educativos.

E. Las reformas educativas de cuarta generación: buscando lo alternativo

De igual manera, los sectores críticos inscritos en múltiples corrientes de ese pensamiento¹⁰³, han iniciado en este tiempo la marcha por comprender los cambios y construir los mapas que requieren estos nuevos tiempos. Los procesos de resistencia también han llevado a incidir sobre políticas públicas, comenzando a constituir no solo una acción transformadora sino también nuevos planteamientos de corte emancipador. Es en este marco que llamo a la manera como se enfrentó el acto legislativo 001 del 2001, la derrota histórica de FECODE, y que concluye con la imposición por parte del Gobierno de la ley 715. En ese momento y coyuntura particular se enfrentó

¹⁰³ Mejía, M. R., *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*, Bogotá, Editorial Magisterio, Capítulo 2, 2012.

a un capitalismo que reconfiguraba su escuela, realidad no comprendida cabalmente por la dirigencia sindical, que optó por un dar un paso atrás y recoger reivindicaciones históricas, desaprovechando el momento para negociar las transformaciones y demandas que depuntaban con la tercera revolución industrial y el ajuste del aparato educativo que demandaba, reajustando así la organización y lucha sindical para las nuevas realidades que copaban la sociedad.

Esas disputas en la reconfiguración del saber escolar de la modernidad comienzan a ser enfrentadas por sectores críticos en todo el mundo, acompañadas de movilizaciones y protestas, lo cual puede ser reseñado fácilmente buscando en la prensa de los años que llevamos corridos de este siglo. Por motivos de espacio, en este texto reseñaré dos expresiones latinoamericanas de ello: la revolución de los pingüinos (Chile) y la nueva ley de educación boliviana 070 (Avelino Siñani y Elizardo Pérez).

Experiencias que representan, entre muchas, dos manifestaciones de eso que llamo “cuarta generación de leyes educativas”. En el caso chileno, de lucha y protesta directa que muestra las características de la nueva forma de lucha, y la boliviana, expresión de una ley que se construye no con los fundamentos de los organismos multilaterales sino en una lectura del cambio de época, desde la especificidad y particular identidad de ese país, mostrando la urgencia de no seguir elaborando leyes de educación sin la discusión sobre la pertinencia de los procesos educativos, en la tensión de formar ciudadanas y ciudadanos del mundo, hijas e hijos de la aldea.

En el libro *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*, sintetizo este movimiento como sigue¹⁰⁴:

El año 2006 marcó un hito importante en la movilización de la juventud chilena. Los estudiantes de la secundaria salieron a las calles con unas reivindicaciones muy precisas en torno a las tarifas de transporte público, el pago por la realización de las pruebas de ingreso a

¹⁰⁴ Mejía, M. R., *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2014, p. 54.

la universidad, la implementación de la jornada completa para los centros escolares. Ligadas a ellas, el movimiento enlazó la crítica a un sistema educativo sostenida sobre la Ley Orgánica y Constitucional de Educación (Loce), construida sobre las bases educativas de la dictadura, manteniendo aspectos que se cuestionaban por estas movilizaciones, como la municipalización, y la subvención a la demanda. La movilización que comenzó a ser denominada “Revolución de los pingüinos” por el uniforme que usaban los estudiantes (azul oscuro, camisa blanca y chaleco) golpeaba la reforma educativa, que era presentada por el Banco Mundial como modelo, no sólo para los países de América Latina, sino para el ámbito internacional. Esta situación que hizo pensar a la clase dirigente chilena que había llegado a una educación con los mínimos básicos (en infraestructura, remuneraciones docentes, cobertura y organización de los centros escolares), y había vendido la idea del inicio del despegue hacia la calidad, fue tocada por la dinámica social de los jóvenes, con la cual se devela el cumplimiento parcial y limitado de esas apuestas del capitalismo global a nivel educativo en la realidad chilena.

La protesta, descalificada en un comienzo, fue rápidamente valorada y llevó al gobierno de la presidenta Bachelet y su ministra Yasna Provoste, quien había reemplazado al ministro Martín Zilia –salido de su cargo en medio de las protestas de los pingüinos– a plantear la necesidad de una nueva ley general de educación. Para ello, se constituye el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAP), en donde concurren las más variadas fuerzas de la sociedad, lo cual concluye con una nueva ley de educación.

Esa generación que enfrenta la ley modelo para los organismos multilaterales, cuando llegan a la universidad confrontan nuevamente en la calle el modelo privatizador que regía la educación terciaria en dicho país, logrando un amplio consenso de sus familias, lo que lleva a que el gobierno de la concertación coloque en su plataforma para enfrentar el gobierno de Piñeira la financiación estatal de la educación superior, uno de los logros importantes del segundo mandato de la presidenta Bachelet. Curiosamente, la ley que se desmonta en Chile es el modelo que toma el ministerio de educación de

Colombia para la reforma de la universidad y que el Movimiento amplio estudiantil –MANE– derrotó con la protesta-propuesta en las movilizaciones nacionales del primer gobierno de Juan Manuel Santos.

Posteriormente, en el 2015, en el debate surgido a propósito de la educación terciaria, el movimiento continúa sus luchas y plantea un frente por una nueva educación y un nuevo lugar para el maestro y la maestra en la educación, articulando en su propuesta la necesidad de cambiar la legislación sobre la organización gremial del magisterio permitida por la dictadura de Pinochet pero solo como “colegio” de profesores. Estos cambios se plantean no solo para acabar de salir de la influencia política de ese período antidemocrático vivido en aquel país, sino para construir un gremio a partir de las nuevas banderas que plantea el cambio de época, a manera de ejemplo, la estructuración de un movimiento pedagógico fuerte y la modificación de los tipos de estructura organizativa de lo sindical, son parte fundamental de tal agenda.

La experiencia chilena de lucha, confrontación e incidencia en políticas públicas, contrasta con la vivencia boliviana que en la década del 90 había desarrollado una de las leyes más neoliberales del continente y que a la llegada de Evo Morales a la presidencia abre la discusión para realizar una ley de educación más acorde con el proyecto político planteado por un gobierno alternativo. Encuentra espacio acá la pregunta por la identidad nacional, en un país con mayoría indígena, en un mundo globalizado, y cómo darle lugar a esta tensión con un proyecto educativo, lo cual coloca al equipo técnico del ministerio del ramo a estimular la producción para estas definiciones en el marco de un proyecto orientado por el Vivir bien, Suma qamaña, Sumak kawsay¹⁰⁵.

En ese sentido, el Ministerio se coloca de cara a pensar y a proponer otra educación, más enraizada en el reconocimiento de Bolivia como un Estado plurinacional, en cuanto la existencia de 36 naciones originarias le otorgan unas particularidades de diversidad en la unidad, a las cuales pretende responder la ley. Para ello organizan una estructura sobre un currículo intra e intercultural y plurilingüe, y una propuesta de formación general

¹⁰⁵ Ibáñez, A., y Aguirre, N., *Buen vivir, Vivir bien*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2014.

de los docentes para dar respuesta a lo planteado en la ley, la que retoma elementos de la experiencia de Warisata¹⁰⁶ desarrollada en la década del 30 del siglo pasado por Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que le da nombre a la ley 070, retomando de ella el énfasis técnico-productivo que integraba los principios de teoría, práctica, valores y producción.

La ley se plantea como descolonizadora. Un ejemplo de esa particularidad lo da el artículo 3, parágrafo 6, cuando dice que la ley es “laica, pluralista y espiritual”. Esto último, en coherencia con el Vivir bien y los derechos de la Pachamama en un Estado sociocomunitario. En lo pedagógico busca una educación liberadora para “que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla”, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico con base en “una cultura de paz, buen trato y convivencia pacífica” (parágrafo 14, artículo 3). Como vemos, las dos citas anteriores nos muestran un proyecto educativo fundado sobre la recuperación de principios que pertenecieron a la tradición crítica y emancipadora, enriqueciéndola con sus particularidades contextuales.

En palabras del viceministro de educación boliviano:

“La relación de la educación popular con las acciones del estado deben ser relaciones constantes con el propósito de que exista una dinámica cambiante, modificadora y transformadora. Debe existir permanentemente un ejercicio de crítica, pero también de autocrítica por parte de cada docente en el país, puesto que un maestro sin investigación, sin ética, sin compromiso social ni innovación ni transformación perenne no es un profesional reconocido como tal, y mucho menos puede ser un maestro así, que se circumscribe a las premisas de la educación popular. La gran mayoría de los docentes ha sido formada bajo estas modalidades de la educación popular definida como política de estado”¹⁰⁷.

Desde luego que esta apuesta ha generado debate. Recuerdo cómo en un foro uno de los dirigentes del sindicato de maestros urbanos de Bolivia señalaba

¹⁰⁶ Pérez, E., *La escuela Ayllu de Warisata*, La Paz, Papeles, 1985.

¹⁰⁷ Aguirre, N., “La educación popular, eje fundamental dentro de la política de Estado en Bolivia”. En: revista *Pensamiento Popular* N°002, Popayán, CEID - Asoinca, 2015, pp. 39-44.

que una apuesta de este tipo era un retroceso político, ya que balcanizaba la unidad nacional, y conceptualmente era un retroceso a formas precapitalistas de producción que se manifestaba en la esfera del conocimiento por recuperar los saberes de las comunidades originarias; a lo que replicaba el dirigente de los sindicatos rurales, que eso era un pensamiento eurocéntrico de una izquierda colonizadora que leía desde la teoría pero sin aterrizarla a la realidad de nuestros contextos.

También los movimientos sociales del continente entran en esta disputa. Vale mencionar la propuesta del Movimiento Sin Tierra de Brasil, de educación del campo, y la de los piqueteros y fábricas tomadas en Argentina, con sus bachilleratos populares; la educación propia de los grupos originarios¹⁰⁸, que además han desarrollado 38 universidades indígenas en el continente; las universidades de las mujeres de Plaza de Mayo y de la educación popular; la redefinición desde la pertinencia, como el proyecto de Fe y Alegría a nivel continental, que tienen como algunos de sus pilares la educación popular y el enfoque de capacidades; la propuestas regionales de currículo en México, PETO en Oaxaca, y PDECEN en Michoacán, y muchas otras experiencias a lo largo del continente, que nos haríamos largo enumerar acá y sobre las cuales volveremos en el último capítulo de este libro.

F. La reconfiguración continúa como espacio en disputa

La educación de este tiempo no acaba de encontrar su forma, ni el proyecto capitalista globalizado lo logra ni los caminos alternativos pueden mostrar una propuesta. Ambos buscan una nueva arquitectura para los sistemas educativos que se reconfiguran. Esto hace visible hoy cómo la educación es un espacio lleno de intereses contrapuestos. El espacio está servido y es necesario buscar caminos nuevos, algunos inéditos, sin certezas absolutas, lo cual es difícil para un pensamiento atravesado por la forma positivista de la verdad. Hoy, en múltiples lugares, se disputa cómo construir y darle lugar a la educación de estos tiempos.

¹⁰⁸ Trejos, D., Soto, J P., Reyes, L F., y otros, *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*, Bogotá, Planeta Paz - CRIDEC - OXFAM - ASICAL, 2017.

A propósito de esto, es significativa la manera cómo la internacional de la educación ha decidido construir en sus filiales movimiento pedagógico, como una manera de enfrentar el neoliberalismo en este sector de la sociedad. En nuestra realidad, el sindicato logra romper la matriz internacional de evaluación, buscando caminos alternativos iniciales para superarla. Las maestras y maestros de la CNTE en México luchan contra la reforma de segunda generación que se le impone, acompañado por sus comunidades locales y por el nuevo plan de contenidos curriculares que fue elaborado por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE). La ley es enfrentada desde los proyectos curriculares regionales, los cuales se convierten en soportes que encuentran en la propuesta de López Obrador –de abrogar la ley de educación de Peña Nieto del 2013– una oportunidad para construir esas propuestas en los diferentes niveles.

También los cuestionamientos se hicieron a la directora general de la Unesco, Irina Bokova, por la manera cómo el organismo se fue plegando a la política del Banco Mundial y de la OCDE. Hace poco, circuló una carta firmada por miles de intelectuales y académicos de la educación en el mundo, denunciando lo que había sucedido en el último Foro Mundial de Educación celebrado en Incheon, Corea (mayo de 2015), donde se decía:

Asimismo, consideramos necesario destacar que el discurso de la calidad educativa viene siendo utilizado por parte de los organismos económicos internacionales como el “caballo de Troya” con el cual se introducen las contrarreformas educativas que reducen el papel de los sistemas educativos al desarrollo de un pequeño grupo de aprendizajes y a una competición sin sentido entre las instituciones escolares por posicionarse en rankings. De igual manera, dados los criterios selectivos de las materias a evaluar, se jerarquiza peligrosa y sesgadamente determinados aprendizajes, primando en la práctica en exclusiva lo que se viene denominando un “back to basics...”. Muchas de las miradas sobre la educación distintas a las que pretenden hegemonizar los organismos económicos globales prácticamente estuvieron ausentes en la cita de Incheon¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Borrador de la Carta a directora general de la Unesco, junio de 2015. En: Observatorio internacional en reformas educativas y políticas docentes (REPODDI) y la red global/glocal por la calidad educativa.

En Colombia, desde las directivas de la educación, se organiza una reforma a través de decretos y resoluciones para dar respuesta a los requerimientos de la OCDE. No solo hay decretos, se inicia un proceso de transferencia de modelos educativos de corte instruccionista, por ejemplo, las matemáticas de Shanghái, o el de educación de excelencia de Belo Horizonte, sin ninguna contextualización, mostrando que el síndrome de transferencia tecnológica es una realidad acrítica en educación. Valdría la pena preguntarnos ¿por qué se mira a estos lugares y no a otros? ¿Por qué la influencia de la geopolítica es tan fuerte en educación? Como pieza para ello, recomiendo ver el video “El éxito educativo de Finlandia”, del realizador norteamericano Michael Moore.

Un claro caso de privatización larvada es el programa colombiano “Ser pilo paga”, que, a nombre de beneficiar en educación a los más pobres, al revisar sus cifras lo que realmente está pasando es que las universidades privadas han recibido 22.089 estudiantes, el 83.99% del total de los benefactores de este programa, y de su mano el 98.4% del presupuesto aprobado para el mismo. En cambio, las universidades públicas atienden 3.555 estudiantes, el 16.09%, con un presupuesto del 1.6%¹¹⁰. Un programa que al revisarlo nos alerta sobre la idea de meritocracia, en cuanto a la vez que establece parámetros de elite al derecho a la educación, muestra cómo lo privado utiliza cualquier fisura para convertirla en mercancía, ganancia y acumulación¹¹¹. En el gobierno hoy al frente de Colombia, le han realizado algunas adecuaciones al programa en cuestión, sin asumir las profundas críticas que lo desnudan, en especial sobre la continuidad de la privatización, y ahora lo llaman “generación E”.

En mayo del 2016, el Ministerio de Educación Nacional presenta el “Sistema Nacional de Educación terciaria (SNET) camino para la inclusión, la equidad y el reconocimiento”, el cual desempolva un viejo documento del Banco Mundial del año 2003: “La educación terciaria en Colombia, pre-

¹¹⁰ Para su ampliación, ver: Senadora Claudia López: ¿Y los no tan pilos y los no tan pobres? ¿De malas? En: <http://www.semana.com/educacion/articulo/claudia-lopez-critica-el-programa-de-ser-pilo-paga/465643>

¹¹¹ De igual manera, los dineros entregados al Icetex para préstamos, la mayor parte va a las universidades privadas. Curiosamente, algunos de sus fondos son resituados de los que antes pertenecían a la universidad pública.

parar el terreno para su reforma”, en el cual se basa la reforma de Santos derrotado por la MANE y que ahora realizan por decretos. En el documento se propone congelar la educación a nivel de su cobertura para el 2014, en 1.365.000 estudiantes para los próximos 20 años, y propone como meta para el 2034 tener el 65% de los estudiantes en carreras técnicas y tecnológicas, algo que Guillermo Hoyos ya había denominado: “La chatarrización de la universidad, convertida en tecnológico, al servicio del capital cognitivo”¹¹². Como puede verse en la cita siguiente, la discusión es parte del futuro de la universidad, lo cual implica plantearse su pasado, su presente y la manera cómo va a ser resuelta para estos tiempos.

“Es verdad que la educación superior se encuentra encerrada en una jaula de hierro weberiana, signada por la racionalidad prescriptiva, los fines establecidos y el operacionalismo. Sin embargo, la comunidad académica todavía tiene la llave de la jaula. El camino futuro no radica en ninguna clase de intento por recuperar el pasado, ni como una fórmula de cultura cognitiva ni como un orden más amplio del academicismo. Más bien consiste en una forma nueva de desarrollo humano que configura nuestros objetivos curriculares. Afrontamos una ideología limitante, ya sea que nos refiramos a ella en los términos nuevos (competencias, resultados, habilidades y capacidad de transferencia) o en los antiguos (intelecto, conocimientos, verdad, objetividad y disciplina). En el primer caso, la educación superior sirve a una concepción cerrada acerca de la relación con la economía, y en el otro, está al servicio de la relación con la cultura cognitiva. La pregunta importante es si es posible una concepción más abierta acerca del currículo, que sea adecuada para una educación superior que sostenga una relación más abierta con la sociedad y esté sustentada en una concepción más abierta del ser humano”.

Ronald Barnett¹¹³.

¹¹² Hoyos, G. (s/f) citado por: Jaramillo, R., “¿En qué va la tercerización de la educación?” [en línea]. En: Asociación de profesores de la Universidad de Antioquia. 2016. Recuperado de: <http://asoprudea.org/co-respondencia/itemlist/category/20-educacion-terciaria>

¹¹³ Barnett, R., *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa, 2001, p. 20.

Hoy la universidad vive también un cambio en disputa, muy visible en lo que algunos llaman la “harvardización” de la universidad, que pareciera ser un modelo universal. Sin embargo, a manera de síntesis presento algunas de las principales concepciones que se dan en esta disputa:

- Su fundamento ha sido el conocimiento y la verdad, a partir de sus tres funciones históricas: docencia, investigación y extensión. Ahora tiene como tarea modernizarse, incorporando la tecnología y las ciencias artificiales, así como las convergentes, abriéndose a los nuevos ambientes de aprendizaje.
- Las características históricas de la universidad han sido transformadas profundamente y estamos en el cierre de un ciclo que hace obsoletos muchos de sus principios, que lo han de llevar a construir otros procesos organizativos, académicos y metodológicos en un mundo que le exige su reconfiguración.
- La super especialización en el mundo de hoy requiere que las empresas, ya que ellas saben qué necesitan para mantenerse vigentes en el mundo de hoy, y en muchos casos asuman la creación de universidades-empresas para hacer coincidente tecnología, ciencia y mercado.
- Hacia una universidad en línea. Basada en el e-learning, ante la perdida de la importancia de la presencialidad y el fin de la universidad clásica, lo cual es posible con un desarrollo especializado de software y hardware educativo con paquetes tecnológicos de aprendizaje automatizados: machine learning, technics, realidad aumentada y los últimos desarrollos del 5.0 y los que vendrán.
- La universidad, en cuanto universitas, seguirá ocupándose del conocimiento universal, fundamento de las nuevas tecnologías y de los cambios de hoy, para lo cual existen parámetros internacionales que colocan como urgente una acreditación global que permita una actualización permanente en los procesos académicos, administrativos e institucionales.
- Reconfigurar la universidad para el cambio de época, desde los contextos específicos y los territorios, lo cual despertará una tensión para responder a las exigencias glocales, en una relación de punta con el conocimiento, pero adecuado a los lugares donde ella se da y organiza.

- Una nueva narrativa de la universidad desde el sur. El capitalismo cognitivo busca una tercera homogeneización, la educativa, para consumar las dos anteriores, la biótica y la cultural del eurocentrismo. Por ello, es necesario pluralizar el relato desde el mundo del sur, dándole un lugar a los grupos excluidos y negados en sus cosmogonías, que logre conjugar territorio con cambios epocales y civilizatorios.

Como puede verse, la educación al constituirse en fundamental al cambio de época, centrado en el conocimiento, la tecnología, la innovación y la investigación, se vuelve central a un capitalismo que convierte la ciencia y el trabajo inmaterial en fuerza productiva, lo que exige una renovación de las dinámicas interpretativas, conceptuales, pedagógicas, con las que actuamos las y los educadores, cuestionando una mirada que habla de educación como si esto fuera un asunto “técnico-científico”. Busca olvidar todo su componente político-ideológico, visible en todas las propuestas en lo micro (trabajo pedagógico de espacios educativos y construcción de subjetividades); en lo meso (procesos institucionales y locales); y en lo macro (políticas públicas), lugares todos estos urgentes de actuación, para comprender la manera cómo los intereses se ponen allí en juego.

G. Las globalizaciones buscan su escuela desde la innovación

A manera de cierre de este capítulo, con todas sus problematizaciones, es necesario mostrar cómo la gran institución de socialización de la segunda mitad del siglo XIX y de todo el siglo XX se hizo obsoleta. Debemos recordar cómo en sus orígenes históricos en la Revolución Francesa, solo el 5% de la humanidad –compuesta entonces por 600 millones de habitantes–, sabía leer y escribir. Hoy tenemos 7.550 millones y es analfabeto el 11%. Además, hoy el 80% de la población global en edad escolar ha terminado su básica primaria.

Esa escuela tan revolucionaria, en estos últimos 150 años respondió a un proyecto educativo construido para dar respuesta a los principios democráticos de la Revolución Francesa y, laboralmente, al mundo industrial de la segunda y tercera revolución industrial, con su organización, gestión y

administración centradas en el taylorismo¹¹⁴ y el fordismo¹¹⁵, modelos que dan sus elementos fundamentales a la organización escolar en sus diferentes dimensiones, generando un tipo de labor ausente de creatividad, donde impera la separación tajante entre el mundo y el espacio del trabajo y la vida. Asimismo, con sistemas únicos de organización y la constitución de rangos del conocimiento que, al trasladarse al sistema educativo, configurarán sus características. Miremos las más importantes:

- a. Una cultura organizativa basada en la unidad productiva de la revolución industrial, construida sobre una tradición académica fundada en el pensamiento de la ilustración, que trajo una manera “liberal” de organizar el mundo basada en el trabajo teórico, el conocimiento discursivo, y el método científico, lo cual daba forma al plan de estudios.
- b. La organización curricular basada en disciplinas de base conceptual, privilegiando lo racional y un plan rígido y repetitivo centrado en la información y la memoria, con un fundamento algorítmico secuencial, con verdades cerradas, construidas con el principio de la autoridad del conocimiento.
- c. Se privilegia un conocimiento proposicional orientado por el “saber qué”, lo cual le permite construir un enmarque del conocimiento acumulado en las distintas disciplinas organizado en un sistema de esquemas conceptuales que dan cuenta de los objetos trabajados, basándose en datos y el análisis teórico. Por ello, predominan los estudios abstractos centrados en el leer y el escribir.
- d. La valoración de lo aprendido se centra en la posibilidad de sustentarlo de forma conceptual, toda vez que las verdades son cerradas y ya construidas. En ese sentido, el entorno de su organización, enseñanza

¹¹⁴ Se basa en la aplicación del “método científico” a la organización del trabajo, separando las diferentes tareas del proceso, garantizando una especialización que da como resultado la eficiencia. Sus características principales serían: a) la separación de las tareas intelectuales y manuales; b) centralizar el trabajo acumulado en la Dirección; c) estudio científico de movimientos y tiempos para la realización de la tarea; y d) especialización de la actividad en el conocimiento teórico.

¹¹⁵ Es el desarrollado por las fábricas Ford basada en la autonomía y sus principales características serían: a) la producción está encadenada por una cinta sin fin, es decir, en serie; b) la línea de la cadena va haciendo el montaje secuencial; c) el trabajador se mueve siguiendo el ritmo de la cinta para una producción estandarizada; y d) división del trabajo basada en la no especialización, ya que es una acción rutinaria.

y evaluación es rígido y soportado en dar respuesta a los planes nacionales y a los programas que garantizan la homogeneización.

- e. Su pedagogía está basada en alguien que sabe y enseña la verdad del conocimiento a través de una autoridad que lo representa, el maestro, y para ello se privilegia un método de instrucción en donde la apropiación se valida a través de exámenes en los cuales se debe repetir ese saber, garantizando así su aprendizaje.
- f. Las competencias desarrolladas son de esas áreas consideradas importantes para garantizarle el éxito productivo al aprendiz en su vinculación laboral. De ahí que tales áreas sean determinadas desde la importancia para el mundo del trabajo.
- g. La formación de los maestros y maestras se soporta sobre la disciplina del saber que se estudia, para dar respuesta en clave de los programas nacionales. En razón de esto, su base son cursos teóricos con fundamento en la cultura académica y el predominio conceptual valorado en forma individual.

Si unimos el primer capítulo de este texto y las tesis del segundo que vamos concluyendo, podemos plantear, con el refrán que “hemos buscado al ahogado río arriba”, que la crisis radica en que el cambio de época, desarrollado en el inicio en este texto y fundado en el conocimiento, las tecnologías, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación, han construido un mundo donde las formas de producir la vida, la cultura y la sociedad, están soportadas de otra manera, lo cual producirá modificaciones sustanciales en la vida social, visibles hoy en la cuarta revolución industrial y con especificidad una reconfiguración del saber escolar de la modernidad, así como de las diferentes instituciones de socialización en la sociedad moderna: política, religión, trabajo y familia.

El profesor Jairo Giraldo, desde su experticia, nos muestra aspectos de esas búsquedas que se abren para todas las educaciones: “Una de las interpretaciones de la mecánica cuántica nos habla de los universos paralelos combinando los nuevos conceptos de entrelazamientos, multiverso, y de correlacionamiento al que deben afrontar la educación en el futuro en cuanto la analogía va en dos direcciones, uno, retomar la lógica cuántica para construir otra lógica,

no la convencional, reconociendo que el pensamiento lineal ha sido exitoso: dos, valerse de esos avances científico-tecnológicos para afrontar los nuevos retos. Visto de esta manera, la educación del futuro exige un balance delicado de actores y factores de riesgos y oportunidades, lo cual hace obsoleto al maestro que instruye”¹¹⁶.

Desde su visión de médico psiquiatra, con especialización en niños y adolescentes, es más radical Carvajal, quien afirma:

“la escuela se empeña en enseñar cosas y en llenar la memoria de sus educandos con contenidos ya obsoletos e inútiles. Lo hace además de manera masiva, única e indiscriminada y lo que producen ellos es rechazo, molestia, sometimiento pasivo y apatía. De ahí se deriva la falta de motivación exponencial hacia la academia en los alumnos de hoy.

Por todo lo anterior y al no priorizar el desarrollo de potencialidades ni, por lo tanto, la creación de talentos, la escuela actual abruma, aburre, frustra, castra los talentos, elimina la creatividad y genera más violencia”¹¹⁷.

Nueva realidad que le exige a la teoría crítica tradicional rehacer conceptos, teorías, metodologías, en cuanto las existentes no son suficientes para explicar este tiempo. Por ejemplo, es necesario redefinir o resignificar el lugar del trabajo, sus formas, el valor trabajo en la nueva división internacional de él. Es un ajuste y cambio que implica encontrar y visibilizar los nuevos caminos de la explotación, ganando centralidad el nuevo lugar del conocimiento y los saberes que le dan un nuevo lugar a la individuación y a la subjetividad, así como a los procesos de interiorización basados en el trabajo inmaterial, aspectos centrales para comprender las modificaciones presentes y necesarias para cualquier posición política actual en los sistemas educativos y académicos de producción de conocimiento.

¹¹⁶ Giraldo, J., *Intrusiones cuánticas en educación. Revista educación y ciudad* N°32, Bogotá, IDEP, 2017, p. 72.

¹¹⁷ Carvajal, G., *Creando talentos. Respuesta a una escuela inoperante*, Bogotá, Ed. Tiresias, 2019.

Este momento de tránsito se complejiza, en cuanto requiere de un nomadismo que busque las nuevas formas emergentes, y que reconozca que las del pasado son necesarias para un trabajo material –que todavía sigue existiendo–, pero conviviendo con un mayor valor que ahora procede de lo inmaterial, de las capacidades cognitivas, relaciones, emocionales, afectivas, valorativas, construidas por lo humano en su largo devenir¹¹⁸, y la manera cómo puede desde sus capacidades, dadas por la especie, desarrollar esas habilidades para este tiempo, fundadas en la innovación y la creatividad, el manejo de información y las competencias que las mismas demandan. Por ello, un planteamiento solo desde las competencias nos coloca frente a los aprendizajes de saber hacer sin contexto, de un humano que hace solo para el mercado y la economía.

El dilema central de estos tiempos para los educadores es aprender solo para el trabajo o para vivir en este mundo, y allí todos los aspectos de la educación, sus pedagogías, metodologías, concepciones, se convierten en lugares de disputa desde los diferentes intereses, lo cual le plantea a la ética de si está en condiciones de regular una economía, con su industria, centrada en convertir la vida toda en una mercancía.

Esa presión ha colocado a los sistemas educativos a copiar modelos exitosos determinados desde el único criterio de unas pruebas, y a nivel pedagógico ha significado el retorno al instrucionismo de esa nueva dupla, información-conocimiento, transmitida frontalmente en ocasiones con TICs, generando una dinámica internacional de despedagogización en donde la homogeneización por vía de competencias, estándares y evaluación, apañan una idea de calidad que acaba la creatividad, la iniciativa y los procesos que se mueven a través de la exploración y la experimentación de nuevos caminos.

Es una realidad que pone de moda el discurso de la innovación, ella misma muy problemática por la velocidad del cambio, ya que muchas de las innovaciones terminan siendo adecuaciones modernizadoras que solo se ajustan al entorno, sin producir los entramados educativos y escolares del cambio de época que se supone debieran generar.

¹¹⁸ Gorz, A., *op. cit.*

En el sentido de los párrafos anteriores, es urgente comprender la innovación de la educación desde una perspectiva crítica, que pueda tener la capacidad de hacer conciencia de que ese acercamiento al conocimiento y a la ciencia, como una construcción de una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación en los mundos infantiles y juveniles de nuestro país, requiere de una relación diferente con estos asuntos, para incorporarlos en la vida cotidiana en sus tomas de decisiones. Es ahí donde la tensión de entender la innovación como simple modernización o transformación se vuelve creadora, y fundamenta las nuevas dinámicas de formación de docentes. Miremos, con detalle, dos significativas en la esfera de las innovaciones en el campo de la educación a nivel internacional.

H. Proyecto nacional educativo de Finlandia

En la década de los 70 y los 80 del siglo pasado, ante las exigencias de la tercera revolución industrial, Finlandia se preguntó cómo darle respuesta a estas nuevas realidades, para lo cual decide construir un proyecto de articulación a las nuevas dinámicas del conocimiento transformando su gran industria de maderas (Nokia) agregándole una línea de circuitos integrados. Pero no se limitan a este ajuste, como proyecto de país plantean la necesidad de una nueva educación, que a su vez le exige un nuevo tipo de formación para su cuerpo docente y un nuevo lugar para ellos en la sociedad.

Esta propuesta corre paralela a la desarrollada en el mundo norteamericano, derivada del informe de *Una nación en riesgo*, que concreta la comisión de calidad de la educación en el año 1983 en el STEM (acrónimo de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, en inglés), ligadas a las cuales está la lectura y la escritura.

En paralelo, para su medición y evaluación, a nivel internacional se construyeron procesos de transformación curricular. En un primer momento fueron las pruebas TIMMS y luego, con la orientación de la OCDE, las pruebas PISA, mediciones en las cuales Finlandia siempre se destacó en los cinco primeros lugares a nivel mundial. Sus principios son¹¹⁹:

¹¹⁹ Con base en información proporcionada por Renfors, A. y Suoranta J., *Miracle on Ice. Sociological Understanding of the Finnish Schooling Model*, Finlandia, 2016. También:

- Promueve la colaboración, no la competencia
- La escuela es una red que es parte ciudad (los AA: bibliotecas, museos, escenarios deportivos-artísticos- medio ambientales, es parte de los servicios que provee el Estado)
- Las escuelas son espacios comunitarios
- El aprendizaje es personalizado
- Se tiene una concepción de crecimiento integral: alimentación, salud, transporte escolar, consejería y materiales escolares
- Se tiene como horizonte la equidad en los resultados
- Confianza
- “Aman sus profesores y sus escuelas”
- Todas las personas pueden acceder a las escuelas

Los contenidos promovidos por el Ministerio de Educación de Finlandia:

- Valores
- Principios básicos comunes
- Competencias transversales: aprender a aprender y aprender a pensar, cultura - interacción - expresiones propias, cuidado de sí y gestión de la vida diaria, multi expresión de la comunicación, TIC, laborales y de emprendimiento, participación-compromiso, y la construcción de un futuro sostenible.
- Los y las estudiantes están organizados por equipos

A partir del 2010, con las dinámicas establecidas por la cuarta revolución industrial, basada en el trabajo inmaterial, la información y los sistemas artificiales, deciden hacer otra reestructuración del proyecto nacional y de la educación requerida para ello, estableciendo una propuesta educativa soportada en los cambios anteriores, pero ahora con una gran modificación en los procesos curriculares, bajo la propuesta denominada *Phenomenon Learning*, la cual introduce la investigación en la enseñanza, reelaborando su propuesta socioconstructivista, avanzando hacia la integración curricular a partir de proyectos y un planteamiento desde las capacidades, lo cual im-

Jakku, R. y Niemi, H., *Aprender de Finlandia, la apuesta por un profesorado investigador*, Bogotá, Magisterio, 2013.

plica enfrentar los mismos problemas desde diferentes perspectivas, usando diferentes herramientas para acercarse a los mismos. El espacio escolar no queda al margen del cambio, y ahora lo integran de manera más amplia bajo la premisa de que todo el espacio comunitario es un espacio de aprendizaje. En esta labor cobra importancia central el rol integrador de la persona que ejerce la docencia, a partir de un muy fuerte trabajo en equipo¹²⁰.

I. La experiencia de los jesuitas de Barcelona

La Compañía de Jesús conformó una estructura de colegios que tenían como fundamento la *Ratio Studiorum* de 1589, a partir de la cual realizan las sucesivas transformaciones demandadas por cada momento histórico. Fue así como a lo largo del siglo XX, por ejemplo, se introdujeron una serie de propuestas que acogían algunas metodologías (educación personalizada) pero manteniendo la matriz básica de los colegios. Sin embargo, las transformaciones de este tiempo, especialmente las planteadas por el tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial, llevó a buscar una innovación radical-disruptiva, la cual se encuentra en desarrollo.

Es así como ahora acogen la integración curricular a través de sub-proyectos pre-estructurados, basados en una concepción del conocimiento de corte interdisciplinario, lo cual implica la posibilidad de hacer concurrir por diferentes caminos la integración, desde donde se garantizan los aprendizajes necesarios a través de métodos y didácticas más lúdicas y colectivas, sin abandonar lo personalizado, flexibilizando también los tiempos establecidos para que se produzcan tales aprendizajes.

Este giro curricular significó romper el tiempo y el espacio tradicional, así como la clase frontal, la cual fue transformada en actividades más propias de los proyectos, con una perspectiva de investigación. Para ello, fue necesario un trabajo previo con el conjunto de docentes, presentando a todos la propuesta y el sentido de su construcción colectiva, y éstos deciden si permanecen participando de la misma (Horizonte 2020). De este grupo se

¹²⁰ BBC Mundo. ¿Por qué Finlandia está cambiando “el mejor sistema de educación del mundo”? (3 de diciembre 2015). [En línea]. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151201_finlandia_cambio_educacion_ab

seleccionó a quienes tenían experiencia, voluntad y experticia en el diseño de procesos pedagógicos y didácticos, constituyendo un equipo general de innovación que ha permanecido y es la cabeza del proceso¹²¹.

La propuesta fue presentada a las familias con antelación y con dinámicas que permitieron la sensibilización y la comprensión de por qué la urgencia de los cambios de esa envergadura. Para ello, se diseñaron talleres especiales, así como materiales que permitieran la comprensión de la propuesta y la articulación a ella de los consejos de padres.

La implementación se ha realizado en forma gradual en dos bloques, uno que parte de la educación inicial y otro a partir del 6º grado, aumentando sucesivamente un grado cada año. Para ello, diseñaron las mallas de integración y sobre ellas los materiales como tronco sustancial de la experiencia, y a medida que fueron avanzando hicieron nuevos diseños e integraron otros de otras experiencias que tenían objetivos similares.

La metodología implementada permitió que las y los maestros se apropiaran de las nuevas maneras de educar y posteriormente, participaran en los ajustes y algunas reelaboraciones de las mismas. Lo así desarrollado tiene como principio el que toda la escuela educa, lo cual implica que todo el personal (incluido el administrativo y de servicios) tiene participación en actividades educativas, bajo el principio de que el aprendizaje se produce en comunidad.

También se modificó el espacio escolar, rompiendo paredes, para duplicar el espacio de trabajo de dos grupos que se integraban para actividades comunes; por ejemplo, un proyecto que le toca implementar al mismo grado. Los ambientes o salas de clase se llenaron de colores, los pupitres se reemplazaron por mesas móviles y sillas individuales, que permiten una organización rápida de grupos que pueden intercambiar opiniones o actividades en cualquier momento.

Estas dos experiencias, en apretada síntesis, nos colocan frente a dos escenarios, uno nacional de políticas públicas y otra territorial con orientación religiosa. Su importancia es que visibilizan cómo las dinámicas de educación

¹²¹ Aragay, X., *Reimaginando la educación. 21 claves para transformar la escuela*, Barcelona, Paidós, 2017.

hoy en día toman la innovación como referente para realizar los cambios en coherencia con la apuesta que se tiene de sociedad y de ser humano, y cómo éstas tienen consecuencias pedagógicas y metodológicas, es decir, el asunto no es solo técnico-instrumental, es ante todo, contar con un proyecto que se hace específico en el día a día de las prácticas cotidianas.

Este debate está abierto hoy, toda vez que los informes internacionales de la educación comienzan a plantear, desde el interés del capital, la modernización de la escuela y la educación. De ahí que todo su énfasis coloque como asunto central la adquisición de competencias, destrezas y en algunos casos habilidades para actuar en el nuevo tiempo que corre, desplazando de manera simultánea las capacidades y la manera más integral de ser del conocimiento para reducirlas a competencias genéricas y transversales, las cuales pueden verse de manera nítida en los informes Tuning¹²² y Bricall¹²³.

Inicia un tiempo en el cual esas capacidades deben explayarse en todas sus posibilidades, para estar en un mundo que ahora se muestra en red con otro tipo de jerarquía, con exigencias de innovación fundadas en la cooperación, y con relaciones de subordinación, con una división del trabajo cada vez más como una integralidad con cabida para formar capacidades, habilidades y competencias.

Estamos, no queda duda, frente a un cambio de la matriz epistemológica que caracterizó el proceso educativo y escolar de la modernidad, lo que está en relación producto del tránsito abierto por la tercera y cuarta revolución industrial con la manera cómo hoy se produce el trabajo y la valorización generada por el mismo. Allí están: generar nuevos conocimientos, procesos de redes relacionadas y con habilidades relacionales, comunicativas, lingüísticas y de nuevos códigos en un horizonte de innovación.

En este sentido, las habilidades blandas se tornan centrales para reemplazar el aprendizaje basado en la información, la memoria mecánica y las disciplinas,

¹²² Unión Europea. “Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia”, Comisión Europea Programa Sócrates y Tempus (Dirección de Educación y Cultura), Bélgica, 2006.

¹²³ Bricall, J. M., *Informe Universidad 2000: “Si los gobiernos no reforman la universidad, lo harán los mercados”*, Barcelona, 2000.

lo cual va a requerir nuevos procesos pedagógicos y metodológicos, como resalta en las experiencias reseñadas. Surgen así proyectos de investigación, de integración, por preguntas, por problemas, a los cuales quedan articulados los procesos tecnológicos y las redes sociales, dándole un tratamiento pedagógico al uso de mediadores de base digital, lo cual demandará nuevas habilidades. Cambio que no solo es entrar a las plataformas y aprender, sino que requiere hacer de ellas, sistemas de mediación pedagógica.

Aparecen acá elementos que deben tenerse en cuenta en esa reorganización y reconfiguración de los sistemas educativos y escolares, para conformar los nuevos ambientes de aprendizaje. Encontramos, entre otros, la articulación de la industria cultural de masas –que modifica los sistemas de mediaciones y construcción de imaginarios–, la integración de las NTIC, la pedagogía desde los lenguajes mosaico y sus nuevas narrativas, la multiplicación de la información y el aprender a trabajarlas para el desarrollo de procesos y habilidades blandas, la emergencia de sistemas duales de aprendizaje presencial-virtual, las nuevas relaciones cerebro-mente y sistemas artificiales, haciendo centrales la organización en los diferentes procesos de las diferentes capacidades, no solo las cognitivas.

En este proceso, un elemento central será transformar el mar de información de las redes múltiples, en cuanto éstas no garantizan el conocimiento, ni en su acceso, circulación ni producción, lo que demandará sistemas educativos y de formación que permitan incorporar en las habilidades y capacidades de las subjetividades que se forman, los procesos que les permitan transformar, dándoles las calificaciones y las inteligencias y talentos concretos para las necesidades de la producción convertidas educativa y escolarmente en competencias, como objetos de mercantilización. Allí está la disputa si educación en y para la industria del conocimiento, o un proyecto integral de sociedad y humanidad.

Es esto lo que lleva a que el uso de la tecnología no sea solo adherir al *e-learning*, al *m-learning* o al *homeschooling*¹²⁴ o usar el “*flipped learning*”

¹²⁴ La “educación en casa”, que fue una propuesta de los sectores conservadores para preservar la cultura, la clase y el patriarcado, ahora ha sido recuperada como propuesta para el uso de los artefactos para un aprendizaje sin ir a la escuela o solo parcialmente.

(aprendizaje inverso) o *transmedia storytelling learning* (aprendizaje transmediático) o el DUA (diseño universal de aprendizaje) o *el “open social learning”* (recursos educativos abiertos), y muchos otros que están y seguirán funcionando. Allí es donde aparecen con claridad las pedagogías disruptivas, que no son solo uso de aparatos, sino que dan forma a las geopedagogías, lugar donde emergen las disputas de lo pedagógico en estos tiempos, dando forma a una pedagogía que no es solo un repertorio de técnicas, aparatos y metodologías, sino la manera cómo se hacen presente en el acto educativo las concepciones que tenemos del mundo, de la sociedad, de lo humano y del destino del planeta y el universo, que toman formas educativas explícitas en sus variadas metodologías.

Lo anterior retoma como central la pregunta por el proyecto de ser humano que se quiere formar, imposible de abocar sin tener un planteamiento sobre el trabajo inmaterial y la manera cómo se constituye la subjetividad y la individuación desde el lenguaje, y la interioridad en estos tiempos, el saber, el pensar, que ubican a lo humano como un eslabón de la cadena de la vida y parte de la naturaleza¹²⁵.

Este cambio también afecta las maneras del control y del poder, modificando las hegemónías al interior del capitalismo globalizado, en lucha por orientar su rumbo. En ese sentido, se inaugura un tiempo de disputa y propuestas¹²⁶ para darle forma a las nuevas dinámicas sociales e institucionales. Participar en esta discusión requiere capacidad para entender el tiempo desde la comprensión de la realidad que se tenga, entendiendo ésta como una construcción social desde el lenguaje y desde los intereses.

Lo interesante del momento que vivimos es que el cambio de época deja entrever esos nuevos elementos que en la historia de la humanidad nos permitirían avanzar en la construcción de un ser humano más integral, dotándonos de una agenda de transformación de la escuela y la educación,

¹²⁵ Maturana, A. y Varela, F., *De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*, Santiago de Chile, Editorial Lumen, 2004.

¹²⁶ Creo que el más visible es en estos días, en las pasadas elecciones norteamericanas, en donde existían muy variadas posiciones en los precandidatos, que hacía visibles los sectores del capital que pugnaban por dirigir el rumbo de la globalización, dándole el triunfo final a una posición nacional populista.

y a su vez nos permite comprender cómo el capital, desde sus intereses, captura todo el discurso del cambio e instaura modas educativas y pedagógicas al servicio de la industria del conocimiento, por un mundo donde la ciencia se convierte en fuerza productiva fundamental, además de que forma imaginarios que hacen creer a la gente que por estar conectado tendrá conocimientos, olvidando que no es lo mismo información y conocimiento, y éste no brota de las máquinas.

Un ejemplo claro, podemos verlo cuando se colocan en las instituciones educativas muchos aparatos tecnológicos, algunos de ellos de rápida obsolescencia, lo que hemos denominado “ferretería”, pero no se avanza en esa comprensión más amplia en la cual los procesos cerebrales están siendo organizados y relacionados a los medios electrónicos, digitales y artificiales, cumpliendo un papel de mediadores sociales con las otras dinámicas que constituyen los procesos educativos en su integralidad: lo cognitivo, lo afectivo, lo emocional, lo valorativo. Cuando se trabaja en esa integralidad puede entenderse que estamos asistiendo a una reorganización de los sistemas y estructuras neuropsicológicas.

En este sentido, la pregunta por la manera cómo la educación, la escuela y la pedagogía son reconfigurados, no es solo un asunto de introducción de aparatos en las prácticas educativas. Para quienes venimos de las teorías críticas, necesitamos pensar asuntos como la democratización del acceso y uso, pero más allá, la manera cómo se viene afectando procesos de concentración, memoria, relacionamiento, discernimiento, que ya algunos estudios encuentran asociados al uso intensivo de estos aparatos¹²⁷, lo cual exige pensar en forma más rigurosa su uso (no con tecnofobia) para determinar esas habilidades desarrolladas y debilidades que son fundamentales para la vida social. En últimas, para que esa información pueda volverse conocimiento requiere de las capacidades humanas, y hacer real eso que cada vez escuchamos más frente a las habilidades blandas, por lo cual se trata de transmitir menos información y “conocimiento”, y enseñar más para toda la vida.

¹²⁷ March, J., *Class dismissed? Why we cannot teach or learn our way out of equality*, New York, Monthly Review Press, 2011, p. 210.

El escenario está construido como una época de transición, que a la vez significa tiempos de crisis para la educación y la escuela, con sus actores, acompañado por la velocidad en que se produce el tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial. Esto es visible en la infinidad de propuestas de innovación que comienzan a desarrollarse para tratar de dar respuesta a esta realidad, inaugurando un tiempo de disputa y de construcción de alternativas que exigen al conjunto docente claridad sobre el contexto, la historia de la educación, las disputas del poder, para construir esas propuestas en los lenguajes de esta época, con un pie en la tradición y manteniendo el sentido crítico y transformador de estas nuevas realidades, replanteando las formas de enseñar, de aprender, de construir, de almacenar y de distribuir el conocimiento.

La multiplicación de aparatos, datos, información, y los hechos reconfigurados y organizados algorítmicamente por las diferentes redes, muestran con claridad cómo ellos son solo un insumo con nuevas características, son otro lugar como punto de partida para iniciar el viaje hacia el pensamiento. En ese sentido, ser crítico transformador no es tener mucha información o conocer muchos hechos, eso lo cargan los medios que están a nuestra disposición; precisamente es ahí donde toma lugar el nuevo papel de la educación, la cual va más allá de esa tradicional manera de entender la información. Ahora será replanteada y su nuevo rol se concretará desde las capacidades (individuación) y las habilidades blandas, que son las que le van a garantizar reflexión (subjetividad), interiorización y mirada crítica, y por lo tanto, una manera de entender cómo se constituye lo humano en esta cuarta revolución industrial.

J. Las capacidades, fundamento y otro lugar para pensar lo humano en la educación

Es urgente una crítica al hecho educativo de la globalización capitalista y neoliberal, que soporta su fundamentación en unas competencias limitadas a un saber hacer de corte productivista, en función del mundo laboral y el mercado, que reduce la mirada de lo humano a los intereses específicos que desde el control y el poder intentan convertir su visión particular en la rectora de la sociedad.

Desde nuestro entender, no es que no existan las competencias, sino que en esta mirada del control imponen una visión recortada y limitada, que desconoce que, en su base, están las capacidades (individuación) y las habilidades (subjetividad), capacidades desde donde es posible plantear una formación que construye lo humano con dignidad y sin exclusiones. Por ello pudiéramos afirmar que, en el sentido de Nussbaum¹²⁸, la democracia está en peligro porque la manera de entender las competencias en el sistema educativo transnacionalizado ha reducido lo humano a un saber hacer limitado que subsume en una estandarización homogeneizante la diversidad, la complejidad, y la integralidad, a partir y a través de las cuales se ha constituido lo humano a lo largo de la historia, y a lo cual la educación debe dar curso en estos tiempos para hacer posible el aquí y el ahora de los por qué y para qué de lo humano en el planeta.

En este marco, hablar de capacidades en la perspectiva de la educación popular significa dar cuenta de la manera como nos hacemos humanos y de cómo la historia de la especie me coloca frente a un acumulado que dé forma en su constitución y también explica y está a la base de las desigualdades. En esta perspectiva, existen una serie de atributos que nos pertenecen por ser miembros de este grupo vivo, lo cual me da la posibilidad en cada momento y contexto de desarrollar esas posibilidades (potencias) que pueden cultural y socialmente ser dinamizadas. Desde esta mirada, estas capacidades no son solo innatas, vienen conmigo, pero deben ser trabajadas para que emergan, de allí la importancia de la formación y la educación que van a ser las encargadas de darle forma a las mismas a partir de la cultura.

Decir que hacemos estas reflexiones desde la educación popular¹²⁹ significa plantear las preguntas por los elementos que están a la base de la construc-

¹²⁸ Nussbaum, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Bogotá, Katz editores, 2013 (tercera reimpresión).

¹²⁹ Hoy ese acumulado, que nos permite ser educadores populares en este tiempo, lo podríamos sintetizar en los siguientes aspectos:

- a. Su punto de partida es la realidad, su lectura, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores
- b. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad

ción de desigualdad e injusticia, y la manera como se perpetúa una condición humana que, vivida en las realidades de nuestros países, denigra de la misma y exige preguntas fundamentales sobre las democracias reales que tenemos y los regímenes políticos que las sustentan. Ello va a exigir, desde una opción de transformación y emancipación, la necesidad de leer cómo esa política pública y especialmente en educación, aunque hablen de derechos, construyen cada vez más sociedades segmentadas, fragmentadas, basadas en la inequidad, negadoras de la diversidad, la diferencia y una humanidad que cada vez más se reconoce parte de la naturaleza.

Cuando cruzamos estas reflexiones intentando pensar las capacidades desde la educación popular, significa recoger para estos tiempos las enseñanzas del buen vivir/vivir bien de nuestros grupos originarios, que nos invitan desde esta perspectiva a refundar la democracia y replantear el desarrollo que en su aparente discurso humanitario han sido los fundamentos de la desigualdad, ya que asentadas sobre la idea de crecimiento y progreso –entendida como posesión de bienes y riqueza individual–, han colocado un horizonte de intereses privados e individualistas a las políticas públicas. Por ello, hablar de capacidades significa preguntarnos por la manera como se constituye

-
- c. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra
 - d. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias
 - e. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes
 - f. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos
 - g. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas
 - h. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico, que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades
 - i. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social
 - j. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben
 - k. Plantea la necesidad de trabajar desde los derechos, las resistencias y darle forma a las reexistencias como identidad
 - l. Reconoce que la transformación es un ejercicio permanente y continuo que implica cambios en la vida ya, aquí y ahora

y se mantiene social e históricamente la integralidad de lo humano y su dignidad. También en estos tiempos de cambios sociometabólicos y de las emergencias de lo llamado transhumano y post humano.

En coherencia con lo anterior, es necesario recuperar el sentido que otorga Gadamer, leyendo a Herder¹³⁰, a la formación cuando afirma: “El término formación designa de manera fundamental, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades”. Acogiendo esta cita, nos encontramos que pasar de las potencias a las capacidades es el asunto central y el fundamento de cualquier proceso formativo y de socialización.

1. Las capacidades: configuración de lo humano

La trama humana, en sus múltiples caminos de constitución, propicia que en el momento preciso del aquí y el ahora de cada una(o) debemos tener la posibilidad de desarrollar todas las capacidades con que contamos, y que constituyen la integralidad humana, que en cada persona es un acumulado de la adaptación de la especie y la exigencia del contexto y el momento histórico. De ahí que digamos que es necesario buscar de qué manera garantizamos su desarrollo en todos los humanos como precondición de democracia, justicia, libertad e igualdad. Si algo en algún lugar no permite, inhibe o limita el desarrollo de las capacidades, es un atentado no contra esa persona sino con la especie.

Esa integralidad dada por el desarrollo de la especie, al conjunto humano, será el fundamento de todos los proyectos de formación, de los cuales se hablará en los diferentes entendimientos conceptuales y prácticos que soportan lo que se desarrolla en los diferentes procesos y dinámicas educativas. Las capacidades son el aspecto básico, de cuyo entendimiento y comprensión derivará la existencia de los diversos proyectos que intentan construir en la sociedad los procedimientos educativos en cada momento histórico.

¹³⁰ Gadamer, H-G. Citado por Ríos, C., “Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer”. En: revista Educación y *Pedagogía*. Monografías N°14-15, Universidad de Antioquia, Medellín, S/f., p. 17.

Por ello, cuando se habla de integralidad es la apuesta por la manera como se conforma lo humano de este tiempo en un juego social en donde damos continuidad, ampliamos y actualizamos los sentidos de ser miembros de esta especie. De ahí que podamos afirmar que las capacidades se desarrollan como parte del crecimiento personal, articuladas a una sociedad que debe garantizar la posibilidad de su desarrollo integral en cada uno de sus miembros.

Todo lo cual tiene su base biológica. Las células de nuestro cuerpo se encuentran sintetizadas en 46 cromosomas que se pasan de generación en generación, donde compartimos como especie, en un 99.99%, en cuatro tipos de moléculas (ACGT). En la perspectiva de lo ya afirmado, las capacidades tendrían un soporte biogenético referido a las maneras como la interacción biológica con los procesos adaptativos al medio, y en el marco de las dinámicas histórico-sociales de conformación de lo humano, dieron lugar a la organización de esta especie que surgió en África y se puso en movimiento hace unos 60.000 años.

El ser humano en sus aspectos físicos y corporales participa de ese linaje común, y avanza en una relación en donde la interacción con el medio social y cultural toma forma en los procesos de aprendizaje y comprensión del medio que fueron dando forma y generaron la organización de lo que hoy enunciamos como humano. Ese sistema de mediaciones y mediadores van constituyendo nuevos estadios de la realidad, y del sujeto en ella, haciendo específicos que somos seres en desarrollo y constitución permanente.

En este sentido, la organización de los diferentes sistemas de lo humano: cognitivo, afectivo, volitivo, valorativo, imaginativo-creativo, deseante, trascendente, son una construcción en una profunda relación entre los mundos extra e intra psíquico, en donde se avanza en la constitución de estructuras humanas cada vez más complejas. Esas capacidades se van constituyendo en un proceso de relacionamiento con el medio y la interacción social de los sujetos, haciendo que se den en un proceso integral de las relaciones, de las dinámicas sociales y culturales, con las particularidades de los contextos y de los actores allí inmersos.

Lo anterior hace que el aspecto biogenético no sea predeterminado, sino una construcción de realidad y en ella haciendo presente que las capacidades estén como fundamento de lo humano. En este sentido, no hay mundo intrapersonal sin la existencia y relación con lo extrapersonal (Vigotsky). Por ello pudiésemos afirmar que las capacidades tienen un fundamento filogenético, en cuanto son el resultado del desarrollo de la especie en este medio ambiente donde se desarrolla la vida en general y lo humano con especificidad, en ese acumulado de millones de años¹³¹ desde las operaciones simples del proceso evolutivo hasta el día de hoy con sus múltiples complejidades y relaciones, proceso en el cual se ha conformado lo humano, dando significado y sentido a unas dinámicas propias que lo hacen diferente de otras especies. Allí, las capacidades en su marcha evolutiva van agregando nuevos elementos a su configuración y organización, ya que todas las culturas sin excepción compartimos ese tronco común, salidos del mismo complejo genético.

Esta mirada significa salir de esencialismos, ya que hace visible que somos seres en permanente desarrollo y constitución y que es de eso de lo que dan cuenta las capacidades, no solo de cómo se han constituido en la especie sino de la manera como cada momento histórico exige nuevos desarrollos generados y organizados por y desde sistemas de mediaciones diferentes que, a la vez que muestran nuevas identidades y dinámicas, construyen el significado de un desarrollo que no se interrumpe, en cuanto se manifiestan en las habilidades, de acuerdo a las inquietudes, necesidades, deseos, de cada grupo cultural, marcadas por sus contextos.

En ese sentido, la filogénesis nos muestra que lo humano no es una esencia a desarrollar, sino que exige mirar ese instante en ese largo camino evolutivo en el cual estamos y somos, y como actores constituimos esos nuevos sistemas de mediaciones que van a permitir desarrollar, de la forma más plena posible, las habilidades que marcarán a cada sujeto sus posibilidades

¹³¹ Distintas versiones sobre el proceso de hominización, de corte eurocentrónico, una muy fuerte en su época fue la del siglo SVIII de Linnaeus, el creador de la taxonomía en donde reconoce que todos somos *Homo Sapiens*, pero con cinco sub especies: *afr* (africanos), *americanus* (nativos americanos), *asiaticus* (asiáticos), *europaeus* (europeos), *monstrosus*, los que eran diferentes a la mirada europea y no encajaban en su taxonomía.

por el contexto de socialización que le tocó vivir, y allí están la familia, las instituciones, los grupos de pares, los procesos comunicativos, las clases sociales, es decir, las capacidades están conformadas por ese hecho histórico que permiten en cada momento su posibilidad de realización y manifestación en el actuar social, es decir, en las habilidades, según ámbitos sociogeográficos, si lo queremos, marcados por las opciones culturales que, si nos atenemos al lenguaje oral, cuenta con 10.000 años de desarrollo, y el escrito más de 7.000.

Desde esta perspectiva, las habilidades son una especialización, no son internas y también son construidas social y culturalmente por las condiciones de desarrollo que favorece el entorno. Las capacidades, en el sentido aristotélico¹³² son potencia y son el fundamento de la constitución de lo humano, así como resultado del proceso bio-filo-epi-ontogenético, que nos hace especie humana. Por eso, somos mamíferos, pero no cetáceos, por ejemplo. Este camino de las capacidades nos lleva también a que debamos hablar de derechos de los animales. Sus capacidades, propias de todo ser vivo, nos permiten salir de una mirada que organiza el mundo desde lo antropocéntrico –lo humano como centro– y nos coloca en un horizonte de lo biocéntrico, a organizar la vida que da sentido al mundo, y allí lo humano como un eslabón en esa cadena de la vida.

Como seres vivos, los animales participan con otros seres vivos, de un conjunto complejo de hábitos, de representaciones, creencias, disposiciones y agenciamientos, de fricciones, etc. No son solo propiedades causales en donde la humanización es un momento de lo vivo, no es la cúspide de la evolución sino un eslabón en la cadena de la vida, lo cual exige cambiar la mirada para relacionarnos de otra manera con el resto de la naturaleza, y reconocer que lo humano se ha hecho y constituido en la textura de la naturaleza viva y de la animalidad¹³³.

Recordemos cómo, en la visión de Darwin, todas las especies estaríamos emparentadas por compartir un mismo origen. Cada vez más se deshace

¹³² Salles, R., “Capacidad y modalidad. Una discusión de Aristóteles. *Metafísica* 1047 a, 24-29 y 1048 a, 11-16”. En: *Revista Nova Tellus*. Vol. 34 N°1, México, 2016.

¹³³ Lestel, D., *Hacer las paces con el animal*. Santiago de Chile, Editorial Qual Quelle, 2018.

la narrativa de la excepcionalidad humana, lo que desde algunas miradas se llega a plantear que los derechos de la naturaleza podrán tener un peso tan representativo como lo llegaron a tener los del hombre en la Revolución Francesa.

En la perspectiva de la educación popular y sus desarrollos desde el buen vivir, estos derechos de la naturaleza nos hablan de un mundo único e integral, donde no se puede separar lo humano de todos los otros aspectos que lo componen, y en donde todos los seres que en ella están son vivos. En esta mirada, la vida en sus múltiples formas sería el soporte de las capacidades, fundamento de las habilidades y expresión de las competencias entendidas como vida digna. Las capacidades diferenciadas son de todos los seres en su especie y en relación a su lugar en la constitución de la unidad básica del mundo. De allí se deriva el interés por el bienestar de los animales, y las urgencias que han tomado los problemas medioambientales como asuntos centrales a una vida del planeta, entendida de manera integral.

Por ello, estamos hablando de unas relaciones sociales en las cuales las capacidades otorgan a cada uno de quienes constituimos el planeta, un lugar y desde allí forjamos una corresponsabilidad y una nueva exigencia de relacionamiento entre todos los seres que en él habitamos. Ese marco del buen vivir establece un núcleo relacional por la manera como los diferentes actores: humanos, animales, vegetales, minerales, son importantes en cuanto el mundo se constituye desde esas unidades en las cuales cada una cumple su función para el equilibrio del planeta.

Esto conllevará el relacionamiento entre diversas capacidades, en un planeta que está vivo y mantiene su vitalidad en ese relacionamiento. Por ello, la dignidad es de la vida toda y su cadena de especies, no solo de lo humano en su filogénesis. En este sentido, cuando se asume el buen vivir, dota a la educación popular de una diferencia básica con otras miradas de las capacidades, por ejemplo, la de Nussbaum¹³⁴, en cuanto para ellas son solo de lo humano y no de las vidas todas en interrelación.

¹³⁴ Nussbaum, M., *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012.

Pero biogénesis y filogénesis no se entienden sin esos procesos contextuales que están por encima, en cuanto no son, pero están estrechamente relacionados a lo genético, es decir, aquellos elementos que constituyen lo no genético de la construcción de lo humano, en donde sus características se configuran en el desarrollo específico de cada individuo, en el pedazo de historia que le tocó vivir. Es en ese momento en el cual se abren las potencialidades y las múltiples posibilidades sociales, culturales, ambientales, nutricionales, que le van a permitir desarrollar sus capacidades, es decir, la sociedad y las condiciones de desigualdad e inequidad que existen en ella, y las situaciones particulares en que se desenvuelven las personas, hacen presente el desarrollo posible diferenciado pero excluyente de las personas.

Es acá donde sociedades desiguales e inequitativas organizan y plasman su modelo social en los individuos y en la institucionalidad que construye para ella, visible en el caso de la educación en donde la incorporación a instituciones diferenciadas en el acceso y el entendimiento al saber, el conocimiento y la cultura de cada época, son el fermento de unas desigualdades que se repetirán generación tras generación. Es allí donde los discursos de la inteligencia y la superdotación terminan legitimando un sistema que no otorga a todas y todos, las posibilidades plenas para desarrollar sus capacidades en forma integral.

En el sentido de lo anteriormente planteado, la epigénesis de las capacidades está dada por el presente histórico de cada ser humano en el contexto y la historia que le tocó vivir. Allí expliará el acumulado de la especie, él como depositario de una memoria social y natural, con sus particularidades, haciendo real que lo humano es el desarrollo de esas capacidades y su ampliación en una construcción de lo nuevo propio de esa época y condiciones en las cuales vive.

A partir de lo anotado, podemos afirmar que lo propio de lo humano, es decir la ontogénesis, no es una esencia a desarrollar sino, en un momento histórico preciso, el desarrollo pleno de esas capacidades fundamentales o básicas que constituyen el tejido de lo humano, las cuales son fruto del acumulado histórico bio-filo y epigenético, que hacen su emergencia en cada

persona en el marco de su vida, lo cual, diferenciándolo de otras especies, le permite construir las capacidades y habilidades que culturalmente se desarrollan como parte de su crecimiento personal, en coherencia con las apuestas que hace esa sociedad para que se desarrolle en todos los seres humanos que la habitan.

Afirmamos, entonces, que el desarrollo de las capacidades va a constituir una vida humana plena, afirmación a partir de la cual decimos que ellas son el núcleo en donde la dignidad humana se hace específica, y al reconocer este fundamento de lo humano surge como compromiso primero el que sean desarrolladas en todos los humanos. Es decir, pertenecen a las personas y la sociedad las reconoce como básicas, y debe comprometerse a desarrollarlas en todos sus miembros.

Las capacidades están dadas, pero deben ser desarrolladas y ese es el sentido de los derechos: a la salud, a la nutrición, a la vida digna, y a la educación. Por ello, a esta última debe garantizarse no solo acceso sino el desarrollo pleno de las condiciones que posibilitan las capacidades, y en el caso de la gestación que la madre garantice condiciones previas en su embarazo y nutrición propia, así como en el crecimiento del bebé. Es así como podemos afirmar que existen unas precondiciones que garantizan ese pleno desarrollo de la vida y de lo humano, pero que no se agotan en ellas, sino que deben ampliarse para permitir su vigencia universal.

En la esfera de las capacidades humanas, una madre embarazada es potencia plena en desarrollo, es la historia de lo humano, su filogénesis sintetizada en ella, pero serán los derechos, la política, la socialización y la educación las que permitirán su desarrollo. Por ello, podemos hablar de la naturaleza social de su desarrollo: epigénesis, y a la vez plantear que no basta la enunciación del derecho, es urgente generar las políticas públicas que garanticen esas precondiciones para que las capacidades plenas existan en la conformación de cada ser humano.

Tomar conciencia de estas capacidades, y la urgencia de sus desarrollos, dota a los grupos sociales de una plataforma para exigir que los sistemas culturales y políticos donde viven se comprometan a desarrollarlas y vayan

ampliando la comprensión de los derechos, ya que es desde ese núcleo de capacidades donde se da y se construye la igualdad en la singularidad, garantizando las mismas posibilidades para todas las personas, ya que su desarrollo va a fijar la base moral de la justicia, basada en la diferencia y la igualdad que se soportan en las capacidades.

1.1. Capacidades y habilidades, relación indisoluble

Esa plataforma humana común a todas y todos, va a encontrar que el fundamento de la diversidad está dado en las habilidades que lo van a dotar de una subjetividad específica que cada persona desarrolla, según las particularidades del contexto y de procesos de socialización en los que está inscrita. Es en las habilidades donde se manifiestan y despliegan las capacidades, dando el sello de identidad a las personas en correspondencia con las posibilidades que les dio el contexto social y político en el que vivieron para desarrollar las mismas, con sus especificidades.

El partidor común de las capacidades, para todas y todos, permitirá hacer de la igualdad el sentido de la constitución de lo humano, en cuanto esas mismas posibilidades permitirán el desarrollo de las habilidades como una resultante de los contextos y las culturas de socialización, entendidas éstas como una opción en la cultura y no una determinación de procesos sociales de exclusión basados en la clase y el lugar social de origen, que desarrollo desde el nivel de inequidad y desigualdad de mi grupo familiar o de crianza básico, lo cual da forma a las subjetividades construidas no desde lo común, sino desde las particularidades de clase y de grupo social, lo cual hace explícita esa individuación, común a mi grupo social, en esas particularidades de cada sujeto.

Las habilidades, como despliegue de las capacidades, construyen la heterogeneidad de lo humano, ya que se constituyen mediadas por esas historias personales enmarcadas en la cultura del grupo social inmediato, no solo familiar con el cual me desarrollo, y en las opciones deseantes de la persona. Por ello, la educación básica y media debe ser lo más integral posible, en cuanto debe mostrar el abanico de posibilidades que den paso al desarrollo de esas habilidades en coherencia con las capacidades, proceso que hace

posible la diversidad manifiesta en cada sujeto, donde la individuación, lo común, se torna específico por el contexto que le da forma a la subjetividad¹³⁵.

En este sentido, los movimientos y organizaciones sociales deben plantear una educación que permita el desarrollo pleno de las capacidades en cuanto dignidad humana y de las habilidades en cuanto opción en la cultura, evitando que estas últimas sean construidas por la desigualdad. Esto significa que las capacidades son el fundamento de una justicia basada en la diferencia y la igualdad de los seres humanos.

Hablar de capacidades y habilidades significa plantear estos asuntos que posibilitan el crecimiento y continuidad del planeta y de la vida en él, y de lo humano en particular como un actor situado que se reconoce siendo parte de la naturaleza. Esto significa posibilidades plenas de desarrollo. Por ello se tiene la certeza de que el futuro de una persona está determinado por la manera y la posibilidad que encuentre para tener las condiciones de un desarrollo pleno de sus capacidades, en relación con el planeta y en corresponsabilidad con su especie.

El despliegue de las capacidades permitirá el talento para transformarme a mí misma(o) en armonía con el planeta y mis grupos sociales de referencia, generando el cambio de la vida propia y actuando en la sociedad, transformándola. No somos solo homo habilis –saber hacer–, como pretenden las visiones productivistas y economicistas de lo humano, del desarrollo y de la educación, también somos integralmente todas las capacidades desarrolladas. En ese sentido, en toda acción humana –así predomine una capacidad– las otras concurren a la realización de esa integralidad en la acción humana.

En coherencia con lo anterior, esas capacidades y la manera como se relacionan en la vida de las personas, estarían organizadas de la siguiente manera:

Cognitiva	conocer
Afectiva	emocional
Valorativa	ética (valores)
Volitiva	acción-elección

135 Cabra, A., Escobar, M., *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*, Bogotá, IESCO-IDEP, 2014.

Imaginativa	creativa
Deseo	lúdica
Trascendencia	sentido y futuro

- Lo cognitivo: se refiere a las capacidades mentales y del pensamiento que forman las múltiples posibilidades de tener un conocimiento en donde se despliegue la condición humana.
- Lo afectivo: tiene que ver con lo emocional y la capacidad de construir vínculos con los demás y conmigo misma(o), constituyendo una esfera de emociones diversa que traza caminos de cercanía y lejanía con los otros.
- Lo valorativo: está referido a los principios y valores que adscribo, integrados con las otras capacidades, que me permiten tomar decisiones para actuar en el día a día, diferenciando lo que está bien de lo que no lo está para la vida del planeta.
- Lo volitivo: alude a la capacidad de emprender acciones y proponer caminos, en coherencia con las opciones que se tomen, siendo el fundamento de la realización de las decisiones, de la acción.
- Lo imaginativo: se refiere a la capacidad de proyectar y proponer, crear otras realidades diferentes a las inmediatas, y de reconocer y optar en esas alternativas diferentes que me son propuestas.
- El deseo: es la capacidad de reconocer lo que me gusta y me produce agrado, placer y sentido en el actuar cotidiano; me permite reconocer lo que me hace feliz.
- La trascendencia: referida al poder reconocer el sentido más amplio de mi vida y los sentidos de futuro, en coherencia con las opciones que orientan mi quehacer

Recapitulando, podemos afirmar que las capacidades básicas son el desarrollo pleno de lo humano en la vida del planeta, en todas sus particularidades y en un sistema de armonía y de relacionamientos integrales entre los diferentes seres que lo habitan, dando origen a una corresponsabilidad en la construcción de sí mismo con el planeta y las diferentes manifestaciones de la vida que congrega, y a garantizar el desarrollo de las capacidades y de las habilidades correspondientes a las opciones que en su contexto y cultura hacen las personas. Allí podemos afirmar que la habilidad está determinada por la libertad de una persona de escoger entre diferentes maneras de vivir y ser.

La formación en sus múltiples versiones le dará contenido y forma al desarrollo de las habilidades propias de cada capacidad humana, pero en integralidad con las otras. Cuando se hacen específicas a la especie, ellas le dan la historicidad a lo humano de cada época y construyen la trazabilidad y continuidad en la vida del planeta, a la vez que enmarcan los procesos de socialización en los cuales viviremos, lo cual significa que para construir esas múltiples dimensiones de lo humano desde las capacidades y las habilidades se requiere de un proyecto formativo que dé forma al gobierno de sí como un ser humano que en libertad ha construido una individuación autónoma que le permite gestar un proyecto de vida y unas rutas para garantizar que la misma sea digna y plena.

Pudiésemos afirmar, por tanto, que las capacidades no existen en forma real y práctica en la vida de las personas si no se manifiestan en el desempeño de los sujetos, que las hacen visibles en su actoría social. Por ello, se convierte en un vínculo y núcleo indisoluble entre capacidades y habilidades, las cuales se hacen visibles en las opciones que realizan los individuos en sus contextos de acción, en su historicidad. Allí se torna plena la expresión de las capacidades desarrolladas desde las inclinaciones particulares y en el hacer (competencias).

Las capacidades existen y emanan en todo su potencial en la actuación humana. Al desplegarse como acción se logra su ordenamiento que posibilita reconocer en la práctica cómo ellas no son biológicas, sino constituidas en ese largo camino de la especie y en las particularidades del propio mundo, que lleva a que se manifieste en mayores habilidades en un campo que en otro, y en el saber hacer de las competencias.

En el sentido ya señalado, el desempeño constituye la manifestación de las capacidades en las habilidades, a través de las cuales el sujeto, forjándose en su historia persona-social, las logra desarrollar, brotando en los territorios, producto de ello, un ciudadano con capacidades, visibles en la manera integral como despliega una vida con sentido, así manifiesto en las actividades que implementa y desarrolla en su desempeño social. Capacidades potenciadas como configuración subjetiva desde su historia intra y extra psíquica. En esta perspectiva podemos afirmar que ese relacionamiento entre capacidades como potencialidades, sus manifestacio-

nes sociales y la manera como las habilidades se despliegan, todo lo cual será fundamental para la integralidad básica, como lo podemos ver en el siguiente cuadro:

Cognitiva	conocer	discernir (pensamiento crítico)
Afectiva	emocional	afectividad, empatía
Valorativa	ética (valores)	vinculación a aplicación
Volitiva	acción-elección	integrada con otras capacidades
Imaginativa	creativa	decisiones
Deseo	lúdica	proyección (personal, colectiva)
Trascendencia	sentido/futuro	diversión, ocio, juego
		proyectar

Las capacidades son, por tanto, el resultado de la larga marcha de la especie en el planeta, constituidas en esa interacción de dinámicas biio-filo-epi y ontogenéticas, haciéndonos a cada ser humano sus depositarios y responsables de que el entorno político, social y cultural garantice y propicie las condiciones para que ellas se desarrollen a plenitud, y en profundo respeto con el planeta y el lugar de cada uno de los seres y formas de vida en él.

A continuación, mostramos cómo existe una unidad entre capacidades, habilidades y competencias. Renunciar a alguna de ellas marca un sesgo y una orientación política e ideológica en el uso que se realice de los conceptos que le subyacen.



2. Capacidades, derechos y política pública

Hemos afirmado que las capacidades y su desarrollo son el fundamento de la constitución de lo humano, que ellas son el presupuesto básico para que los humanos despleguemos en nuestra vida las habilidades que ellas y nuestras sociedades y cultura nos propician; pero también allí, desde la mirada de la educación popular, nos interesamos por preguntarnos si todos los humanos que poseemos una dotación básica que nos permite desarrollarnos en igualdad y diferencia, en la sociedad capitalista las condiciones atentan contra esa condición humana y son todavía una constante.

Lo que exige reconocer que capacidades y habilidades, siendo de las personas, han sido trabajadas y construidas socialmente. Podemos afirmar que la sociedad las debe reconocer como básicas y constituye los derechos que van a permitir su desarrollo. En esa medida, los modelos de desarrollo basados en la acumulación, la ganancia y el “crecimiento”, así cuenten con la legislación que da forma a los derechos de las personas que vivimos en estas sociedades, nos volvemos insensibles al dolor de los seres vivos y a considerarlos víctimas de injusticia, insensibles también a los demás componentes del planeta y que construyen su armonía. En este sentido, la dignidad es de la vida, su cadena de especies y aquello que la hace posible, no solo de lo humano y su filogénesis.

Desde esta perspectiva, la pobreza es la falta de capacidades –de su desarrollo pleno– y no de escasez de bienes, renta o riqueza. En el sentido de Sen¹³⁶, es la pérdida de oportunidades, lo cual visibiliza las desigualdades distribuidas, aún en el interior de las familias. Para este autor, las hambrunas son causadas no solo por la escasez de alimentos, de ausencia de oportunidades para los pobres, sino por la falta de capacidades de las poblaciones vulnerables.

Para reiterar que trabajar desde las capacidades es un asunto ético, solo basta mirar el más reciente informe sobre pobreza de las Naciones Unidas¹³⁷,

¹³⁶ Sen, Amartya, *op. cit.*

¹³⁷ ONU, *Objetivos del desarrollo sostenible*, Nueva York, 2018.

que nos habla de 783 millones de personas por debajo del umbral de pobreza internacional, es decir, viven con menos de 1.9 dólares diarios. Uno de cada cuatro niños menores de cinco años tiene una estatura inadecuada para su edad y 821 millones sufren de desnutrición crónica. Esta situación no permite inferir que estas personas no puedan desarrollar sus capacidades y mucho menos garantizar que quien nace en esa realidad las pueda desarrollar. En ese sentido, son penalizados por el lugar de nacimiento, y arrastrarán en sus vidas ese déficit básico negado en sus historias y tradiciones por factores externos a ellas.

El asunto central en una perspectiva de derechos es el de la posibilidad de desarrollo de las capacidades. Éste es el tronco central del cual se derivan todos los otros derechos y al cual ellos concurren para su desarrollo, en cuanto si no se garantizan las condiciones plenas para que las capacidades tomen forma en la vida de estas personas, y en cada uno de los miembros de nuestra sociedad, desde la gestación hasta la tumba, los derechos que garantizan el desarrollo de las capacidades cuando se está en la etapa de educación primaria o secundaria serán insuficientes. De allí la importancia del trabajo de derechos que garanticen en la primera infancia, como soporte básico del desarrollo, todas las condiciones de nutrición, salubridad, afecto, cuidado, de una persona adulta, influencias prenatales, que posibiliten el inicio del desarrollo de las capacidades a través de procesos específicos que trabajen el conocer, el imaginar, el actuar, el valorar¹³⁸.

Cuando se niega el derecho básico a las condiciones para el desarrollo de las capacidades desde la más tierna edad, tal negación se convierte en el soporte de la construcción social de la desigualdad, ya que estos déficits en el punto de partida difícilmente serán subsanados en procesos de formación futuros. Por ello, la idea de meritocracia liberal, como fundamento del acceso a la educación, en sociedades profundamente desiguales, tiene el peligro de ocultar y no remediar el partidor desigual, el cual conlleva su prolongación

¹³⁸ Gopnik, A., *El filósofo entre pañales. Revelaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida*, Barcelona, Ediciones Temas de Hoy, 2010. Ver también: Ondas. *Caja de Herramientas para la estrategia de formación de adultos acompañantes de crianza con énfasis en la formación y el desarrollo del espíritu crítico y científico en la primera infancia*, Bogotá, 2014.

a lo largo de la vida, ya que penaliza de entrada a quienes no contaron en el inicio de su vida con un núcleo humano o familiar que por sus posibilidades económicas, sociales, afectivas, culturales, les garantizara el desarrollo de sus capacidades, como lo muestran los estudios que cuestionan la movilidad social en educación, en especial luego de la vigencia del neoliberalismo en el desarrollo del capitalismo de la tercera y cuarta revolución industrial¹³⁹.

Introducir el planteamiento del derecho al desarrollo pleno de las capacidades obliga a que los derechos específicos sociales, económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA) coloquen en su hoja de ruta, con claridad, la manera como por su conducto se constituyen las capacidades, más allá del entendimiento liberal a proveernos de solo bienestar –entendido como servicio. En esta lógica, es necesario un giro en el sentido de garantizar que tomen una perspectiva de capacidades, como aspecto fundamental para evitar que esa desigualdad de base repita la sociedad injusta.

Desde esta visión, las organizaciones y movimientos sociales más progresistas deben luchar porque en su horizonte reivindicativo los derechos, que son incluidos en sus plataformas y agendas básicas, estén dinamizados en una perspectiva de capacidades, lo cual a su vez exige la construcción de un marco diferente de acción, con sus consecuencias en la manera como el campo popular se torna propositivo en la esfera de las políticas públicas, constituyéndolas en uno de los escenarios centrales a la construcción de poder en estos tiempos, con una perspectiva transformadora y emancipadora.

En coherencia con lo anterior, emerge con fuerza la certeza de que el desarrollo de capacidades es un asunto central en la definición de políticas públicas, reivindicación/derecho que no puede quedar en manos del mercado ni de las organizaciones con fines de lucro, solo interesadas en la ganancia o en desarrollar competencias productivistas que terminan ocultando la importancia social de la constitución de las capacidades, para reducirlas a la esfera de un saber hacer en el campo de lo individual. En ese sentido, no existen competencias que no estén soportadas en las capacidades y las

¹³⁹ Garay, L., *(In)Movilidad social y democracia. Algunas perspectivas teóricas analíticas y empíricas a propósito de algunos países OCDE y Colombia*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2018.

habilidades. Pudiésemos afirmar que sin ellas son limitadas, y en algunos casos oculta su verdadero sentido para convertirse en un sesgo ideológico de opciones políticas. Por ello, en cuanto son su fundamento, siempre debe exigirse un núcleo de relaciones a las capacidades y habilidades.

La opción de convertir a las competencias en los ejes rectores de la educación de estos tiempos revela el ser humano que el capital está interesado en formar. Al enfatizar en ellas, el capital hace real el carácter pragmático del saber hacer, así como la renuncia al carácter integral de la educación. El lugar más visible de esta concepción es el STEM, como lo básico a enseñar en la escuela definido a partir del planteamiento realizado por la comisión de calidad de los Estados Unidos en 1983, pensamiento que recogido por la banca multilateral ha influenciado a políticos y economistas cuando hablan de educación, pensamiento convertido en su bandera para avanzar tras la reconfiguración de la educación de estos tiempos, lo cual ha dado origen a infinidad de leyes de educación en el mundo.

En esta perspectiva, desde las capacidades y habilidades, los derechos se han de ocupar fundamentalmente de cómo garantizar el desarrollo pleno de esa potencia humana y no solo del saber hacer. Por ello, el núcleo básico para desarrollarlo en esa integralidad descansará en las capacidades en todas y todos los seres humanos, y su desarrollo debe ser garantizado a todas las personas en condiciones de igualdad de oportunidades, ya que su ausencia marcará un camino de exclusión y desigualdad muy difícil de remontar por parte de quienes vieron negadas socialmente sus posibilidades, y se quedaron solo en la potencia. La potencia la porta la persona, pero su constitución es social, y es allí donde se requiere de las acciones políticas y sociales que hagan real su dinamización como precondición de constitución de lo humano.

En el sentido de lo afirmado, los DESCA se convierten en el fundamento social y cultural del desarrollo de las capacidades. Si faltan, no se desarrollarán las mismas, se inhibe su dinamización. En el sentido de Sen¹⁴⁰, la libertad positiva es necesaria para el desarrollo humano, pero agreguemos acá,

¹⁴⁰ Sen, Amartya K., *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press, New York, Alfred Knopf, 1999.

también para el desarrollo de las capacidades en cualquiera de sus múltiples concepciones. De ahí que necesitemos constituir y exigir políticas públicas que garanticen tal desarrollo.

Recapitulando, podemos afirmar que es central a la reinvención y reconfiguración de la democracia en los tiempos que corren de tercera y cuarta revolución productiva, como una de las tareas centrales, garantizar que todos los seres humanos tengan las condiciones contextuales para desarrollar sus capacidades. Por ello, los modelos de desarrollo basados únicamente en la acumulación, la ganancia y el crecimiento, desde la perspectiva de la educación popular y el buen vivir hoy son impugnados a partir de un planteamiento que recupera la unidad naturaleza-humanidad, enfrenta las dicotomías, las reelabora como complementariedad y desde allí busca ese núcleo integral constitutivo de lo humano, para desarrollarlo plenamente como la condición básica de su dignidad, en su constitución armónica con el planeta.

K. Las implicaciones de las capacidades para las educaciones y las escuelas

En la línea de lo aquí tratado sobre la organización del trabajo, el mismo desarrollo de las fuerzas productivas replantó la producción fabril de corte taylorista, fordista y posfordista, que iluminaron la escuela de la época anterior, elaborando una crítica a esos sistemas y pasando a una producción centrada en el toyotismo¹⁴¹ de la tercera revolución industrial, fundamento de la calidad; un replanteamiento que rápidamente se ve desbordado por la cuarta revolución productiva. Generada por estas nuevas condiciones, aparece también una reconfiguración del trabajo en educación, en el sentido de que el tipo de procesos que va a desarrollar no son los tradicionales, relacionados con información, datos y hechos, sino que se ocupará de procesos más complejos determinados por las habilidades blandas, difíciles

¹⁴¹ Sistema de organización desarrollado en Japón por la fábrica de Toyota, que se ha expandido por el mundo con sucesivas adecuaciones. Está basado en a) la flexibilidad laboral; b) menor control del trabajador; c) trabajo en círculos de calidad; d) cinco ceros (error, avería, demora, burocracia y stock de existencias); e) productos variados, no en serie, y en cantidades controladas.

de realizar sin un nuevo sistema de mediaciones pedagógicas en las cuales entran, como parte del proceso, las tecnologías y la inteligencia artificial, lo cual implica cambios de la organización escolar. A saber:

- a. Una cultura organizativa basada sobre el trabajo colaborativo, el cuestionamiento de la autoridad como poder incentivando el trabajo en grupo y el pensamiento crítico-creativo, abriéndose a una idea de ciencia en la cual tanto el universo como su conocimiento siguen constituyéndose, lo cual requiere un pensamiento y un trabajo flexibles, de base práctico-teórica.
- b. Emerge una mirada curricular fundada en lo inter y transdisciplinario, que en su encuentro construye mundos en donde la conformación de las nuevas realidades se fundamenta en procesos algorítmicos de base binaria, en donde su desarrollo se encara a partir de comunidades de interés y de aprendizaje, dando forma a la integración curricular.
- c. Reconoce la necesidad de trabajar el conocimiento en forma más integral, no solo el proposicional, incorporando el declarativo, que permitirá explicar los mismos hechos desde miradas diferentes; el procedural, que reconoce el camino para desarrollar un proceso a manera de ruta con sus presupuestos epistemológicos y el empírico que permite la unidad de los tres anteriores, dando forma a la diversidad y proyectando un ejercicio práctico-teórico y contextual-conceptual permanente.
- d. La valoración de lo aprendido se hace en una combinación flexible entre teoría y práctica, en donde concurren las múltiples fuentes del conocimiento existentes hoy, así como las motivaciones y talentos de los estudiantes, quienes elaboran colaborativamente procesos y proyectos que a la vez que reconoce lo humano diferente y lo culturalmente diverso, adopta la valoración en función de unos aprendizajes construidos en la tensión plan de estudios e intereses. Esto permite unos contenidos específicos con mucha mayor profundidad y variedad.
- e. La pedagogía está basada en un ejercicio que diferencia información y conocimiento, reconociendo que en internet se consigue más información que la que puede tener cualquier profesor o profesora. En ese sentido, el trabajo de maestros y maestras abandona lo que la

acompañó por mucho tiempo; ahora se centra más en los procesos y en las habilidades “blandas”, pensamiento crítico, pensamiento complejo, trabajo en equipo, desaprender, procesos de producción del conocimiento, es decir, más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, colocando las bases para motivar pensar siendo sentipensante, y ello para toda la vida, en donde a la vez que se innova en educación se educa en y para la innovación.

- f. La conformación de un ser humano desde sus capacidades: cognitivas, afectivas, volitivas, valorativas, emocionales, trascendentes, y las prácticas, que le van a permitir desarrollar habilidades para ser creativo, innovador, experimentador y con curiosidad permanente, lo cual lo llevará a unas competencias para hacer de su práctica social un ejercicio de cambio en un mundo que le va a exigir la unidad entre lo físico, lo tecnológico y lo humano, lo cual lo dotará de una capacidad de aprendizaje para toda la vida.
- g. Las tecnologías, como nueva realidad, exigen ir mucho más allá del manejo instrumental que le han asignado, en particular en la educación y los cuatro elementos que le han definido: conectividad, manejo de herramientas, soporte y contenidos digitales –para ir más allá y reconocer su lugar como mediadores educativos y pedagógicos–, lo que significará reconocer un sistema de objetos culturales hecho realidad a través del lenguaje digital y de la realidad virtual, en aquello que Jesús Martín-Barbero denomina “lenguaje mosaico”. Esto en tanto la nueva realidad viene aparejada con cambios socio-metabólicos en las culturas juveniles, abriendo un campo de geopedagogías¹⁴² en constitución.
- h. Para comprender el mundo y sus múltiples relaciones más allá de las herramientas y recursos, es necesaria concebir lo humano hoy y hacia su futuro. Se necesita que las habilidades blandas generen pensamiento crítico a través de esas estrategias, para aprender a pensar y construir criterios y así poder analizar la realidad con habilidades como creatividad, intuición, reflexión, pensamiento lógico, poten-

¹⁴² Este término lo usan para dar cuenta de las nuevas realidades emergentes que al trabajarse en educación requieren unas pedagogías específicas que están en constitución, como para el modo 2 de la ciencia, para las nuevas tecnologías, para la realidad virtual, para los contextos de diversidad, para los nuevos escenarios de grupos originarios y raizales, entre otros.

ciando sensibilidad y observación para formar una conciencia con posibilidad de juicio crítico, para de esta manera hacernos mejores seres humanos.

- i. El reconocimiento de un mundo humanamente diferente, culturalmente diverso, con un humano que es parte de la naturaleza, se abre a una diversidad que tiene sus consecuencias en la reconfiguración de las educaciones, las escuelas y las pedagogías, lo cual tiene un antecedente importante en las discusiones sobre integración e inclusión (que algunos denominan: “exclusión en la inclusión”¹⁴³¹⁴⁴).
- j. La formación de las maestras y maestros exigirá una alta cirugía a las instituciones formadoras, fundadas sobre la teoría y la abstracción, y ahora con el reto de formar un profesional práctico-teórico, lo cual modifica la manera de relacionarse con el saber constituido, que toma un sentido colaborativo permanente *in situ*, procesos que los llevarán a construir comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, convirtiéndose en el actor central de esa escuela, saliendo de su condición de portadores y transmisores para convertirse en productores de saber pedagógico y conocimiento educativo.

Como podemos ver, nunca fuimos tan retados a ser creativos e innovadores, con una visión integral de este cambio de época, como en este tiempo. Somos generaciones privilegiadas para abordar la reconfiguración del saber escolar que nos legó la modernidad y evitar esa educación súper especializada en unas áreas donde el capital construirá esos especialistas sin contexto, horizonte y sentido, haciéndolo poseedor de una técnica aparentemente neutra, y nos invita a hacernos co-creadores, pero esto exige una opción ética y vocacional por el oficio y la construcción de una escuela que no solo valore lo diferente y lo diverso, sino que también genere aprendizajes para enfrentar lo socialmente desigual con todas sus opresiones. En ese sentido, serán las nuevas escuelas para la paz.

¹⁴³ De la Vega, E., *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*, Buenos Aires, Noveduc, 2018.

¹⁴⁴ Rodríguez, D., Taborda, M., Toscano, N., *Resistir para reexistir: la discapacidad desde una perspectiva crítica*. De próxima aparición en la colección Primeros Pasos, Editorial desde abajo, Bogotá.

Construido el escenario anterior, una de las consecuencias más claras es reconocer el carácter de reconfiguración que vive la sociedad y, por tanto, la educación y la escuela, la cual curiosamente se está resolviendo con formatos del pasado que han mostrado dudosos resultados, a la vez que nos hemos llenado de discursos y palabras que se recitan incesantemente, como si pronunciándolos exoneráramos a la educación de los males que la aquejan, sin darnos cuenta que esas palabras pronunciadas a nombre del discurso técnico-científico de nuevos tecnócratas, muestran la polisemia que da cuenta de los múltiples sentidos y apuestas políticas e ideológicas que están puestas hoy en el campo de la educación y de la escuela, muchos de ellos impulsados por mercaderes de la misma como uno de los nuevos sujetos generados por la industria del conocimiento, convirtiéndolas en escenario de disputa por las diferentes visiones y concepciones que pugnamos por construir la educación del futuro ya.

En ese sentido, en la perspectiva de las páginas anteriores, nos tendremos que ocupar los educadores y las educadoras de un campo que en su reconfiguración nos señala unos ámbitos que buscan las nuevas formas integrales de la educación y la escuela de este tiempo. De manera tentativa, los principales serían:

1. Un nuevo estatuto contextual: dar respuesta a estas realidades de hoy, exige una educación para formar ciudadanos y ciudadanas del mundo e hijas e hijos de la aldea, mucho más cuando nos tenemos que reconocer de estos territorios del sur, y en nuestro caso que evocamos otras maneras del saber y tramitar los conflictos, en un escenario de post-conflicto.
2. Un nuevo estatuto del conocimiento: los desarrollos de la ciencia que nos han llevado del modo uno al modo dos y modo tres de la ciencia, las búsquedas de la ciencia no lineal, de lo disciplinar a la inter y transdisciplinar de las TIC, a las tecnologías convergentes, nos llaman a otras lógicas y a las mismas ciencias artificiales, como complementarias a las naturales y a las sociales.
3. Un nuevo estatuto pedagógico: los dos puntos anteriores son claves en la crisis de los aprendizajes, en cuanto el currículo clásico se trabajó sobre los principios lógicos de la física mecánica, lo que lleva necesariamente a recorrer esas múltiples maneras con las cuales

se intenta hoy ir más allá de las pedagogías acumuladas, para ser reconfiguradas, lo que nos coloca ante el reto de su recreación, que algunos llaman las geopedagogías de unos nuevos escenarios.

4. Un nuevo estatuto ético: frente a un nuevo mundo que se abre, la pregunta por el proyecto del ser humano al que le apostamos con nuestro quehacer se pone a la orden del día en la educación, y nos exige no permitir la pervivencia de mandatos educativos y políticos internacionales y nacionales que niegan la posibilidad a todos y todas los actores de pensar la pertinencia de la actividad que les permitan recuperar la responsabilidad social e identitaria de su que-hacer
5. Un nuevo estatuto de gestión y organización: hoy hemos convertido la gestión en la manera como se administra lo financiero, el currículo, y la organización de esa escuela que solo cambia de palabras para adecuarse a esa escuela restrictiva de los requerimientos internacionales, administrados en los ministerios nacionales, trampa en la que caen las organizaciones gremiales que al tener que responder en forma coyuntural a esto, terminan atrapadas en procesos que tampoco le permite a ellos hacer su propia reconfiguración para estos tiempos.
6. Un nuevo estatuto de subjetividad: la pregunta por la integralidad en educación y sus consecuencias pedagógicas, se convierte en orientadora de las disputas y las propuestas, por eso el camino que se toma debe dar razón de ello y constituye la justificación para reconocer de forma reiterada que es un asunto de TODA la sociedad y no solo de los expertos en educación (tecnocracia), en cuanto la educación, al dar cuenta de las capacidades (individuación), se hace responsable de las habilidades (subjetividad).

Para el pensamiento y la acción transformadora, se pone al orden del día la necesidad de dar cuenta de estas nuevas realidades, urgiendo inéditos caminos conceptuales, metodológicos, de acción, y de relaciones, lo cual va a requerir ser decantado en una lectura crítica con un nuevo horizonte teórico e histórico, y hacerlo recordando cómo el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Debemos recordar cómo este nuevo escenario ha sido constituido en el largo camino de la modernidad, desde unas homogeneizaciones que le han permitido construir un relato único del mundo (patriarcal, monocultural, racista y desigual) en donde,

bien sea en su versión liberal o en la más crítica emancipadora, ha dado forma a explicaciones universales que comienzan a discernirse en las nuevas condiciones del mundo y las particularidades de nuestros contextos.

La primera homogeneización sobre la cual se produce el capital es la biótica que, al construir el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de la misma, produce un antropocentrismo que va a permitir una visión de exterioridad de la naturaleza, controlada por el tipo de razón descrito por Descartes cuando afirma que solo los humanos sienten y razonan, siendo todos los demás animales “autómatas mecánicos”. En el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el Buen Vivir/Vivir Bien, en el cual se da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza a ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir.

La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato de la modernidad centrado sobre la idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocentrífico y norteamericano, el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo, que a su vez permite esa organización de la sociedad entre desarrollo y subdesarrollo, moderno y premoderno, capitalista-precapitalista. A esta mirada, desde los sectores críticos y desde la educación popular, se proyecta luz en la manera cómo emerge un Sur, que da lugar a visibilizar la diversidad, la diferencia, en un mundo donde las desigualdades son construidas por su negación y por la incapacidad de construir mundos pluriversos.

La tercera homogeneización, en marcha, es la educativa, e intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, establecidos a partir del STEM, para lo cual se construyen unos estándares y competencias de referencia universal, para vivir en este mundo orientado a humanos cuyo fin es la producción, en donde la industria del conocimiento inicia su control sobre la educación. Curiosamente, de los diez primeros países en las pruebas PISA, ocho son asiáticos.

El capitalismo cognitivo ha reordenado y reorientado a su servicio las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad, en el cual

muchos trabajan con el conocimiento procesando datos frente a máquinas inteligentes, lo cual les permite elaborar la información para los nuevos productos y servicios, a la vez que capturan información proporcionada en su deambular cotidiano por los humanos mientras sobrellevan su vida, información que será tomada por las noveles formas de sujeción invisible, para ser procesada a partir de medios técnicos e informáticos de punta y convertirla en bases para reformular los procesos del consumo y la producción que se desarrollan en las nuevas dinámicas productivas.

Estas emergentes realidades inauguran una forma de acumulación sobre inéditas bases y reestructura lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no sólo en lo económico sino también en lo cultural, social y político, generando procesos en los cuales el sistema social se rearticula a partir de la apropiación y control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad del vivir, circulando en red, convirtiéndose en la nueva materia prima (inmaterial) de procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no sólo el trabajo, la que queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio, marcando una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista¹⁴⁵.

Es así como produce un renovado escenario de poder, toda vez que los mecanismos de control se van transformando. Ese es el lugar en el cual las resistencias toman otras formas, replanteando las del pasado y realizando otras configuraciones de ellas, ya que las mismas emergen en el terreno de la subalternidad, al encontrarse con sujetos en esta condición. De ahí que, las emergencias en cuestión replantean las del pasado, las transforman, realizando nuevas configuraciones de ellas, no en el sentido de que sean totalmente nuevas o todas nuevas, sino que se mezclan las de ayer y las de hoy produciendo otras maneras de ellas que exigen ser reconocidas para poder dinamizarlas en la vida social, ya que no están separadas praxis, pensamiento y resistencia.

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de control, lo que realiza a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos, instituciones, lo que les permite construir una racionalidad del dominio, de

¹⁴⁵ Boutang, Yann Moulier, *op. cit.*, pp. 200-201.

lo cual emergen las subjetividades controladas. Es en esta articulación de esos diversos factores en donde el control toma su tiempo, su espacio, y al construir las opresiones y las dominaciones en sus intersticios se generan las resistencias, nuevo campo de fuerzas que emerge por los conflictos generados. Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, mostrando cómo se abre una sociedad cada vez con más y más información producto de las nuevas realidades de las NTIC y las redes sociales, pero que sabe y comprende cada vez menos de ellas. De ahí la necesidad del pensamiento crítico que, trabajando un proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades, configura lo de talentos y desarrolla metodologías que hagan viable la expresión de esa diversidad.

En esta perspectiva, será central la lucha por una educación pública de calidad desde nuestras realidades, tanto en su tradición crítica como en sus contextos específicos, en cuanto buscamos desarrollar en las personas plenas capacidades y habilidades, así como su individuación y subjetividad, para desarrollar las competencias en coherencia con ellas y no solo como valor de cambio. Ese humano se hace realidad, no solo mercancía.

Se abre un escenario en el cual los replanteamientos se ponen a la orden del día en la esfera de lo contextual, del estatuto del conocimiento, de la pedagogía, de la ética, de la gestión y organización y de las nuevas subjetividades que luchan y resisten, y en el sentido de la cita con que inicio este libro, las respuestas no están en ningún lado,emergerán de una construcción colectiva en un ejercicio colaborativo con errores, aciertos, replanteamientos, como una manera de darle forma a los comunes¹⁴⁶ de estos tiempos. Esto sucede a la vez que vamos encontrando las renovadas maneras de luchar, organizarnos, conceptualizar y construimos las peculiares mediaciones que dan forma a los nuevos mapas de acción y comprensión del siglo XXI en una relación profunda con nuestras tradiciones.

¹⁴⁶ Jiménez, C., Puello, J., Robayo, A., y Rodríguez, M., *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*, Bogotá, CEDEPAZ - Planeta Paz, 2017.

L. En búsqueda de las nuevas maneras de las opresiones, de la desigualdad y las resistencias

Pudiéramos afirmar que, paralelo a la síntesis de la lucha de estos quinientos años, tiempo en el cual emergió la modernidad, se conformó, entrelazado, un horizonte de resistencias al capitalismo. Y a esas homogeneizaciones presentadas atrás, las luchas han ido organizando un escenario de conquistas que dan forma a los horizontes de los movimientos que han servido como contestación al proyecto de poder.

Por eso, pudiésemos decir que hoy ese nuevo escenario en el cual la centralidad de la ciencia, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación, replantean elementos de la manera cómo habíamos entendido clásicamente el poder. Éste, tanto en su visión liberal como crítica había estado constituido en el entrelazamiento del mundo de la producción (economía) y las formas políticas de control (Estado), que condujeron históricamente a las agendas y luchas por la redistribución.

Esta mirada, compañera de todas las luchas desde el siglo XVIII hasta nuestros días, ha llevado a encontrar que esas múltiples formas de opresión derivadas de negar lo humano diferente, lo cultural diverso, la integralidad de lo humano y la naturaleza, se han convertido en los elementos centrales para dar forma a las múltiples formas de la desigualdad y la opresión de estos tiempos. En ese sentido, negar la diferencia, la diversidad, la integralidad, ha gestado opresiones que corren no solo por los lugares clásicos de la clase social y de las hegemonías políticas de los sectores dominantes, sino que nos muestran las realidades de la etnia, el género, la diversidad sexual, la edad, condición social, creencias, en las cuales se tejen esas otras maneras a través de las cuales el capital construye sus nuevas formas de control, en donde la educación y la escuela cumplen un lugar central para hacer de ellos dinámicas de poder bajo formas y procedimientos escolares y educativos.

Por este camino surge la idea y el reconocimiento de esas otras maneras como el poder organiza sus dispositivos de control en este tiempo, en donde la ciencia y la técnica se han super especializado, creando otras disciplinas que hacen visible solo unas partes mínimas, las más estandarizadas del

conocimiento que se juega en esas realidades, no solo a nivel del mundo macro, sino en las esferas micro de la vida cotidiana, y meso del mundo local, así como la constitución de los procesos regionales en los cuales estamos inmersos. Realidad cambiante que nos lleva a la necesidad de encontrar en el territorio esas nuevas maneras cómo se teje hoy opresión y resistencia, búsqueda y hallazgo que debe ser auscultado por todas y todos quienes intentamos construir caminos alternativos.

Una dificultad grande radica en que el capitalismo necesita una nueva educación para estos tiempos, de una nueva época de la humanidad y de él, en donde al hacerse muy importante el trabajo inmaterial, torna centrales las habilidades de innovación y creatividad, así como de procesos colaborativos, con el fin de dotar las cualificaciones específicas para lo que tienen que hacer; habilidades que deben aprender y, sobre todo, aplicarlas en la nueva relación teoría práctica, en un mundo en permanente cambio, donde la clave es la instalación de esas habilidades y competencias en los sujetos para que estén en condiciones de adecuarse y readecuarse de acuerdo a los cambios culturales y productivos que se dan en el día a día.

Es la complejidad de este tiempo. En él es necesario una escuela que haga el tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial y se estructure en un cambio de época, que hace y exige una reorganización de todos los procesos al interior de la educación, la cual tendrá gran dosis de formación a lo largo de la vida y de autoformación para ir redefiniendo sus habilidades, pero a la vez, a quienes venimos del pensamiento crítico, nos exige pensar cuál es la propuesta de una escuela que, a la vez que da respuesta a estos tiempos, tenga capacidad de mantener una propuesta de ser humano y cuestione el sentido instrumental del capitalismo.

Desde distintas visiones percibimos que el poder circula hoy a través de las dinámicas del conocimiento, sus sistemas de producción, reproducción y de almacenamiento; también la naturaleza, en el sentido de reconocerla de manera integral, forja un horizonte de disputa frente a un poder que intenta apropiarla, evidente para nuestro continente con la megaminería y sus diversos procesos de explotación.

También, en esa nueva lectura del poder, aparece con fuerza propia la manera cómo la autoridad y su ejercicio construye unos imaginarios en la esfera de la subjetividad, en donde está afincada no solo sus formas patriarcales sino también la exigencia de replantearla a derechas e izquierdas. Y cada vez más, las lecturas críticas auscultan en el deseo, ese lugar íntimo en el cual nos constituimos como humanos, mostrando cómo él y su materialización adquiere en esta sociedad formas propias de control en la esfera de una patriarcialidad que debe ser reorganizada mediante un ejercicio de pensarnos como hombres y mujeres sentipensantes y en estos tiempos, colocándonos un horizonte ampliado desde el reconocimiento que permite también reorganizar la redistribución, haciendo ambos complementarios ambos aspectos.

Esta lectura más amplia del poder, nos lleva a encontrar cómo nuestro actuar debe estar organizado de una manera integral que nos permita actuar en la esfera de lo micro, cambiando nuestra vida y los elementos que en ella hacen presencia, como opresión, como desigualdad y en últimas, convirtiéndonos en gestores de nosotros mismos, afirmando la constitución de lo humano desde las capacidades plenas. De igual manera, nuestro escenario meso está plagado de procesos de control y de poder, así lo encubramos con discursos ideológicos contestatarios y en ocasiones transformadores. Por ello, el cambio de la vida también implica la constitución de nuevas institucionalidades y dinámicas en los cuales los procesos deben ser pensados para ser construidos en comunidad.

Y el tercer escenario de lo macro, en donde siempre intentamos resolver los asuntos de la política y de la economía con un horizonte de toma de poder, encuentra también la necesidad de reconstruir ese escenario en coherencia con los dos anteriores, logrando articular las luchas antisistémicas con nuestra subjetividad y con los escenarios locales y territoriales en los cuales se ejerce la resistencia. Por ello, lo alternativo de estos tiempos se comienza a construir a partir de múltiples caminos, en los cuales el poder alternativo es una construcción que debemos labrar día a día, en una lucha con nuestra subjetividad y con la manera cómo reproducimos las formas heredadas de control y de poder en los diversos procesos sociales y en las organizaciones, así discursivamente las llamemos “revolucionarias”.

Este ejercicio de reconocer lo diferente, lo diverso, la integralidad del mundo y la manera cómo al negarlas reproducimos opresiones y formas de poder que van por nuestra subjetividad reproduciendo relaciones sociales de control y de poder, están a la base de estas nuevas formas alternativas que comenzamos a buscar, como base sobre la cual se busca refundar la democracia, en cuanto lo alternativo mismo va a vivir una reconfiguración en nuestros escenarios y campos de actuación, y a la manera de un acordeón, mueven una melodía en la que están entrelazados lo micro, lo meso y lo macro.

El campo de la educación no solo se ha reconfigurado, sino que continúa constituyéndose y está en disputa, por lo cual requiere propuestas que den forma desde orientaciones, sentidos y concepciones que interpelen la manera como el capitalismo globalizado, a través de sus grupos multilaterales, aprovecha el tránsito entre la tercera y cuarta revolución industrial para que la sociedad crea que su proyecto representa a toda la humanidad, invitándonos a una modernización desde sus valores y sentidos. Una alerta tal pretensión la realiza al interior de la discusión norteamericana una de sus grandes intelectuales:

Cambios radicales se están produciendo en lo que las sociedades democráticas enseñan a los jóvenes, y estos cambios no han sido bien pensados. Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona. ¿Cuáles son estos cambios radicales? Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global, éstas están perdiendo rápidamente su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones de padres y niños. De hecho, lo que podríamos llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales –el aspecto creativo imaginativo y el aspecto

del pensamiento crítico riguroso— también están perdiendo terreno, debido a que las naciones prefieren perseguir beneficios a corto plazo cultivando habilidades útiles y altamente aplicables, adaptadas a fines lucrativos¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado Honoris Causa en la Universidad de Antioquia, Colombia, 10 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>

Capítulo III.

Pero también hijos e hijas de la aldea desde Abya Yala¹⁴⁸

“Pues si estas dificultades nos entorpecen a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos, es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos solo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios”.

Gabriel García Márquez¹⁴⁹.

Como siempre, la literatura se manifiesta mucho más potente que las reflexiones de científicos sociales y de educadores para dar cuenta de una interminable discusión que ha cobijado todo el pensamiento nuestro americano desde los tiempos más remotos a nuestros días. Por lo tanto, nada más oportuno que esta cita para realizar una pequeña síntesis de aquello que pretendo plantear en estas páginas sobre ese duro y difícil encuentro entre el mundo euronorteamericano y los habitantes de estas latitudes de la América Latina.

Pensar el asunto de la educación desde Abya Yala no va a ser posible sin establecer un planteamiento que nos interroge por la manera cómo nuestras

¹⁴⁸ En la lengua del pueblo Kuna, Abya Yala tiene el significado de: “tierra viva”, “tierra en florecimiento” o “tierra madura”. A partir del año 2007, en la Tercera Cumbre continental de los pueblos y nacionalidades indígenas de Abya Yala realizado en Guatemala, se constituyó la Coordinación continental para que, desde esta visión, en la cual los hermanos de la madre tierra, del territorio, del agua y de todo patrimonio natural para vivir bien enfrenten las políticas de la globalización neoliberal y luchen por la liberación definitiva de los pueblos hermanos. El nombre se toma como resistencia al nombre de América implantado por los conquistadores.

¹⁴⁹ García Márquez, G., “La soledad de América Latina”. Discurso al recibir el premio Nobel de Literatura, Estocolmo, 1981.

historias, las de los pueblos colonizados en distintas latitudes del mundo, fueron incorporadas en una sola historia y en un solo mundo, el de la llamada modernidad capitalista, lo que tuvo como fundamento la negación de unas formas de humanidad que se diferenciaban de quienes enunciaban el patrón cultural que resultó hegemónico a nivel global.

Han discutido las corrientes críticas latinoamericanas del conocimiento y de las diferentes disciplinas, cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas no racionales y los conocimientos que no se inscribieran en sus lógicas produciendo, además, una subordinación de los otros conocimientos y culturas, lo que les llevó a construir la idea de progreso¹⁵⁰ que coloca un imaginario sobre la sociedad en el cual en ese largo camino unos estarían delante y otros detrás en el camino de la historia, subalternizando pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer.

Algunos sectores también muestran cómo pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América), participando también de esa subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales¹⁵¹.

En diferentes versiones se reconoce que esto generó una homogeneización epistémica, que al deslegitimar la existencia de otras formas de saber, subalternizándolas, generaron una dinámica de expansión de Occidente euroamericano como la episteme y la racionalidad que corresponderían a las formas superiores de lo humano, forjando una subjetividad centrada

¹⁵⁰ Esta idea se organiza sobre “el avance progresivo del capitalismo y que buscaba diferenciar del sentido de evolución de la naturaleza y ha servido al eurocentrismo de izquierdas y derechas para reconocer siempre un más alto desarrollo de las fuerzas productivas, en una mirada antropocéntrica e individualista sobre la cual se va a montar la escalera de las revoluciones industriales, situación que denuncia Leopoldo Zea (Zea, L., *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. México. Fondo de Cultura Económica. 1975).

¹⁵¹ Quijano, A., “Colonialidad del poder y clasificación social”. Journal of World-Systems Research. vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Recuperado de: <http://jwsr.ucr.edu>

en la razón que niega la relación con la vida cotidiana, y haciendo de las relaciones cognitivas las que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento mediados por un método científico.

A esos fundamentos de la modernidad universal los señalan como el ejercicio de la colonialidad diferente al del colonialismo, ya que éste, centrado en el control económico y político de las metrópolis es derrotado por las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, en donde juegan un importante papel las instituciones de educación; en ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas, con las cuales se naturalizó el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento que invisibiliza y desaparece las historias locales.

De igual manera, se muestra cómo la teoría crítica, en sus diferentes vertientes euronorteamericanas, son aliadas en la denuncia frente al capitalismo occidental, pero sus reflexiones no son suficientes para explicar las particularidades de éste en nuestras realidades. De ahí que se requiera complementarlo en la investigación y comprensión de nuestro ser social, con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo, sino también en el de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. Además, emerge la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos, pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse.

Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos es una lectura que da cuenta de unas singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa, sino que entran en un control ejercido más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo, emocional, valorativo, y de deseo y trascendencia (individuación).

Al nivel del conocimiento ese pensamiento, al organizar un tipo de ciencia única, terminó produciendo una regularidad disciplinaria y epistémica patronizada por una única forma de investigar y de conocer, lo cual permitió establecer las reglas para explicar el mundo, lo que posibilitó que las diferentes instituciones de socialización, la política, la religión, la familia, la escuela, y últimamente la industria cultural de masas, se convirtieran en los vehículos más expeditos para producir una hegemonía cultural que naturaliza nuestra manera occidental de entendernos a nosotros mismos, a la sociedad y a la cultura.

Las rebeldías latinoamericanas fueron generando una teoría práctica que, a la vez que construía movimientos sociales y generaba dinámicas disruptivas a las teorías políticamente correctas, fue impugnando el discurso que en la mirada euronorteamericana se mostraba como lo científicamente determinado, lo cual permitió, al interior de los países, múltiples procesos de los más variados tipos, que hasta nuestros días continúan manifestando, en cuanto las rebeldías no están concluidas. Aprenden de sus equivocaciones, acumulan con nuevas elaboraciones, abren territorios geográficos conceptuales y epistémicos, que prosiguen en su construcción a través de la discusión y el debate, dando soportes a nuevos entendimientos que, al leer las prácticas, no pretenden como lo hizo Occidente, fijar ahora un nuevo patrón monocultural, sino abrirse a un camino de reconocernos culturalmente diversos, humanamente diferentes en un mundo único que nos hace reconocernos como naturaleza y en sociedades profundamente desiguales, injustas y opresoras que deben ser transformadas para construir humanidad sobre otras bases y fundamentos.

Esas rebeldías latinoamericanas pueden ser hoy reconocidas –y prosiguen construyéndose– en las formas políticas de las propuestas de recuperar identidades leyendo críticamente nuestro pasado colonial, y la manera cómo clasifica la población a partir de una discriminación racial, brindándole una nueva identidad al colonialismo, ahora desde lo blanco, lo negro, lo amarillo, los indios, los mestizos, para así identificar el euronorteamericanismo¹⁵², y en la contemporaneidad, en las lecturas críticas que del progresismo

¹⁵² Quijano, A., *Colonialidad del poder y clasificación social*, Buenos Aires, CLACSO, 2014.

que predominó durante veinte años en diez países de la región¹⁵³. En los aspectos religiosos destaca una comprensión alternativa a la lectura de lo sobrenatural, enfatizando el lugar del pobre¹⁵⁴, así como el reconocimiento de la espiritualidad originaria¹⁵⁵. Otra forma de acercarse a la realidad específica que viven los pueblos de esta otra parte del mundo que, soportada en miradas feministas¹⁵⁶, también cuestiona a la familia nuclear, y las formas de pareja constituidas en el reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, en educación están los planteamientos críticos a la educación “bancaria”¹⁵⁷, como los desarrollos en el siglo XX, y lo que va del presente, de la educación popular¹⁵⁸, con la crítica al logos occidental como única manera de conocer¹⁵⁹; en la investigación, la crítica a un único método sin sujeto¹⁶⁰, la ética desde la tierra y la vida¹⁶¹, y el entendimiento de la subjetividad, la mente y la personalidad hecha de otra manera¹⁶²; el reconocimiento de los géneros, sus subjetividades y sus cuerpos¹⁶³. En la comunicación popular, los planteamientos clásicos sobre las maneras cómo se comunican estos sectores, más allá de los medios masivos¹⁶⁴, así como el entrecruce actual

¹⁵³ De Souza, B., *Izquierdas del mundo unidos*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2018.

¹⁵⁴ Gutiérrez, G., *Teología de la liberación*, Lima, Centro Bartolomé de las Casas, 1971.

¹⁵⁵ Tamayo, J. J., *Las teologías del sur. El giro descolonizador*, Madrid, Editorial Trotta, 2017.

¹⁵⁶ Gargallo, F., *Los feminismos del Abya Yala, ideas y proposiciones de las mujeres desde 607 pueblos en nuestra América*, Bogotá, Ediciones desde abajo. 2015.

¹⁵⁷ Freire, P., *La pedagogía del oprimido*, México, Siglos XXI, 1996.

¹⁵⁸ Mejía, M. R., *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*, Buenos Aires, Editorial Crujía, 2018. Igualmente, Brandão, C., *La educación popular de ayer y de hoy*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2017.

¹⁵⁹ Dussel, E., *Filosofías del sur. Descolonización y transformación*, México, Ediciones AKAL, 2017. Ver también: Cabaluz, F., *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*, Santiago de Chile, Quimantú, 2015.

¹⁶⁰ Fals Borda, O., *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología*, Bogotá, CLACSO - Siglo del Hombre. 2016. También: Rivera, S., *Un mundo CH'XI es posible. Essayo de un presente en crisis*, La Paz, Ediciones Tinta de limón, 2018.

¹⁶¹ Boff, L., *Ecología, grito de la tierra, grito de los pobres*, Madrid, Trotta, 2011. Asimismo, Gudynas, E., *Extractivismo y corrupción. Anatomía de una íntima relación*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2019.

¹⁶² Martín-Baró, I., *La psicología de la liberación*, Madrid, Trotta, 1998. También: Burton, M., “Psicología de la liberación. Aprendiendo de América Latina”. En: Revista *Polis*, Vol. 1, noviembre de 2004, pp. 101-124.

¹⁶³ Ruiz, J., *Otras masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2015.

¹⁶⁴ Kaplún, M., *El comunicador popular*, Quito, Ciespal, 1985.

de comunicación y educación popular en el mundo cultural de masas¹⁶⁵. No podemos dejar de reconocer en esta línea el planteamiento de José Carlos Mariátegui sobre el marxismo indoamericano¹⁶⁶.

También, en muchos saberes, disciplinas y conocimientos, se fue dando un pensamiento que ha conducido a tener que explicarnos por qué, a pesar de nuestras diferencias, el mundo se sigue leyendo en la secuencia de progreso planteada por la linealidad en torno a la modernidad, a la cual le agregan en estos tiempos un planteamiento de posmodernidad. Precisamente, lo que nos ayuda a salir de esa dualidad en el debate es construir los elementos con los cuales configuramos el ser desde acá y revisitar nuestra tradición de derechos, resistencia y reexistencia, lo cual nos ha permitido comenzar a construir otros relatos con diferentes narrativas para comprender ese monoculturalismo desde una mirada multicolor que nos permita otras explicaciones para producir en el sentido de la educación popular; un proceso de diálogo de saberes que construye *intraculturalidad*, además de una *interculturalidad* derivada de la confrontación de saberes, y una *transculturalidad* desde la *negociación cultural* que nos permite cruzar los múltiples relatos para reconocer con quienes construimos lo común de estos tiempos en el norte y en el sur, para transformar esas realidades que niegan lo diferente, lo diverso, la unicidad de lo humano y la naturaleza, y nos invitan a construir otros mundos¹⁶⁷.

A. Saliendo del relato único

Estas rebeldías latinoamericanas, vivas y actuantes para darle forma no a la idea posmoderna de la diversidad, la tolerancia y el pluralismo, adquieren su crisol en las luchas múltiples que se dan, y continúan tomando cuerpo, para enfrentar los relatos monoculturales y todas sus manifestaciones de dominio y control, que se constituyen como hegemonías de múltiples tipos,

¹⁶⁵ Muñoz, G. y Amador, J. C., “Comunicación popular y educación”. Revista *Nómadas* N°49, Bogotá, 2018, pp. 47-67.

¹⁶⁶ Mariátegui, J., *7 ensayos sobre la realidad peruana*, Lima, Amauta, 1982.

¹⁶⁷ Cendales, L., Muñoz, J., Mejía, M. R., *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2017.

las cuales deben interpelarse teórica, práctica y socialmente para poder construir nuevas emancipaciones, las que también están en proceso de reconfiguración por estas visiones únicas de cualquier tipo, a izquierdas, derechas y centros políticos.

Es necesario reconocer que Occidente se constituye sobre una profunda exclusión y fue la negación de lo otro humano que no fueran ellos. Así, llamaron bárbaros a las tribus de Asia que los conquistaron, refiriéndose así a su balbuceo por no hablar griego. Ya ‘civilizados’ fueron germanos, frances y demás tribus. Ese bárbaro se trasladó en su conquista de África a América¹⁶⁸, parte de Asia y a todo lo que no fueran ellos, desde luego, incluidos los de otras religiones –como los musulmanes. Esta mirada también se hizo sobre las mujeres (patriarcalidad), los niños (adultocentrismo), y los discapacitados (anormalidad). Por ello, el modelo grecorromano occidental del conocimiento y la cultura va a predominar en muchos aspectos de la vida cotidiana, social, cultural e institucional.

Ese modelo de lo humano terminará siendo el soporte de lo euronorteamericano que algunos verán en el WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant). Esa visión primará en la construcción cultural como la forma principal a la que nos debemos asimilar civilizatoriamente, es decir, somos de occidente y ello ha estado presente en todas nuestras tradiciones institucionales latinoamericanas y de otros países colonizados por los europeos, produciendo una especie de trasplante cultural a nuestras realidades, centrales a la manera cómo todas las formas de organización, gestión, han construido una individuación y la subjetividad de estos tiempos, aun con discursos en donde nos mantienen en la dualidad modernidad-posmodernidad, colocando en sus lenguajes aspectos como la diversidad, lo intercultural, la pluralidad y muchas otras a través de las cuales se sigue escondiendo, aun en tiempos de cuarta revolución industrial, en donde la matriz económica, política, cultural y social continúa constituyendo sujetos con una matriz monocultural de tipo euronorteamericano.

¹⁶⁸ Recordemos cómo Fray Bartolomé de las Casas, el más conocido, pero existen muchos otros, luchó y logró que en las cortes de Castilla se reconociera la humanidad de los llamados “indios” por los conquistadores, y su argumento era que tenían “alma” (animidad).

B. La educación: agente de monoculturalidad y campo en disputa

En el sentido de las páginas anteriores, podemos afirmar que no hay acción humana sin historia, sin contexto, sin poder, sin lenguaje y sin intereses. Estos últimos visibles en la manera como construimos y explicamos mundos. La institucionalidad educativa en Occidente ha actuado como uno de los principales agentes de aculturación, occidentalización y de violencia epistémica y ontológica, en cuanto su estructura tanto organizativa como de gestión, de contenidos, de pedagogías, está fundamentado en la tradición colonizadora ahora remozada por los discursos que integran los nuevos fenómenos del paso del ecosistema mediático al digital en forma acrítica, lo cual le ha servido a nivel de su institucionalidad por vivir en un permanente síndrome de ser moderno, lo cual busca no darle lugar a otros saberes y significados derivados de otras cosmogonías e identidades.

Desde los orígenes de la Universidad en Occidente (Bolonia, 1088; Oxford, 1096; París, 1150)¹⁶⁹ el término *Universitas* refiere a esos centros de altos estudios formados a lo largo de los siguientes siglos, con un lugar especial en el Renacimiento, los cuales en sus historias ven sus antecedentes en la academia platónica, que funcionó desde el año 387 antes de la era cristiana, y el liceo aristotélico, 336 antes de igual tiempo; y fueron cerrados en el 529 de la era cristiana por el emperador Justiniano, enviando al exilio al filósofo ateniense Damasio, su responsable, para no permitir los centros de estudios paganos. En las universidades medievales se enseñan las artes liberales de ese tiempo –filosofía, medicina, derecho–, orientada por la señora de las ciencias, la teología.

¹⁶⁹ El eurocentrismo en sus historias de la universidad olvida con mucha frecuencia cómo en otros lugares distintos a su mundo hay universidades más antiguas, por ejemplo, la de Hunan en China, en el período Yu (2,257-2,208 antes de nuestra era), la de Takshashila en Pakistán en el siglo VII antes de nuestra era; la de Nalanda en la India (siglo V a. n. e.), y ya en nuestra era, la de los árabes y los persas. Además de que la mayoría del pensamiento griego, en especial la filosofía clásica es sacada del olvido por las traducciones que realizaron las universidades musulmanas, así como otros elementos culturales que nos legaron, como el baño corporal, el café, los avances de la medicina y la anatomía, fueron cultivados primero en las civilizaciones árabes.

Por ello, la Universidad que se desarrolla en el contexto nuestro americano responde a esa tradición del conocimiento religioso, en coherencia con ese modelo de civilización occidental visto a través de la escolástica del pensamiento católico español¹⁷⁰, el cual libra una lucha contra la filosofía de la reforma protestante, así como el pensamiento musulmán, formando en ellas luego contra el racionalismo y el empirismo. Allí se hicieron escolares y fueron formadas las élites criollas que construyen la empresa colonial que asume a su vez la lucha contra las formas idólatras de los pueblos originaarios, a los que llamaban indígenas, y luego de los africanos que llegaron con el esclavismo.

Es decir, nuestras identidades están constituidas irremediablemente por el escenario de la invasión/conquista¹⁷¹ y el proyecto de modernidad, constituido a partir del circuito comercial establecido desde Europa en un escenario por hacerse sistema-mundo. Allí América Latina fue un apéndice de ese centro y nuestra clase dirigente luchando por hacernos euronorteamericanos como el sueño de civilización, ese lugar por alcanzar. Sin embargo, nuestra heterogeneidad nos colocaba ante la realidad de tener que articular en el mismo territorio un mestizaje que nos habla de lógicas del tiempo, del espacio, de las cosmogonías, que constituye políticas, sociedades y culturas de otra manera.

Para la escuela formal, en nuestros contextos, marcará de manera fuerte los colegios para jóvenes de clases pudientes, orientados por la *ratio studiorum* (1589) de los jesuitas. Por ello, su expulsión de los territorios bajo el gobierno de la corona española (1770) marcará un tipo de escolarización con una presencia fuerte del Estado y el inicio de unos caminos de la escuela más ligada a éste y menos a la iglesia¹⁷². La orientación que tomarían estará más en el proyecto de la ilustración del plan Condorcet de 1792, escuela única, laica,

¹⁷⁰ Las primeras fueron: Santo Domingo (1538); San Marcos (Lima, 1551); México (1551); y la de Santo Tomás (Bogotá, 1580).

¹⁷¹ Recordemos cómo al iniciarse aquella, existían culturas con grandes desarrollos como la azteca, la inca, la chibcha y otras; y también algunas con desarrollos muy particulares como los guaraníes, los quechuas y los tipuyes.

¹⁷² Martínez, A., Bustamante, J. M., *Escuela pública y maestros en América Latina. Historia de un acontecimiento. Siglo XVIII y XIX*, Buenos Aires, Prometeo Libros-Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

gratuita y obligatoria, encontrando dos redes, la pública y la de la iglesia. En la pública se desarrollará a través del método lancasteriano, criticado por el maestro de Bolívar, el antecedente más claro de la educación popular en nuestro continente, Simón Rodríguez, cuando decía: “instrucción no es educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación aunque instruyendo se eduque, en prueba de que con acumular conocimientos extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social, véanse los muchos sabios malcriados que pueblan el país de las ciencias [...]” (Escritos II, p. 104), afirmación efectuada ciento cincuenta años antes que la crítica a la tecnología educativa, y 200 a todo el pensamiento computacional de algunas de las propuestas del STEM, regadas por el mundo en los agenciamientos de los organismos multilaterales.

Además, criticó el sistema lancasteriano¹⁷³ como parte de esa apropiación/expropiación que se hace por parte de Europa en América a través de la pedagogía y el método, ya que en algún lugar lo compara con “una sopa de hospital”, cuestionando su método memorístico y su rígida disciplina, y afirmaba: “pierden los niños el tiempo / leyendo sin boca y sin sentido / pintando sin mano y sin dibujo / calculando sin extensión / y sin número / la enseñanza se reduce a fastidiarlos / diciéndole a cada instante y por años enteros / así, así-así, y siempre así / sin hacerles entender / por qué ni con qué fin [...] no ejercitan la facultad de pensar y / se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son [...] los dotes máspreciados del hombre [...] no hay interés, donde no se entrevea el fin de la acción [...] lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa, llamar, captar y fijar / la atención / son las tres partes del arte de enseñar”. Escritos II, p. 210.

Esta contradicción planteada por el maestro de Bolívar, en los inicios de la era republicana, los llevó por nuevos caminos en los cuales desarrolló una propuesta de educación popular que busca interpelar y cuestionar el modelo de instrucción que se había impuesto en Europa. En este sentido, Simón Rodríguez propone un proyecto educativo que nos haga americanos y no europeos y una pedagogía que, a su decir, “sea para la vida” y nos permita

¹⁷³ Lancaster, J., (1778-1838). Educador inglés creador del sistema de enseñanza mutua entre los niños, que fue promovido por algunos de los nacientes sistemas de educación en América y que se impuso desde un sector de las élites en Caracas, Bogotá, Quito, Lima y México.

ser constructores de ese proyecto; se anticipa con muchos años a la discusión entre enseñanza y aprendizaje mostrándonos, para esto último, un camino muy diferente al del instruccionismo. De ahí que afirmara: “el título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es, el que enseña a aprender, no al que manda aprender o indica lo que se debe aprender”.

Por ello, hizo de crítico sobre nuestra educación gestada por las élites criollas en todos los territorios que recorrió, desde Venezuela a Chile, élites que tomaban el camino de repetir a Europa, sin claridad en cuanto a lo que necesitaban las nuevas repúblicas en educación, lo cual le llevó a afirmar: “lo primero es organizar una educación que forme ciudadanos, que prepare para vivir en república, que enseñe a trabajar para vivir y ejercer sus derechos y a cumplir sus deberes; sin eso no habría república, sino farsas de pronunciamientos y proclamas, letra muerta de construcciones y miseria y atraso para todos”.

Esa búsqueda de originalidad lo llevó a proponer sustituir el latín por el quechua, no en vano recorrió los países libertados por Bolívar proponiendo su proyecto educativo, que lo llevó también a Chile, donde discutió con Andrés Bello.

La influencia de Rodríguez en Bolívar resalta cuando, en la proclama que hace el Libertador al Congreso de Angostura, afirma: “Un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción [...] la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del congreso”¹⁷⁴.

Como podemos apreciar en esta síntesis apretada de Simón Rodríguez, las rebeldías norteamericanas han sido la constante en múltiples ámbitos del pensamiento y la acción, y desde luego, la educación tiene una larga tradición de ello en todo el tiempo en que se han constituido nuestras naciones, construyendo formas de resistencia a la organización colonizadora actuantes desde el descubrimiento de América y de las neocolonizadoras presentes en las repúblicas, lo cual ha dado origen a los movimientos de más variado tipo para enfrentar ese patrón de poder que en la esfera de la socialización y la cultura consuma el control de los procesos de individua-

¹⁷⁴ Bolívar, S. Discurso del Congreso de Angostura (1819). Recuperado de: <https://es.wikisource.org/wikidiscursodesimonbolivaranteelcongresodeangostura>

ción, subjetividad, interioridad, para poder garantizar la producción de los relatos que explican desde la visión euroamericana del mundo.

Esas rebeldías van consolidando una concepción crítica desde nuestras matrices culturales que, a medida que se van encontrando, permiten decantar un planteamiento que interpela esa narrativa occidental sobre nuestra vida y, en especial, sobre nuestra manera de educar desde las particularidades de un mundo que comienza a ser recobrado a partir de lo más profundo de nuestras tradiciones.

De igual manera, la cantera crítica de las universidades populares trae consigo en América Latina unas propuestas para enseñar de manera diferente a como lo realizaban los europeos, pero por problemas de extensión dejaremos este tema para otro escrito¹⁷⁵.

El largo camino de nuestra América fue la resultante de la manera cómo las hegemonías trazan una construcción cultural que en el caso de la educación fue, en un primer momento, la escuela y el libro para todos, y para todas en uno segundo, como fundamento de la democracia. Ello fue a su vez, en su emergencia como factor cultural de universalización, la manera de invisibilización de esos saberes y conocimientos que tenía la mayoría de la población, que en la perspectiva de la cita con la que encabezó este tercer capítulo, se perfecciona en una educación con formas del positivismo llevado a la enseñanza en la educación pública, y que de la mano de los intereses criollos en cada capital no solo construyeron una educación lancasteriana sino que excluyeron la propuesta de unidad continental de Bolívar y en lo educativo la propuesta organizada por Simón Rodríguez. Había triunfado el proyecto de educación pública de Sarmiento, en el cual la civilización viene por el Río de la Plata y la barbarie nos viene de la pampa.

El proyecto educativo ganador forjó una subordinación, como sugiere Puiggrós en el libro ya referenciado, y transformó nuestras naciones en unas fundadas en el progreso para hacernos euronorteamericanos. Ahora, a través de una institucionalidad que lleva a la subalternización de indios, negros,

¹⁷⁵ Puiggrós, A., *La educación popular en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1984. Ver también de esta misma autora: *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005.

campesinos y más tarde obreros y asalariados, convirtiéndolos en oprimidos, en el sentido freireano, visible en la educación bancaria que también sería el camino de la historia oficial de la educación practicada a nombre del conocimiento y el rigor científico por muchas de las universidades y sus investigadores, haciendo que su memoria, sus educadores, maestras, niños, fueran las de las formas asumidas e impuestas por el proyecto de Estado capitalista que nos acercó al sueño de la modernidad.

Proceso en el cual la educación indígena también fue entregada a la Iglesia en la mayoría de los países del continente, con nombres como: “educación contratada”, “educación para minorías”, que a medida que las luchas populares y los pueblos originarios se fueron consolidando –a partir de la experiencia emblemática de Warisata¹⁷⁶ en la Bolivia de la década del 30 del siglo pasado–, fue abriendo caminos, por ejemplo en el acompañamiento a la revolución mexicana y guatemalteca, y en otros países transitó con variados nombres como: etnoeducación, educación experimental, educación intercultural bilingüe, y recientemente la educación propia, la que en diferentes lugares del continente se fue tornando más fuerte, tanto con el soporte de las filosofías indígenas, como con redes de sabedores de los más variados tipos: etnobotánica, etnomedicina, parteras, epistemologías, oralidades y su sistema propio de investigación.

El camino de las resistencias en educación en el continente también ha construido unas rebeldías que nos invitan a su reconocimiento, y allí la memoria, construida desde lo subalterno, juega un papel fundamental para dar cuenta de esas múltiples voces en los más variados tiempos y épocas que han mostrado a lo largo de nuestra historia la búsqueda de caminos que no sean los de la subalternización y la opresión. Un ejemplo vivo de lo cual es, en nuestro país, la experiencia del movimiento Expedición Pedagógica Nacional y su amplia producción por dar voz a esos actores de práctica que construyen caminos alternativos en medio del intento del capitalismo por producir en educación la tercera homogeneización en sus sistemas escolares, como respuesta a la demanda levantada por la cuarta revolución productiva¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Chacón, Y. Warisata la escuela Ayllu. [Archivo de video]. Publicado el 6 de agosto de 2015. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rAaxsrrLqdI>

¹⁷⁷ Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, *Caminos para la paz desde las escuelas*, Bogotá, Expedición pedagógica - Planeta Paz, 2018.

C. Sur, una apuesta contextual, epistémica y política¹⁷⁸

Pertenecer a una tradición latinoamericana que recoge y reconoce un mundo hecho conflictivo identitariamente, desde la colonización de nuestros pueblos originarios, y la persistencia por construir el proyecto europeo y norteamericano como el modelo universal, al cual nos acogemos para hacernos parte del mundo gestado a lo largo de nuestra historia, se constituye en un marco de rebeldía y resistencia, que toma forma en procesos prácticos, movimientos en las esferas del saber y el conocimiento para dar cuenta de una identidad con otras características y posibilidades¹⁷⁹, y que Simón Rodríguez había prefigurado cuando dijo: “La sabiduría de la Europa, y la prosperidad de los Estados Unidos, son dos enemigos de la libertad de pensar [...] en América”¹⁸⁰.

Pero la identidad nos une en la búsqueda de lo propio con gentes de otras latitudes que también han vivido situaciones de colonialidad (África, Asia), y luchas de resistencia en el mundo del Norte, como es el caso de los diferentes grupos migratorios en el mundo del Norte (hispanos, afrodescendientes, Europa del este y otros).

1. Más allá del Sur geográfico

Si bien a lo largo del siglo XX el Sur fue una manera de enunciar un lugar geográfico con unas particularidades culturales y sociales propias, que se leían en clave de un mundo que había sido construido desde las apuestas de la expansión europea bajo forma de colonias de ultramar en sus diferentes vertientes –inglesa, española, holandesa, francesa, italiana, alemana, entre otras–, aparece en esta perspectiva una característica que el padre Fernando Cardenal, sj, denominó, a finales del anterior siglo, como “el

¹⁷⁸ Para una ampliación, remito a mi texto *La educación popular del siglo XXI*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2014.

¹⁷⁹ Quijano, A., “El moderno Estado-nación en América Latina: cuestiones pendientes”. En: Mejía N., J., *América Latina en debate. Sociedad, conocimiento e intelectualidad*, Lima, Universidad Ricardo Palma, 2012.

¹⁸⁰ Universidad “Simón Rodríguez”, *Simón Rodríguez, Obras Completas I* (Defensa de Bolívar La Educación Republicana; Luces y Virtudes Sociales), Caracas, Editorial Arte, 1975.

Sur que existe en el Norte”¹⁸¹, la cual fue dando contenido político y social a un hecho geográfico y cultural como determinante para su enunciación, mostrando a un Sur signado por las características del control y el dominio, como ámbito donde se organiza la acción de los educadores que resisten y construyen alternativas.

Es ahí donde el Sur comienza a ser un lugar de enunciación y actuación, otro espacio múltiple, variado y atravesado por la diferencia a los ámbitos desde los cuales se enuncia el proyecto de control y poder, visibilizando las asimetrías en el pensamiento y el conocimiento occidental, aun el crítico. Cuando se le da lugar a lo diferente y diverso que nos permite explicar desde otros lugares, también las agendas de transformación se llenan de contenidos y de replanteamientos de la misma manera de enunciar la crítica, y también es el lugar de nuestros compañeros de proyecto, los cuales han constituido una acción y pensamiento crítico en el mundo del Norte.

Esa primera trama nos muestra cómo, compartiendo ese tronco común generado por la colonialidad y las formas de control del capitalismo actual, aun en la crisis del socialismo real se continúa compartiendo un horizonte de transformación social, el cual toma en nuestros contextos diferencias del proceso que dan una identidad propia, lo cual hace que nuestra modernidad, nuestra subjetividad y las características de transformación-emancipación tomen características específicas. Ellas hacen que los proyectos de resistencia y cambio se reorganicen en función de las particularidades que enmarcan territorios y localidades específicas, donde toma vida el construir esos otros mundos posibles.

2. El Sur, una forma de visibilizar otras múltiples y diferentes cosmogonías

El camino que tomó la afirmación categórica de la educación popular, de la existencia de saberes y conocimientos en estos sectores, también obligó a una reflexión y búsqueda intentando mostrar su emergencia en la sociedad y, en muchos casos, sacarlos de las resistencias invisibles en las cuales se

¹⁸¹ Cardenal, F., *Junto a mi pueblo, con su revolución. Memorias*, Madrid, Trotta, 2009.

mueven, para evitar ser controlados, cooptados, subsumidos en las formas generales de la dominación y el control.

Las transformaciones en la concepción de la sistematización son un buen ejercicio de ello. Un análisis histórico a profundidad nos mostraría el tránsito de formas de evaluar proyectos, la manera de dar cuenta de sus desarrollos, al igual que la forma como aportan a la modificación de la realidad, hasta procesos que buscan hacer visibles esas concepciones propias de lo popular existentes en ellos, para avanzar, incluso, hasta la búsqueda de esos saberes propios, fundados en troncos epistémicos particulares por el origen de los participantes, su pertenencia a grupos sociales y clases, lo cual permite ver en sus prácticas unos troncos epistémicos no solo diferentes, sino que toman cuerpo en formas de organizar el mundo de maneras no coincidentes y/o semejante a ese “conocimiento” en el cual nos hemos educado.

También la especificidad de los actores –por ejemplo, indígenas, afrodescendientes– nos muestra un rastro que han construido desde su particular historia, lo cual los ha llevado a planteamientos de educación propia, en los cuales se reivindica la existencia de cosmogonías particulares a través de las cuales se visibilizan esas otras maneras de entender y comprender el mundo, mucho más allá del pensamiento dualista occidental, el cual construye cosmovisiones totalizantes. En ese sentido, estamos frente a maneras de entender el mundo mucho más amplias que las que hemos construido desde la matriz epistémica fundada en lo racional.

3. El Sur entiende el mundo en forma integral sin dicotomías

Una de las consecuencias de la separación teoría-práctica en la esfera del actuar es que el mundo se divide, perdiendo la unidad que tenía en muchas de las cosmogonías propias de nuestros pueblos. Un ejemplo significativo sobre el particular es la manera como separaron las relaciones seres humanos-naturaleza, forjando un pensamiento sobre el conocimiento y la naturaleza de corte patriarcal y antropocéntrico. Discusiones de los tiempos que corren muestran cómo tal división está en el corazón del debate sobre lo ambiental que hoy tiene lugar por doquier, mostrando que algunas formas

de entender esa relación nos llevan a un cuestionamiento profundo de la idea de desarrollo, a partir de la idea del Buen vivir.

Plantea esta visión que la crisis es de la misma idea de desarrollo, y cuestiona la idea de desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no tocan la revalorización del capital, que ahora nos es 'vendida' bajo la idea de capital verde, cargada de una confianza desmedida en la ciencia y la tecnología, encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de progreso material, ahora ofrecido en su forma política como los proyectos en lo local y en los territorios.

4. El Sur redimensiona los sentidos políticos de la naturaleza

Como podemos ver, existen múltiples interpretaciones sobre el problema de la sustentabilidad en el mundo de hoy, acercamientos teóricos con consecuencias prácticas que van más allá de donde la Cumbre ambiental de Río de Janeiro (1992) dejó la discusión. Para nosotros, como educadores, esto nos demanda estudiarlas y conocerlas con atención porque, en últimas, muchas de nuestras prácticas están marcadas por lo que podemos denominar las nuevas concepciones de la época; concepciones, en el caso ambiental, que no pueden llegar a la homogenización del movimiento que izá tal bandera, entre cuyas corrientes emerge con propiedad la eco-política, un componente básico de cualquier proyecto de transformación, con implicaciones en el día a día de nuestro quehacer y el de nuestras comunidades y organizaciones.

Este conocimiento y estudio de pensamientos y teorías, en su diversidad, son necesarios de acometer porque, de lo contrario, así no seamos conscientes de ello, podemos terminar prisioneros de ideas y prácticas contrarias a las que supuestamente fundamentan nuestros proyectos; es decir, en ocasiones terminar ubicados social, política e ideológicamente en lugares que nos pudieran disgustar como referentes de lo que hacemos. De ahí que, al contrastar las maneras de nuestro quehacer en el día a día con las concepciones sobre estos puntos, podemos ubicarnos claramente en un lugar del espectro del desarrollo con el cual trabajamos y de las concepciones con las cuales lo hacemos.

5. El Sur busca un estatus propio para los saberes y su relacionamiento con el conocimiento

A medida que los saberes propios de quehaceres, sabidurías y prácticas fueron visibilizándose, constituyeron un campo particular de diferenciación del conocimiento, en un primer momento como algo distinto y antagónico, luego como formas diferentes que dan lugar a prácticas como medicinas ancestrales, tecnologías de producción, en las cuales lo que emergía eran diferencias profundas, que proyectan luz sobre otras maneras de conocer y aprender, marcadas por la diferencia establecida por la interculturalidad, en la cual la búsqueda conducía a esa constitución de lo propio, lo cual implica un lugar epistémico diferente que debe ser auscultado en consonancia con su estatuto cosmogónico de valoración, usos y sentidos.

En ese marco emerge con claridad como los procesos del saber (más propios de las prácticas y sabidurías particulares) y del conocimiento (más fundado en las disciplinas del saber, propias de la idea de la ciencia fundada en la modernidad) encontraban su soporte no únicamente en contextos específicos, sino también en comprensiones del mundo y sus relaciones, bastante diferentes. Es en ese espacio donde inicia una reflexión, la cual busca la especificidad de cada una de ellas y la manera como ocurre por caminos diferentes la producción de teorías desde los mismos presupuestos que fundamentan a los dos como diferentes, pero a la vez complementarios, saliendo de una mirada monocultural en el conocimiento, buscando una configuración epistémica diversa fundante de reconocimiento de una interculturalidad en los tiempos en los cuales la ciencia demanda como necesario el diálogo de saberes.

6. El Sur, otras formas de la acción y las teorías de los movimientos críticos

Los cinco elementos anteriores (saber, cosmogonías, geografías, naturaleza, integralidad) nos muestran el camino de una teoría que, al beber y construirse desde la especificidad de ese sur político-pedagógico y desde su tradición e identidad, permite también un cuestionamiento-diálogo con esa teoría política venida del mundo del norte. En ese sentido, su cues-

tionamiento angular es la pregunta por la manera como un pensamiento particular, desarrollado en un espacio geográfico, se hace universal, y con qué fundamento señala a los otros su particularidad como lo incapaz de convertirse en “ciencia”, y de qué manera tanto los espacios como los sujetos del conocimiento, nacidos y vivientes del Sur, acuñan las formas del Norte para desvalorizar y juzgar las experiencias y saberes rechazadas por la organización del saber del mundo del Norte.

Es en este marco que se constituyen diferentes grupos de intelectuales a los cuales les colocan diferentes denominaciones: “orgánicos”, “propios”, subalternos, y muchas otras, para explicar su comportamiento y particularidades en estos contextos, surgiendo interrogantes sobre las elaboraciones conceptuales que se forjan en las concepciones del mundo del norte, para explicar esas manifestaciones de resistencia y lucha, organizadas desde las singularidades, potenciando una discusión epistémica¹⁸² que exige argumentación y producción para abrir el pensamiento crítico del norte para nutrirse de los procesos desarrollados en nuestras realidades, las mismas que requieren heterodoxas explicaciones toda vez que se alimentan de otras maneras de los procesos contextuales que los constituyen.

7. El Sur organiza nuevos escenarios político-pedagógicos

Estas lecturas específicas nos llevan a encontrar la manera como esas comprensiones van dando cuenta de esa otra manera de manifestarse el reencuentro de mundos del Norte y el Sur, lo cual requiere interpretaciones y relaboraciones en sus fundamentos, que deben alimentar los procesos de formación y, ante todo, del análisis de la realidad como fundamento de la educación popular, dejando de ser la transposición mecánica de las dinámicas del capitalismo del mundo del norte. Acercamiento y dinámica que exige ser releída desde las particularidades contextuales del Sur, por los diferentes actores de lucha, por las transformaciones y emancipaciones necesarias, a las cuales les colocarán nombres según las realidades emergentes las vayan configurando en el proceso de diálogo, confrontación y negociación cultural.

¹⁸² Albó, X., “Preguntas a los historiadores desde los ritos andinos actuales”. Trabajo presentado al encuentro “Cristianismo y Poder en el Perú Colonial”, Cuzco, Fundación Kuraka, junio de 2000.

8. La afirmación de la unidad entre lo humano y la naturaleza

Quizá la mayor enseñanza de nuestros pueblos originarios, al visibilizar su mundo y sus cosmovisiones, es la relación con la naturaleza en un sistema horizontal, en donde se controvierte la visión de la tradición occidental al separar ser humano y naturaleza. Para estas culturas y su visión del mundo, predomina una integralidad, en donde tal separación no es posible. En esta lógica, la idea de la pachamama contradice y replantea la tradición dominante en Occidente, la misma que ha usado la naturaleza como algo externo a los seres humanos en función de convertir la naturaleza en mercancía, como es lo imperante en el sistema capitalista.

9. La afirmación de lo local y lo territorial en un mundo globalizado

La idea de lo universal como matriz social sobre la cual se construye la institucionalidad en Occidente ha significado la construcción de procesos sociales comunes a todos, y la organización de los diferentes sistemas de la vida en ese horizonte. Allí están los procesos de socialización con su múltiple institucionalidad: Estado, familia, religión, escuela, medios masivos de comunicación, organizando el mundo desde esa mirada. No en vano a su interior ese ejercicio homogeneizador se repite, por ejemplo, en la escuela, el currículo, los estándares, las competencias, y para ello la globalización capitalista y neoliberal –como la única manera de ser y estar en el mundo– termina construyendo una matriz transnacionalizada (a nivel político, social, económico, comercial, financiero) bajo la cual se produce el nuevo control.

Sin embargo, el lugar en el cual esas formas de control se sufren y padecen directamente es el territorio, ese mundo donde las formas de la globalización llegan bajo el doble estatuto de cambio de época y nuevo proyecto de control como formas glocalizadas. El territorio se convierte también en el lugar en donde esos procesos son redirigidos, integrados a las dinámicas de las comunidades, y el mundo local desde sus formas particulares construye sus saberes, nuevas experiencias de resistencia mediante las cuales las comunidades en sus territorios endogenizan esa patronización de las formas universales en sus diferentes niveles, haciéndolas glocales.

10. La visibilización de otros lugares de democracia

En el último tiempo, la crisis de la democracia se ha hecho más visible con el control, en el capitalismo cognitivo, de las corporaciones transnacionales. Una de sus manifestaciones más visibles es la manera como el mundo del Norte trató la crisis financiera del 2008 (la de las hipotecas), apropiando los fondos públicos de los Estados, los cuales salvaron a esos grupos de especuladores, en lo que irónicamente alguna revista norteamericana tituló “el socialismo para los banqueros”. Este proceso de reapropiación se realiza sin grandes cambios ni regulaciones para su proyecto. Paralelamente, la cumbre de Copenhague sobre el calentamiento global planteaba, para salvar al planeta de la crisis del calentamiento global, la necesidad de reunir una cuarta parte de los recursos que se utilizaron para salvar a los grupos financieros, lo cual garantizaba, en diez años, un alivio sustantivo sobre esta problemática, pero no fue posible conseguir tal recurso.

Desde el Sur, desde nuestros grupos originarios y nuestras comunidades locales, se han ampliado procesos que van más allá de la democracia representativa, mostrando también un enriquecimiento de la misma en los procesos comunitarios, en las mingas de asociación grupal, para construir en diferentes niveles (político, económico, social, cultural) el proyecto de participación de los individuos en el colectivo social, lo que en una mirada eurocentrada solo puede ser visto como la pervivencia de formas pre-capitalistas.

11. Nuevas formas de institucionalidad y de movimientos

Todo el proyecto de la modernidad capitalista (y también de los socialismos) estuvo fundado sobre la existencia del Estado-nación, convirtiéndolo en el garante del acumulado de los derechos sobre el cual se construye la subjetividad moderna. Es el fundamento de los procesos de socialización, en donde, por ejemplo, la escuela enseña no solo la manera de entender el conocimiento, sino que interioriza un sujeto que conoce desde su interioridad (yo interno).

El reconocimiento de la diversidad significa el encuentro con un tipo de subjetividad que produce un cuestionamiento al Estado-nación y su manera

de entender los derechos, basados sobre lo cultural, y en el caso de nuestros países da forma a un Estado pluricultural, en el cual encuentra la manera de resolver que en ese territorio también conviven y tienen presencia manifestaciones plurinacionales y pluriétnicas, lo cual exige una manera diferente de entender el Estado, y no solo de leerlo, sino de plantearse que existen otras maneras de construcción de Estado y sociedad.

12. El poder, más allá de lo político y lo económico

También nuestra tradición ha pretendido replantear las formas de poder visibles en el materialismo histórico. En esa perspectiva no solo nos encontramos con una existencia de la lucha obrera en los lugares clásicos de la tradición jacobina (Estado-ingreso) sino también con la crítica de la misma. Desde el siglo pasado, autores como Aníbal Quijano¹⁸³ releían estas luchas y mostraban las maneras cómo el poder circulaba en las formas y lógicas que tomaba el conocimiento en la sociedad. También visibilizaron, mucho antes que otras versiones europeas, el poder existente en las formas de autoridad múltiples y variadas en las cuales se constituían las relaciones sociales cotidianas y ampliadas; formas de autoridad y de poder también identificadas a través del sexo y sus múltiples relaciones. Igualmente, elaboró acercamientos para dar cuenta de la manera como la naturaleza –sus usos y entendimientos– era un escenario de poder que mostraba sus caminos más allá de los clásicos entendimientos, lo cual convierte todas nuestras acciones en escenarios políticos de actuación.

D. Buen Vivir o el Vivir Bien, una búsqueda desde lo profundo de nuestros pueblos originarios (desde Abya Yala)

Esta visión del mundo se plantea como una concepción oculta durante mucho tiempo, que en bastantes pueblos tuvo características de resistencia. Hoy encuentra una expresión pública por movimientos sociales, para la particularidad de Colombia el Congreso de los Pueblos, y organizaciones

¹⁸³ Quijano, A., *Colonialidad del poder y clasificación social*. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R., *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Instituto Pensar, IESCO, Siglo del Hombre, 2007, p. 96.

indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), y en el caso de gobiernos de origen popular, como los de Bolivia y Ecuador.

En ese sentido, se presenta como un cuestionamiento a las hegemonías políticas e intelectuales de este tiempo, desde nuestras particularidades culturales y territoriales (sur), cuestionando formas epistémicas y del poder desde acumulados culturales diferentes al eurocentrismo, desde otras cosmogonías y otros entendimientos éticos¹⁸⁴.

Podemos decir, por tanto, que estamos ante una ruptura con la mirada androcéntrica, antropocéntrica y patriarcal dominante del desarrollo en el capitalismo, fundada en la separación ser humano-naturaleza, base del pensamiento del racionalismo lógico y del control del capital a través del mercado, aquella que Vandana Shiva llamó “los monocultivos mentales”¹⁸⁵. En este sentido, el territorio habitado por cada comunidad es su lugar, en cuanto ahí, en forma viva se da la unión de lo humano y la naturaleza, haciendo real que lo humano es naturaleza. Por ello, se concreta desde la sabiduría del pueblo que habita el territorio.

No solo en el mundo indígena, también en las diferentes cosmogonías de los pueblos de nuestra América, tanto originarios como los que, sometidos, fueron traídos en contra de su voluntad, por ejemplo, los afros, tenían unas prácticas, las cuales se explicaban en la vida del sistema en el que vivían. Allí estaba la producción, los saberes, los conocimientos que los soportaban y los imaginarios y representaciones que les habían dado forma a las relaciones con las que construían su vida cotidianamente.

¹⁸⁴ Houtart, F., “Los indígenas y los nuevos paradigmas al desarrollo humano”. En: *Vivir bien, paradigma no capitalista*, La Paz, CIDES, UNAS Bolivia, 2011.

¹⁸⁵ Lo cual debe ser considerado proponiendo un nuevo orden fundado en la democracia ecológica, cuyas bases serían:

- a) Valorar especies y personas por ellos mismos, no por sus posibilidades económicas
- b) La diversidad en la naturaleza y la cultura que enfrente la homogeneización
- c) Una economía viviente construida desde lo local
- d) Una democracia viva basada en la inclusión y la diversidad, desde lo local y comunitario
- e) Un conocimiento vivo elaborado por las comunidades, construido colectivamente
- f) Reemplazar la competencia por un mundo basado en el cuidado y la compasión
- g) Globalizar la paz

Parte del control se da en la negación y segregación de esos otros conocimientos, lenguas, saberes, y las cosmogonías ancestrales, así como su forma de organizar la vida, la salud, la educación, el mundo de los niños, de los adultos. Por ello, en los últimos tiempos, desde las más variadas concepciones y énfasis se realiza un esfuerzo por llenar de contenidos, procesos, prácticas de vida de los pueblos, para soportar desde los territorios esas particularidades, las cuales dan cuenta de las sabidurías ancestrales, así como de los saberes populares y campesinos^{186 187}.

1. El Buen Vivir del mundo originario indígena

Este vivir bien y buen vivir se diferencia de la “buena vida” del pensamiento keynesiano¹⁸⁸ y se fundamenta en ocho tradiciones de nuestras culturas ancestrales: en el mundo quechua ecuatoriano sobre la idea de SUMAK KAWSAY (la vida en plenitud y armonía), en el mundo kuna BALUWABA (la unidad de la naturaleza), en el aymara el SUMA QAMAÑA (el bienestar de tu fuerza interna), y en los pueblos mayas (Chiapas) el LEKIL KUXLAY y la LEKILALTIK, KYME MOGEN en mapuche, NANDR REKO en guaraní, LAMAN LAKA en miskito, todas referidas a un mundo en el cual en la esfera del lenguaje se da una categoría que hace visibles sus planes de vida fundados en la unidad del mundo, sin separaciones ni dicotomías.

Aun en algunos pueblos amazónicos hoy lo plantean como un “volver a la maloka”, como un volver sobre nosotros mismos, sobre la sabiduría de los ancestros, y cómo ese sistema de vida sigue orientando todo el quehacer no solo de quienes viven en la selva sino también de quien está hoy en los grandes centros urbanos.

¹⁸⁶ Rengifo, G., *La crianza reciproca y biodiversidad en los Andes*, Lima, Pratec, 2000.

¹⁸⁷ Rostworowsky, M., *Estructuras andinas de poder. Ideología, religión y política*, Lima, Instituto de estudios peruanos (IEP), 2002.

¹⁸⁸ Para Keynes, la buena vida estaría garantizada por el crecimiento económico y la equitativa distribución de la riqueza, lo cual traería hacia el año 2030 un nivel de bienestar que le permitiría a la gente un disfrute de una buena vida que estaría caracterizada por menos horas de trabajo, más tiempo con la familia, más tiempo para disfrutar el arte, la música, los amigos, el deporte, la cultura y las actividades del espíritu. Pero esto significaría que no se colocara el sentido de la economía en la cada vez mayor acumulación.

En ese sentido, nos encontramos frente a una concepción y organización de la vida desde todos los ámbitos, visible en las prácticas ancestrales de los pueblos originarios, es decir, en la vida y la manera de actuar en ella que se pasa de generación en generación, en la manera de vivir y a partir de la ley de origen, lo cual nos habla de una integralidad anterior a los desarrollos de esta idea en Occidente, por lo tanto se presenta como un proyecto en la organización de sus sociedades en Abya Yala, que luego los colonizadores llamarían América, en el cual busca convivir en la unidad de la madre tierra y de los seres humanos. De una conferencia de Noel Aguirre¹⁸⁹ se sintetiza lo que, según esta versión, es la unidad de las cuatro dimensiones que guían y organizan la vida:

- Producción material (tener) como acceso, creación y disfrute de los bienes basados en la reciprocidad
- Producción espiritual (ser), la realización afectiva, subjetiva, de las fiestas y el ocio
- El saber (como conocer), reconocimiento de que toda cultura tiene su sistema propio de categorías y lenguajes
- El decidir, en donde la comunidad traza la convivencia y no se puede vivir bien sin los demás o si alguien vive mal.

Aparece con fuerza la comunidad como el lugar del bienestar, la encargada de su cuidado, así como de la solidaridad, la reciprocidad, a la vez que se hace lugar de aprendizaje, en cuanto los sabedores muestran el camino de sus saberes a otros miembros de esa comunidad en su territorio, enseñándoles la relación y la presencia de los elementales (agua, viento, fuego y tierra) en sus comunidades, convirtiéndose no solo en depositarios de su saber sino en cuidadores y guardianes, y cuando se trabaja en una relación de unidad, ello es un acto de creación.

Por ello, la comunidad es todo, piedras, montañas, plantas, ríos, todo de manera complementaria, y de ahí nace el principio de igualdad. Todos estamos vinculados en un mundo y por ello el gobierno va a ser rotativo,

¹⁸⁹ Aguirre, N., Conferencia “La educación boliviana en la búsqueda del buen vivir”, Bogotá, Movilización social, septiembre 2012.

donde participan todos y todas, con la función de cuidar la vida toda de la comunidad, lo cual dará forma al aprender a convivir¹⁹⁰.

Nos encontramos frente a una visión holística, que en el mundo andino estaría configurada por:

- Sumak kawsay (Buen vivir)
- Sumak allpa (tierra fértil sin mal)
- Sacha runa yachay (todo el conocimiento ancestral)¹⁹¹

En razón de esto, un pueblo no son solo los humanos que lo habitan, también los animales, las piedras, la madre tierra, las montañas, los árboles.

En esta perspectiva, nos encontramos con una mirada que construye en el lenguaje la categoría que reconoce como el mundo está organizado por el principio de complementariedad, que le garantiza su unidad a partir de la diferencia y singularidad, lo que posibilita que esta visión y sus enunciados terminen interpelando las formas occidentales de comprender el desarrollo, y las relaciones de lo humano con la naturaleza, y nos propongan otra manera de organizar la vida desde los pueblos americanos de una manera integral, destacándose entre sus principales componentes:

- La naturaleza es entendida como un sujeto, por lo tanto, como un ser vivo, y se usa solo lo necesario para vivir, sin desperdicios, sin dominarla. Por ello se habla de los derechos de la pacha mama, en un mundo que es cíclico (“todo es vida”), en donde todo está interconectado.
- La relación humano-naturaleza es una unidad y forma parte de la sociabilidad entre seres vivos (“todo es uno y uno es todo”), que lo son también todas las especies no humanas. Allí la enfermedad de cualquier tipo es pérdida del equilibrio.
- Las construcciones de saber y conocimiento son de toda la cultura y se realizan desde otros lugares, donde se integra sabiduría, saberes,

¹⁹⁰ Huanacuní, F., *Vivir bien/Buen vivir. Filosofías, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*, La Paz, Coordinadora andina de organizaciones indígenas - CAOI. 2015.

¹⁹¹ Santi, M., “Sacha runa yacha, sumak allpa, sumak kawsay. Una alternativa de gestión propia del desarrollo”. En: *Retos del desarrollo local*, Quito, Abya Yala-Ildis, 2006.

conocimiento, ética, espiritualidad, producción, en una mirada integradora, dando forma a un proceso indivisible de estos asuntos. Bajo esos principios se rige toda la vida: cotidiana, de fiestas especiales, de siembra, de nacimiento.

- Existe un sentido profundo de lo estético, dada la capacidad de construir en armonía con la naturaleza y los otros humanos, y por ello se plantea la vida hermosa¹⁹² (“somos unidad”), en donde juegan un lugar importante los sitios sagrados.
- La mujer está al centro de esa unidad, en cuanto ella ha vivido esa complementariedad permanente con la naturaleza y, por tanto, la conoce en relación con la fertilidad, en todas sus formas.

Las relaciones de integralidad exigen recuperar las relaciones entre los saberes, esos que surgen de multitud de prácticas acumuladas de las sabidurías ancestrales y hacer su equivalencia epistémica.

En una perspectiva del sur, significa radicalmente no solo darle un lugar a la biosfera, que da cuenta del entramado de la vida biológica, sino que también debemos incorporar la etnosfera, comprendida como esa síntesis de la riqueza cultural, pensamientos, sueños, mitos, ideas, que se han hecho cosmogonías y visibilizan la manera como habitamos el planeta, ideas que se han hecho prácticas en la vida de la gente que deja ver el real ejercicio de interculturalidad (confrontación de saberes). Es la certeza de que existen múltiples maneras de entender y vivir el planeta que nos tocó habitar.

2. El Buen vivir como paradigma crítico

En esta perspectiva podemos decir que se encuentra un soporte propio desde nuestra América que, en su propuesta, cuestiona la forma y comprensión del desarrollo y dota de sentido alternativo a la alternatividad clásica eurocéntrica: jacobinismo (liberal), marxismo crítico y democracia norteamericana, ya que rompe muchos de esos postulados políticos; al construir un proyecto centrado sobre la comunidad, los territorios, la autonomía, unos procesos basados en la relación de los diferentes y en la armonía con la naturaleza.

¹⁹² Esterman, J., *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Quito, Ecuador, Abya Yala. 1998.

Como dice Alfonso Ibáñez, “[...] hay que subrayar la relación amorosa del indígena con la naturaleza, la madre tierra. Como lo recuerda Macas, Descartes pensaba que ‘el hombre es amo y señor de la naturaleza’. Se da así una separación de oposición entre sujeto y objeto dentro de una concepción antropocéntrica que se ha convertido en ‘mercadotecnia’. Por lo cual agrego que ‘es la visión del capital, el crecimiento económico, que rompe la relación del ser humano con la naturaleza y la ve como recurso, como mercado y privatizable. En cambio, el [texto atribuido al] jefe indígena de Seattle –EE .UU.– dice algo hermoso: ‘La humanidad no hizo el tejido de la vida, es solo una hebra y lo que hace con la tierra se lo hace a sí mismo’”¹⁹³.

Esta visión permite leer que la crisis es de la idea de desarrollo misma, y se cuestiona la idea de desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no tocan la revalorización del capital, en cuanto la naturaleza desaparece y se reemplaza por la categoría de ambiente, que ahora nos es vendida bajo la idea de capital verde. El buen vivir establece una alerta y mantiene una desconfianza desmedida en la ciencia y la tecnología, encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de progreso material, el que ahora nos ofrecen en su forma política como proyectos en las localidades¹⁹⁴.

Para esta apropiación, desde la mirada ambiental, se produce una delegación de la autoridad en el desarrollo local, al reconocerlos como legítimos dueños de esos recursos –siempre y cuando los consideren como capital que debe colocarse en la dinámica del tipo de acumulación que se realiza–, convirtiendo a las comunidades en vigilantes de ese “capital social”.

Por ello, algunos autores¹⁹⁵ hablan de que esta idea del Buen vivir inaugura las teorías del post-desarrollo, desde el pensamiento propio, mostrando cómo la crisis ambiental no es solucionable con el mercado, entendido

¹⁹³ Ibáñez, A., Aguirre, N., *op. cit.*, pp. 29-30.

¹⁹⁴ Vega, E., *Revalorización de los saberes y conocimientos ancestrales de la nación*, Kallawayal, La Paz, Fundación Rosa Luxemburgo, 2017.

¹⁹⁵ Escobar, A., “El “postdesarrollo” como concepto y práctica social”. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 2005, pp. 17-31. Recuperado de: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/El%20postdesarrollo%20como%20concepto.pdf>

como acumulación de bienes y la monetarización de la vida, y plantean la necesidad de salvaguardar la naturaleza como patrimonio de la unidad del mundo, lo que no es posible sin un proyecto anticapitalista que enfrente su individualismo, su deshumanización y su interés privado y de ganancia, regulando las acciones entre los humanos. Por ello, el fundamento de una nueva sociedad no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente¹⁹⁶.

Todo este planteamiento lleva a que en el auge de los gobiernos progresistas en América Latina, la idea del buen vivir/vivir bien bajo múltiples acepciones sea recuperada por los movimientos sociales, por ejemplo Vía Campesina, sectores del movimiento Sin Tierra, y en otros movimientos sociales, así como en las propuestas de campaña de la izquierda, y hasta en Venezuela, se entregó la cédula del Buen Vivir como pasaporte para comprar en los sitios de abastecimiento.

Lo interesante de ese momento histórico –con diez gobiernos progresistas en los últimos 20 años–, es que estas emergencias dotaron de contenidos a estos proyectos, así las contradicciones de sus contextos, especialmente con el extractivismo, mostrara la debilidad de su uso, y en un tiempo en el cual se daba un capitalismo que transitaba entre la tercera y la cuarta revolución industrial, efectuando un acomodo y reorganización de la división internacional del trabajo, pero también con el Buen vivir y vivir bien, mostró un nuevo horizonte de lucha desde el Abya Yala enriqueciendo la crítica y los paradigmas emancipatorios, acrecentando el acumulado de otros caminos para la sociedad, invitándonos a recrear y reinventar las formas de lucha.

Decantados estos 20 años de gobiernos progresistas, el balance todavía está por realizarse, tomando en cuenta algunas de esas valoraciones¹⁹⁷, y con especificidad la necesidad de una profunda crítica también a la cultura política que se construyó, basándose en la reproducción de muchos de los paradigmas jacobinos. Desde mi punto de vista, la incorporación entre otros

¹⁹⁶ Acosta, A., *La maldición de la abundancia*, Quito, Abya-Yala, Swissaid, Comité Ecuménico de Proyectos, 2009.

¹⁹⁷ Zibechi, R., *Los movimientos sociales en América Latina*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2017. Ver también: Machado, O. y Zibechi, R., *Cambiar el mundo desde arriba. Los límites del progresismo*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2010.

aspectos del Buen vivir/vivir bien en los procesos y las luchas de múltiples dinámicas produjo un efecto sobre la necesidad de repensar y darle nuevos marcos a la acción emancipadora y la necesidad de visibilizar en los escenarios micro, donde aprovechando esas fisuras y grietas cambiamos la vida cotidiana para hacer visible, en lo concreto, el proyecto de transformación.

De igual manera, fortaleció el escenario meso de lo local y lo regional como espacio de construcción de comunidades de impugnación, y trazó un horizonte macro de necesidad de disputar escenarios de política pública sabiendo que en lo local es más fuerte, en cuanto es el escenario de control mayor de las transnacionales, así como de los organismos multilaterales. Sin embargo, las luchas nos dotaron de nuevos lugares epistémicos cosmogónicos, ontológicos y prácticos para esas disputas, y la construcción de dinámicas desintegradoras del poder en ese escenario.

Para las plataformas críticas, la emergencia de estas problemáticas dotó de contenido y le dio soporte teórico y práctico a la crítica realizada a la teoría del desarrollo capitalista, a la vez que facilitó la comprensión de la crítica al antropocentrismo desde los relatos propios –con su consecuencia sobre la necesidad de darle forma a una ética de corte biocéntrico–, lo cual permitió desnudar el carácter antropocéntrico y racionalista de discursos y prácticas del pensamiento crítico en nuestros contextos, mostrándonos que no bastaba con ser “alternativo”, sino que era necesario cuestionar la manera de ese ejercicio, así como los fundamentos y la práctica misma de la crítica, la cual en muchas ocasiones seguía fundada sobre un dualismo ontológico y epistemológico.

Además, dotó de un horizonte filosófico a toda la crítica ambientalista sobre la crisis civilizatoria como componente fundamental del cambio climático, mostrando que esos saberes y conocimientos científicos contaban con un soporte en la manera de vivir en muchos territorios, con implicaciones visibles en las comunidades locales, sacando a la luz un proceso de abajo hacia arriba soportado en las resistencias que transformaban el mundo de otra manera, basado en los comunes y en la comunidad.

Como educadores populares, hemos visto crecer infinidad de experiencias que, en la perspectiva del párrafo anterior, dotan a los educadores de ese

acumulado y de caminos metodológicos para trabajar sobre las fisuras, para ir construyendo propuestas que se desarrollan en los diferentes territorios. Esto en este tiempo nos enseñó que no bastaba pelear por el derecho liberal a la educación en sentido macro, si no construíamos propuestas de resistencia a las nuevas formas de control del capital, así como dinámicas de resistencia y reexistencia.

Estas experiencias nos permitieron apropiarnos del Buen vivir/Vivir bien como teoría y práctica para construir esas nuevas propuestas y pedagogías que, sin ser la solución, muestran esas nuevas maneras de construir educación desde nuestros contextos. Esto es visible hoy, por ejemplo, en las nuevas experiencias de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación –CNTE, de México, con sus propuestas de PTEO de Oaxaca, o el PDECEM de Michoacán. Igualmente, la experiencia de PIEMSA en Pasto, Colombia, los PEPAS impulsados por la Federación colombiana de educadores –FECODE–, y el proyecto de innovación del Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría de Colombia.

Es decir, el campo en educación ha sido abierto, permitiendo la generación de un campo en disputa con concepciones fundamentadas epistemológica, conceptual y metodológicamente, pudiendo afirmar que se ha abierto un camino de innovación, dando continuidad a esa rebeldía en educación tan característica de las luchas brindadas en las últimas décadas, cuyas diferentes maneras de escenificarse han resultado tocadas por estos cambios de un conocimiento que, todavía de una manera indicial, comienza a abrirse desde nuestras realidades.

También comienzan aemerger sistemas de sociabilidad y educación fundados en la identidad, el investigar y transformar, que están a la base –como se han mantenido las comunidades de resistencia y reexistencia que soportan la continuidad del buen vivir–, que redefine el concepto de aprendizaje, mostrándonos que no hay procesos de saber y conocimiento sin procesos de crianza, los cuales deben ser incorporados.

En ese sentido, el Buen vivir se considera como algo en permanente construcción. En tanto las personas y grupos lo vayan asumiendo en sus vidas,

tendremos un mundo sin miserias, sin discriminación, con un mínimo de cosas necesarias y con acceso a bienes y servicios, sin tener a los seres humanos como medios para acumular bienes.

3. Múltiples interpretaciones que abren el debate

Es interesante ver cómo Alberto Acosta, candidato presidencial para el 2013 opuesto al presidente Correa en Ecuador, plantea una concepción de buen vivir como parte de su plataforma en los términos de: “El buen vivir cuestiona el concepto eurocentrífico de bienestar y en tanto propuesta de lucha enfrenta la colonialidad del poder. Entonces, sin minimizar este aporte desde los marginados, hay que aceptar que la visión andina no es la única fuente de inspiración para impulsar el buen vivir. Incluso, desde círculos de la cultura occidental se han levantado y ya desde tiempo atrás, muchas voces que podrían estar de alguna manera en sintonía con esta visión indígena y viceversa. El concepto del buen vivir no solo tiene un anclaje histórico en el mundo indígena, se puede sustentar también en los otros principios filosóficos: aristotélicos, marxistas, ecológicos, feministas, cooperativistas, humanistas [...]”¹⁹⁸.

Como vemos, va abriéndose un debate desde las voces que reclaman la lectura pura desde el contenido en la sola tradición, pasando por quienes la reelaboran para otros contextos, y quienes proponen un encuentro con la mirada eurocentrífica crítica. En ese sentido, es una discusión abierta que requerirá, de quienes entran en ella, tomar posiciones para darle contenido a las acciones que buscan estar orientadas por esta concepción del Buen vivir o el Vivir bien, lo cual exige realizar elaboraciones para los diferentes campos de actuación coherentes con la misma. Para la relación educación y desarrollo existen unos tópicos que comienzan a reelaborarse al asumir el Buen vivir.

La disputa en los dos lugares que la propuesta logró entrar, los gobiernos Bolivia y Ecuador, abrió una ardua polémica entre los diferentes grupos que participaban o cuestionaban estos gobiernos. Desde la izquierda, con

¹⁹⁸ Acosta, A., *Buen vivir. Sumak kawsay. Una oportunidad para imaginar otros mundos*, Quito, Ediciones Abya Yala, 2012, p. 28.

señalamientos muy fuertes de un lado, se acusó de una falsa apropiación, naturalización y folclorización, lo cual permitió que se incorporara en una matriz de gobierno occidentalizado, y con los parámetros multilaterales, abandonando su sentido paradigmático y utilizándolo de forma instrumental según las necesidades políticas del momento, generando un colonialismo interno¹⁹⁹. De otro lado, estaban quienes propugnaban que había que garantizar la matriz andina del buen vivir, de su filosofía, lo que conllevó a señalar, de un lado, que lo que se estaba haciendo era “extractivismo epistémico”, en cuanto era asumido en la matriz occidental eurocéntrica de corte racionalista, que no pasa por la vida ni el cuerpo. A su vez, estos señalaban a la otra posición como indigenista y fundamentalista²⁰⁰.

De igual manera, sectores de la izquierda marxista clásica señalaron estas búsquedas como una nostalgia de identidad, con un retorno a un pasado que ahora se quiere vivir idílicamente, resaltando, además, cómo ello es un retroceso en el desarrollo de las fuerzas productivas mismas, en cuanto es querer volver a sociedades en ocasiones ya disueltas, pre-capitalistas, que han desaparecido o están en disolución por las nuevas realidades de un capitalismo globalizado que hoy transita entre la tercera y la cuarta revolución industrial, generando un discurso que además tiene serias falencias en su carácter científico, ya que recurre a muchos saberes comunes sin poder fundamentarlo con mecanismos de verdad y verificación científica.

En coherencia con lo planteado en este texto, el papel de la renta tecnológica a nivel mundial se manifiesta en la lucha en el sur como un tributo del intercambio desigual. Primero fue a través de la deuda externa y la que vivimos ahora dando forma a la acumulación por desposesión. Hoy se libra especialmente por el control de la renta de la naturaleza y sus recursos a los privados. Allí, en el proceso de lo que se ha llamado el pos neoliberalismo, de los llamados gobiernos progresistas, populares, o la denominación que les demos, se ha hecho visible que son gobierno, pero no tienen el poder. Ellos construyen su propuesta sobre esa paradoja, la cual genera molestias a ese

¹⁹⁹ Giraldo, O., “El discurso moderno frente al “pachamamismo”. La metáfora de la naturaleza como recurso y el de la tierra como madre”. En: revista *Polis*, N°33, Santiago, 2012.

²⁰⁰ Stefanoni, P., “¿A dónde nos lleva el pachamamismo? Indianismo y pachamamismo”. En: Revista *Tabula rasa*, N°15, pp. 261-264.

capitalismo que se ve obligado a impulsar golpes de estado parlamentarios y de la justicia, lo que ha sido denominado “dictaduras blandas”, como las realizadas en Paraguay, Honduras, Brasil, Bolivia.

Esos gobiernos que tienen expresión en el mundo del sur hacen defensa de esas rentas naturales en una apropiación parcial, no para las transnacionales sino para que sea renta nacional, y ésta puede usarse para dar salud, educación, higiene, agua potable y servicios básicos a sus habitantes. Esto genera contradicciones con los planteamientos políticos con los cuales se han ganado esos gobiernos, abriendo también la discusión sobre los movimientos sociales que participan en ellos, y el tema central va a ser la lucha por reconfigurar los Estados y los movimientos de la desposesión neoliberal y su acumulado de desigualdad, lo que dinamiza los estallidos sociales visibilizando las búsquedas de otras representaciones políticas de la apropiación de los procesos tecnológicos, del big data, del algoritmo para la lucha, a la vez que se abre un debate acerca de la sobreacumulación planetaria en medio del hambre, el desempleo, la crisis ambiental, y la necesidad de constituir crítica a la tecnología y la búsqueda de salidas a ella desde el sur.

En la crisis de esos diez gobiernos progresistas en el continente, con todas las críticas a su neoliberalismo atenuado (pos neoliberalismo, dicen otros), es posible reconocer que permitieron la emergencia indistintamente, de problemáticas que deben ser asumidas para continuar o para negar por parte de gobiernos de signo más pro neoliberales. Allí son visibles aspectos como: la territorialidad como espacio local de organización y gestación de nuevos movimientos; los derechos de la naturaleza que cuestionan el antropocentrismo; las comunidades como expresión local en el territorio y de una nueva forma de construir relaciones sociales; un feminismo asociado al cuidado de la naturaleza que sale al reconocimiento de sí mismo como naturaleza, en donde el cuerpo es el primer territorio de vida y paz; las nuevas narrativas de la descolonización; y el colocar al centro los grupos originarios, afros y las mujeres.

Estas múltiples emergencias han ido construyendo narrativas sobre lo común, que a la vez que enfrentan al capitalismo por desposesión construye otros escenarios de lucha en donde se hace visible en la vida cotidiana la refundación de la democracia, la reinvención de la revolución, la reconstruc-

ción de la solidaridad, y conceptualmente, también un nuevo pensamiento crítico y marxista del siglo XXI más allá del desasosiego posmoderno de finales del siglo XX.

Esa diversidad de posiciones, en medio de los múltiples conflictos en los países, en una primera categorización se manifiestan en tres grandes grupos: “1) la corriente indigenista, centrada en la autodeterminación de los pueblos indígenas; 2) la posestructuralista, con fuerte predominio de intelectuales de Europa, Norteamérica y Latinoamérica articulados al ambientalismo; 3) la corriente socialista, con fuerza en las políticas estatales, con énfasis en la equidad”²⁰¹. Una buena síntesis de estas discusiones se encuentra en el texto de Aura Mora²⁰².

Las páginas de este escrito son limitadas. Pudiésemos seguir múltiples pistas y lugares donde estos aspectos del Buen Vivir/Vivir Bien, toman forma en los procesos de glocalización como una forma de territorialización, y muchas otras que debemos seguir auscultando para seguirle dando forma a esta problemática que como bien lo afirma uno de los principales cultores de esta mirada desde el sur: “Vivimos la emergencia de un momento histórico sin precedentes, en el que tal vez por primera vez en más de quinientos años de subordinación, silencio y colonialismo emerge la posibilidad de otro horizonte de sentido histórico”²⁰³.

E. Las pedagogías de Abya Yala

En educación, en la perspectiva de las rebeldías latinoamericanas, el Buen Vivir/Vivir Bien ha venido a darle fundamento y consistencia a su accionar, en cuanto se ha convertido en uno de los soportes de algunas de las leyes de educación de cuarta generación, como la de Bolivia, acompañando el pensamiento crítico en el desarrollo de algunas de ellas, por

²⁰¹ Cubillo, A., Hidalgo, A., y García, S., *El buen vivir como alternativa al desarrollo para América Latina*, Quito, Flacso Ecuador - España, 2012.

²⁰² Mora, A. (editora), *Buenos vivires y transiciones: la vida dulce, la vida bella, la vida querida, la vida sabrosa, la vida buena, la vida en plenitud: convivir en armonía*, Bogotá. De próxima publicación en editorial Uniminuto.

²⁰³ Quijano, A., “América Latina. Hacia un nuevo sentido histórico”. En: León, I. (Coord.) *Sumak Kawsay. Buen vivir y cambios civilizatorios*, Quito, FEDAEPs, 2010, pp. 55-71.

ejemplo en algunas de las posiciones críticas al intento de abrogación de la ley educativa de Peña Nieto (Méjico) del 2013, por parte del gobierno de AMLO en el 2018.

De igual manera, este último período coincidente con el de los gobiernos progresistas, se fueron madurando concepciones educativas que incluyeron el Buen Vivir/Vivir bien en su fundamento, como los planteamientos de la educación popular, la cual se vio enriquecida y fortalecida con esta influencia. Asimismo, el desarrollo de la pedagogía descolonizadora usó bastante esta concepción para ir soportando su cada vez mayor arraigo en la tradición de la identidad de nuestra América. La educación propia, con su múltiple institucionalidad de educación inicial, básica, media y universitaria, fue mostrando cómo uno de sus pilares fundamentales estaba dado en el adelante es atrás, que al soportarse en la ley de origen hace del buen vivir/vivir bien principio y fundamento de su propuesta educativa. De la misma manera que las muchas maneras en que la educación intercultural bilingüe que se soportaron en muchas de las organizaciones y movimientos²⁰⁴.

También muchas de las elaboraciones de las pedagogías críticas de influencia norteamericana y europea fueron incorporando en su discurso y en su práctica el buen vivir/vivir bien, mostrando caminos metodológicos con otros sentidos y orientaciones en las búsquedas de sus pedagogías para este tiempo, así como algunos de los grupos más representativos de la educación del campo, de los movimientos campesinos de nuestra América han incorporado poco a poco aspectos de estas concepciones que les permiten enfrentar el discurso académico de la nueva ruralidad, en algunos lugares de Centroamérica se ha ido abriendo paso una concepción que nos habla de pedagogías insumisas, que tienen su matriz básica en el buen vivir/vivir bien, así como otros en diferentes latitudes han venido hablando de la pedagogía de la madre tierra.

Como podemos apreciar, el buen vivir/vivir bien fortaleció las propuestas educativas, dándoles un contenido propio que permite tener hoy caminos

²⁰⁴ Rengifo, G., *Identidad cultural y lenguaje*, Lima, PRATEC, 2001.

peculiares para ser integradas, disputadas o contrastadas frente a las propuestas que se mueven internacionalmente sobre cómo construir la educación de la globalización. Es decir, también se abre en educación un campo en disputa que hoy tiene más soportes propios que hace unos años para desplegar un diálogo fecundo con las concepciones educativas de las más variadas tendencias y comprensiones.

1. En un horizonte de pedagogías críticas

En América Latina se ha desarrollado un pensamiento educativo y pedagógico que bebe en las teorías de la izquierda crítica, en sus múltiples versiones: marxista, frankfuriana, posestructuralista, posmoderna, del pensamiento complejo, de teorías de la decolonización, y en ocasiones de la filosofía clásica kantiana, en muchos casos mezclando aspectos de varias de las corrientes. De igual manera, con algunos de los desarrollos propios que toman forma en nuestra América. Desde mi punto de vista, muy pocos se mueven en una sola posición. Las particularidades de las rebeldías de nuestro contexto han hecho que estas concepciones, al animar prácticas y dinámicas de transformación dejen de ser pensamiento monolítico y tengan que adecuarse a las condiciones de los contextos.

El que el ejercicio educativo y pedagógico siempre tenga que tener consecuencias prácticas ha llevado a que en nuestro continente esas formas no sean puras en ningún lugar, más allá de los manuales o de los textos que buscan trazar taxonomías para ser comprendidas, lo cual permite que infinidad de nombres vayan poblando ese ejercicio educativo y pedagógico en una mezcla que, al ir y revisarlas, conforman un híbrido de múltiples influencias. Por eso es común encontrar en conversaciones que dan cuenta de dinámicas específicas en las cuales se citan autores como Makarenko, Krúpskaya –que vienen del socialismo real– entremezclados con pedagogías críticas de origen norteamericano –como Giroux, McLaren, Apple– o en las corrientes europeas como Freinet, Bourdieu, Paseron, Gramsci, Bernstein y otros.

La centralidad de estas diferentes posiciones que hacen referencia al control político y económico y la manera cómo el mismo se manifiesta en la vida de

la educación y de las escuelas, fue parte de lo que desentrañaron los pensadores de Frankfurt, al adentrarse en el tema del poder y los intereses en juego en la ciencia, el conocimiento y la tecnología, develando su aparente objetividad; tema retomado por diferentes posiciones desde América latina que, influenciadas por tales pensadores, intentan leer a su luz el impacto que tienen la tercera y la cuarta revolución industrial en los aspectos educativos, escolares y pedagógicos.

Pudiéramos afirmar que a todas las posiciones las acompaña la obsesión por la manera cómo el poder transnacional y sus organismos multilaterales toman hoy forma educativa y pedagógica, y la manera cómo ellas prefiguran con especificidad las resistencias y las reexistencias con las cuales se quieren construir otros mundos, sin dejar de reconocer posiciones que vienen también de corrientes clásicas que señalan que intentar entrar a la esfera de la pedagogía son desviaciones de los caminos de la revolución y acercamientos a un reformismo modernizador que olvida que solo transformando el sistema se transformarán los aparatos ideológicos y políticos que sostienen al capitalismo.

Por eso decimos que en nuestra América hoy se escribe en forma teórico-práctica un capítulo por hacer real la reconfiguración con formas propias, no solo de las concepciones críticas en educación, sino también un pensamiento transformador que interpela la tradición política y le da forma desde nuestras particularidades contextuales, y marcados en una tradición por construir lo nuestro, lo cual da origen a unos tipos de subjetividad rebelde que para el campo específico de la educación se inician desde los tiempos de la conquista en las luchas contra las colonias y desde luego, contra las élites republicanas que instauraron el eurocentrismo como una única manera de darle forma a estos territorios.

En esta tradición, que tiene múltiples vertientes, muchos nos reconocemos herederos de Simón Rodríguez²⁰⁵, el maestro de Simón Bolívar, dando

²⁰⁵ Mejía, M. R., *Contemporaneidad de Simón Rodríguez en el siglo XXI. En la reinvención de la educación y la escuela*. De próxima publicación en la revista Laboratorio Educativo. Bogotá

forma en su peculiar manera de construir su propuesta de educación popular a una tradición que continúa haciéndose en nosotros, educadores críticos de múltiples visiones y tipos, en un pensamiento que hoy debe ser actualizado para dar respuesta al cambio de época y a los esfuerzos del capitalismo cognitivo por apoderarse o neutralizar la capacidad crítica de los procesos alternativos, con una praxis que prosigue en su elaboración en múltiples territorios y nos hace nómadas en cuanto aprendemos todos los días.

El camino recorrido por las pedagogías críticas en nuestros contextos nos permiten decir que no son un campo unificado ni en el mundo ni en nuestra América, pero en las dinámicas sociales específicas marcadas por los diferentes ámbitos, actores, movimientos, grupos de impugnación, van tomando forma posiciones que enfatizan en algún aspecto y reciben diferentes denominaciones, pero lo importante es la manera cómo se hacen complementarias esas múltiples entradas para construir los nuevos territorios de la impugnación y la emancipación. Entre las principales tendríamos: la educación intercultural, la comunitaria, la del campo, la de la madre tierra, las insumisas, las corporeidades rebeldes, las de la resistencia, las de la reexistencia, la popular, las situadas y contextuales, las decoloniales, las rebeldes emergentes, las propias, las críticas y didácticas no paramétricas, y muchas otras que muestran la riqueza y la atomización de sus desarrollos. En ese sentido, las que se presentan a continuación corresponden más a una cercanía y particular conocimiento del autor y a los límites del espacio²⁰⁶.

Revisemos algunas de las concepciones ya señaladas y que nos permiten reconocer en la especificidad de lo educativo cómo hoy, desde estas tierras, se han comenzado a construir propuestas en este campo que disputan la orientación de la educación, sus sentidos, y sus propuestas metodológicas abriendo un nuevo campo en configuración, pero también en disputa frente a las nuevas concepciones del eurocentrismo y el euronorteamericanismo.

²⁰⁶ Un buen ejercicio para reconocer esos caminos múltiples en educación y pedagogía para trabajar con grupos, es mirar el video La Educación en Movimiento - película completa. [Archivo de video]. 4 de abril de 2019. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FNsIi3lazhg>

2. Educación popular, una construcción social y cultural desde el sur y para todas las educaciones

El acumulado decantado permitió afirmar que la educación popular es hoy una propuesta educativa con un acumulado propio que la saca de ser solo una acción intencionada en, con y desde los grupos sociales populares para convertirla en una actuación educativa intencionadamente política en la sociedad, para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses y los proyectos históricos de los grupos populares. En este sentido, es una propuesta en y para toda la sociedad, para ser trabajada por todos los educadores y todas las educaciones en sus múltiples dinámicas de actuación, siempre y cuando en su horizonte ético esté la apuesta por la transformación de las condiciones de opresión en esta sociedad.

Por ello, hoy esa construcción recupera la tesis muchas veces planteada en la *Pedagogía del oprimido* y que recupera y reelabora una idea de Fanon²⁰⁷ que Freire (2005) enuncia así:

lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la realidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (p. 41).²⁰⁸

En este sentido es que hemos planteado que la educación popular es un paradigma indiciario que va consolidando un cuerpo práctico teórico que lo dota de una organización conceptual y metodológica, cuyos indicios principales generadores de pensamiento, serían:

²⁰⁷ Fanon, Franz, nació en la colonia francesa de Martinica. Estudio psiquiatría y filosofía. Participó en las luchas de resistencia francesa de la Segunda Guerra Mundial. Luego se rebeló contra el “blanqueamiento” francés. Escribe uno de los libros pioneros para mostrar la colonialidad cultural “Piel negra Mascaras Blancas”. Participa en las luchas de liberación en Argelia y otros lugares de África. Su obra “los Condenados de la tierra” es publicada después de su muerte.

²⁰⁸ Freire, P., *La pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1996.

- Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta
- Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio
- Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur
- Unos desarrollos pedagógicos específicos
- La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica
- Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinario desde lo pluriverso

a. Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta

Es posible reconocer una visión eurocéntrica de la educación popular asociada a la modernidad, y es el esfuerzo de la reforma protestante de dotar a cada lugar con un espacio de culto y en él una escuela para aprender a leer como posibilidad de relacionarse directamente con Dios, fundamento del pensamiento protestante y para algunos pensadores, de la subjetividad moderna²⁰⁹. Ésta se realiza a través de la lectura del libro sagrado, la Biblia, por cada uno de los fieles. Este ideal transformado se convirtió en la escuela de la Revolución Francesa, plan Condorcet, abril de 1792, del cual surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria que da forma a la educación pública para hombres, no para mujeres.

Esta educación se convertía en el fundamento de la igualdad y la democracia. Esa inclusión y la institucionalización de la escuela va a ser el denominado “proyecto de educación popular de la ilustración” (Cáceres, 1964), el cual se riega por América como ideal y acompaña a muchos de los padres fundadores de las nacientes repúblicas. Por ello, Sarmiento (Argentina) plantea que la civilización les llega por el Río de la Plata, y la barbarie desde la Pampa.

De igual manera, Simón Rodríguez da forma a una propuesta diferente que en carta de 1804 dirigida al Concejo de Caracas llama de educación popular, y que luego insistirá que debemos darle forma a una educación que nos haga americanos y no europeos, y anticipándose en muchos años a las concepciones de la poscolonialidad, afirma: “La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América

²⁰⁹ Jaramillo, R., *La modernidad postergada*, Bogotá, Gerardo Rivas, 1998.

Latina”²¹⁰. Ese antecedente no es único, tiene continuidad con Artigas, Martí y muy diversos exponentes que la investigación futura potenciará. En un seminario reciente en La Habana, mencionaban en esta perspectiva histórica a Caballero, Mea, Maceo y otros, en el contexto cubano.

A lo largo del siglo XX, ese rastro de la educación popular toma múltiples formas por diferentes caminos: las universidades populares, las luchas de los grupos originarios, los proyectos de grupos cristianos antes de Freire, y por múltiples caminos posteriores a él²¹¹.

b. Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio

- ✓ Su punto de partida es la realidad y su lectura crítica, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad, desde una perspectiva de capacidades.
- ✓ Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la opresión, injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- ✓ Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
- ✓ Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria, que reconozca las diferencias y la diversidad.
- ✓ Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- ✓ Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intra, inter y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza.

²¹⁰ Rodríguez, S., *Obras completas* (vols. 2), Caracas, Venezuela, Universidad Simón Rodríguez, 1975, p. 133.

²¹¹ Mejía, M. R., *Educación y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*, Capítulo I, Ensenada, Baja California, México, CEAAL-Instituto McLaren Ensenada, 2015.

- ✓ Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.
- ✓ Se comprende, en estas sociedades, como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control.
- ✓ Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- ✓ Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben.
- ✓ Reconstruye entidades para hacer de las reexistencias, propuestas de transformación de la sociedad.
- ✓ Su apuesta por la transformación implica cambiar ya la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos.

En este sentido, también ha reconfigurado la idea de lo popular del viejo entendimiento liberal que lo asocia a la masa y la educación para ella (todos), y de la contestación del discurso crítico que lo asocia a clase social, hoy enriquecida por la infinidad de dinámicas de mediación como las diversidades, las múltiples maneras de habitar los territorios en las globalizaciones, las múltiples cosmogonías con sus epistemologías, las miradas más biocéntricas que replantean el antropocentrismo básico con sus consecuencias en la manera de constituir la individuación y las subjetividades, el camino por construir lo común y la communalidad con sus referentes éticos, es decir, lo popular se enuncia hoy desde múltiples complementariedades que hacen del concepto algo más complejo en cuanto enuncia esas diferentes maneras de ser, estar, convivir, luchar, resistir, reexistir y, ante todo, transformar.

Hoy, la educación popular sigue jalonando una construcción que se hace nueva cada día y que, desde los más variados lugares, lee y hace visibles unos troncos comunes que leen en la diferencia y la diversidad, con énfasis específicos en coherencia con los lugares sociales desde donde se enuncia, que a la vez que muestra su riqueza teórico-práctica y hace visible la vitalidad de una propuesta que no es sino que está siendo, y

muestra diferentes enfoques, entradas, como parte de su respuesta a las realidades^{212, 213, 214}.

c. Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur, fundadas en el Buen Vivir/Vivir Bien

En el desarrollo práctico, la educación popular se fue encontrando esos mundos propios que daban forma a unas existencias de humanos diferentes, culturalmente diversos en una naturaleza única, donde lo humano se reconoce como parte de ella. Constatar esto significó reconocer una historia de negación que al descubrirse permite la emergencia de la diversidad como fundamento de las nuevas opresiones que ampliaban las de clase. Allí, emerge un sur más allá de lo geográfico como una apuesta contextual, epistémica, política y conceptual.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos llamado las rebeldías del continente, se han ido generando esos caminos conceptuales de acción y de vida que han permitido que esas múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas “universales” de la investigación y de las ciencias sociales, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento y se visibilizan sus procedimientos y sentidos con resultados y valor en sus contextos, nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia y la necesidad de su pluralización para dar cuenta de esas otras formas de saber y conocer que posibilitan la emergencia de otras cosmogonías, conocimientos, saberes, epistemologías, diferentes a las de la ciencia clásica²¹⁵.

Los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven,

²¹² Brandão, C., *La educación popular de ayer y de hoy*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2017.

²¹³ Torres, A., *La educación popular, trayectoria y actualidad*, Bogotá, El búho, 2016.

²¹⁴ Lázaro, F., *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA*, Buenos Aires, Naranjo en flor, 2016.

²¹⁵ Kusch, R., “El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica”. En: *Obras completas*. Tomo II, Rosario, Argentina, Editorial Fundación Ross, 2000.

la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla²¹⁶.

d. Con desarrollos pedagógicos específicos

Los antecedentes históricos de la educación popular muestran con claridad que una particularidad de su desarrollo es que, fruto de los retos de las especificidades contextuales, culturales y de actores, se abren una variedad de propuestas metodológicas que desbordan cualquiera de los paradigmas educativos de Occidente y de los enfoques clásicos de la pedagogía en la educación formal, generándose en muchos casos propuestas inéditas y en otras recuperando aspectos de las pedagogías críticas, lo cual le ha permitido realizar una construcción propia desde las especificidades de estos territorios, y en coherencia con las dinámicas sociales y los ámbitos de individuación, socialización, vinculación a lo público, articulación a movimientos, procesos gubernamentales de masividad y nuevas tecnologías.

En ese sentido, el diálogo de saberes freireano fue reelaborado desde la confrontación de saberes y la negociación cultural como nos la muestra Ghiso²¹⁷, al decir: “cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad”.

²¹⁶ Fals-Borda, O., *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Bogotá, Carlos Valencia Editores, 1981.

²¹⁷ Ghiso, A., “Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes”. Revista *Pensamiento Popular. Aportes para una educación popular*, (2), 28-37. Popayán, Centro de Estudio e Investigación Docente, CEID-ASOINCA, 2015, p. 32.

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes en el momento en el que lo otro es negado a nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural, los sentidos a nombre de la razón, y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, construyendo exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, generando lo que algunos han denominado “epistemocidios”²¹⁸.

Como dice Ghiso²¹⁹,

[...] cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. [...] Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento [mismo], sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas.

e. La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica

Uno de los elementos más importantes de la propuesta de la educación popular fue cuando, al darle lugar a la diferencia, la diversidad y al enfrentar

²¹⁸ Santos, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI editorial y CLACSO, 2009.

²¹⁹ Ghiso, A., *op. cit.*, pp. 34-35.

las opresiones en los territorios, se vio abocada a diseñar procesos concretos para darle voz a los actores y a las dinámicas silenciadas, permitiendo sus emergencias como procesos no solo de luchas por sus derechos o resistencias, sino visibilizando formas de reexistencia que, a la vez que dignificó, le permitió construir identidades desde esa intraculturalidad como punto de partida de su pedagogía.

Estas dinámicas exigieron, en el sentido freireano, reconocer que “la investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un solo hombre solo, ni en el vacío, sino entre los hombres y entre los hombres referidos a la realidad”²²⁰. Ese ir a lo concreto de la vida de las personas, como ese lugar donde se concretan las relaciones sociales, donde se cristalizan las múltiples determinaciones, permite que la práctica se convierta en un lugar epistemológico a ser investigado, lo cual permitió impugnar el extractivismo académico que instrumentalizó comunidades, grupos y movimientos, ahora a partir una nueva construcción de los actores sociales que se reconocen como productores/as de saber y conocimiento desde otras lógicas, lo cual ayuda a la ampliación de la teoría investigativa en estos lares

Para resolver este asunto, se propone la Investigación-Acción Participante como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica²²¹.

La sistematización²²², como propuesta, se ha convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia, en cuanto al buscar lo subyugado

²²⁰ Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores, Segunda edición, 2005, p. 135.

²²¹ Fals-Borda, O., *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas*, Bogotá, Asociación Colombiana de sociología, Tercer Congreso Nacional, 1981.

²²² Jara, O., *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*, San José, Costa Rica, Alforja-CEAAL, 2014.

en la esfera del conocimiento también le exige dar cuenta de la manera en que se da esta subyugación en la esfera de lo cultural y de lo social, y las preformatividades de lo normal y lo anormal en Occidente. Estamos ante un proceso que permite develar las opresiones ocultas en los rangos no solo de clase, sino también de etnia, género, sexualidad, edad, discapacidades, religiones, en fin, de una lógica que leyendo desde lo universal hace de ella otra forma de sometimiento a la diferencia, que conlleva profundos caminos de inequidad, y que la investigación, ligada a los procesos de lucha van a constituir en un nuevo espacio en donde se tornan posibles caminos alternativos en sus múltiples aspectos²²³.

De igual manera, se fueron tomando otras experiencias investigativas que enfatizaban en las epistemologías de la práctica, experiencias desarrolladas en otros ámbitos críticos de las diferentes ciencias, y en ocasiones, realizando ejercicios de endogenización de las mismas. Allí encontramos: la investigación del lenguaje oral, las etnometodologías y las narrativas, las reautorías, las cuales potenciaron y desarrollaron la educación popular a nuevos niveles teórico prácticos²²⁴.

f. Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinario desde lo pluriverso

El camino del reflotar de la problemática de la educación popular en este tiempo de influencia freireana, fue dándose paralela a las emergencias de otras interpretaciones y explicaciones que intentaban dar cuenta desde nuestros contextos, de elementos que también en múltiples disciplinas tenían una mirada eurocéntrica del mundo, la cual fue interpelada permitiendo el emerger de sus propios contenidos en estos lares, lo que significó no solo diferencias y explicaciones diversas, sino también confrontaciones y descalificaciones a esta manera de explicar y comprender al mundo.

²²³ Barragán, D. y Torres, A., *La sistematización como investigación interpretativa crítica*, Bogotá, El búho - Síntesis, 2017.

²²⁴ Brandão, C., Berlanga, B., Mejía, M. R., Rodríguez, M., Suárez, D; Cendales, L. y Gómez, M., *Epistemologías y metodologías emergentes en investigación desde el sur*. De próxima aparición en la colección Pensamiento Disruptivo, Bogotá, Ediciones desde abajo. Murillo, E., *Oralidad y sentidos de la formación de Maestros en la Universidad Tecnológica del Chocó*, Medellín, Colombia, La Carreta Social, 2017.

Podemos afirmar, por tanto, que esas otras maneras de explicar significaron una rebeldía en el orden del saber, del conocimiento, de las epistemologías, de las metodologías de las formas universales en las maneras de producir la vida y la cultura, dando lugar a planteamientos que mostraban otros mapas para explicar estas nuevas realidades, que debían legitimarse en el debate con los conocimientos dominantes en las esferas académicas y de la institucionalidad científica²²⁵.

Estos múltiples desarrollos permitieron construir una serie de sinergias, en donde se encontraban rizomáticamente, la teología de la liberación, la comunicación popular, la filosofía de la liberación, el teatro del oprimido, la psicología social latinoamericana, la teoría de la dependencia, el desarrollo a escala humana, el realismo mágico, el marxismo indoamericano, la investigación-acción participante, la ética de la tierra, el buen vivir/vivir bien, la colonialidad del saber y del conocimiento, y muchas otras. Su entrecruce fue generando concepciones y prácticas que tocaron y permitieron construir otras maneras para las presencias de las fuerzas de las reexistencias que tomaron forma conceptual y académica, estableciendo un conocimiento de frontera que le significó hacer de sus vidas espacios de lucha por construir el mundo desde la especificidad de su práctica y su enunciación como mundos en conflicto.

Estas múltiples expresiones lograron abrir un amplio campo que ha introducido discusiones y elaboraciones propias a las que, de igual manera, se les fue exigiendo una cierta rigurosidad en el tratamiento de sus asuntos, lo cual permitió reconocer que esas rebeldías no solo ocurrían al mismo tiempo en variados territorios, si no que habían sido desarrolladas desde tiempo atrás y que tenían antecedentes que debían ser buscados en las luchas populares del pasado, así como en grupos de intelectuales que acompañaron esas luchas y búsquedas en apoyo constante, y planteamientos que comenzaron a sostener la existencia de campos propios²²⁶.

²²⁵ Dimensión Educativa, “Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores populares”. *Revista aportes*, Bogotá, Dimensión Educativa, 2017.

²²⁶ Cabaluz, F., *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico político*, Santiago de Chile, Quimantú editores, 2016.

Dos casos emblemáticos a nivel de movimiento, antecedente importante de la educación propia, es la experiencia de warisata en Bolivia²²⁷, y a nivel de saberes y conocimientos populares las elaboraciones de Rodolfo Kush, y muchos otros –que sería largo mencionar–, los cuales abrieron puertas y permitieron ver la necesidad del encuentro de lo pluriverso, para construir lo común en las encrucijadas que, en cada época, la historia le abre a los caminos de transformación.

Como podemos ver en esta apretada síntesis, la educación popular como expresión centenaria de rebeldía frente al patrón eurocéntrico, ha construido unas dinámicas movimentistas en el continente americano con incidencia en otros lares. Por ejemplo, los institutos Paulo Freire de Europa y Norteamérica, que se hermanan con organizaciones y movimientos a nivel mundial, buscan transformar la sociedad para hacer real que otra educación y otros mundos son posibles.

En ese sentido, en su constitución la educación popular ha generado un cuerpo teórico-práctico que arropa en su interior a diferentes actores y sus concepciones, visibilizando la amplitud de su aprehensión y la variedad de comprensiones que sobre ella se dan, por las particularidades en que están los actores, así como sus propuestas sobre la emancipación social, como puede verse en el texto de Zibechi²²⁸.

3. En búsqueda de las pedagogías decoloniales/descolonizadoras

Las pedagogías decoloniales se dan como un encuentro de diferentes procesos en marcha que en nuestros países van configurándose desde los movimientos sociales. Es un esfuerzo por darle un lugar a la educación en sus plataformas y dinámicas que generan cambios en la manera de asumir la educación, no simplemente como un aparato de reproducción del sistema, sino como un espacio donde la contrahegemonía cultural tomaba forma en el mundo concreto de los territorios y en la especificidad de estos movimientos. Se asumía con particular interés la larga tradición de

²²⁷ Pérez, E., *La escuela ayllu de Warisata*, La Paz, Bolivia, Papeles, 1985.

²²⁸ Zibechi, R., *Movimientos sociales en América Latina, El “mundo otro” en movimiento*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2017.

pervivencia de las culturas originarias y afroamericanas que comenzaron a colocar en sus agendas su carácter de estados plurinacionales fundados en la interculturalidad y el reconocimiento de la naturaleza, en una relación de complementariedad con lo humano.

Desde luego que estas entradas se realizaban desde las múltiples rebeldías latinoamericanas, que ahora tomaban otras especificidades, bebiendo de esos múltiples procesos de resistencia que se habían ido decantando y consolidando en el continente, configurando grupos teórico-prácticos que trabajaban en y desde los sectores populares; grupos que en su accionar configuraron un escenario en el cual anidaban en sus propuestas no solo las resistencias contra los diferentes órdenes del poder y las opresiones, sino la necesidad de construir proyectos alternativos de vida con propuestas específicas con capacidad de cuestionamiento y de proponer caminos diferentes a los del monoculturalismo y el liberalismo económico generados desde la mirada eurocétrica-norteamericana del mundo.

Esta visión está basada en el concepto de colonialidad del poder trabajado en la década del 90 por el peruano Aníbal Quijano²²⁹, en el cual muestra cómo las categorías de raza, Estado, producción del conocimiento, dan forma en nuestros contextos a una modernidad eurocétrica, la que construirá un proyecto civilizatorio en el cual se forjan epistemológicamente sus controles sobre lo humano y la sociedad. Para ello, su ruta conceptual negará y ocluirá lo diferente, es decir, es un patrón de poder que naturaliza territorios, culturas, epistemes, deseos, posibilitando las relaciones de dominación que se dan, tanto en el ser como en el saber.

Por ello, a esta colonialidad se le plantea la decolonialidad como esa mirada que lee y vive críticamente la modernidad, propiciando un diálogo entre los sujetos para producir un proyecto transformador que profundiza en las lógicas, prácticas y significados instalados en la experiencia humana y en sus dimensiones económica, política, social, epistémica, subjetiva y personal, las cuales deben ser reconocidas por quienes han vivido esa manera de la colonialidad en sus vidas, para poder salir de ellas y proponer mundos alternativos.

²²⁹ Quijano, A., *Colonialidad del poder y clasificación social*, Buenos Aires, CLACSO, 2014.

Estas corrientes tomaron un impulso propio con la llegada de gobiernos alternativos populares en algunos países, lo cual permitió que muchos de esos principios que orientaban aspectos de tales trabajos, se fueran incorporando en los principios de la política pública de esos países. Por ello se reconocían como Estados plurinacionales e interculturales, posicionándose allí el Buen Vivir/Vivir Bien; en algunos de ellos se alcanza a legislar sobre los derechos de la madre tierra, aspectos que fueron retomados poco a poco por luchadores de diferentes lugares para comenzar a hablar de los derechos de los ríos y de lugares específicos, como sitios sagrados, de espiritualidad, y otros más.

En paralelo se va desarrollando un movimiento decolonial, propiciado por latinoamericanos en centros del pensamiento europeo y norteamericano, que avanza sobre diferentes conceptualizaciones que se cruzan con procesos en marcha en algunas universidades latinoamericanas, constituyendo así un campo de conocimiento que toma bastante importancia en la segunda década del siglo XXI²³⁰, mostrando cómo esa reconfiguración del poder moderno colonial funcionaba a través del colonialismo interno, y en éste la educación como la gran institución (dispositivo de aculturación de Occidente) a través del cual se controlan cuerpos, corazones, mentes. Ha significado esto que las instituciones educativas y de socialización, al quedar patronizadas desde el eurocentrismo, se conviertan en los agentes que han producido un etnocidio cultural y un epistemicidio de las cosmogonías, a la vez que las subalterniza con un discurso de ciudadanía que integra lo occidental, folclorizando e integrando a los grupos originarios y afrodescendientes.

La resistencia sobre la que construye el proceso decolonial busca colocar en el centro la ética, la crítica de las formas monoculturales, lo cual significa luchar para enfrentar un poder que en nuestros contextos se visibiliza como capitalista, extractivista, patriarcal, moderno-colonial, antropocéntrico y heternormativo. Al enfretarlo busca hacer un reordenamiento en coherencia con sus intereses, y para ello debe enfrentar la violencia física, sexo-genérica, lingüística, epistémica y territorial. De ahí que su propuesta

²³⁰ Castro G. S., *La hibris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. 1750-1816*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2012. Mignolo, W., *La idea de América Latina y la opción decolonial*, Madrid, Gedisa, 2008.

educativa y pedagógica se construya desde las grietas de este sistema a través de procesos, proyectos y prácticas que van tomando forma en lugares que dan pauta, espacio, causa, posición, realización y razón a las prácticas pedagógicas decoloniales para enfrentar la manera cómo se han apoderado, según Arturo Escobar²³¹, de la formulación y conceptualización del “vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar, y actuar”.

En esta perspectiva, será una de las institucionalidades centrales sobre las cuales se construye la colonialidad, en cuanto sus paradigmas (alemán, francés, anglosajón) han construido una institucionalidad que con dispositivos muy precisos ha logrado instaurar una episteme única sobre el conocimiento y la homogeneización de la ciencia moderna, la cual instaura con la idea de ciencia y pedagogía –y demás dispositivos metodológicos del trabajo educativo–, negando lo diferente, lo diverso e instaurando un control de lo humano sobre la naturaleza, forjando un paradigma antropocéntrico que da forma a una institucionalidad que en sus diferentes niveles produce la homogeneización cultural por vía de lo universal, lo cual excluye lo pluriverso y legitima su narrativa eurocéntrica, naturalizando los sistemas de desigualdad epistémica, lingüística, histórica, de los cuerpos y los conocimientos²³².

En este sentido, la mirada decolonial en educación apela a la historia para leer sus contextos en clave de posicionar otras narrativas a las oficiales y dominantes, para visibilizar esas otras que han estado subsumidas y que muestran que existen otros relatos y otras narrativas que constituyen en sus identidades y en la vida de sus sujetos y comunidades las bases de unas resistencias, las cuales comienzan a resaltar cómo se debe interpelar la mirada que sigue posibilitando que se mantenga la segregación, la exclusión y el control en lo cotidiano en el escenario macro de globalización. Por ello apela a desnudar prácticas, relatos, memorias, en donde se soportan esos otros códigos culturales. En ese sentido, significa preguntarse por la modernidad

²³¹ Escobar, A., “Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial”. En: Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de (re)sistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Serie Pensamiento decolonial, Quito, Ediciones Abya Yala, 2017, pp. 20-21.

²³² Díaz, C., “Hacia una pedagogía en clave decolonial”. En: revista *Tabula Rasa* N°113, pp. 217-233.

misma como un gran dispositivo de poder sobre sus bases de universalidad, objetividad y abstracción, en donde el conocimiento es un producto histórico, como lo señala Walsh:

La búsqueda del conocimiento y el estudio de lo sociocultural no son prácticas histórica y políticamente neutras, sino profundamente imbricadas y comprometidas con las trayectorias coloniales e imperiales pasadas y presentes y en los proyectos de organización y control que forman parte de ellas²³³.

Las pedagogías decoloniales establecen una distancia con la organización del saber de las disciplinas, en cuanto estas buscan entender y comprender el funcionamiento y los mecanismos de la colonialidad. En ese sentido, no es la transmisión de esa información manteniendo la separación de esos estancos y viéndolos en las relaciones humanas. Es el reconocimiento de la manera cómo esa disciplina, cuando se trabaja, ha sido parte de la constitución de la colonialidad del saber. Por eso, la pedagogía decolonial busca pensar y emocionar sobre nosotros, mostrando cómo esa matriz está en nuestra vida y cómo se debe trabajar para desaprenderla y volver a aprender para iniciar una dinámica en la cual se piensa y se actúa decolonialmente.

En esta perspectiva, la pedagogía decolonial va a dar un lugar a lo olvidado: las historias personales, la emoción, desde donde se hace un replanteamiento de la geografía de la razón en Occidente; podemos afirmar que ese lugar también se da en la constitución de ese sujeto cognoscente, racionalizado, occidental que siempre permanece en la abstracción y desde allí nombra el mundo. Es una masculinidad de ese saber moderno desde lo cognitivo. Por ello, percibir el mundo desde el propio cuerpo da otra perspectiva, uno es mundo y al reconocer esa vulnerabilidad se hace no como concepto, sino como cuerpo.

²³³ Walsh, C., “¿Qué saber?, ¿qué hacer?, y ¿cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde América Latina”. En: C. Walsh (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y en la región andina*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya Yala, 2003, pp. 11-28.

La pedagogía decolonial busca estar más allá de las instancias académicas y llega a todas las maneras de vivir, lo cual para ellos lleva a tejer una relación profunda entre enseñanza y saber, en el sentido de Illich²³⁴ de que la educación es una industria. Por ello se propone un desenganche de la escolaridad para no ser diseño de la modernidad y de ese tipo de desarrollo que nos proponen para construir una mirada propia que le de cabida a los saberes emergentes que nos obligan a pensarnos desde el lugar de enunciación.

En algunas experiencias en ámbitos barriales urbanos se comienza a ver cómo el discurso de la modernidad ha calado en la vida de los pobladores, produciendo un híbrido de lógica de sobrevivencia del día a día y a su vez el afianzamiento en sus identidades, lo que llevó a postular la necesidad de repensar la colonización, y no solo la colonialidad, lo cual implica pensarlos como procesos no concluidos y trabajar también, desde la mirada de pedagogías descolonizadoras que den cuenta de ese nuevo abigarramiento de formaciones sociales según la propuesta de Zabaleta referida en páginas anteriores.

Esta relación colonialidad-descolonialidad en la vida de los habitantes urbanos exige a la vez pensar cómo son apropiadas en las luchas esas emergencias del buen vivir/vivir bien, la despatriarcalización, las plurinacionalidades, y las resistencias-reexistencias, lo cual implica que los grupos subalternos integren los elementos del cambio de época y de los procesos de revoluciones industriales en sus prácticas cotidianas. Por ejemplo, desde sus lógicas las economías populares y de lo comunitario le exigen constituir los movimientos de otra manera, como sujetos políticos. Ello, a su vez, según lo plantean Guelman y Palimbo²³⁵, implica descolonizar la mirada de los movimientos sobre sí mismos y sobre los sujetos del mundo académico que los interpretan.

El trabajo entre estos sectores, según los autores mencionados, al reconocer sus saberes y conocimientos, presentes en los emprendimientos, hace

²³⁴ Illich, I., *La sociedad desescolarizada*, Madrid, Ediciones Barral, 1996.

²³⁵ Guelman, A. y Palimbo, M., *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo de los movimientos sociales*, Buenos Aires, Ediciones El colectivo - CLACSO, 2018.

visible una reconfiguración epistémica, en la cual esos saberes del sur son puestos en la práctica y valorados. También el trabajo se convierte en un lugar articulador de los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, siendo creador de nuevas relaciones sociales que enfrenta la colonialidad de la naturaleza, tan consustancial al capitalismo, a la vez que permite superar la reducción de la educación al proceso escolar. Allí el trabajo autogestionario y comunitario brinda pistas de esos nuevos caminos en los cuales el territorio se hace central a estas pedagogías descolonizadoras.

Estos procesos urbanos también muestran la emergencia de una inter-subjetividad que recrea el sentido de lo sentí-pensante, trabajado por Fals Borda, produciendo un nuevo tipo de subjetividades rebeldes que se integra a ese colectivo, construyendo mundos que siguen luchando por enfrentar la separación trabajo manual-trabajo intelectual en la práctica pedagógica²³⁶.

4. También educación propia²³⁷

“Vivir bien es “dialogo con y desde nuestras culturas [...] es una concepción de vida, es una cultura de la vida”.

Estado plurinacional de Bolivia Plan de Desarrollo, 2006²³⁸

Desde las luchas mismas, la educación propia nos muestra que no basta con luchar por los derechos, resistir para lograrlos, sino que es necesario ir más allá, descubriendo cómo a partir de la subalternización e invisibilización se ha producido un “epistemicidio”, que tiene como uno de los ejes centrales para lograrlo a la educación y a la escuela.

En ese sentido, construir educación propia nos potencia como un profundo ejercicio de reexistencia, que da vida a las identidades negadas, orientados por

²³⁶ Escobar, A., “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar. Globalización o post desarrollo”. En: Lander, E. (compilador) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. La Paz, Perspectivas - CLACSO, 2003, pp. 113-143.

²³⁷ Este texto es una síntesis de la presentación escrita conjuntamente con Stella Cárdenas, de Movilización Social para la Educación, para el texto *La educación propia de los resguardos indígenas de Ríosucio*, Caldas, Bogotá. CRIDEC-Planeta Paz-Oxfam, 2016.

²³⁸ Ibáñez A., Aguirre N., *Buen vivir, vivir bien Una utopía en proceso de construcción*, Ediciones desde abajo, Bogotá. 2015, p. 55.

el “adelante es atrás”, como bello principio y fundamento que ha permitido romper con la etnoeducación y construir la posibilidad de nombrarse por sí mismos haciendo concreta en educación la lucha contra la subalternización de los otros mundos que el capital ha construido en estos cinco siglos de modernidad.

Así mismo, emerge en toda su potencia cómo la relación con el aparato educativo lleva a una serie de conflictos, los que develan los fundamentos del eurocentrismo. Concreta, de igual manera, ese otro principio de la educación popular de estos tiempos, de: no hay protesta sin propuesta, en cuyo núcleo –para la educación propia– la desuniversalización se constituye en fundamento dando lugar a lo pluriverso de los saberes, los contextos, la memoria, los conocimientos que dan forma a lo propio, permitiéndole a las comunidades disputar una escuela propia que enfrente ese gran dispositivo de aculturación eurocéntrica.

En la educación propia están inmersos todos los estamentos de la comunidad, mostrándonos la escuela como lugar de disputa, haciendo real una nueva propuesta donde se integra en ella la vida de la comunidad, en donde los maestros y maestras de la Educación Propia en un esfuerzo por reconstruir la historia, cuestionan y posicionan su educación, como una manera de superar la fragmentación y el despojo, dando forma en su propuesta a sus identidades colectivas.

La Educación Propia que dinamizan distintos pueblos, es considerada proyecto de resistencia y reexistencia al modelo educativo homogeneizante que el MEN impone a la sociedad, con unos parámetros mercantilistas, descontextualizados, alejados de la realidad, de los territorios, de las necesidades y sueños de las comunidades, sin importar la cosmogonía, los usos y costumbres, convirtiendo este tipo de escuela en la institución a través de la cual se tramita el olvido y se produce una homogeneización racializada, masculinizada, racionalista, que da fundamento al antropocentrismo como parte del capitalismo de este tiempo.

La Educación Propia en nuestras realidades toma forma para enfrentar en la vida de los territorios un multiculturalismo que niega la integralidad de

las apuestas, reducido a un culturalismo que no toca las demandas de fondo sobre la redistribución, propiciando al mismo tiempo políticas neoliberales de focalización y de discriminación positiva.

En estas condiciones, emerge en la educación propia la escuela como un espacio en disputa y la manera como ella enfrenta en las comunidades originarias las formas liberales de modernización con las que han pretendido aculturar desde la campesinización y la ciudadanización produciendo su invisibilización y subalternización que hace posible esas subjetividades sometidas. Nos encontramos en esta propuesta la riqueza de las geopedagogías de la singularidad, la diferencia y la diversidad, que en estos contextos devuelve cuerpos, mentes, espíritus a los territorios para romper el monoculturalismo del proyecto educativo de la globalización, a la vez que convalide el saber ancestral, que fortalezca la identidad y que les permita el reconocimiento y la autonomía que por siglos ha permanecido invisibilizada, haciendo hoy, de la Educación Propia, una propuesta práctica para el ejercicio de descolonización.

En la actualidad, la educación propia se convierte en infinidad de propuestas que visibilizan en los procesos sociales y a través de la educación cómo dirigen hoy sus luchas para recuperar su cosmogonía, su lengua, sus costumbres, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su identidad de ser pueblo originario. Es así como al narrar todo este proceso de lucha, a través del ejercicio educativo, se produce saber y empoderamientos, mostrándonos un pasado con un futuro en el presente que reformulan, cambian y transforman los sentidos y contenidos de la escuela.

Es importante reconocer que hay otras maneras de llegar al conocimiento y es necesario poder utilizarlas y recuperarlas. En este sentido, es necesario reconocer la integralidad del movimiento social para la vida, donde la unidad con la naturaleza nos permite descubrir esos nuevos lugares epistémicos, rompiendo los muros de la escolaridad clásica para el disfrute y la felicidad. Avanzar hacia la sabiduría que está relacionada con las formas de vida, en unidad con la Pachamama, con toda la búsqueda de una cultura de vida en todo sentido para un buen vivir y la paz.

La Educación Propia es un proceso de lucha por transformar las imposiciones curriculares, los textos y los modelos pedagógicos tradicionales fundados sobre la subalternización, proponiendo propuestas integrales que surgen del diálogo con las comunidades educativas y los gobiernos propios, con el fin de garantizar el disfrute de sus proyectos de vida y establecer acciones diferentes a las orientadas por el eurocentrismo y las fuerzas dominantes que desconocen lo ancestral, incluyendo en este aspecto la lengua, los usos y costumbres, la cosmogonía, los saberes y conocimientos, y el respeto por la madre tierra que les orienta el camino del buen vivir, vivir bien.

De esta manera, en el ejercicio de la educación propia se ha llegado a un proceso de confrontación de saberes que ha permitido problematizar el sentido de la educación eurocentrista, y la necesidad de mirar el territorio como el mayor pedagogo, valorar el saber de los ancianos y sabedores, fortalecer las tradiciones culturales, la música, las danzas, la medicina ancestral, buscar maneras de juzgar a los ciudadanos con su justicia propia, tener educadores de la misma comunidad y forjar la propia voz de pueblo originario sobre estos asuntos, refundando el lugar de la comunidad para los tiempos que corren desde la reexistencia.

Todo esto ha llevado a transformar la educación, por una más dialógica y contextualizada, mediante un proceso de negociación cultural, donde están presentes todos los estamentos de la comunidad indígena para pensar el tipo de educación que se requiere para consolidar su Plan de Vida. Un proyecto que valore al indígena, sus saberes y reconozca el territorio como lo fundamental para continuar con la pervivencia de los pueblos.

En este sentido, la Educación Propia es considerada un factor de reexistencia a las actuales políticas públicas en educación, un proceso que cuestiona la occidentalización, haciendo el ejercicio de respetar los lenguajes, los usos y costumbres, los temas de la comunidad, las manifestaciones culturales propias –tales como las danzas, bailes, artes, pinturas–; las formas organizativas donde se vive la democracia con los cabildos estudiantiles, la guardia indígena y la noción de poder, cada vez más horizontal; las fiestas

tradicionales donde se re-crean las tradiciones y se conoce la historia y los líderes que han hecho posible este cambio.

La educación Propia valora lo ancestral como una forma de ponderar lo que permite la pervivencia del pueblo a través de la identidad y el respeto por la sabiduría y los saberes ancestrales que están en los sabedores, en la medicina tradicional, en la forma como se siembra y en otras formas de comercialización como el uso del trueque y el intercambio de semillas autóctonas. Aspecto fundamental en la Educación Propia es el relacionado con la espiritualidad que se hace vida con las armonizaciones, donde se vive el respeto a cada uno de los *elementales* como unidad (el agua, el fuego, el aire y la tierra) y se aprende a reconocer la diferencia y enriquecerla como parte del proyecto común.

Hay muchos asuntos de la Educación Propia que permiten destacar la diversidad y la singularidad de todo lo que se hace, se piensa y dice en un sistema sentipensante-actuante, donde la pedagogía se está haciendo, mostrando cómo en educación toman forma las concepciones de la vida y de la sociedad a través de las metodologías y dispositivos que se desarrollan en cualquier actividad educativa formal, no formal o informal, en el espacio educativo seleccionado.

Estos aspectos aparecen con mayor profundidad en los textos del presente libro y son expresiones de las maestras y maestros y de sus comunidades. Son elementos que dejan ver la creatividad de los docentes en los diferentes espacios educativos, y construyen un proyecto de plurinación basado en la identidad, la pertinencia y la pertenencia.

En síntesis, el modelo de Educación Propia es un ejemplo de cómo se resuelve en el terreno de educación el ser humanamente diferente, culturalmente diverso, viviendo en sociedades desiguales.

5. Educación del campo

Los movimientos campesinos del sur, en muy diversas organizaciones, cuestionan las políticas que el capitalismo ha implementado para el cam-

po, y muestran cómo, a medida que la globalización va imponiendo unos mecanismos al servicio de un proyecto homogeneizador, ha logrado que el capital financiero comience también a controlar su mundo a través de las bolsas de valores internacionales, mediante las compras a futuro. De igual manera, a través de los organismos multilaterales, se privilegia la producción que se desarrolla desde las semillas y los alimentos transgénicos, los cuales generan una serie de imposiciones tecnológicas de la tercera y la cuarta revolución industrial en sus territorios, a la vez que atentan contra la megadiversidad biológica, cultural y humana.

La producción de agrocombustibles que, según uno de esos movimientos lo que ha hecho es “llenar tanques, vaciar territorios” ha generado a nivel internacional un modelo de producción agrario basado en la “revolución verde”, en donde toda su tecnología tenía como principio el petróleo y los químicos. Asimismo, generó una dinámica internacional donde se priorizan los cultivos que son usados para la alimentación de animales, sacrificando el autoabastecimiento local y regional en los mercados más amplios. Estas políticas han contado con una patente establecida para la constitución de políticas transnacionalizadas a partir de los tratados de libre comercio, lectura acompañada por los grandes tanques del pensamiento, que legitiman esta manera de disolver al campesinado como fuerza y organización social, y que desde el mundo de la academia ha introducido, como gran novedad explicativa para estos tiempos, el discurso de “nueva ruralidad”.

En ese sentido, se plantea que todo el discurso de la educación rural promovido por las agencias multilaterales está permeado por las concepciones señaladas en los dos párrafos anteriores, es decir, así se discuta de procesos educativos, de metodologías, los caminos que han asumido los ministerios de educación que toman la educación global del STEM, tienen como soporte para el mundo rural una visión de campesino que, una vez vaciada a nivel educativo, termina asumiendo los estándares, las competencias y los derechos básicos de aprendizaje que homogeneizan la educación, trasladados con pequeñas variantes para el mundo de la escuela rural.

Una de las grandes críticas realizadas a este proyecto es la manera cómo desconoce la complejidad del campo, donde todavía viven 1.400 millones de

personas, y su aporte en la alimentación para los habitantes del planeta, es decir, un cuarto de la población mundial, y la mayoría en el sur geográfico. El campo se manifiesta como una diversidad que no solo reta ética y políticamente a la sociedad, sino a los sistemas educativos en cuanto se manifiesta como una cantera de saberes propios, asociado a sus particulares formas de producir y el tipo de cultivos, lo que hace que sea imposible pensarlos sin relacionarlo con sus ecosistemas naturales, culturales, humanos. Ello, para cualquier educador, visibiliza la interculturalidad que reta y enfrenta el monoculturalismo que le propone la escuela tradicional. Para lograrlo, el primer ejercicio de alguien que trabaje educación en el mundo rural debe ser abandonar la idea de ruralidad asociada al desarrollo del capitalismo cognitivo, y a un derecho de la educación entendido como dádivas a sectores premodernos y atrasados.

Muchos de los movimientos, en sus reflexiones internas y en redes que establecen, han comenzado a proponer la educación del campo, construida desde las luchas que disputan con el capitalismo el entendimiento de ellos y por lo tanto buscan invertir la lógica con la cual el poder ha establecido su hegemonía, homogeneizando esa diversidad desde la idea de lo rural y negando la variedad de pueblos con identidades diferentes, las cuales interpelan ese proyecto general para todos los rurales, lo que demanda comenzar a construir nuevos lugares paradigmáticos y darnos cuenta de que la tierra es lugar de trabajo, productora de vida, de sentido, de cultura, de individuación y subjetividades diferenciadas.

Si se profundiza en esa mirada, nos encontramos con una identidad del campo que debe permitir un proyecto que estará soportado en la autoafirmación. Ese fundamento les va a permitir reescribir su imagen social, lo cual tendrá incidencia en sus formas de organizarse y en la propuesta educativa y pedagógica que le sirve para construir su identidad como reexistencia y a la vez enfrentar la imagen de modernidad construida por la separación de lo urbano-rural como desarrollo-atraso, y restituir el lugar propio de lo campesino en la sociedad, lo cual significa un replanteamiento institucional profundo, porque trae aparejado consigo otra manera de lo público desde su protesta-propuesta, organizando de otras maneras sus resistencias en la esfera de lo educativo para construir desde

la reexistencia propuestas que muestran otra educación y otra escuela en las realidades del campo²³⁹.

En esta perspectiva, el campo se convierte en un territorio social, cultural, vivo, que al hacerlo proceso educativo dota de construcción de sentido y de proyecto de vida a quienes han decidido enfrentar esa única manera cómo el capitalismo quiere resolver estos territorios. Es así como la madre tierra se convierte en educadora y pedagoga, y los movimientos que la reivindican en sus derechos, su vida y su diversidad, son los encargados de elaborar colectivamente las propuestas educativas y pedagógicas para dar cuenta de ello.

En razón de esto, la educación del campo surge de los movimientos populares que reelaboran el entendimiento de su territorio y en esa manera de comprenderlo plantean procesos educativos desde otros principios epistemológicos y políticos. Busca ser una educación para toda la sociedad, en cuanto también construye en los territorios a los habitantes como sujetos políticos, y de allí se expande a las dinámicas regionales, nacionales y de la globalidad. En esa perspectiva, han comenzado a construir coordinaciones de los del mundo del sur para impugnar esa educación también en esa manera cómo se practica en el mundo del norte. Pudiéramos decir que, en ese sentido, se hermana con muchos otros aspectos con las pedagogías de la communalidad y las insumisas²⁴⁰.

El principio educativo de las escuelas del campo es el trabajo de la tierra. En ese sentido, recuperan y reelaboran parte de la tradición de Makarenko y Krupskaya, y ahora, hecho movimiento pedagógico desde la tierra y ejercicio de subjetividades rebeldes colectivas, que le disputan a los agronegocios la manera cómo disuelven las economías campesinas. Por ello, este principio pedagógico le permite redefinir la pedagogía para concretarla desde los modos de articular escuela y producción, los campesinos, su familia y su entorno en una relación integral con el mundo urbano.

²³⁹ Caldart, R. y Benjamín, C., *Projeto popular e escola do campo*. Vol. 3, Brasilia, Fundação Universidade de Brasilia, 2000.

²⁴⁰ Medina, P. (coord.), *Pedagogías insumisas (tres tomos). Movimientos políticos, pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México, ECICH A.C. - UNICACH - CESMECA - Juan Pablo Editor, 2017.

Por ello, el análisis del conflicto del campo busca formar pedagógicamente desde las tensiones de la sociedad, convirtiendo a éstas en los ejes de su proyecto, lo que significa un ejercicio donde se aprende, se desaprende y se reaprende desde el movimiento que revalorizando el lugar del campesino, enfrenta los modelos educativos basados en la tradición y la pasividad del estudiante, reconociendo el saber y conocimiento vivo derivado de la madre tierra que deben ser incorporados como elemento transversal en todo el proceso educativo.

Se plantean como unas escuelas arraigadas en la madre tierra y en la cultura campesina, por ello disponen otra manera de ser sujetos plenos de derechos, en cuanto proponen que la educación del campo debe ser parte del derecho universal, humano, social, político, cultural, de la naturaleza, la madre tierra, y los animales. Y es desde esa unidad que confronta la lógica mercantil de una producción solo para el mercado y el consumo. Por ello es un arraigo que enfrenta un desarraigo que ha establecido la educación rural en el mundo, y allí, sobre esos nuevos principios, coloca la escuela de los movimientos para hacer de las niñas y de los niños sujetos arraigados en su ser campesinos.

Desde todos estos principios, la educación del campo es una especificidad político-pedagógica por construir lo público popular, como un campo en lucha y desde intereses diferentes que para ellos significa no solo construir otras educaciones y otras pedagogías, sino que en la esfera de los Estados sacar a la educación de la disputa de intereses entre políticos y académicos, llevando a que los movimientos populares la disputen como un ejercicio de devolverle la ética a la política pública²⁴¹.

La educación del campo se convierte en un referente de sus procedimientos para lograr que los movimientos en lucha disputen el espacio de la educación como política pública en los niveles micro, meso y macro, porque a la vez que crean sus escuelas en sus asentamientos desarrollan las pedagogías de la madre tierra con sus procedimientos metodológicos y los materiales para hacerlo posible desde el reconocimiento a sus saberes y tradiciones, mostrando cómo la forma de entender el derecho universal a la educación

²⁴¹ De Souza, M., *Educação do campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST*, Petrópolis, Vozes, 2012.

en su formulación liberal los excluye a ellos, sus cosmogonías, sus epistemes, sus saberes y conocimientos, y ahora al colocarse con una propuesta concreta tensiona los entendimientos euronorteamericanos de la vida y la educación, construido sobre las homogeneizaciones biótica y cultural que ha terminado en este último período edificando un monoculturalismo que en Occidente se ha tomado la escuela en sus múltiples versiones.

F. Caminos de construcción para las agendas y proyectos educativos

El camino recorrido por las rebeldías latinoamericanas acá señaladas y muchas otras que desbordan el espacio de este texto, nos dotan de elementos concretos para una agenda educativa que hemos decantando en el trasegar de las luchas del derecho, las resistencias y las reexistencias, mostrándonos elementos específicos que debemos ir incorporando en nuestras prácticas educativas para llenar de contenidos esos caminos y mostrar que no solo protestamos, sino que en nuestro quehacer las propuestas están a la orden del día para disputar con ellas los ámbitos en los cuales los educadores de Abya Yala nos movemos.

De esta manera, relacionamos a continuación los principales aspectos que hoy llevamos a la educación, para disputar y construir actualizaciones de la lucha, a la vez que encontramos los sentidos reconociéndonos del sur, orientados por el Buen Vivir, con capacidad de reconocernos humanamente diferentes, culturalmente diversos, siendo uno con la naturaleza y enfrentando las opresiones antiguas y nuevas que se constituyen negando esas múltiples diversidades en los tiempos del cambio de época y de la cuarta revolución industrial.

1. La educación en el siglo XXI: una tensión entre ser ciudadana/o del mundo e hija/o de la aldea

La tentación de todo monoculturalismo es imponer una visión del mundo única: la suya. Sobre ello se ha soportado el euronorteamericanismo, constante muy visible en la educación, en la manera cómo hoy, a través de los organismos multilaterales que orientan la globalización (Banco Mundial,

Fondo Monetario Internacional, la Organización para el comercio y el desarrollo económico –Ocde–, el Banco Interamericano de Desarrollo –BID–), han orientado lo que un estudioso de la educación llamó “el movimiento mundial de reformas educativas”²⁴², diseñadas a partir del denominado, como los asuntos centrales para vivir en un mundo globalizado, aspectos que son refrendados por la universalización de las pruebas PISA, otorgando a la educación un papel central en la homogeneización del capitalismo planetario.

En el sentido de las páginas anteriores, desde la especificidad y rebeldías de nuestra América, se ha desarrollado un pensamiento y una acción que muestran cómo las particularidades histórico-contextuales de nuestras realidades exigen que muchas de esas lecturas, y de las interpretaciones políticas homogeneizadoras, sean replanteadas desde nuestras tradiciones cosmogónicas y epistemológicas, pugnando al tiempo, desde un ejercicio práctico-teórico, por su incorporación en los procesos educativos y escolares cotidianos. Ejercicio asumido desde múltiples manifestaciones, que también muestran la necesidad de un proceso formativo integral sobre estos asuntos. En ese sentido, dinámicas y transformaciones que también deben ser incorporadas en las cotidianidades de las universidades, centros académicos, organizaciones sociales, grupos de innovación, muchas de los cuales aún con una profunda carga euronorteamericana en sus dinámicas conceptuales y prácticas. Es decir, todos los asuntos de la educación se convierten en un campo en disputa por hacer real que no solo somos ciudadanas y ciudadanos del mundo, sino también hijas e hijos de la aldea.

2. Entre el antropocentrismo y el biocentrismo

La matriz occidental del conocimiento, soportada sobre un modelo racional de la misma e instaurada con el giro del renacimiento, diferenciándose de la teología (teocentrismo), y colocando al hombre (masculino) como el rector, orientador y diferenciado y separado de la naturaleza, alcanzaría su clímax en la ciencia moderna con el “pienso, luego existo”, y la validez universal fundada en una manera de ser y hacer que replantean el sentido común y los otros saberes que no pasaran por la criba de la ciencia moderna. Esta

²⁴² Sahlberg, P., *El cambio educativo en Finlandia: ¿qué puede aprender el mundo?*, Madrid, Paidós - Planeta, 2015.

nueva explicación, basada en el logos occidental construye, además, una subjetividad propia fundada en un varón racional, incondicionado, abstracto, que va a representar la identidad humana, convirtiéndose, por extensión, en el referente de esa realidad en donde “el hombre es la medida de todas las cosas”, consumando el antropocentrismo con una ética donde los seres humanos deben ser la atención privilegiada en cuanto son el punto más alto de la creación o de la evolución, según comprensiones de las personas.

Esa objetivización de lo natural llegó a perder esos múltiples sentidos y significados de la naturaleza, los que, en los contextos de nuestra América, fueron emergiendo desde las realidades de nuestros grupos originarios, que nos mostraron la unidad de lo humano y la naturaleza, unidad rota en el paradigma euronorteamericano y que se había convertido en verdad universal a través de los sistemas escolares. Fue necesaria la crisis ambiental para²⁴³ que se comenzara a reconocer cómo los modelos de vida del antropocentrismo eran parte del problema, facilitándose así un encuentro que a la vez ha permitido develar una organización que además es patriarcal, adultocéntrica, clasista, y negadora de la diversidad, y que al ser cotejada con las tradiciones del sur y del Buen Vivir/Vivir Bien, también visibilizan opresiones lingüísticas y epistémicas derivadas de la manera de comprender el mundo desde esa organización de la sociedad, emergiendo una ciencia enraizada y, por lo tanto, una ética soportada en otros contextos, lógicas y cultura.

3. Construir las relaciones entre conocimientos y saberes

La emergencia de los mundos de las revoluciones industriales, y con más fuerza de la tercera y cuarta revolución industrial, conllevó cada vez más, que el proyecto escolar de Occidente quedara anclado en unas competencias para vivir en un mundo de una globalización que hace del conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación, los asuntos centrales a su sistema.

²⁴³ Recordemos cómo el boletín de científicos atómicos de la Universidad de Chicago en el 2015 señaló tres hechos que ponen en peligro la continuidad de la vida humana sobre el planeta: el cambio climático sin control, la modernización global de las armas atómicas, y los arsenales atómicos acumulados.

Es una mirada occidental, eurocéntrica y antropocéntrica, que consolidan a través del llamado conocimiento científico de tipo racional, y con métodos muy precisos, que dan forma a un modelo de ciencia que permitirá constituir un modelo de realidad fundado en la universalización y la experimentación como la racionalidad predominante, ejercicio en el cual replantea y niega otras formas de saber y conocimiento que no se sometan a su ontología, la cual es el mundo explicado a partir del logos occidental.

Como bien lo dice Armando Zambrano: “desde que la escuela se impuso como espacio privilegiado del aprendizaje de los saberes intelectuales e institución promotora del aprendizaje de las conductas para la vida en sociedad, en ese preciso instante algunos saberes clave en la vida han sido desterrados. No hay duda, la escuela de nuestros días es una institución cansada de inteligencia, fatigada de fabricación”²⁴⁴.

A medida que las rebeldías nuestroamericanas fueron visibilizando otros mundos de sentidos y significados, emergieron con fuerza propia cosmológicas, lenguajes, epistemologías, que estaban soportadas en la vida de las gentes de estos lugares, en sus sentidos e imaginarios, lo que fue dando lugar a colocar los saberes como esos sistemas diferenciados del sistema eurocéntrico, soportados en las disciplinas y las epistemes propios de la idea de ciencia de la modernidad. A medida que se fue investigando y profundizando, se encontró que muchas de las maneras de vivir y convivir estaban soportadas en unos saberes más intraculturales, en muchas ocasiones no reconocidos por las miradas clásicas del conocimiento que, además, negaba esas prácticas. Fue así como el mismo lugar de la mujer que se había encargado del cuidado, mostraba profundos conocimientos por ejemplo, de la botánica, que eran más amplios que los de la medicina originalmente concebida como una profesión liberal, y en el mundo de las mujeres visibilizó muchos otros lugares en donde se conocía desde la diversidad, de saberes, de conocimientos y sabidurías que eran negadas como parte de una homogeneización del capitalismo de tipo biótico, de corte antropocéntrico y con una mirada cultural eurocéntrica, y que en

²⁴⁴ Zambrano, A., *La educación, el vacío y la frivolidad. La pesadumbre del presente*, La Plata, Argentina, Editorial Brujas, 2017, p. 107.

educación permitió cuestionar y salir de esas miradas naturalizantes del mundo y sus opresiones.

4. Pluralismo epistemológico, diversidad metodológica

La emergencia de esas múltiples maneras de los saberes, las sabidurías y los conocimientos, amplió la mirada, ya que permitió la emergencia de las cosmogonías y los procesos culturales que los sostenían, a la vez que planteaban en forma crítica la existencia de un “epistemocidio” que se mantiene a través de negar todo aquello que se sale de las matrices sobre las cuales operan el eurocentrismo, el antropocentrismo y el conocimiento único de la ciencia moderna. Esta emergencia significó abrir el campo del saber a una diversidad epistemológica para poder dar cuenta de lo diverso y sus manifestaciones específicas en los ámbitos de lo cosmológico y metodológico, como manera de confrontar la naturalización de una sola narrativa sobre la cual se han soportado las narrativas del poder cognitivo, hoy convertida en industria del conocimiento.

Es un replanteamiento del saber con implicaciones en el orden de lo metodológico, en cuanto la emergencia de nuevos caminos ha requerido de otros principios para fundar pedagogías que permiten no solo repetir identidades, sino la emergencia de esas dinámicas a través de las cuales ella se mantiene. En el caso de la educación popular fue brindar forma al diálogo-confrontación de saberes para dar cuenta de la intra y la interculturalidad, posibilitando la negociación cultural como un ejercicio de transculturalidad, para dar forma a procesos que permiten construir lo común para avanzar en la transformación de las realidades. Esto también exigió un avance para encontrar caminos metodológicos en la investigación, tras una resignificación soportada sobre nuevas matrices epistemológicas y cosmogónicas, como expresión de la diversidad en los ámbitos del saber y del conocimiento.

5. Un sentido ético desde las capacidades como fundamento de la construcción de lo humano

Una de las tareas centrales a la homogeneización educativa instaurada por el capitalismo a través de los caminos tomados en la tercera y cuarta revolu-

ción industrial, ha sido el de establecer una educación estandarizada a nivel mundial, papel que han cumplido muy bien los organismos multilaterales con su proyecto de lo útil y lo necesario para vivir en el mundo de hoy, el cual, cobijado con el STEM, ha dado paso a sus mínimos comunes, manejado bajo dinámicas escolares de aprendizajes estandarizados, patronizados bajo la idea de competencias y derechos básicos de aprendizaje, los cuales son también certificados con unas pruebas de carácter internacional –PISA–, a la cual se adecúan las pruebas nacionales. La realización de tales pruebas permite comparar, establecer constantes, y en ese proceso construir una industria del conocimiento, la que introducirá los elementos para convertir a todo el sistema educativo en un servicio y una mercancía, asunto muy claro en el diseño de la nueva generación de pruebas PISA realizado por el grupo Parsons de los Estados Unidos.

Conscientes de que en estos ámbitos no hay protesta sin propuesta, las rebeldías latinoamericanas han cuestionado la estandarización y la manera cómo las competencias vuelven a repetir la idea permanente en el paradigma de educación sajón de que la función de las escuelas es garantizar la inserción laboral y productiva de las personas, es decir, la formación para el trabajo, convirtiendo lo humano en un homo faber y así ser reducido a lo económico.

Desde nuestros contextos la crítica ha reelaborado y mostrado que esa función es solo una de las necesarias, y que la manera cómo la concretan niega la integralidad de lo humano. Por ello, ante este horizonte y consciente de todas las implicaciones del mundo que corre, de la realidad de lo artificial, de lo transhumano, y con todas las implicaciones éticas, se abordan las capacidades como el resultado del largo periodo de hominización y, por lo tanto, fundamento de lo humano. Esta propuesta le ha permitido, según las particularidades de contextos y culturas, desarrollar habilidades en donde, tanto contexto como cultura, actúan como los soportes de las competencias, para hacernos humanos, donde lo productivo es solo un aspecto. Este cuestionamiento y transformación ha dado pie a proyectos educativos en todos los ámbitos de la educación para construir seres humanos integrales, no solo en función del capitalismo cognitivo.

6. Un lugar para la mirada femenina del mundo

La construcción cultural de la sociedad se ha fundado sobre la separación de lo público y lo privado, y los encargos de la proveeduría y el cuidado en los roles clásicos de lo femenino y lo masculino, lo que terminó por construir una cultura patriarcal, en donde el ejercicio del poder tomó formas de lo masculino que a través de su implementación se hacen hegemónicas, un proceso que generó y construyó individuaciones y subjetividades no solo patriarcales, sino también negadoras de la diversidad, dando forma a otras opresiones, fundadas en unas cosmovisiones y unas epistemologías que niegan la diversidad como parte de un ejercicio de colonialidad en el orden de lo lingüístico, de lo nacional, de lo adultocéntrico, de lo espiritual, profundizando el control social y de clase que coloca raíces más profundas a la presencia de la patriarcalidad en las diferentes esferas de la vida social y cultural.

Es un control que se torna mucho más claro en la esfera del conocimiento, en la cual la ciencia moderna realiza un desarrollo específico de la patriarcalidad en esos ámbitos, y donde, además, se consolida ese mundo euronorteamericano de corte patriarcal y antropocéntrico, haciendo del mismo el agente principal de la homogeneización cultural, que tiene su clímax en la separación de lo humano y la naturaleza, como fundamento de estos paradigmas dominantes, realidad muy bien narrada en las anécdotas e historias de las brujas en el medioevo y en la modernidad. Por ello, la mirada del buen vivir/vivir bien se convierte hoy en un referente para deconstruir esos imaginarios de patriarcalidad enraizados en las múltiples manifestaciones de la vida social y para darle forma desde otros lugares, en donde la unidad del mundo, basada sobre una nueva organización de lo masculino y lo femenino debe ser incorporada en todas las educaciones y ámbitos de socialización, que sea capaz de dar cuenta de lo humano diferente y lo culturalmente diverso como principio para enfrentar las desigualdades y opresiones.

7. Las metodologías que visibilicen la interculturalidad

El proyecto científico de Occidente, basado sobre el sistema del saber y el conocimiento que privilegian la objetividad fundada en la separación sujeto-objeto, y una universalidad de corte racionalista, así como un método que es

la prenda y garantía de ese orden científico unitario, terminó haciendo de la investigación y de los procesos educativos –a través de los cuales ese conocimiento se hace escolar–, un asunto técnico objetivo, carente de historia, contexto, intereses, poderes. Estos elementos fueron develados por las rebeldías latinoamericanas señaladas anteriormente, que con pensadores y procesos prácticos cuestionaron, desde hace mucho tiempo, ese tipo de investigación y de escolaridad, mostrando cómo en la negación de lo culturalmente diverso, de lo humano diferente y del reconocimiento de lo humano como una parte más de la naturaleza, requirieron recuperar enfoques epistemológicos y metodológicos de los pueblos originarios y de los saberes propios de las prácticas para poder visibilizarlos a través de procesos investigativos.

La crítica mostró cómo se ha producido un “epistemocidio” que ha ayudado a consolidar la homogeneización biótica y cultural, hoy muy visible en los intentos de un sistema escolar único universal, en donde la vida de la diversidad y la pluriversidad exigían también una diversidad metodológica en investigación y en pedagogía, que sea capaz de darle identidad a nuestras particularidades en una dinámica que no insista en la monoculturalidad de cualquier tipo, y nos permita hacer del diálogo y confrontación de saberes una propuesta que tiene incidencia en investigación y educación para reconocernos de estos lugares donde la educación tiene un profundo compromiso con la urgencia de cambiar y transformar las condiciones de negación de lo humano que se acrecientan en estas latitudes en la esfera de lo económico, lo político, lo social, lo cultural, en los géneros, la patriarcalidad, y en las múltiples negaciones de la diversidad.

8. Otras investigaciones para dar cuenta de lo pluriverso

A medida que las metodologías de investigación fueron emergiendo para hacer posible la concreción de lo planteado, el campo de sabedores de práctica fue ampliándose. Allí están los pueblos originarios, los quehaceres de los grupos subalternos, el quehacer de profesionales cuyo lugar de concreción es la práctica, las voces de sujetos excluidos, las voces de participantes en dinámicas sociales, los sentidos de los grupos juveniles, los chicos y chicas señaladas como diferentes y señalados de discapacidad. Todos ellos mostraban cómo en su aparente particularidad estaban proponiendo otra

forma de ver y explicar el mundo, diferente a esas razones universales que encuentran una manera de nombrarse a través de los caminos metodológicos que emergen.

Esta comprensión de que somos en cuanto nos reconoczamos en aquello que hemos sido y como somos, visible en nuestras prácticas, nos permite encontrarnos con una identidad que es multiplicidad en la megadiversidad y en los grupos humanos concretos, lo que permite darle lugar a las dinámicas diferenciadas de lo propio y lo otro históricamente ubicados, comprendiendo que no somos una esencia, sino que estamos siendo unidos a nuestras tradiciones que han forjado nuestra individuación y subjetividad, pero en permanente relación con los otros y las otras, que muestran la socialización, es decir, ese reconocimiento de lo que somos se da en la manera cómo desplegamos para vivir ligado a un profundo ethos que nos hace constructores y constructoras de sociedad en sus múltiples formas.

9. Otras pedagogías para visibilizar lo subalterno las resistencias en un cambio de época

Frente a la homogeneización educativa y pedagógica propuesta por la despedagogización impulsada por los organismos multilaterales, en donde lo importante es el conocimiento disciplinar y algunas didácticas para “garantizar” la apropiación del conocimiento, a lo que hemos denominado en el primer capítulo la industria del conocimiento en las pruebas estandarizadas –lo cual mostraría sus resultados en las diferentes pruebas nacionales e internacionales–, tenemos la construcción frontal de un pensamiento único en función del mercado. De igual manera, con el auge de las tecnologías de la revolución microelectrónica y las redes sociales, algunos de los sectores más conservadores plantean lo que algunos autores llaman “el apagón pedagógico global”²⁴⁵, en el cual las tecnologías de la cuarta revolución industrial y las propuestas que se venían desarrollando de educación en casa, plantean que esos nuevos ambientes de aprendizaje forjados en el complejo de la industria cultural requerirá cada vez menos la pedagogía, en cuanto pronto estarán modelando el último reducto de lo personal, que es el cerebro, a través de las

²⁴⁵ Bonilla, L., “Apagón pedagógico global (APG)”, en línea, agosto 15, 2016. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/139174>

nuevas realidades digitales virtuales, que permitirán programas educativos y escolares estandarizados, manejados todos desde la red.

Como vemos, la nueva realidad de la transición entre la tercera y la cuarta revolución industrial ya está acá, y la reconfiguración de la educación, la escuela y la pedagogía se ponen a la orden del día en cuanto ellas sintetizan para el educador la comprensión del mundo, de la sociedad y de lo humano, convirtiéndose todos ellos en campo en disputa. Eso hace que algunas posiciones críticas vean esa reconfiguración como fundamental para encontrar los caminos de la educación en el futuro inmediato, de ahí que se comience a hablar de geopedagogías para referirse a los nuevos territorios emergentes abiertos con los cambios en los tiempos que corren, tanto en los físicos geográficos de contexto político y social, como teóricos, con el modo 3 de la ciencia, de territorios de mediaciones con los nuevos fenómenos de la industria cultural de masas, así como de las tecnologías de la microelectrónica, como las convergentes de la cuántica, la biotecnología, la información, las nuevas formas del conocimiento y, desde luego, las especificidades de los estados-nación en la globalización y de los territorios de la ética con los nuevos planteamientos sobre lo humano.

Es decir, nos estamos haciendo productoras-es de saber y conocimiento pedagógico para darle respuesta a estas nuevas realidades, pero ello requiere construir los comunes con los cuales enfrentamos el diálogo de saberes y los sentidos de estos tiempos.

10. Una educación que construye planes y sentidos de vida desde el sur, en el Buen Vivir/Vivir bien

Podemos afirmar, quienes venimos de la tradición crítica latinoamericana, que hemos acumulado en estos últimos veinte años de gobiernos progresistas y de desarrollos de las rebeldías, unas dinámicas teórico-prácticas hoy vivas en numerosos lugares del mundo del sur en su sentido no geográfico, sino epistemológico, político y transformador. Existe un acervo de experiencias conceptuales y dinamizadoras de la sociedad y de enriquecimiento del quehacer crítico transformador, interpelando y construyendo alternativas, y ello nos da una potencia para continuar la marcha, sacando

energías de este acumulado y de las prácticas innovadoras en donde hemos ido de unas luchas por los derechos y de resistencia al control del capital, a unas propuestas que en nuestras matrices cosmogónicas y epistémicas, vienen dotándonos de unas resistencias que dan un soporte nuevo y mayor a nuestras luchas.

El reconocimiento de nuestros contextos nos permite, en medio de la crisis ambiental, dar cuenta de la megadiversidad y a nivel científico se comienza a reconocer la importancia de los ecosistemas latinoamericanos en la regulación mundial del clima y la conservación de dicha megadiversidad. Y eso ha sido posible porque han estado cuidadas por múltiples comunidades de numerosas culturas en sistemas heterodiversos.

Allí aprendimos que el ejercicio en esa confrontación de saberes nos exigía también reinventarnos para comprender los mundos que emergían y, para ello, era absolutamente necesario hacer un ejercicio pedagógico de desaprendizaje que nos transformara a nosotros para hacer posible la construcción de proyectos comunes surgidos de la negociación cultural para transformar el mundo. También aprendimos que la resistencia al ser trabajada desde la materialidad con toda su potencia cultural, no solo está hecha de dominación, sino que también debe reinventarse para encontrar en la vida de los oprimidos la enunciación propositiva ya aquí y ahora, en claves de su mundo que impugna control y poder desde otras maneras, a veces difíciles de comprender, para el pensamiento más clásico.

El ejercicio pedagógico de este proceso fue haciendo cada vez más visibles los lenguajes, las epistemologías, los conocimientos, las sabidurías, los signos, los símbolos, las narrativas que dotaban de una identidad pluriversa a grupos sociales y humanos participantes en los procesos de educación popular, en muchos casos bastante diferenciado de las narrativas oficiales del proyecto democrático liberal, pero también de las narrativas críticas emancipadoras y de sus formas racionales. Esto exigió que el diálogo de saberes buscara en un ejercicio intracultural, las nuevas maneras de la política.

Estas narrativas permitieron encontrar que paralelo a las resistencias se conservaban vivas tradiciones milenarias que habían protegido a los

grupos oprimidos en medio del control y del dominio como resistencias, y cuando fue posible, emergieron como elementos propios de su mundo para mostrar la vigencia de esas cosmogonías, epistemologías que marcaban la diferencia con las formas clásicas de la protesta y la lucha. Un buen ejemplo de ello es el Vivir bien o el Buen vivir, de la tradición originaria que, al emerger, cuestiona la idea de desarrollo y propone planes de vida desde su matriz cosmogónica para toda la sociedad. Estos elementos también fueron acompañados de unas reelaboraciones de las teorías críticas, por ejemplo, en lo que Zabaleta llamó: “formaciones sociales abigarradas”, que bien nos sirve para cerrar este texto, recordando al de García Márquez con el cual iniciamos y ahora, desde las ciencias sociales, nos recuerdan cómo son esas particularidades de nuestra formación social:

“Si se dice que Bolivia es una formación abigarrada, es porque en ella no solo se han superpuesto las épocas económicas (las del uso taxonómico común) sin combinarse demasiado, como si el feudalismo perteneciera a una cultura y el capitalismo a otra, y ocurrieron sin embargo en el mismo escenario... verdaderas densidades temporales mezcladas, no obstante, no solo entre sí del modo más variado, sino que también con el particularismo de cada región, porque aquí cada valle es una patria en un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de un modo particular y hablan lenguas y acentos diferentes, sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos. En medio de tal cosa ¿quién podría atreverse a sostener que esa agregación tan heterogénea pudiera concluir en el ejercicio de una cuantificación uniforme del poder?”

René Zabaleta²⁴⁶

²⁴⁶ Zabaleta, R., “Las masas en noviembre”. En: *Bolivia hoy*, México, Siglo XXI, 2014, p. 17.

Capítulo IV. **Resistencias-reexistencias educativas** **en Nuestra América**

“Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política liberales terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos, capaces de responder con presteza y eficacia a desafíos inesperados y diversificados. En realidad, el entrenamiento estricto tecnicista habilita al educando para repetir determinados comportamientos. Sin embargo, es algo más que esto. Necesitamos un saber técnico real, con el que responder a los desafíos tecnológicos, un saber que se sabe componiendo un universo mayor de saberes. Saber que no censura las preguntas legítimas que se hagan en torno a él: en beneficio de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero no a la ética del mercado ni a la política de esta ética”.

Paulo Freire²⁴⁷

“Siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que las protagonizan. En la ausencia de un principio único, no es posible reunir todas las resistencias y agencias bajo el amparo de una gran teoría común; más que de una gran teoría común lo que necesitamos es una teoría de la traducción, que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos ‘conversar’ sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan”.

Boaventura de Sousa Santos²⁴⁸

Estas citas del latinoamericano universal en educación y pedagogía, como de Boaventura, quienes vislumbran las implicaciones en marcha de la

²⁴⁷ Freire, P., *Pedagogía de la Indignación*, Madrid, Ediciones Morata, 2001, pp. 136-137.

²⁴⁸ Santos, Boaventura de Sousa, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Desclée de Bouver, 2003, p. 28.

tecnología para el pensamiento crítico y emancipador. Sus llamados nos trazan caminos en el sentir de una época que entre sus tareas fundamentales tiene el reto de cuestionar los discursos críticos con los cuales habíamos enfrentado la modernidad en estos tiempos de cuarta revolución industrial. Nos señalan, asimismo, la tarea de ir por los intersticios del proyecto de la globalización capitalista y neoliberal para adentrarnos en sus fisuras, a partir de las comprensiones de ese proyecto, para construir caminos alternativos madurados en las resistencias que apenas se asoman y se esbozan en las prácticas de múltiples actores, las cuales muestran la presencia de esas otras globalizaciones, las que desde la singularidad y lo local muestran hoy los gémenes de esos otros mundos posibles.

Y para nosotros, latinoamericanos, significará reconocer unas corrientes y vertientes críticas desarrolladas no sólo en el reconocimiento de las epistemias originarias de nuestros grupos nativos, sino también en procesos de diferenciación conceptual tan propios de las rebeldías latinoamericanas por dar forma práctica a ellas.

La educación representa, en este entrecruce histórico, uno de esos lugares fundamentales en cambio y para el cambio, ya que su tranquilidad de 200 años afincada en la escuela que le legó la Revolución Francesa al Estado-Nación ha sido sacudida por un cambio de época que trajo consigo temporales tecnológicos, comunicativos, de la información de nuevas teorías, para colocar en entredicho y en tránsito muchas de sus realizaciones que fueron configuradas como verdades de a puño a lo largo del siglo anterior y lo corrido del presente.

Las nuevas realidades de estos cambios ubican a la escuela entre la premura de su transformación, en una modernización fundamentada en el discurso hegemónico que se viene construyendo para ella desde los escenarios internacionales, dándole forma a ese capitalismo cognitivo que busca homogeneizar la educación, dotándola de un discurso técnico-objetivo exento de intereses, apalancados en los tecnoburócratas nacionales, con lo que hace creer que esta es la única escuela posible.

De otro lado, nos encontramos con la diversidad de prácticas de infinidad de maestras, maestros, intelectuales de la educación, asociaciones gremiales,

organizaciones no gubernamentales, que intentan pensar que es posible otras educaciones y otras escuelas, en las cuales, sin renunciar a los desarrollos del pensamiento que afirma en la tecnología y en el conocimiento parte de las transformaciones sociales y productivas de esta época, reconoce en ella también los intereses de los grupos de poder que la jalonan, la construcción de unas nuevas formas del capitalismo y su proyecto de control fundado en lo cognitivo.

Estas transformaciones también reestructuran al sujeto de aprendizaje y las mediaciones de actores e instituciones. Transformaciones en las cuales debemos tener la capacidad de desarrollar propuestas críticas, más allá de la modernización que nos propone el proyecto de control. En ese sentido, las prácticas múltiples en educación se convierten en escenarios en disputa, privilegiados por la manera cómo el capital busca su tercera homogeneización en las escuelas y en las educaciones.

Las propuestas críticas de este tiempo deberán cuestionar las bases de ser humano y de proyecto de sociedad sobre las que están afirmando la escuela de los estándares y las competencias productivistas, y debe ser capaz de plantear alternativas con un claro horizonte ético que siga apostando a construir lo humano integral de este tiempo, entendiendo que en el control de las globalizaciones estamos al interior de las mismas y es en ese espacio-tiempo en donde acontecen al tiempo múltiples globalizaciones, desde nuestras especificidades del mundo del sur determinante en nuestra subjetividad, y desde los grupos desconectados de esos grandes desarrollos. Este hecho crea una interculturalidad que enfrenta el multiculturalismo de la globalización en singular, y hace posible la construcción de globalizaciones alternativas u otras globalizaciones.

Por ello, la educación, la escuela y la pedagogía se convierten en campos en disputa. Esta última se torna central al proyecto de poder en cuanto teoría de la educación, con la responsabilidad de fijar el horizonte metodológico y hacer concreto en el espacio educativo específico, las concepciones del mundo, de la sociedad, de lo humano y del planeta. En ese sentido, la pedagogía representa también hoy un escenario central en el cual los educadores de cualquier tipo de educación colocan sus intereses, su subjetividad, en juego,

y allí, en el acto educativo, la pedagogía va a dotar de sentido y concepción su quehacer, sacando al autor de su práctica de ser un idiota útil que actúa instrumentalmente desde los fines de otros. Por ello, el capitalismo cognitivo se apodera de su interioridad, colocándolo a realizar su proyecto como un asunto técnico objetivo.

Desde esta visión,

Al convertirse el educador y la educadora en implementadores de didácticas, el proyecto de control se apodera de la subjetividad y desvaloriza la pedagogía a través de esa acción instrumental, produciendo cambios profundos en la acción educativa, con consecuencias en todas las esferas de la vida de los educadores: su formación, su práctica, sus quehaceres cotidianos, sus organizaciones, sus comunidades de saber. Es en esta disputa de lo cotidiano en los territorios de las educaciones en donde hoy se libran algunas de las principales luchas por la identidad de las múltiples educaciones y pedagogías que dan forma a la subjetividad del educador/a.

En este tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial, la disputa por dar forma a las educaciones, las escuelas y las pedagogías ganan centralidad, haciendo de ellas una acción profundamente política en estos tiempos²⁴⁹. Miremos de manera más detallada algunas de esas maneras cómo el capital reconfigura la pedagogía, lo que demanda de los sectores críticos colocarse en la tarea de transformarla en un espacio en disputa desde sus intereses contrapuestos.

A. El camino de la *despedagogización*

Estos cambios han tomado forma reformulando procesos, proyectos y leyes, para lo cual han realizado en el mundo, a lo largo de los últimos 14

²⁴⁹ Cuatro ejemplos de ello en estos días, serían: la propuesta brasileña de la ley “una escuela sin política”; en el ámbito colombiano la propuesta de un parlamentario del Centro Democrático de sancionar a maestras y maestros que hablen de política en el aula; en Argentina, la ley que acaba las universidades pedagógicas en los estados; y en México, la abrogación de la ley de educación de Peña Nieto de 2013, planteada por el nuevo presidente mexicano, López Obrador.

años del siglo pasado y lo que va corrido de este, cuatro generaciones de reformas educativas:

- a. Las leyes de la descentralización.
- b. Las nuevas leyes de educación.
- c. La contrarreforma educativa basada en el modelo norteamericano de “ningún niño dejado atrás”.
- d. Las leyes surgidas de los movimientos y los gobiernos progresistas.

En la tercera de las reformas señaladas es donde toma forma la *despedagogización* de la formación docente, más visible en cuanto a criterios de selección para vincularse como maestra/o; de igual manera, está la adecuación de las leyes de tercera generación a la crisis fiscal, también la introducción de los procesos de organización y racionalización neoliberal a la escuela. La forma que toma esa *despedagogización* para la práctica docente es una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico –entendido éste en su acepción más limitada, como técnicas para la enseñanza– de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de tiempo corto para poder ser nombrado “maestro en propiedad”.

Esa posición es la punta del iceberg que manifiesta en nuestra realidad la presencia de una corriente internacional del currículo de corte americano (STEM) y que centra la profesión del docente en la “enseñabilidad”, en donde se supone que sólo se puede enseñar a quienes están en condiciones de aprender. Para ello, la base de la acción educativa es “la disciplina que se enseña”. La fuerza del contenido está en las “competencias y estándares”, que adquieren forma curricular universal y transversalizada. En ese sentido, la pedagogía sería sólo las técnicas que posibilitan su instrumentación, visible en la competencia para desarrollar una clase y un programa en su área del saber, administrando el tiempo y el espacio educativo, buscando resultados en las pruebas estandarizadas.

De ahí que algunos afirmen que estamos en una involución pedagógica, en cuanto es un retorno al instruccionismo instaurado en nuestro medio a finales de las décadas del 60 y 70 por muchos de los universitarios becados en la

Universidad de Talahassee, quienes regresaron a nuestros países a dirigir las facultades de educación y a incidir en la política de formación de docentes de la época. Esto produjo en su tiempo un “currículo a prueba de maestros”, cuya respuesta al mismo es uno de los orígenes del movimiento pedagógico colombiano²⁵⁰. Debemos afirmar que no es un retorno, sino la reconfiguración del campo de la enseñanza y la escuela, desde nuevos parámetros que se mueven en el currículo conservador americano de inicios del siglo XXI.

Como podemos ver, la *despedagogización* es una de las concepciones que hoy trae la reconfiguración del campo de la pedagogía, y es el camino por el que han optado los organismos multilaterales en lo internacional, el mismo que han acogido los tecnoburócratas en los ámbitos nacionales como parte de la inserción en los procesos de la globalización capitalista y neoliberal en marcha²⁵¹.

Desde ahí nos encontramos frente a un currículo instrumental modelo Siglo XXI, reduciendo éste a planes de estudio, y a su vez éstos a estándares y competencias simplificadas en los derechos básicos de aprendizaje, en el marco de una cultura única: ciencia, tecnología e innovación (los CTI) como núcleos de un currículo internacional apalancado en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información vistas como neutras, elementos que también traen consigo una reestructuración de todos los procesos de gestión que se dan al interior de la educación.

Por ello, es en esta reconfiguración de las educaciones y las escuelas, en este momento histórico, que la pedagogía se transforma en un nuevo espacio social y profesional en disputa. La tentación es creer que la única salida se encuentra en la manera como la está resolviendo el sector hegemónico, o sea la *despedagogización*. Por ello, la otra tentación es la defensa de las pedagogías universales construidas desde los paradigmas de la modernidad

²⁵⁰ Para una ampliación de esta problemática remito al capítulo V de mi libro *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2006.

²⁵¹ Pini, M. Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos: debates actuales; significados para América Latina. En: Revista *Opciones Pedagógicas* N°25, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, pp. 59-96.

(alemán, francés y sajón –en otros lugares también hablan del latinoamericano), las cuales lo único que deben hacer es adecuarse a las nuevas realidades de ciencia, tecnología, comunicación e información. Por ello, desde algunos de los sectores críticos emergen las geopedagogías como propuesta de resistencia-reexistencia.

1. La desprofesionalización docente: otra maestra, otro maestro

La refundación de la escuela se desarrolla no sólo desde una idea de conocimiento y tecnología que guía su accionar, sino que, además, le son colocados en el centro de la institución escolar los criterios de la productividad neoliberal, en su relación eficacia-eficiencia, para determinar su rendimiento, construyendo una idea de calidad muy afín al de la productividad industrial-financiera-tecnológica. Bajo estos principios se han orientado las leyes educativas de tercera generación o contrarreformas educativas.

En nuestro mundo latinoamericano, la idea de calidad es trasladada obsesivamente por falta de análisis educativo específico, directamente desde el mundo de la producción y la administración del sector de los servicios. Idea que buscan materializar, bajo una racionalización que incrementa las horas de trabajo/aula, así como el número mínimo de niños y jóvenes atendidos por aula de clase (“metro cuadrado”), además de una jornada única, a través de unas evidencias que nada agregan al hecho educativo y pedagógico más allá del control de tareas.

Esto lo resuelven con esa lógica productiva, según la cual a mayor tiempo y espacio ocupado la productividad será mayor, olvidando que tal lógica no puede trasladarse a la educación, donde precisamente es a la inversa. Además, termina por plantear la mejora de la calidad sin considerar el incremento necesario de recursos que implica la mayor cantidad de tiempo dedicado para formación, actualización, laboratorios, material didáctico, tecnología, áreas recreativas, dando forma a un hacinamiento que hace imposible la calidad aún en los términos de los globalizadores más progresistas.

Tal pretensión termina en una racionalización de la profesión sin formación. La escuela queda ubicada en la más pura esfera del “rendimiento escolar”, de

una calidad de tipo administrativo fundamentada en infinidad de rejillas de procedimientos que han venido a reemplazar al viejo *parcelador*. Para que esto sea medible se perfeccionan los instrumentos de evaluación centrados en el conocimiento disciplinar del alumno (STEM), realizando un segundo giro, en el cual el énfasis del proceso escolar va a centrarse en el estudiante. Como consecuencia de esto y la crisis fiscal, se reducen los procesos de formación docente, convertido en un asalariado flexible, con salarios y rangos inferiores a las otras profesiones, lo que estimula un éxodo de los mejores maestros, que buscan mejor remuneración, y quienes permanecen se ven obligados a buscar otras entradas económicas, todo lo cual va en detrimento del tiempo requerido por una escuela de calidad.

La reflexión pedagógica, y su trabajo práctico, en muchos casos la reemplazan con la introducción de modernas tecnologías, dispuestas como herramientas neutras, entregadas bajo una concepción totalmente instrumental, cuyo uso, para el caso, genera procesos de: aprendizaje inverso, autoaprendizaje y autoevaluación, calificadas por sus promotores como “más eficientes, más rápidos”, en la medida en que permite disminuir, en comparación con la formación docente tradicional, costos “por volumen”, a la vez que sustituye diferentes actividades de la labor docente. Éstas “innovaciones tecnológicas” vienen acompañadas de un discurso en el cual la brecha cultural de los nuevos docentes estaría centrada en el manejo instrumental de tales herramientas, a las que le han sido entregadas parte de las funciones docentes del pasado.

El profesor Perrenoud²⁵² ha llamado a este proceso como de “desposesión simbólica”, producto de lo cual maestras y maestros –en su desprofesionalización– se convierten en simples operadores de la enseñanza a través de las técnicas que deben manejar y que son simples, para lo cual no necesita de concepción pedagógica alguna. Ese operar técnicamente conlleva que la pedagogía deje de ser central al acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza.

²⁵² Perrenoud, P., *The teaching professioner*, fotocopias, 2006.

En esta perspectiva, las organizaciones magisteriales se convierten en un obstáculo para que el grupo hegemónico ajuste la educación a los nuevos tiempos, un obstáculo en tanto que cada docente representa mayores costos para el proceso educativo, lo cual va en detrimento del dinero destinado para los educandos. De igual manera, su discusión pedagógica (donde existen movimientos que la asumen) significa una pérdida de tiempo, en cuanto se sustraen de lo fundamental, es decir, de la disciplina del saber específico y los procesos técnico-didácticos para la aplicación de los estándares y las competencias, que en últimas se valoran según resultados en las pruebas.

Para esta mirada de la educación, la función del profesorado debe ser pensada externamente por personas que tengan claro el proyecto educativo y cada docente debe recibir un adiestramiento en los diferentes procedimientos técnicos que garantizan la realización de su tarea²⁵³ :

- Estándares
- Competencias
- Evaluación

Y como se supone que de esto saben muy poco, su participación no es importante. Para esta visión significa pérdida de tiempo o discusiones bizantinas. Han logrado que la función docente se convierta en técnica operativa.

2. También pauperización docente

Emerge como un componente de la desprofesionalización. La pauperización docente tiene cinco componentes:

1. Económica. Los salarios de los maestros son reducidos; entran en el libre juego del mercado, a sistemas flexibles de contratación, sin seguridad social y sin el pago de la totalidad de los meses del año.
2. A pesar de un discurso promocional sobre la importancia de la escuela y su valoración social, los nuevos estatutos docentes no les otorgan a

²⁵³ Ravitch, Diane, *Los estándares nacionales en la educación norteamericana: guía del ciudadano*, Washington Brookings Institution, 1996.

los sujetos del mismo la compensación económica por el tiempo de estudio. Entre los rangos profesionales de la sociedad latinoamericana, si se midiera por su salario, es uno de los más mal pagados, lo que les exige a los profesionales de la educación múltiples vinculaciones laborales (maestro “taxímetro”) u ocupaciones paralelas, como vendedor, negocios particulares, y otra multitud de rebusques.

3. Social. Como consecuencia del tipo de vinculación laboral y su mala remuneración, en el ingreso al mundo de la universidad la gente joven no selecciona en primera instancia a la educación como carrera a la cual desean asistir. La mayoría la ubica sólo en un tercer y cuarto turno de selección.

Es notable, en las pruebas de selección de nuevos docentes, cómo llegan a esta labor cantidad de profesionales de otras disciplinas, sin estudios pedagógicos. Esto no solo por la *despedagogización*, sino por la empleabilidad: disputan los pocos puestos de trabajo estables en la sociedad, así no tengan la remuneración a la que aspiran. También las pruebas de estado al conjunto de estudiantes constituyen una responsabilidad acusatoria al maestro sobre los malos resultados del sistema educativo.

4. Cultural. Al tener que (re)buscar otras actividades para reproducir sus condiciones materiales y culturales para su existencia –pensemos, por ejemplo, en la compra de libros de punta para mantener su actualización, tomando en cuenta los precios que hoy tienen–, su vínculo con los ámbitos relacionados con su profesión, se dispersan, en cuanto los vínculos con el lugar en donde trabaja son solo laborales, en términos contractuales, o también de trabajo pagado. También tiene lugar la pérdida del proceso de formación a que tenía derecho por su vinculación laboral, proceso que ahora cada docente debe cubrir.

Esa desterritorialización, caracterizada por estar en ese mundo sólo por el tiempo laboral, hace que pierda el vínculo con las comunidades locales, una de las características del rol docente en el pasado y a cuya construcción se abocó con empeño hasta convertirse en un/a

agente social reconocido/a, presencia hoy diluida de manera tal, que el maestro o maestra, similar a la relación fabril, va a la escuela pero sin los nexos culturales con su entorno, lo que afecta la percepción y valoración social que de él/ella tiene la comunidad.

5. Ideológica. La disputa de puestos de trabajo, el rendimiento individual como base de la evaluación, la baja apreciación de la profesión fruto de cargar sobre sí todo el componente de las pruebas de evaluación de las niñas, niños y jóvenes, van construyendo un imaginario de “vagancia”, irresponsabilidad, mala preparación, que ayuda a profundizar la imagen de que recibe una formación de tercera, y practica mediocremente su profesión.

Esta percepción es respaldada por estudios de profesiones expertas en los “diagnósticos”, que mirando el trabajo no desde lo pedagógico, construyen un imaginario sobre la inutilidad de la profesión y la pedagogía. Además, cuando políticamente son conservadores, acusan a los sindicatos de ser responsables de esa pauperización intelectual y del ejercicio profesional deficiente del maestro/a, casi como los neo-conservadores estadounidenses acusan del fracaso educativo a los progresistas que lo han orientado y dirigido a lo largo del siglo pasado.

6. Personal. Esta profesión pauperizada, social y culturalmente, termina acompañada de una serie de enfermedades profesionales (el estrés, la más común entre ellas), que hacen miserable la vida de quien la ejerce. Como consecuencia de esto, caen sus niveles de auto-reconocimiento y de valoración tanto de sí mismo/a como de su profesión, lo que hace que se corten los vínculos con sus comunidades profesionales autónomas, a las que subjetivamente acusa como responsables de la pérdida del estatus que antes gozaba. Por consiguiente, termina por perder la autoestima para dedicarse en el día a día a la otra “lucha de clases”, la de correr de centro educativo en centro educativo, para ganar salarialmente como simple “dictador de clases”.

La desprofesionalización docente se consuma convirtiendo su saber de enseñanza-aprendizaje en un simple proceso técnico instrumen-

tal que debe ser preparado según lo determinado por los técnicos del conocimiento para cada una de las áreas lectivas, por profesionales de la disciplina que hacen real la “*educabilidad del maestro*” mediante la apropiación de estándares y competencias que ellos no han diseñado. En este sentido, la desprofesionalización no es más que la otra cara de la misma moneda, que por su reverso tiene a la *despedagogización*.

B. El apagón pedagógico global

Los sistemas escolares se ven frente a: “una vorágine de mutaciones culturales, impulsando su transformación acelerada”. Con este diagnóstico de entrada, Luis Bonilla²⁵⁴ abre su reflexión sobre la manera cómo se está produciendo este nuevo fenómeno, y que caracteriza a partir de un documento de Unesco: “el mundo está cambiando, la educación debe cambiar también”, lo cual le permite en su análisis mostrar cómo el capitalismo globalizado está interesado en generar una centralización de las reformas educativas a nivel mundial que le permitan introducir, de una manera más homogénea y rápida, los cambios educativos que demanda el modelo de producción del siglo XXI.

Señala, de igual manera, que con el advenimiento del neoliberalismo la Unesco perdió preponderancia, ganada en este caso por los organismos económicos globales: Banco Mundial y OCDE, los que poco a poco van dirigiendo las funciones de la educación dejando a la Unesco solo un protagonismo en cultura y comunicación, dinámica que impulsa una recomposición del paradigma educativo para la tercera y la cuarta revolución industrial al crear una nueva hegemonía cultural, bajo lo que algunos han llamado “la educación dirigida por banqueros”. Como manifestación de ello se introducen cambios en el proceso educativo bajo la idea de estandarización de los aprendizajes, como parte del tercer ciclo de las reformas basadas en la calidad –el segundo ciclo corresponde a las reformas neoliberales que encuentran su fundamento en la revolución de las tecnologías de la infor-

²⁵⁴ Bonilla, L. “Apagón pedagógico global (APG)”, en línea, 2016. Recuperado de: <https://www.aporrea.org/educacion/a233805.html>

mación y la comunicación–. Recordemos que el primer ciclo correspondió a la universalización de la educación como derecho.

El tercer ciclo se produce a través de la estandarización de la evaluación de docentes y estudiantes, la expansión de la mercantilización, la virtualización de la educación y el apagón pedagógico global, con tres características: a) centralización de la agenda de reformas de los sistemas escolares nacionales con asesoría de los organismos internacionales, quienes posan de neutralidad técnica; b) la homogeneización de las narrativas ciudadanas y gubernamentales respecto a la educación y la constitución de lo que él llama “zombies”, diferente a la ciudadanía crítica y, c) la determinación de los usos de los recursos del PIB y el presupuesto público en educación para atender las llamadas “tendencias del cambio”, las cuales comienzan a ser administradas por economistas. Este cambio tuvo un hito importante en el Foro Mundial de Educación realizado en 2015 en Incheon, Corea, donde allanaron el campo para las transnacionales de la tecnología y la medición, destinando la mayor parte del presupuesto a una modernización tecnológica a través de los aparatos como camino del cambio.

Estamos ante un proceso que genera modas específicas para esa modernización, las que se aposentan sobre aspectos limitados del conocimiento, creando la ilusión de que al abordar ese aspecto el cambio es una realidad. Allí están las didácticas específicas, el gerencialismo, la calidad, la evaluación, los currículos como contenidos y en muchos Ministerios esto se fragmenta, imponiéndose el modelo de los rankings, estableciendo un perfil docente que establece que el manejar cualquier conocimiento disciplinar puede hacer de alguien un/a profesor/a, en donde las tecnologías de la enseñanza y de los contenidos enfrenta las concepciones antes existentes. En este proceso queda afectada la estabilidad docente y se señala la necesidad de replantear, para el nuevo proyecto de modernización, las facultades de educación y las normales.

El modelo norteamericano del “fast track” se convierte en la propuesta de cambio, es decir, la sustitución de la pedagogía por la tecnología de la enseñanza; la relación de la pedagogía vista de esta manera se limita a lo cognitivo, desapareciendo su relación con la organización escolar y la

realidad histórica, política, económica y social. Es así como toma fuerza la evaluación limitada a cuatro áreas: lectura, escritura, matemáticas, y nociones de ciencia; y para los docentes, el uso del tiempo escolar, el rendimiento estudiantil, lo que constituye una mecanización de la carrera docente, presionando para que las reformas educativas graviten sobre estos aspectos, determinados por los resultados de las pruebas PISA-OCDE, acompañada de un intento por socavar la educación pública.

Este minado a la educación pública se realiza a través de medidas y decretos, acompañándolos con campañas que muestran sus resultados negativos, colocando la causa principal en la formación docente especializada y en un ataque directo a las facultades de educación y a las normales, proponiendo entregarla a grupos privados u ONGs, para lo cual se propone la sustitución de lo pedagógico por tecnologías de la enseñanza, acompañada de persecución sindical y de una educación que debe responder al mercado y entenderse como servicio educativo.

Aprovechando la proliferación de aparatos tecnológicos de todo tipo, la virtualización aparece como una tendencia fuerte que busca desarrollar un modelo de aprendizaje casero a partir de videos masivos y procesos uniformes de enseñanza, convirtiendo a la escuela en un simple espacio de evaluación. Frente a ese panorama plantea Bonilla: “no es tiempo de lecturas románticas o aparentemente despolitizadas. Ni las reformas educativas ni los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) son neutros, y los resultados de su implementación dependen en buena medida de la orientación política que alcance la sociedad mundial en el corto y mediano plazo”. Por ello insta a revisar, analizar y proyectar el papel de las resistencias en la coyuntura de las reformas y contrarreformas a escala global para enfrentar el apagón pedagógico global.

En ese nuevo escenario de control sobre el proyecto educativo y escolar el capitalismo cognitivo reordena y recompone su iniciativa de dominio, pero es también en ese mismo terreno que emergen los procesos de resistencia, con características también nuevas, para dar forma a la respuesta ante la manera como se presenta hoy la dominación. Más allá de la acción reactiva y reivindicativa, esa manera nueva de resistir significa otro entendimiento

de la forma como se produce esa dominación. Por ello, contextualicemos ese nuevo escenario, antes de volver a la Educación.

C. Releyendo en forma crítica el trabajo de educadoras y educadores

En esta perspectiva, se comienza a señalar que en esa diferenciación, el trabajo pedagógico no puede ser asimilado a las formas capitalistas del trabajo ampliadas y generalizadas de su fase industrial, sino que deben ser leídas desde su especificidad²⁵⁵ a la luz de la restructuración que el capitalismo efectúa de su proyecto frente a las nuevas realidades del trabajo inmaterial contenido en los procesos del conocimiento, la tecnología, la comunicación, la innovación y la investigación, en donde según la denominación de Marx, “la producción es inseparable del acto de producir”, haciendo que producción y consumo sean inseparables en algunas profesiones, tornando visible el suceso real de que las relaciones capitalistas son ilimitadas y se amplían apropiándose de los diferentes escenarios de la sociedad.

Es en el marco de esta concepción que desde diferentes lugares de América Latina y Europa se fundamenta el movimiento pedagógico, como parte central de las luchas de un trabajador, que en su vinculación al mismo, y como movimiento propio de esa subjetividad, muestra en la práctica esa especificidad en la cual el modo de producción capitalista tiene dificultades para generalizarse en el proceso de trabajo escolar, emergiendo las fisuras propias de ese tipo de práctica social, en cuanto genera espacios para desarrollar dinámicas y procesos de autonomía, más allá de las del asalariado fabril.

Este hecho permite, en ese espacio de hegemonía y de reproducción que es la escuela, construir dinámicas como de contra-hegemonía y producción crítica generando procesos de resistencias múltiples y variadas, dando forma a propuestas en sentido diferente al orden capitalista, convirtiendo los espacios educativos, en sus múltiples ámbitos, en escenarios privilegiados de construcción de propuestas alternativa, todo lo cual exigirá un análisis del hecho educativo en una forma menos de reproducción y más abierto a las

²⁵⁵ Saviani, D., *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*, 3^a Ed. São Paulo, Cortez, 1986.

resistencias. De igual manera, va a exigir releer los sentidos del poder en un capitalismo globalizado y, en coherencia con ello, una elaboración específica para la constitución en estos tiempos, de las concepciones y prácticas de emancipación y transformación²⁵⁶, muy visibles en las diferentes luchas que hoy se dan contra la “naturalización” del proyecto neoliberal en educación.

En ese sentido, el control que se produce no es el mismo que el de la fábrica, en donde la inevitabilidad del proceso está marcada por una administración de tiempo, espacio, movimientos, donde el paso a paso construía el control sobre cuerpos y mentes. Allí mismo la fisura estaba marcada por una producción social que generaba y garantizaba la apropiación privada del plusvalor, a la vez que las condiciones para la organización obrera.

De esa manera, en la escuela existe la posibilidad de realizar el trabajo de una manera diferente a lo organizado por los manuales estandarizados propuestos en las últimas reformas y contrarreformas educativas de la globalización capitalista (estándares, competencias, derechos básicos de aprendizaje, formatos de calidad, entre otros). Es decir, hay la posibilidad de una elección para realizarlo de manera diferente, o hacer la tarea y desarrollar el quehacer en otra perspectiva, ya que el proceso escolar en el espacio concreto del territorio y el orden escolar lo organiza, lo prepara y lo ejecuta el maestro y la maestra desde la especificidad de los estudiantes con los cuales trabaja, expresándose una autonomía relativa que el/la educador/a puede utilizar si posee una mirada crítica (subjetividad desarrollada).

En esta perspectiva se hace real el sentido profundo de la desmaterialización de la producción, en cuanto forja una contradicción al capital, ya que, por primera vez en la historia del control y el poder, el instrumento de trabajo es portado por el trabajador, permitiéndole al mismo, si tiene conciencia (tarea importante de las diferentes organizaciones que los aglutan), redirigirlo desde otros intereses y mostrar que esa manera de organizar la educación no es la única, de modo que, asumiendo su condición desde una perspectiva alternativa, convierte su práctica pedagógica en un espacio de lucha. Allí muestra, en su quehacer, que el carácter político de la pedagogía no es externo a la misma, no es otorgado por otros discursos, profesiones o

²⁵⁶ Documento “Congreso social. Por un proyecto educativo”, Santiago de Chile, 2012, (copia).

ideologías, mostrando que la pedagogía es sustancialmente política, gestando allí no sólo resistencias sino, además, esas formas del trabajo en donde la producción y el consumo están ahí y no se pueden separar, es decir, son indisociables, abriendo las posibilidades de su manejo a su actoría, convirtiéndolas en uno de los lugares de construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos (PEPAS).

Estas razones han llevado a que el capitalismo reestructure la función docente, buscando construirle regulaciones cada vez más estrictas para poder sujetar un trabajo que no controla, dando origen a la disputa en la esfera de lo educativo y lo pedagógico desde la estructuración y organización de aspectos en donde se produce una tecnologización del proceso; por ejemplo, en la esfera de las nuevas tecnologías –de lo cual la introducción de NTIC es uno de sus aspectos. Así aparecen formas como la TV educativa, sistemas a distancia, instrucción con programación de computadores, entre otros²⁵⁷. También desde los libros aparecen con organización detallada instructivista, para llevar a cabo un control detallado del proceso educativo, proceso en el cual la pedagogía se convierte en central para construir la hegemonía y la contrahegemonía.

Estamos ante una realidad profundizada con la reorganización de los procesos administrativos, que reestructuran contenidos y procedimientos del trabajo escolar, pretendiendo sacar del control del maestro y la maestra su quehacer, buen ejemplo de lo cual son las competencias y estándares, definidos por expertos externos a la escuela y colocados en ella para que sus actores los operacionalicen, mostrando otra vez ese control y también esa búsqueda de resistencias, tanto en su concepción como en su ejecución o los formatos que hay que llenar en los procesos de calidad, muchos de ellos en redes virtuales, para construir “la escuela eficiente”.

Para evitar que emerja el saber del profesor, es ahí cuando el maestro y la maestra –al mostrar la especificidad de su saber y su quehacer– levanta como reivindicación redireccionar esos materiales planteados para fines específicos de control, desde su autonomía de su tiempo-espacio con otros

²⁵⁷ Para una ampliación, remito a mi libro *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico-instrumental y las educomunicaciones*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2011.

intereses, para convertirse en transformador de la práctica y a través de ello producir saber sobre su quehacer, lo cual lo vincula a comunidades críticas y transformadoras.

Son estos elementos los que han ido constituyendo un acercamiento diferente a la concepción del maestro y pugnan por construir su estatuto, el cual busca ampliar su fundamento con nuevas bases, lo que demanda mostrar cómo la naturaleza del trabajo docente se amplía con otras concepciones, abriendo nuevas perspectivas. Es reconocida la mirada de la pedagogía crítica norteamericana, que insiste en esos elementos contradictorios y paradójicos del quehacer docente constituidos en la tensión entre dominación-resistencia, permitiendo reconocer al maestro realizando un trabajo intelectual²⁵⁸ (propio del trabajo desmaterializado).

Esas especificidades hacen también del trabajo docente un sistema y entramado de relaciones sociales, que debe ser atendido en sus múltiples particularidades, que no son iguales a los de la clase obrera clásica, lo que demanda no solo organización gremial y política en el sentido clásico del obrero fabril, sino en la capacidad de colocar en un horizonte organizativo esas múltiples diferencias, dándole forma a las mismas en la vida de la organización, convirtiendo al asociado en un asalariado que es atendido en esas múltiples posibilidades, más allá del gremialismo reducido a lo económico, que se abren al releer su condición por quienes le proponen representar sus intereses con esas múltiples facetas que muestran su naturaleza e identidad en estos tiempos.

En tal lógica comienza a encontrarse los elementos que constituyen esa condición, la de ser maestro y maestra hoy, en este tipo de capitalismo con sus nuevas formas de control y poder, sobre todo, dando forma a sus particularidades de clase, las cuales deben ser comprendidas y organizadas con nuevas propuestas, complementando las tradicionales, lo cual también da lugar a las transformaciones de la organización gremial que los representa.

Es así como en el marxismo sajón se cuestiona esa mirada maximalista negadora de especificidades, para la cual la lógica del capital y su racionalización

²⁵⁸ Giroux, H., *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.

es homogénea en toda la sociedad, reconociendo, de igual manera, que las lecturas estructurales y deterministas no distinguen el carácter histórico de las clases y las particularidades de su quehacer, como los contextos y las especificidades diferenciadas que asumen los diferentes sujetos como actores particulares en algunos sectores, construyendo dinámicas de resistencia para enfrentar las formas del control y el poder.

De igual manera, en el paradigma francés la pedagogía diferenciada desarrollada a lo largo de la última parte del siglo XX, plantea como central a su propuesta el que las luchas desplegadas en la sociedad contra la desigualdad asumen formas particulares en la educación y, por lo tanto, deben ser llevadas a la enseñanza. Como bien lo dice A. Zambrano, “miedo de aprender transformado en fracaso de aprender, resistencia respecto de los aprendizajes, obstáculos socioculturales, e institucionales, reproducían esa batería de instrumentos perversos del sistema”²⁵⁹.

Para Zambrano, la pedagogía, en el horizonte de las ciencias de la educación, va a constituirse “en relación con el saber; la pedagogía articula tres dimensiones: 1) Práctica. Visible a través de los aprendizajes y la instrumentación de los procesos de enseñanza. 2) Filosófica. Terreno donde el/la pedagogo/a reflexiona los valores y las finalidades de la educación. 3) Política. A través de la cual defiende sus ideas y lucha en favor de una educación profundamente humana. Los problemas políticos de la escuela, los puntos de vista sobre el fracaso escolar o la lucha en favor de la ciudadanía, afectan las otras dos dimensiones, las cuales son dialécticas y delimitan la identidad de la pedagogía, con lo cual puede decirse que el/la pedagogo/a es una persona práctica de los aprendizajes, alguien que reflexiona los problemas de la enseñanza (poder, resistencia, norma, distancia, gesto) y tiene una actoría política que lucha, cueste lo que cueste, en favor de una mejor educación para los otros, su terreno es la escuela, su sujeto la infancia y su instrumento los saberes”²⁶⁰.

Algunos plantean la necesidad de un puente conceptual que permita relabrar lo humano y la teoría del trabajo en el capitalismo actual, que presenta

²⁵⁹ Zambrano, A., *Las ciencias de la educación en Francia. Historia social de un campo disciplinar*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2017.

²⁶⁰ Zambrano, A., *op. cit.*

diferencias en su constitución en los tiempos iniciales de la profesión de maestra y maestro, en el cual, sin abandonar la cuestión de clase, debe darse cuenta de las nuevas relaciones sociales escolares, comunitarias y culturales que se gestan en las condiciones que hoy vivimos²⁶¹.

También, frente a las teorías de la proletarización y descualificación, algunos procesos muestran que en el pasado esto fue más controlado. En estos momentos también se asiste a procesos de recalificación y en su autonomía relativa se producen contrapropuestas a la racionalización²⁶², y algunos de los emergentes espacios de formación se realizan ante la llegada de nuevos campos del conocimiento y la necesidad de la innovación, para dar respuesta a las transformaciones epocales y la modernización capitalista, lo cual construye un campo en disputa propio del quehacer docente, más allá de una racionalización a ultranza de control y dominio de la forma fabril, lo cual implica trabajar esas diferencias para construir con especificidad las luchas y sentidos del magisterio actual.

Un caso interesante es alcanzar a reconocer cómo al perfilarse el lugar del maestro y la maestra –y de cualquier educador/a en la sociedad actual como trabajadores necesarios para la cualificación y constitución del trabajo inmaterial–, va a requerir de procesos de formación específicos y diferenciados para poder responder a los nuevos requerimientos a través de campos de saber y conocimiento. De igual manera, todo el campo de la tecnología introduce la necesidad de una reflexión sobre los lenguajes, en especial el digital, y la cultura y el mundo virtual que se crea, construyendo unas nuevas realidades que no pueden ser interpretadas en la sola lógica de dominación, ya que abre múltiples caminos de cualificación y contrahegemonía, exigiendo una reflexión para ese uso diferenciado, lo que también abre múltiples posibilidades para introducir procedimientos y nuevas técnicas, haciendo evidente la emergencia de una proletarización técnica, así como la posibilidad de desplegar sus capacidades humanas, a la vez que contrarrestar la manera cómo se regula su control desde las competencias y los estándares.

²⁶¹ Lawn, M., *Servants of the State: The Contested Control of Teaching 1900-1930*, London, Falmer Press, 1987.

²⁶² Lawn, M. y Ozga, J., “*¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores*”. En: *Revista de Educación*, N°285, enero-abril, Madrid, 1988, pp. 191-215.

Muchos de los estudios pioneros de corte etnográfico, que en el caso colombiano han sido soporte del movimiento pedagógico²⁶³ y otras experiencias que visibilizan esa otra condición del maestro y la maestra, leídas desde su quehacer cotidiano, muestran cómo la actividad de los sujetos en la acción educativa es muy diferente al mundo fabril: las posibilidades de comportarse como actores del proceso y donde desarrollan formas diferentes, contrahegemónicas, en muchos casos con producciones propias de resistencia, a lo que se les propone desde las entidades reguladoras de educación, es un buen ejemplo de ello. La experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional (EPN) muestra ese maestro y maestra que convierte el proceso de control en lugar de creación e impugnación, transformándose en productor/a de saber y conocimiento, creador/a de geopedagogías²⁶⁴.

Los libros publicados por la EPN, así como los videos, son testimonio y hacen visible lo enunciado acá, a la par que muestran la manera cómo es vivida esa resistencia, como acto creador que los convierte en productores de saber de impugnación²⁶⁵, visibilizando que eso es muy diferente del fordismo y el taylorismo, en la fábrica y en la escuela.

²⁶³ Tezzanos, A., “Por qué un movimiento pedagógico” En: *Educación y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID*, de la Federación Colombiana de Educadores. N°1, julio de 1984, Bogotá, 1984.

²⁶⁴ Quiceno, H., Messina, G., *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo-Barco, 2000.

²⁶⁵ Universidad Pedagógica Nacional, *Expedición Pedagógica N°1: Huellas y registros, Bogotá*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

_____, *Expedición Pedagógica N° 2: Preparando el equipaje*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

_____, *Expedición Pedagógica N°4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá, Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco, 2003.

_____, *Expedición Pedagógica N° 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Fundación Restrepo-Barco, 2005.

_____, *Expedición Pedagógica N°7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Universidad del Valle, 2005.

_____, *Expedición Pedagógica N° 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Red pedagógica del Caribe, 2005.

Allí emergen esos intersticios y fisuras donde ya se construye la contrahegemonía, lo que requerirá de una nueva alianza escuela-gremio-academia, para darle forma a una escuela pública de excelencia, que es una responsabilidad de toda la sociedad, y su propuesta una alianza de los trabajadores de esta labor inmaterial para poder profundizar tales elementos, así como a la organización del magisterio para encauzar esos escenarios en un horizonte emancipador, recreando la organización para darle cabida a los múltiples procesos que constituyen los eslabones de los proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAS).

De igual manera, la experiencia de Paulo Freire como Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo y su posterior reflexión sobre la autonomía del maestro y la maestra²⁶⁶, muestra cómo en la escuela las relaciones sociales toman forma educativa y escolar, haciendo de la pedagogía un escenario de concreción de las apuestas políticas de los maestros y las maestras (político-pedagógicas) en el sentido de la cita con la cual inicio este capítulo. En este caso, muestra que si se tiene una propuesta ético-política, caben procesos concientizadores desde la determinación y apuesta de sus actores para realizarlo, y que muestra cómo la escuela no es una institución de control totalmente subordinada y sin posibilidades de resistencia, convirtiéndola en un escenario de confrontación de las diferentes visiones que quiere dirigir la sociedad, pero con especificidades educativas y pedagógicas, haciendo de la misma una institución contradictoria y en disputa.

En esta perspectiva, el nuevo discurso modernizador de la escuela que está realizando el proyecto de control –y para lo cual ha convocado a sus mejores pensadores–, requiere de un ejercicio igual de riguroso en pos de caminos alternativos, elaborando propuestas por concretar en el cotidiano de la institucionalidad educativa. De igual manera, este reto demanda seguir con detalle sus debates, evidenciando el conflicto de la hegemonía para su realización, todo lo cual nos permite reconocer los aspectos por profundizar a la par de mostrar caminos alternativos²⁶⁷.

²⁶⁶ Freire, P., *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

²⁶⁷ Ravitch, D., “¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión”, *Le Monde diplomatique*, edición Colombia, N°94, octubre 2010, pp. 4-5.

D. Producción de saber: un entendimiento de la práctica y de educadoras/es, emergencia de las geopedagogías

La educación, la escuela y la pedagogía deben hacerse cargo de la diversidad biológica (biosfera) y cultural (etnosfera), fundantes de la construcción de lo humano (capacidades) pero para este tiempo, y allí dar cuenta de las habilidades (subjetividades) también para este tiempo y en su práctica encuentra que su oficio está siendo refundado por las profundas transformaciones potenciadas por la tercera y cuarta revolución industrial.

En ese nuevo escenario reconoce que la pedagogía está en proceso de reorganización, para dar cuenta desde su tradición de esas nuevas realidades, y encuentra que es él/ella en su práctica quien debe y viene a concretar esas transformaciones, aprendiendo a relacionar su saber pedagógico con esas nuevas realidades de comprensión de la ciencia, de la emergencia de las ciencias artificiales, de los novísimos sistemas de mediación tecnológica, las nuevas experiencias ampliadas de la diversidad, los renovados procesos comunicativos, los nuevos contextos éticos, todo lo cual da origen a las geopedagogías para responder educativamente a esos territorios.

Plantear ese educador y esa educadora como sujeto de práctica del párrafo anterior, significa construir la relación de la práctica con el saber y el conocimiento, requiere reconocer y cuestionar esa mirada clásica que fragmenta la relación práctica-teoría como una de las máximas representaciones de ese dualismo separador –fundamento de la ciencia en Occidente–, ubicado en los dualismos clásicos de nuestra cultura (materia-espíritu, natural-sobrenatural, naturaleza-humano), que en su momento de mayor auge se coloca en la separación de las relaciones sujeto-objeto, lo cual le permite tener un conocimiento que al ser externo al sujeto se convierte en objetivo, verdadero y fijo. Aquí, en la búsqueda de los elementos que lo hacen semejante, lo diferente se diluye, constituyendo una forma de la ciencia, la cual se ve obligada a clasificar, generalizar, ordenar y definir. Por eso, en esta visión se dice que el conocimiento es posterior a toda práctica, de la cual ésta es una forma incipiente y menor.

En este sentido, diferentes experiencias van mostrando la riqueza y potencia de ese camino. Estas reflexiones dan forma a sus experiencias en diferentes innovaciones y en los caminos a través de los cuales hoy se construye la pedagogía. El saber, como resultado de una práctica es anterior a la disciplina, a la ciencia y al conocimiento generado en esa forma tradicional occidental de conocer que niega y subalterniza otras formas²⁶⁸ del mismo. Como el saber es práctico, desde allí se va hacia las otras formas de conocer. Por eso, el sujeto de saber sufre su despojo por medio del empobrecimiento histórico al cual se sometió la práctica del pensamiento con el control de una sola epistemología, racionalista y antropocéntrica, orientadora de todo saber, realidad visible hoy en infinidad de experiencias a lo largo y ancho del continente. Aquí, se produce un giro al reconocer en esos practicantes la emergencia de un saber propio, que es una de las características de las rebeldías latinoamericanas, como lo reconocen maestras y maestros de Bogotá:

“En los anfitriones, los expedicionarios encontramos maestros que saben que hay mucho por hacer y lo vienen haciendo sin importar los áridos caminos que han recorrido y que tengan que recorrer. Maestros que creen en sí mismos, en su formación entre pares, maestros que buscan a diario una identidad digna de su profesión, que propician acercamientos con su comunidad educativa; maestras que creen y trabajan por una nueva etapa de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, pues están convencidos que no es posible pensar la escuela en abstracto sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto, social”²⁶⁹.

Así, podemos afirmar que el sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; es decir, estamos frente a un observador que se auto-observa. Se ve retado a pensar lo que hace y allí reconoce que debe preguntarse no sólo por quién es, sino por el qué hace, también por el cómo y dónde y

²⁶⁸ Mejía, M. R. (coord.), Brandão, C., Suárez, D., Rodríguez, M., Berlanga, B., Cendales, L., y Gómez, S., *Epistemologías y metodologías de investigación emergentes desde Nuestra América*. De próxima publicación en Editociones desde abajo.

²⁶⁹ *Expedición Pedagógica Nacional. N°4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá*, Bogotá, Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco, 2003, p. 24.

el cómo se constituye hoy su subjetividad. Al ver sus prácticas y tener que pensarlas y analizarlas, emerge otro sujeto más allá del practicante activista, que al mirarse a sí mismo reconoce que no sólo hace lo que se le manda, sino cosas diferentes a las que encomendadas (enseñar según las pautas determinadas por el conocimiento o el poder) y, por ello, se ve ante la necesidad de pensarse de otro modo, porque habla de su quehacer y de la novedad de cómo lo hace, y no de lo que repite. Esta experiencia es muy fuerte en la propuesta de la investigación como estrategia pedagógica (IEP)²⁷⁰.

Esa capacidad de reconocerse como sujeto de práctica transformadora y, por lo tanto, constructor de pedagogía de este tiempo, le da un lugar como actor de la misma, en donde pone en juego su entendimiento del mundo y su proyecto, ejercicio en el cual reconoce sus propias capacidades de individuación, sus habilidades que le configuran la subjetividad, su proyecto de ser humano que le permite reconocer su interioridad y la manera cómo estas concepciones van al ejercicio de su práctica educativa y pedagógica.

En ese sentido, cuando se analiza en su práctica se ve obligado a dar cuenta de la forma como la misma ocurre, pero también de la manera como se planeó; es decir, de la manera como se objetivó la enseñanza en su proceso y enclaustró su práctica de enseñar, reduciendo su vida a un oficio repetitivo. Salir de tal realidad le significará romper con la manera cómo analiza su práctica, a la par de la manera cómo modifica su mundo concreto, y va recreando su quehacer. Como dicen los maestros y maestras del Valle del Cauca: “Encontramos maestros que en sus prácticas rompen con aquellos imaginarios que ven la escuela como un simple aparato de transmisión de información”²⁷¹.

Es decir, la práctica se convierte no sólo en una acción mecánica, sino en una dinámica creativa visible en los modos de actuación y pensamiento. Por ello, se afirma que las educadoras y los educadores, en sus múltiples

²⁷⁰ Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E., *La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2015. Ver videos: El rincón de los ties-tos; Reforestando con Guadua; Caracoleando; Robolution Loyola, disponibles en YouTube.

²⁷¹ *Expedición Pedagógica Nacional. N°7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Universidad del Valle, 2005, p. 26.

espacios son sujetos de saberes y conocimientos, lo producen, lo hacen desde su práctica, pero también son sujetos de conocimiento, en cuanto su relación con la teoría se da en el acumulado disciplinario de ese saber, y son ellas y ellos quienes organizan el sistema de mediaciones para hacer real el sistema educativo que gestionan.

Podemos afirmar, entonces, que en cualquier educadora o educador existe un sujeto de conocimientos cuando enseña en coherencia con los planes, programas y teorías prefijadas de métodos, paradigmas, modelos, currículos, calidades, evaluaciones, y un sujeto de práctica que se constituye en su hacer-saber desde las condiciones específicas de existencia, contexto, historia personal, vida, que le da forma a ese saber. Se va a diferenciar del maestro del conocimiento, quien repite y lo hace de acuerdo con normas y procesos prefijados sin novedad, como reiteración.

El sujeto de enseñar (conocimiento) se convierte en sujeto de saber cuando no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas de hacer, nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planificado. Allí, él reconoce que son hechas por él/ella y que se constituye en un sujeto de enseñanza con un saber propio; identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva que le permitirá producir un saber, umbral de nuevos conocimientos, más allá de lo formalizado en las disciplinas y las ciencias pedagógicas establecidas.

Por eso, educadoras y educadores que buscan caminos de innovación y transformación se han convertido en sujetos de saberes que reconocen su relación con la tradición y con la teoría acumulada en la educación, la pedagogía y la enseñanza. Sin embargo, encuentran que, al realizar su quehacer, más allá de enseñar emerge en su práctica un nuevo lugar de la pedagogía que acontece en su vida cotidiana, ese en el cual producen un sentido de su vida, y al pensarla y comprenderla producen un saber sobre la misma, lo cual le lleva a hacer un reconocimiento de su quehacer útil para comprender de qué manera está el saber y el poder en lo que hacen. Entonces, el saber está en su práctica, comunidad e institución y el conocimiento en la Universidad, en Google académico, en las facultades, los doctorados. Es en estos últimos donde “en muchas ocasiones construyen sus conocimientos

a partir de retomar sus prácticas, para edificar el acumulado que media en el acto educativo y es renovado”.

Este desencuentro, cuando es comprendido por los actores de Pedagogía, lleva a diferenciar entre lo que sería la historia de los métodos, los paradigmas, los enfoques y todo el andamiaje técnico que hace posible la enseñanza, y las historias de la práctica del maestro, de su saber. Así, para poder producir ese saber él se asienta, su terreno es la práctica pedagógica y esas múltiples relaciones constitutivas del poder. Esto le permitirá construir desde su práctica y en su historia el nuevo saber pedagógico en marcha, en coherencia con los cambiantes tiempos y en permanente reconstitución, tanto en contenidos como en procesos metodológicos. Por eso se identifica como un creador-recreador de la pedagogía como práctica y, en este proceso, encuentra que se torna sujeto nómada de saber y conocimiento. Es desde ese saber fronterizo que dialoga con las formas organizadas del conocimiento disciplinario.

Allí descubre que la gran novedad está en el poder que le otorga la capacidad de enunciar su práctica como un acontecimiento nuevo, mediante el cual se hacen visibles los saberes pedagógicos emergentes de su práctica –que construyen poderes–. Entonces, él encuentra que el acontecimiento ha sido producido en su entorno y empodera su contexto, está en él, cuando se reconoce distinto a través de su práctica y la manera como es capaz de hacer de ella un saber, por ejemplo en la Escuela del Placer, de la costa Caribe: “La Expedición Pedagógica puso su mirada sobre este quehacer pedagógico cultural y descubrió una escuela que, casi de manera inconsciente, le hace su particular aporte a la paz por la vía del retorno a las raíces de la reconstrucción de pertenencia y solidaridad, del cultivo de valores tradicionales y de la valoración del disfrute, la alegría y la fiesta como los motivos privilegiados para el encuentro, el respeto y el afecto”²⁷².

Es así como encuentra que su vida no sólo tiene un sentido: enseñar, sino que en la novedad de su práctica construye la capacidad de relacionarse con otros. En el sentido de Maturana, encuentra que a través del lenguaje se hace una

²⁷² *Expedición Pedagógica Nacional. N°9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Red pedagógica del Caribe, 2005, p. 65.

implosión, con la que emergen los *biopoderes* en su vida y sus capacidades, reconociendo en su esfera subjetiva la larga marcha por controlar su vida, la cual ahora enuncia, y desde esa autonomía construye –desde la pedagogía– comunidades de saber y conocimiento. Se da cuenta que puede aprender de su práctica y construir subjetividades críticas y rebeldes con otras y otros, en una posibilidad de hacer de ésta una organización que le da sentido y potencia a su quehacer, como miembro de un colectivo mayor: ser educador/a.

Emergen para estos procesos infinidad de propuestas metodológicas, las cuales permiten no solo reconocer los territorios geográficos, sino darle paso a lo diferente, a aquello que revisitado permite encontrar los elementos que le muestran la construcción de mundos nuevos, y en ese observar encuentra cómo la diferencia le invita, en su práctica, a recorrer otros caminos y a visibilizar otras maneras de hacerlo, y allí van emergiendo esas pedagogías específicas que dan forma a las pedagogías.

Quien educa siempre tiene la certeza de otros mundos por descubrir, ya que al descubrir lo otro se manifiesta la novedad de su propia práctica, pensada a través de la práctica del otro, que le abre a nuevos mundos contenidos como experiencia. La cartografía se convierte en una u otra forma de narrar y dar cuenta de la manera como hablan las prácticas para convertirse en experiencias. Las narrativas, la sistematización, y las diferentes formas de investigarse le redescubren enunciando su saber, el cual le permite reconocerse como productor/a del mismo, así como del conocimiento.

Es allí que esa educadora y educador de cualquier ámbito descubre que, en su práctica, ubicada en los bordes del sistema educativo, también se encuentra el germen de reconocer el poder existente en su quehacer y descubre en ella resistencias-reexistencias y caminos alternativos con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades, enunciándolo y haciéndolo social.

En ese sentido, los aparatos cumplen una función de mediación, dejan de ser aparatos, herramientas, eso que llamamos “ferretería” y se convierten en dispositivos de poder y saber en el sentido que se le da en la educación

popular, en cuanto ellos no son neutros, representan y soportan intereses, además construyen hábitos a través de los clics que efectúa sobre los instrumentos, los cuales han sido construidos con determinados propósitos según los intereses de quien los fabrica y los programa; es decir, el dispositivo siempre soporta un modelo tecnológico que lleva consigo la construcción de prácticas, hábitos y costumbres.

E. La experiencia, una visibilización de las *geopedagogías*

La novedad de la práctica del otro y la propia, le ha permitido al/la educador/a nómada, que se abra a darle respuesta a este tiempo desde los nuevos territorios, y encontrar que sí puede hacer visible su vida, y la pedagogía como parte de la misma. En sus prácticas, pensadas y analizadas, no son sólo ellas las visibilizadas, sino la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las preasignadas. Es así como encuentra, que cuando lo hace recrea un vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, obligado de esta manera a enunciar lo vivido a través de un constructo que al enunciarse explica aquello que hace y que existe en él/ella en una forma permanente, y llena de sentido su vida.

Cuando las educadoras y educadores de cualquier ámbito crítico explican sus prácticas emerge la experiencia y se explica desde una unidad que es la propia, desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana de que “somos seres que existimos en el lenguaje”. En ese paso de práctica-experiencia lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprensión de nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si yo me quedara solo en la práctica específica no necesitaría explicaciones que den cuenta de mi quehacer. Va a ser la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, ya que me explicita la práctica, así algunos desde otras formas de conocer la subvaloren y la consideren poco importante. Cuando aceptamos y reconocemos que ella es importante, nos cambia la forma de la práctica, queda indisolublemente ligada a la experiencia, iniciándonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos está mostrando que el/la educador/a no sólo hace y observa lo que hace, sino que se auto-observa y a través de él produce un saber de su práctica. Por ello, el/la educador/a que se auto-investiga construye en esa observación de lo propio contrastado con lo otro un proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que hace que encuentre su sentido no en la teoría ni en la objetividad, aunque no las niega, sino en una práctica que convertida en experiencia rehace las formas del conocimiento que había sido colocado en su saber de enseñanza, transformándolo en su relación con el entorno, constituyendo lo político desde su práctica.

Es así como logran reconocer que:

“El maestro y la maestra son unos seres sujetos de deseo que desarrollan su labor desde sus afectos, creando espacios alternativos, desde la misma escuela, donde le es posible compartir y crecer [...] lo que empuja a los maestros expedicionarios a elaborar sus rutas de superación en el amor y en el compromiso frente a su profesión. Se desencuaderna así lo normativo, al convertirse en algo más que simples impartidores de currículo, para ellos el programa es tan modelable como la plastilina, toma la forma que proponga la realidad del niño y cómo éstos se acomodan a la escuela”²⁷³.

Educadoras y educadores se reconocen como parte de un sistema viviente en el cual hacen parte de la creación y recreación, y él, ubicándose como observadoras/es auto-observantes, realiza distinciones entre lo pre-assignado en su conocimiento de enseñante y lo que acontece en su saber de práctica, y se percata que su condición humana es más plena al abrirse a múltiples posibilidades, no sólo de desarrollar instrumentalmente unos procesos, sino que explaya sus capacidades humanas dotada de racionalidad, sensibilidad, emoción, pasión, y encuentra que su experiencia, en la cual ocurre la vida, fluye por sus habilidades de observar, analizar, conversar, actuar, las mismas que han sido cercenadas por esa forma de enseñar en la cual se formó, y

²⁷³ *Expedición Pedagógica Nacional. N°1: Huellas y registros*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2001, p. 120.

que la explicación producida es un proceso también de encontrarse consigo mismo/a desde aquello que hace y le da sentido a su vida.

Por ello, educadoras y educadores, en el proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con otras y otros educadores innovadores, re-creadores, construye una relación de par con los sujetos que producen conocimiento y saber desde los acumulados disciplinarios de la pedagogía. En esa negociación cultural sedimentan y producen unos saberes propios que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza, para introducirlos en múltiples territorios pedagógicos que les muestran que ésta es múltiple y variada, de las que son productoras/es, y participan de su constitución en este tiempo, en el cual re-crean la pedagogía más sistemática desde las geo-pedagogías.

Es ahí cuando reconocen que la práctica no está separada de la experiencia, ya que ésta es una explicación fundamentada de la primera, la que acontece en la praxis del vivir y el hacer su oficio. De ahí que haya que disponer de las herramientas para que ese proceso se dé con características investigativas. Reconocen que se da no en el simple sentido común. La experiencia es un producto. Para esto, las diferentes propuestas que investigan sus praxis construyen su caja de herramientas, las cuales dotan de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí está el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida, las memorias, entre otros²⁷⁴, reelaborados con la especificidad del trabajo abordado.

Por ello, la explicación de cómo ocurre está en la práctica, pero es diferente a la práctica, aunque la explicación ocurre desde ella. Ahí reconoce que las explicaciones, aunque importantes, no reemplazan lo que ellas explican, en cuanto están siempre en movimiento, siendo recreadas por los desplazamientos que les producen las realidades contextuales, los inéditos desarrollos conceptuales, la emergencia de nuevos procesos comunicativos, la llegada de noveles campos tecnológicos y la emergencia de las renovadas formas de lo social que muestran y develan los territorios de las geopedagogías.

²⁷⁴ Para una ampliación ver: “La Caja de Herramientas del maestro expedicionario”. En: *Expedición pedagógica nacional N° 2: Preparando el equipaje*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

Las educadoras y los educadores encuentran que en su práctica deben dar cuenta de esos otros desarrollos del mundo *glocal* en el cual viven y lo hacen a través de la experiencia, reconociendo que la autoobservación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por qué lo hacen y sobre qué lo fundamentan, pero que en la alteridad del encuentro –con otras pedagogías– les plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica que les va a permitir fundamentarlas, a la vez que entender múltiples realidades pedagógicas, y a través de ellas múltiples experiencias, relacionándolas para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, y entiende que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de esta vivencia se hace intelectual con un saber específico que las y los dota de sentido e identidad en la sociedad. Es ahí donde han surgido los procesos de formación *in situ*, y maestras y maestros que aprenden entre sí.

Allí encuentran cómo su producción es un fruto de la mirada investigativa que ha colocado sobre su práctica y les ha permitido formarse en el reconocimiento de la misma, remirada en el espejo analítico y crítico que les ha propiciado un encuentro con esas otras formas de hacer educación y ser educador/a, emergido como producto propio del viaje metodológico propiciado por transformar la mirada sobre su práctica.

Es ahí cuando educadoras y educadores encuentran que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, y los lleva a entender que más allá de los métodos, los enfoques, los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares, visibilizando la emergencia de las geopedagogías, todo lo cual les genera un acto creativo que reconocen en lo que ven de los otros, pero a la vez en la manera como los obliga a leer su propia práctica.

Entonces, allí reconocen que las pedagogías están hechas de las nuevas realidades emergentes:

- los contextos en que ellas se producen
- las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia

- los inéditos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red
- las manifestaciones de procesos tecnológicos en marcha, que a través de tecnologías blandas y duras van rehaciendo su quehacer
- las múltiples expresiones de la megadiversidad, la humana, la cultural
- los noveles territorios éticos configurando las múltiples especificidades que toman las geopedagogías y a las cuales debe responder con la singularidad planteada en los enunciados.

Es ahí donde la práctica educadora surge para dar cuenta del mundo en cambio, y tener respuestas desde su saber, constituyendo en su quehacer la emergencia de las *geopedagogías* y desde ahí se da su autoría, mostrando la realidad de las múltiples maneras de ser educador/a que toma forma en una práctica que se ha hecho nómada para los tiempos que corren y que van configurando no solo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para desde ella producir saber.

Convierte su práctica en experiencia y hace real que quien educa, ése o esa a quien se le había convertido en instructor/a-enseñante, encuentra un camino para hacerlo en esa metodología que la/lo hizo investigador/a de su práctica, lo cual les dota de otra identidad y les convierte no sólo en sujeto de saber, sino en su productor, en un ejercicio que permite la práctica como acontecimiento y novedad.

Esa es la importancia de no resolver la educación con la simple incorporación de tecnologías, para reemplazar los procesos de mediación. Estamos hablando de cambios mucho más complejos y las geopedagogías nos alertan de lo que nos propone la mirada más monocultural bajo la égida del euro-norteamericanismo, de mirar el mundo solo desde su óptica. En ese sentido, la diferencia, la diversidad, nos invitan a una mirada caleidoscópica en la cual las dinámicas de los desaprendizajes se ponen a la orden del día para poder construir las renovadas propuestas que nos hagan ciudadanas/os del mundo e hijas/os de la aldea.

Es un proceso en el cual es necesario reconocer que todos esos elementos en los cuales se soportan los cambios son parte de plataformas epistémicas y conceptuales, no solo asuntos técnico-objetivos, en cuanto desde los intereses que representa construyen opresión o libertad, autonomía o control, y que tenemos que aprender a discernir en el uso que les damos, ya que allí –hoy– se entrelazan las nuevas formas de la subalternización, muchas veces presentes en la objetivización y naturalización que nos proponen, lo que, desde una mirada crítica, exige un criterio de justicia epistemológica que nos permita darle un lugar crítico en estos asuntos a la hora de pensar las educaciones, las escuelas, las pedagogías, las metodologías, para construir los nuevos caminos de la liberación y la descolonización en este tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial.

Como acontece en el Departamento del Cauca:

“A pesar de sus condiciones y justamente en medio de ellas, es que pudiéramos entender cómo ha emergido esa escuela-semilla, esa escuela-tierra, esa escuela-pueblo, esa escuela-raza, esa escuela-rotatoria, ese Quijote de Almaguer, ese rebelde encausado, esa mama grande, esa asamblea-rector, el etnodesarrollo, el cabildo educativo, las pedagogías de la resistencia, de la que heroicamente da testimonio el pueblo de Lerma y muchas otras categorías que el equipo expedicionario ha logrado construir en un claro y desafiante acto de poder intelectual y, por supuesto, de poder político”²⁷⁵.

F. Las disputas de lo público en educación, desde los movimientos sociales²⁷⁶

“Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales, de explotación/dominación/conflicto articuladas básicamente en función y en torno de la disputa

²⁷⁵ *Expedición Pedagógica Nacional. N°7: Recorriendo el Cauca pedagógico*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Universidad del Cauca, 2006, p. 26.

²⁷⁶ Retomo acá y desarrollo aspectos de mi texto: “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI”. En: *Concordia - Revista Internacional de Filosofía*, N°58, s/ciudad, 2010.

por el control de los siguientes ámbitos de la existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la naturaleza y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos de coerción, en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. En las dos últimas centurias, sin embargo, y hasta la irrupción de las cuestiones de la subjetividad y de género en el debate, la mirada eurocéntrica no ha podido percibir todos estos ámbitos en la configuración del poder, porque ha sido dominada por la confrontación entre las dos principales vertientes de ideas, una hegemónica, el liberalismo, y otra subalterna, aunque de intención contestataria, el materialismo histórico”.

Aníbal Quijano²⁷⁷

Esta cita de Quijano, nos ilustra muy bien la dificultad de construir lo público y de participar en la deliberación para construir políticas de tal carácter desde los movimientos sociales, críticos al proyecto de poder en marcha; y el escollo radica en que el poder ha tomado múltiples formas y es necesario construir lo público alternativo bajo esas múltiples formas, lo que demandará transformar prácticas y construir nuevas maneras de luchar para dar respuesta a este tiempo histórico, manteniendo en la acción cotidiana el proyecto de emancipación y de transformación de la sociedad.

1. Movimientos educativos hoy: entre el pasado y el presente y las nuevas resistencias que construyen lo público popular

Los avatares de la lucha social de la última década del siglo anterior y lo corrido del presente, frente a las nuevas leyes de educación y sus contrarreformas generadas a lo largo del mundo, mostró cómo el capitalismo intentaba refundar su escuela sobre las bases de un nuevo proyecto de

²⁷⁷ Quijano, A., “Colonialidad del poder y clasificación social”. En: Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Instituto Pensar-IESCO-Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 96.

control en marcha, fundado en la apropiación que hizo del cambio de época soportado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, los nuevos lenguajes, la investigación y la innovación con un sustento de administración neoliberal. Se inauguran nuevas formas de lucha de resistencia, protesta, propuesta, desde las cuales se iniciaba la emergencia y construcción de los nuevos proyectos anti-capitalistas en las diferentes esferas en las cuales el capital iniciaba la reestructuración para dar forma a sus nuevas maneras del poder en la esfera educativa²⁷⁸.

Si se revisa con detalle esas políticas, puede reconocerse toda una legislación internacional, en la cual la educación es considerada un derecho –artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos– y su consagración como derecho económico, social y cultural –Declaración de San Salvador, 1988. De igual manera, esa internacionalización desde la Declaración de México de 1979, que establece las bases para el proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe, y la manera como lo ligan a los procesos mundializados en la reunión de Jomtien (1991), donde plantean una educación para todos y aparece ese escenario público mundializado en educación, en el cual el Banco Mundial y la Ocde van a tomar el papel preponderante en las políticas a través de los préstamos y orientación de políticas²⁷⁹.

En este escenario global, al quedar insertos en lógicas de mercado con una fuerte reestructuración desde lo cognitivo, las múltiples acciones de los diferentes grupos se vieron obligados también a construir una dimensión de la lucha que, a la par de las denuncias, muestren caminos alternativos en diversas esferas de la acción cotidiana, como parte del proyecto de transformación y emancipación de la sociedad. Presentando propuestas, como parte de las protestas, daban pasos a una construcción de poder alternativo, fruto de un encadenamiento de empoderamientos particulares²⁸⁰, como una nueva manera de construir lo público de este tiempo.

²⁷⁸ Gadotti, M. y colaboradores, *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

²⁷⁹ Para una ampliación de esta problemática, remito a mi texto *Educaciones en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2006.

²⁸⁰ Melucci, A., *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, Colegio de México-Centro de estudios sociológicos, 1999.

Una respuesta-acción que significó articular las luchas del reconocimiento y las identidades a las gremiales y las de la redistribución²⁸¹, ampliando su expresión y dándole nuevos dinamismos a un debate que se abre, sobre la forma de lo político en la educación de estos tiempos, y las relaciones entre lo gremial y lo político. Es decir, el nuevo contexto de control y poder exigía una relectura del escenario, ya que los códigos y mapas de acción, conceptuales, metodológicos, de interacción, se habían modificado y por lo tanto exigían una renovación de aquellos con los cuales habíamos operado.

Este ejercicio fue abriendo nuevos caminos para la acción política, y en educación, cuyos actores fueron encontrando que una de las nuevas articulaciones era hacer real en educación la expresión de lo político-pedagógico, como una tarea anudada a las de transformar la sociedad²⁸².

Nunca fueron tan políticas la pedagogía y la educación como en estos tiempos. El capital, que ha tomado para sí el conocimiento y la tecnología, y los ha reconvertido como elementos centrales junto a la información y a la comunicación, la innovación y la investigación, para construir su nuevo proyecto de control, reorganiza la sociedad desde su horizonte, obligando a los grupos críticos a un ejercicio en el cual es necesario retomar la tradición crítica, releerla a la luz de las nuevas condiciones y de las particularidades de hoy, como los fenómenos del trabajo inmaterial, de las nuevas formas de la subjetividad, de la constitución de escenarios virtuales, los que exigen su comprensión, a la par de la manera específica como el capital se los apropiá, y desde ahí construir las nuevas formas de la crítica y la resistencia, para poder potenciarlos de una manera alternativa y evitar entrar sólo en la lógica del control y el poder de dominación que se produce por su conducto. Por ello, construir políticas públicas no es sólo su comprensión y denuncia, sino también la presentación de propuestas que muestren caminos de emancipación y transformación desde los sectores populares, vinculados a la educación. De allí la importancia de agrupar esas propuestas alrededor de la elaboración de los proyectos educativos y pedagógicos alternativos

²⁸¹ Fraser, N., *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 1997.

²⁸² Freire, P., *Pedagogía de la indignación*, Barcelona, Morata, 2004.

(PEPAS), dándole contenido en ellos al proyecto emancipador desde las múltiples educaciones, no sólo desde la escuela.

En educación formal, un discurso aparentemente técnico, objetivo e instrumental ha venido a reemplazar las discusiones oficiales del pasado. Cada uno de los temas que son colocados sobre el escenario de las diferentes reformas educativas con las cuales se ha reconfigurado el saber escolar en estos tiempos desde el proyecto capitalista, hablan un lenguaje aparentemente aséptico, exento de intereses, y por ello, controlado bajo las formas que intentan plantear la objetividad del conocimiento en el proceso educativo. Por ello, muchas de sus particularidades se han tornado campos de discusión y debate en cuanto han ido emergiendo miradas y prácticas de resistencia, las cuales dan forma a ese nuevo pensamiento crítico que propone, en medio del aparente consenso, las alternativas de estas búsquedas de hoy.

En esa perspectiva, los movimientos educativos reconocen que así su horizonte sea la transformación de la sociedad y la emancipación, en su especificidad político-pedagógica deben generar propuestas de proyectos educativos y pedagógicos alternativos como forma de construir poder, con el cual los grupos que actúan en la sociedad en la esfera de lo público educativo toman para sí las tareas de esa transformación mayor y las reconvierte en el campo de su práctica específica mostrando que otra escuela, otra educación y otra pedagogía son posibles, en el marco más amplio de otro mundo posible.

También lo gremial y lo político, desde la especificidad de la práctica educativa y la práctica docente, resalta en las particularidades de este nuevo capitalismo la manera como quien está al frente del proceso educativo se convierte en un trabajador inmaterial, que al realizar su actividad en la esfera de la subjetividad en la sociedad amplía los horizontes de lo gremial y lo político posibilitando la existencia de otras maneras de enfrentar el control y la dominación desde las grietas que van apareciendo en la reconstitución capitalista de tiempos del tránsito entre tercera y cuarta revolución industrial, elementos que son acontecimientos nuevos difíciles de prever, y por lo tanto, deben ser leídos en una ampliación y reelaboración de las teorías críticas existentes, a la vez que muestra las nuevas maneras de organización

y de lucha para dar forma a los tipos de organización de lo que pudiéramos llamar: las organizaciones sociales de tercera generación²⁸³.

En esta perspectiva, el horizonte de las nuevas prácticas de resistencia y alternatividad se convierten en alimentadoras básicas de la crítica al nuevo control del capital y autocrítica a sus contenidos teóricos, así como a sus formas de actuación-acción que se convierten en generadoras de nuevas teorías que nutren a las organizaciones sociales, mostrándoles el camino de reestructuración a través de un mundo en el cual al quedar todos en el “adentro” del capital globalizado no es posible plantear la protesta sin propuesta como proceso de empoderamiento, y es ahí donde la dinámica de los movimientos educativos y pedagógicos que se han suscitado en América latina²⁸⁴ y en algunos países europeos²⁸⁵ han mostrado un potencial que se convierte en savia de las nuevas dinámicas y las nuevas maneras de enfrentar el capital desde lo cotidiano de lo educativo y lo escolar, dando vida a una secuencia y relacionamiento para construir apuestas en los diferentes niveles y dimensiones de la sociedad.

Es una acción-proceso que significa salir de ortodoxias largamente alimentadas por discursos monológicos y cerrados para abrirnos a un mundo que tenemos que reinterpretar a la luz de sus modificaciones epocales, a la vez que reinventamos el oficio de hacernos educadores y educadoras en el día a día de nuestras prácticas. Y es ahí donde los movimientos educativos son

²⁸³ Ampliando la reflexión de Melucci, podríamos hablar de tres generaciones de movimientos de protesta y lucha. Los de primera generación representarían las formas gremiales y políticas de éstas, que tendrían como su forma más representativa los sindicatos y las organizaciones de grupo social. Los de segunda generación, tendrían como uno de sus fundamentos la subjetividad, cuyas expresiones más claras serían los movimientos de género, grupos étnicos, y los pedagógicos. Los de tercera generación estarían representados por la diversidad y el pluralismo, cuyo sentido más claro estaría representado por el Foro Social Mundial. En esta perspectiva, no es que se acaben unos movimientos, sino que son ampliados y enriquecidos por las lógicas de los otros, ampliando su acción e impacto.

²⁸⁴ “Los diez años del movimiento pedagógico”. En: Revista *Docencia* N°39, diciembre de 2009, Santiago de Chile, pp. 106 - 114.

²⁸⁵ Una expresión actual que muestra este dinamismo es el encuentro iberoamericano de redes de maestros y maestras que hacen investigación desde la escuela, que reúne grupos de América Latina y España, quienes en estos momentos están en la preparación del VIII Encuentro a celebrarse en julio de 2020 en Colombia.

redimensionados y adquieren vida nueva desde la práctica cotidiana de los sujetos educadores, en las redes de educadores al interior de las instituciones que con sus propuestas muestran otros caminos que tienen impacto en las dinámicas nacionales e internacionales en donde se van haciendo visibles, marcando la diferencia en disputa con las políticas neoliberales, haciendo real y visible que es posible otra manera de construir la educación, la escuela, la profesión, la sociedad, para hacer real que otro mundo sí es posible.

Estas dinámicas, en proceso de acción y desarrollo, también implican la reelaboración conceptual y práctica de procesos, interacciones, mediaciones, metodologías, estrategias políticas, con las cuales el pensamiento y la acción crítica en educación y pedagogía interpretan estos tiempos, de tal manera que permitan no sólo cuestionar el proyecto de control presente en su quehacer, sino también construir las propuestas alternativas en los diferentes niveles, que puedan hacer visible el proyecto emancipador, como una forma de construir lo público popular de estos tiempos.

2. Comprender cómo el lenguaje educativo se ha hecho conflictivo y polisémico, implica tomar posición

La constitución de un mundo global derivado de la revolución científico-técnica en marcha ha facilitado que el capitalismo reorganice su proyecto de control, bajo la idea de globalización en singular, como si ese camino fuera la única alternativa para el desarrollo del mundo actual²⁸⁶. En coherencia con este proyecto, el capital se ve obligado a refundar la educación, como consecuencia y consistente de la incorporación en ella de las nuevas realidades derivadas de estos cambios estructurales, para hacerla proclive a su proyecto, en el cual él incorpora una nueva estructuración sobre el control del conocimiento y la tecnología. En esa realidad, estos nuevos elementos han profundizado su transnacionalización constituyendo una forma global (economía-mundo).

²⁸⁶ Para un mayor desarrollo de esta tesis, remito a mi libro *Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2007.

Es en este marco en el cual hemos asistido, a partir de finales de la década de los 80 del siglo anterior, a una serie de nuevas leyes de educación a nivel mundial basadas en la reestructuración productiva, la ampliación de los poderes, las subjetividades globales, la empleabilidad, una productividad basada en la eficiencia y la eficacia, con una idea de calidad reconvertida a la educación en forma de STEM, estándares, contenidos mínimos (Derechos básicos de aprendizaje –DBA) y competencias (saber hacer para la producción económica). Desde estos lugares se ha iniciado la nueva administración de la educación para la reconstitución del proyecto de control, convirtiéndola en un nuevo campo práctico y discursivo para su desarrollo en la sociedad.

El fundamento conceptual de este control lo realiza trasladando el lenguaje del paradigma lógico-racional (positivista)²⁸⁷ a los procesos educativos y escolares, construyendo un discurso “objetivo” y “técnico-científico” para la fundamentación de los procedimientos escolares y educativos. De igual manera, el uso de las mediaciones, surgidas de los nuevos fenómenos tecnológicos y comunicativos, se incorpora a la educación bajo un uso instrumental. Es así como emerge un discurso sobre la actividad educativa como si fuera “científica objetiva”, por lo tanto, exenta de intereses particulares ya que la hacen aparecer al servicio de los intereses mayores de la sociedad.

Esto es muy visible en los planes curriculares y reformas establecidas en los diferentes niveles de los procesos educativos formales y no formales a lo largo y ancho del mundo, en los cuales va apareciendo un discurso con una nueva fundamentación sobre el hecho educativo y pedagógico, fundado en sus características “técnicas” y “científicas”²⁸⁸ a través de un lenguaje único, el cual guía el horizonte conceptual de las nuevas prácticas.

Por ello, una de las tareas centrales de los educadores críticos será develar los intereses particulares y de grupos de poder de la sociedad existentes en los discursos y prácticas de la modernización de la educación y la escuela capitalista actual, develando cómo esos intereses cooptan y hablan a nombre de todos, invisibilizando los intereses presentes en sus apuestas. Este ejercicio, riguroso, exigirá convertir los procesos educativos y pedagógicos en espacios

²⁸⁷ Martínez, M., *Nuevos paradigmas en investigación*, Caracas, Ediciones Alfa, 2008.

²⁸⁸ Gimeno Sacristán, J., *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.

en disputa por la construcción de una sociedad transformada en donde sea posible construir lo humano de este tiempo (capacidades) con sus particulares habilidades y a partir de ellos los saber-haceres necesarios para vivir en esta sociedad (competencias) en condiciones de vida digna para todos y todas, pero debe hacerse desde la especificidad educativa y escolar no sólo desde el discurso general. Es un proceso que implicará acompañar el discurso maximalista sobre la sociedad y la educación, con propuestas de acciones específicas que muestren cómo lo alternativo es consecuencia de los nuevos procesos prácticos, a la vez que da paso a las nuevas conceptualizaciones.

Se trata de territorializar los conflictos dándole lugar a una expresión concreta en la vida de las personas, así como de la construcción de las identidades sociales²⁸⁹ con especificidad educativa, en un escenario en el cual, en la lógica de la construcción del poder contrahegemónico, demanda construir las teorías y prácticas alternativas sobre cada uno de los aspectos escolares y educativos donde nos desempeñemos en el aquí y el ahora de la acción inmediata.

Son partes de un hacer que emerge en la manera como sobre cada uno de los aspectos educativos (currículo, evaluación, competencias, calidad, comunicación, tecnologías y todos los que contribuyen en este proceso) existen diferentes concepciones (polisemia), las cuales traspresentan las maneras de concebir lo humano y sus sentidos, hoy, acá y ahora, y que ellas generan prácticas educativas diversas, lo que es evidente en las experiencias de las políticas multilaterales para educación, pero también en las propuestas de educación propia de los grupos étnicos, así como en las experiencias de transformación pedagógica presentes en múltiples lugares.

De aquí la urgencia de construir teorías y prácticas pedagógicas alternativas en la especificidad de lo educativo y pedagógico, que a la vez que proponen nuevos caminos, develan el carácter ideológico de las opciones dominantes y muestran cómo sus intereses particulares no representan los de toda la sociedad, lo que demanda un educador que al apropiarse de ellas y participar en su construcción sale de su condición de reproductor y portador, es decir, de ser instrumental y construye sus prácticas desde opciones conceptuales

²⁸⁹ “Agenda mínima de paz”, Bogotá, Planeta Paz, 2004, www.planetapaz.org

críticas, convirtiendo los espacios de la pedagogía y de la educación en un lugar de confrontación y construcción alternativa

También la manera cómo pone a jugar su subjetividad, la que le exige a cada educador/a hacer claridad sobre la concepción que maneja cuando trabaja en lo cotidiano algunos de estos aspectos que constituyen la práctica educativa y pedagógica, enfatizando en tal labor que no está frente a un hecho “objetivo”, “técnico”, “científico”, sino ante una construcción cultural donde él opera como mediador de tales procesos, lo que realiza, por lo tanto, desde intereses precisos y que sólo reconociendo los propios podrá optar por una u otra visión sobre los diferentes aspectos de su práctica, escogiendo de un amplio repertorio posible.

3. Las transformaciones de lo público en educación encadenan los niveles micro, meso y macro

Por vía de las modificaciones en la sociedad, asistimos también a cambios en lo político y en las manifestaciones y procesos de resistencia y búsqueda de lo alternativo, y la manera como éstos se han territorializado, sacando a la superficie las relaciones de confrontación y de poder en determinados territorios constituyendo en este tránsito entre tercera y cuarta revolución industrial el mundo de lo “glocal” como nuevo lugar de construcción de lo público, así como en la manera de entender lo político y lo gremial en términos generales, pero mucho más fuerte, en la esfera de lo educativo²⁹⁰.

En ese sentido, los desarrollos de los movimientos educativos y pedagógicos en el continente han ido mostrando la importancia de que el quehacer cotidiano del maestro y la maestra, así como el de educadoras y educadores de todos los tipos se convierta en político. Con esta mirada, han abierto caminos en diversas esferas de lo educativo, por ejemplo, creando también la necesidad de que los gremios entren en una apropiación de esta problemática y la coloquen en sus estructuras como parte de su adecuación para dar respuesta a estos tiempos, exigiéndoles la construcción, creación y readecuación de políticas y procesos organizativos así como de criterios de

²⁹⁰ Larrosa, J., “Tecnologías del yo y la educación”. En: *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, 1995.

vinculación, de alianzas y relaciones con la comunidad social y académica de la educación dando forma a lo político, educativo y pedagógico de estos tiempos, lo cual pasa en muchos casos por la reinvenCIÓN de muchas de sus formas de funcionamiento y por lo tanto de trabajar la democracia²⁹¹.

El acumulado del movimiento pedagógico ha mostrado que ese nivel micro de la política coloca un nuevo fundamento a lo público popular en la educación, lo que exige la construcción de propuestas en la esfera metodológica con correspondencia de los postulados para las prácticas que hacen posible y visible en su campo de acción que otra educación es posible. Sin embargo, aparecen en una dimensión que toca el nivel de práctica de personas y grupos aislados, iniciativa loable pero que requiere superar la esfera del esfuerzo individual e ir constituyendo comunidades mayores de práctica y reflexión que disputen la política hegemónica en la esfera de lo cotidiano, construyendo en las instituciones propuestas de transformación educativa y pedagógica.

En esta perspectiva se gesta la necesidad de liderar protestas con propuestas, como fundamento del empoderamiento desde sus subjetividades y de una construcción de política pública en disputa desde las capacidades humanas y abanderada por los actores que buscan construir una democracia radical en donde todas y todos estemos incluidos. En este sentido, la política se territorializa y emerge a través del conflicto que le dispensa a la institucionalidad las prácticas alternativas y las propuestas de allí derivadas, en donde entra en juego la posibilidad real y cierta de otra educación, con lo cual queda certificado que la homogeneización pretendida desde el establecimiento no es la única vía ni forma para el proceso educativo. Se despliega así un ejercicio cotidiano de lo político en el aula y en lo local, construcción de la cual son partícipes los diferentes actores del hecho educativo.

Estamos ante prácticas que generan dinámicas de construcción colectiva de lo educativo y lo pedagógico, proceder que cuestiona la manera como se constituyen los proyectos educativos en la institución²⁹², así como los

²⁹¹ Mejía, M. R., “Luchar, aprender para construir los movimientos para volver a luchar”. En: revista *Educación y cultura* N° 121, agosto, 2017, pp. 20-26.

²⁹² Paro, V., *Por dentro da escola publica*, São Paulo, Xama, 1995.

planes educativos en las ciudades y departamentos. En ese nexo, existe una vinculación de las prácticas cotidianas con la construcción de políticas en la esfera local, lo cual torna visibles los procesos territorializados, transformados por la acción colectiva realizadas en los quehaceres de las personas vinculadas a estas prácticas en los diferentes niveles de las instituciones.

Estas dinámicas territorializadas también exigen la construcción de propuestas concretas de políticas públicas por parte de las organizaciones para mostrar que sí es posible hacerlo de manera distinta a como lo realizan desde las políticas educativas oficiales, y construir lo público como un ejercicio de la sociedad –y no sólo de los agentes estatales²⁹³– como un espacio de deliberación y empoderamiento. Las múltiples dinámicas generadas en estas prácticas muestran, desde los procesos locales y territorializados, la emergencia de una serie de agendas de transformación, las cuales piden pista para ser colocadas en las esferas nacionales e internacionales como parte de las discusiones y propuestas de cambio educativo, procesos en los cuales se construyen redes (nacionales e internacionales), así como dinámicas de congresos, seminarios, pasantías, todos estos elementos como acumulado van dando un marco de transformación que permite hacer de los PEPAS, y las movilizaciones y plataformas del Derecho a la Educación, lugares centrales para dinamizar los proyectos, para confrontar al neo-liberalismo en educación y dinamizar la construcción de lo público popular desde propuestas que disputan sentidos de lo político educativo en la sociedad.

Estos lugares y espacios en los cuales se construye lo público como debate y conflicto son muy importantes, ya que son constitutivas de la dinámica a través de la cual los actores de estos procesos se empoderan y convierten en productores de saber a partir de sus prácticas sistematizadas, generando una nueva relación teoría-práctica que les permite un relacionamiento de deliberación con las políticas educativas y las maneras como los juegos de poder se presentan en la constitución de las mismas, mostrando otras formas de lo político. Estas prácticas evidencian que, a partir de sus actividades cotidianas reflexionadas, ellas y ellos se convierten en actores y actrices de su proceso específico, que construyen lo público como un ejercicio de

²⁹³ Múnera, L., “La tragedia de lo público”. En: Revista *Trans*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia (Sede de Bogotá), diciembre de 2001, pp. 224-243.

empoderamiento subjetivo, comunitario, institucional, y como una forma de construir sociedad mayor.

Es a través de estas dinámicas donde los actores comprenden la relación entre lo macro, lo meso y lo micro y su vinculación a ellos, encontrando que no están separados en cuanto su subjetividad es construida espacial y territorialmente, lo cual hace que esos espacios estén interrelacionados y retroalimentándose, y de esta manera, es ahí donde construyen la política alternativa y sus apuestas y propuestas. Toda esta mirada permite ver una construcción de caminos en educación y pedagogía que trabaja el cambio desde su especificidad, concretando el reconocimiento de que el cambio educativo y escolar por sí solo no transforma la sociedad, pero si ésta no muda, la sociedad no cambiará; sin dejar de lado que en el sentido freireano es necesario formar a las personas que van a trastocar la sociedad.

Ante un capitalismo centrado en el conocimiento, el acceso, la calidad, la equidad se convierte en bandera para los padres y madres de familia, los grupos juveniles y las comunidades populares organizadas. Unir la diversidad significa construir lo común y salir de centros homogéneos para construir un lenguaje que es capaz de traducir esa variedad de intereses críticos y contrahegemónicos para hacer real lo público popular, y no acogerlos desde un centro único, sea éste ideológico, organizativo o político, lo que implicará construir movimientos que dan forma a esos múltiples contenidos, dando cabida a las variadas y diferentes resistencias de una historia emergente, que todavía no acaba de visibilizarse y menos de ser escrita.

Pero ello también significa construir nuevas formas del ejercicio de la política para llenar de contenido lo público popular de estos tiempos, en coherencia con los cambiantes tiempos. Algunos de esos principios orientadores enunciados ya en la discusión que han colocado los zapatistas²⁹⁴, pudieran ser:

- a) “Cambiar la manera de cambiar”. Reconocer las transformaciones del proyecto de control significa también dar cuenta de las modificaciones en la teoría y la acción crítica y esto implica construir nuevos

²⁹⁴ Subcomandante Marcos, “Méjico 2000: ventanas abiertas, puertas por abrir”, 2 de diciembre de 2000.

procesos organizativos, ampliar las formas de luchar, descubrir los intersticios de fracturas del sistema y construir allí las resistencias de este tiempo que apenas comienzan a ser visibilizadas y se convierten en ejes de los nuevos empoderamientos.

Esto significa también una posición autocrítica frente a la manera como hemos construido las relaciones con las formas de vida de los sectores que luchan por la emancipación, para reconocer cuáles modificaciones debemos realizar al interior de los proyectos transformadores y salir de posiciones cerradas y dogmáticas para construir un nomadismo crítico al interior de un proyecto multicolor, en cuanto recoge la diversidad, el cual debe reconocer el carácter de un tiempo de crisis en el sentido que lo enuncia Cetrulo²⁹⁵, tiempo de tránsito y descubrimiento para encontrar esos nuevos mecanismos que hagan más efectivas las luchas de hoy para realizar la sociedad del mañana, mezclando la creatividad y el saber de los grupos populares en la constitución de sus luchas actuales con las dinámicas generadas en las nuevas realidades que nos muestran herramientas y aspectos emergentes, y el acumulado histórico de las luchas de los pueblos y del pensamiento y la acción crítica.

b) “Construir la meta en el camino”. Éste va a ser uno de los puntos más difíciles. Venimos de paradigmas en los cuales la meta (como estrategia) estaba totalmente clara definida por las direcciones y los centros de poder propio y no era sino trazar el camino (táctica) para llegar a su destino. Sin embargo, las nuevas compresiones y lecturas que exigen los fenómenos del cambio de época y del nuevo proyecto de control, exigen una reconstitución de la acción crítica y emancipadora. Y esto significa ser capaz de criticar nuestra forma de criticar para construir la de este tiempo. Es decir, los principios del

²⁹⁵ Cetrulo, R.: “comencemos por aclarar que crisis no significa desastre o catástrofe, sino situación que exige discernimiento. Etimológicamente viene del verbo griego ΚΡΙVW, juzgar y discernir, y del verbo latino CERNERE, cernir, separar, discernir... en este último sentido, la crisis es un desafío que dinamiza para la búsqueda y la acción.” En: Cetrulo, R., *Alternativas para una acción transformadora: educación popular, ciencias y política*, Montevideo, Ediciones Trilce - Instituto del Hombre, 2001.

pasado deben ser reajustados a las nuevas realidades y muchos de los nuevos elementos apenas comienzan a ser desarrollados y creados en las luchas de muchos de los sectores que resisten.

En ese sentido, no hay una teoría hecha y terminada para aplicar, apenas comienza a reescribirse desde estas nuevas luchas y desde los acumulados de la tradición crítica. En esta perspectiva, la relación entre programa estratégico y acción práctica tienen un nuevo proceso de retroalimentación, en cuanto requieren una nueva táctica, ya que significa cruzar el paso diario y los tiempos que toman las luchas de hoy, las cuales buscan trasmitir el entendimiento del poder emancipador en los espacios cotidianos de su vida, lo que requiere una inteligibilidad para dar cuenta de los mismos y sumarlos al acumulado social de la comprensión de estas nuevas realidades. Estos procesos que buscan sumar y juntar en esa diversidad, también proponen la necesidad de recrear la educación y las pedagogías de la emancipación, lugar en donde se concretan y hacen realidad las pedagogías críticas al calor de las nuevas luchas.

- c) “La furia digna”. No basta con buscar caminos alternativos en la especificidad de los entornos y realidades inmediatos, en los nuevos territorios geográficos, mentales, corporales y virtuales que reestructuran el poder y copan nuestras vidas. Es necesario reconocer la dimensión ética de estas nuevas rebeldías, que otra vez saliendo del pragmatismo y de la noche neoliberal nos colocan en un horizonte de justicia y reconocimiento de la diferencia, la diversidad y la unidad con la naturaleza y su negación como uno de los factores que contribuyen a la desigualdad y nos colocan con las mayores tasas de inequidad en el planeta.

En ese sentido, a través de su acción se plantean enfrentar la deshumanización de los proyectos de control y poder en marcha, los cuales dominan con base en la explotación y la subyugación de mentes y cuerpos de un capital que ha puesto a trabajar por cuenta propia la vida toda, creando las nuevas exclusiones que ahora vivimos y/o conocemos. Ante esta realidad, el/la educador/a recupera su capacidad

de indignación y desde su quehacer cotidiano decide hacer la nueva travesía en los cambiantes tiempos por reconstruir su proyecto de sentido, a través de sus prácticas pedagógicas y su oficio de educador, reconstruyendo en su vida y en su organización lo común y lo público para estos tiempos, estructurando las nuevas formas organizativas y sociales que construyen la inauguración de estos tiempos, iniciando una larga marcha por transformar la sociedad transformándose él/ ella mismo/a, en el día a día, su quehacer para dignificar su acción y caminar y construir vida con sentido en las características de un tiempo nómada que ha sido metafóricamente mostrado por Antoni Negri, así:

“Hoy vivimos un gran momento de pasaje en la construcción de las estructuras y de las figuras globales del imperio. Hay fuerzas que intentan feudalizar de nuevo eso común que las actividades multitudinarias han construido. Los movimientos globales, pero, sobre todo, la continua y duradera producción de subjetividad, oponen resistencia a esos intentos de normalizar de manera unilateral el paso al Imperio... De hecho, estamos atravesando un interregno, esto es, un período en el que las diversas alternativas se presentan todas, por decirlo así, de manera incompleta, luchas globales y movimientos globales, fenómenos de mestizaje y metamorfosis antropológicas conviven. Los bárbaros ya no están en la ventana, en el límite del Imperio, sino que atraviesan su consistencia y siguen su expansión. Será difícil imaginar los años futuros si uno no se inserta en este marco y no hace propia su dinámica, por dolorosa o ambigua que pueda ser”²⁹⁶.

4. Las experiencias glocalizadas que anticipan el futuro

En el nuevo tiempo espacio configurado por el capitalismo cognitivo, entre otros factores a través de lo digital, el trabajo inmaterial, la información, lo virtual, se ha generado la construcción de un proyecto con características de control planetario. Es una realidad, pese a la cual no podemos dejar de reconocer que somos de este continente latinoamericano, megadiverso, construidos con una historia, una geografía y una cultura con particularidades específicas.

²⁹⁶ Negri, A., *Movimientos en el Imperio. Pasajes y Paisajes*, Barcelona, Ed. Paidós Ibérica, 2006, p. 202.

cas. Reconocer esta realidad y demandar su respeto frente a un proyecto de homogeneización, ha sido parte de nuestra resistencia y de nuestra lucha.

Por ello, pensar de manera renovada la manera cómo el poder intenta controlar globalmente, también exige de nosotros reconocernos en nuestra especificidad para desde ella identificar la forma cómo estos nuevos procesos de control del poder ganan configuración en nuestro medio, haciendo que las resistencias tomen lugar también en nuestras vidas. En ese esfuerzo por reconocernos en el mundo del control capitalista, pero desde nuestra historia, se ubica nuestra resistencia inicial por afirmar un mundo no homogéneo, construido desde las múltiples formas de la diversidad, como lo hemos mostrado en el capítulo anterior, diversidad desde la cual emergen los caminos para fijar los criterios de un debate que será una tarea colectiva por concretarse en los próximos años al interior de todas las corrientes críticas de nuestra realidad.

Es en esta perspectiva que al intentar plantear, en el capitalismo cognitivo, la manera como se producen las resistencias y cómo el *biopoder* toma forma en la educación, se requiere retomar ese cuádruple ejercicio crítico. En un primer momento, reconocer los cambios estructurales que acontecen en la sociedad, derivados de modificaciones estructurales al proceso de su organización; en un segundo momento, entender éstos en clave de un nuevo proyecto de control y leerlo en una reactualización del pensamiento crítico que permita desentrañar los nuevos procesos existentes en las formas del capitalismo cognitivo. En un tercer momento, recuperar nuestra tradición crítica latinoamericana para tenerla como base de una relectura que habrá de hacerse de la manera cómo esas nuevas realidades llegan a nuestro contexto.

Este nuevo hecho contextual nos conduce al cuarto aspecto, el cual exige un análisis que recuperando la tradición pueda leer en nuestra especificidad latinoamericana la manera como hoy se produce ese proyecto educativo transnacionalizado, la manera como es apropiada por nuestras tecnocracias nacionales y ahí la capacidad de leer la manera como los grupos y sectores vuelven a plantear las resistencias-reexistencias de este tiempo, que posibilitan que el pensamiento crítico vuelva a ser remozado desde las prácticas de resistencia que apenas comienzan a esbozarse y toman caminos propios seña-

lando con su quehacer que sí son posibles otras prácticas pero también esas otras lecturas²⁹⁷, prácticas y lecturas otras que es el abordaje de este capítulo.

Ha existido una tendencia a descalificar la visión latinoamericana como si fuera una manera de ver que intenta romper con Occidente desde populismos, nacionalismos, o culturalismos terrígenos. No es el planteamiento que me ha acompañado. Creo que estamos en un tiempo maravilloso en el cual, si hacemos esas integraciones que hemos denominado de arco iris y construimos las conjunciones, podemos mirar un mucho más transdisciplinario y más transversal, y al servirse de la construcción de lo humano en estos tiempos como capacidad plena, y no simplemente de lo humano instrumental al servicio del control y el poder del capitalismo cognitivo formaremos ciudadanas y ciudadanos del mundo, pero también hijas e hijos de la aldea.

A. Prácticas de resistencia de hoy en Nuestra América

Todas estas largas páginas sirven para introducir esta parte del texto en donde quiero leer en una forma muy rápida expresiones que se dan hoy a lo largo y ancho del continente, y que comienzan a mostrar las características de ese *sentí-pensamiento* como manera de dar respuesta a los cambios vividos en la sociedad desde una perspectiva crítica en las luchas de la educación y la pedagogía, que permiten reconocer en alguna medida cómo las resistencias hacen emergir esas otras expresiones aún muy invisibilizadas, porque la lectura conceptual que de ellas se tiene no permite reconocerles esa novedad ni la manera como se desarrollan en lo concreto de las luchas que están generando esas mismas organizaciones.

De igual manera, intento mostrar con estos ejemplos cómo una visión conceptual cerrada a una sola mirada dificulta reconocer esas formas de las luchas de la educación y la pedagogía, y resistencia-reexistencia que van tomando forma hoy en nuestra realidad y que de alguna manera van más allá de políticas de oposición, convirtiéndose realmente en un campo de fuerzas

²⁹⁷ Acá intento avanzar sobre mi lectura sobre las pedagogías críticas, en las cuales diferencio entre las de América Latina y las euro-norteamericanas. Para ello, remito a mi texto escrito con Miriam Awad, *Educación popular hoy en tiempos de globalización*, Bogotá, Editorial Aurora, 2005, pp. 82-172.

que tensiona los discursos homogeneizadores a izquierdas y derechas, y que dispara la presión que genera, como rasgos tenues, los nuevos procesos sociales. Allí está esa cartografía práctica que apenas comienza a ser escrita.

En ese sentido, los ejemplos a continuación relacionados buscan generar una dinámica que requiere ir reflexionando estos aspectos para ir conformando unas nuevas conceptualizaciones que ya están en las luchas pero que requieren ser trabajadas en forma colectiva para dar cuenta de estas nuevas formas de la crítica de la educación y la pedagogía en nuestro contexto²⁹⁸. Faltan muchas experiencias que no conozco, están las que voluntariamente quisieron responder; otras no lo hicieron por diferencias de enfoque o por sospechas del uso del documento o por falta de tiempo. He pedido a personas vinculadas a ellas colocar en 500 palabras esa práctica para visibilizarla como experiencia. Se respetan los textos y se menciona a cada uno de los autores.

Pudiéramos afirmar que nuestras realidades siempre son más ricas que las teorías cerradas, y allí nuevamente, ante los intentos de construir ese proyecto monolítico en educación agenciado por la banca multilateral que en estos momentos muestra fisuras, fruto de las luchas de resistencias-reexistencias de un movimiento con características muy particulares que desbordó formas anteriores de lucha, recuperó algunas y anunció nuevas

²⁹⁸ Creo que un ejemplo no educativo de ello en nuestra realidad es el fenómeno de los desplazamientos y las migraciones, las cuales han hecho que el sujeto pierda su núcleo al territorio físico y geográfico, su deseo de movilidad se ve limitado, las políticas de control opresivo sobre su medio, oficiales y no oficiales (paras, guerrilleros, gobiernos) les expropien el deseo de habitar y es el despojo de sus motivaciones, expectativas, que lo colocan en un territorio extraño, el cual no inspira sus sentidos, ya que le han negado sus proyectos sobre su localización, quitándole la posibilidad de comunicarse sin límites. El nuevo espacio anula su nueva condición existencial, en cuanto se trata de facultades propias: en lo comunicativo, lingüístico, afectivo, dando paso a que su propia subjetividad no se pueda expresar. Para poder sobrevivir en el nuevo territorio, la *biopolítica* del nuevo control postfordista toyotista ha hecho su trabajo, le niega, contrarresta, y le reduce el autorreconocimiento, que le hacen sospechar para la construcción de vínculos fuertes y le intenta quitar a través del miedo la capacidad de construir formas de cooperación que puedan dar forma a la rebeldía desde su nueva condición. Sin embargo, la potencia, su *biopoder*, le permite desde sus capacidades volver a construir nexos internos y lazos externos y allí vuelven a generar las resistencias-reexistencias que van derivando en procesos organizativos en otros territorios que vuelven a anudar su subjetividad de hoy con la de ayer, y dotarlo de una identidad nueva pero resistente, en cuanto su pasado le recuerda sus identidades-reexistencias y le permite reconocer sus resistencias actuales.

formas en uno de los países considerados como el laboratorio educativo de la educación formal, Chile (revolución de los “pingüinos”). Recuerdo volver al capítulo II para contextualizar esta experiencia.

No está demás, enfatizar en que la mayoría de estas luchas no están escritas, están apenas comenzando a ser construidas por quienes las realizan y dan cuenta del conflicto que genera entre los diferentes actores y sus voces que tratan de darle forma como resistencia de estos tiempos. Cuando selecciono las de este texto, trato de mostrar la fecundidad del momento, pero muestro y dejo claro que son infinidad, las cuales deben comenzar a ser visibilizadas. Espero, con estas anotaciones rápidas, dar claves que nos permitan adentrarnos en las formas de las resistencias, las cuales están presentes en el inmediato concreto en que otras educaciones, otras escuelas, otras organizaciones, otras sociedades y otros sujetos de lucha se están constituyendo.

i. Avelino Siñani y Elizardo Pérez: precursores de la revolución educativa boliviana (Noel Aguirre Ledezma)

La historia de la educación boliviana está marcada por siglos de exclusión, de modelos educativos copiados. Pero, como todo proceso social, también fue motivó de rebelión como las escuelas indigenales, Escuela Ayllu de Warisata, y otras acciones de organizaciones sociales y comunitarias.

El día 2 agosto de 1931 en Warisata, altiplano paceño, se consumó el sueño concebido por Avelino Siñani, indígena aymara, y Elizardo Pérez, profesor citadino, para dar origen a la Escuela Ayllu que posteriormente se convertiría en una de las experiencias educativas de mayor trascendencia de Bolivia, cuyas principales características son:

- *Liberación.* Para Warisata, leer y escribir implicaba entender y asumir una posición frente a su cruda realidad. Para los indígenas, la educación se convirtió en un mecanismo de liberación, rebelión y lucha por sus derechos, entre ellos, la posesión de las tierras comunales. La educación sin liberación y transformación no es educación.
- *Educación comunitaria.* La Ulaka, Parlamento Amauta, forma de gobierno de la comunidad fue revitalizada. Los indígenas retoman

su derecho a hablar y tomar decisiones sobre su propio destino, se dotan de un mecanismo de organización, trabajo y control comunitario, no sólo sobre educación sino de todos los aspectos relativos a su contexto. La educación es parte de la identidad de la comunidad y es un hecho social.

- *Pedagogía del adobe.* La Escuela Ayllu genera una metodología que vincula la práctica con la teoría en un contexto de transformación. La misma construcción de la infraestructura de la Escuela Ayllu es un hecho educativo. La educación ligada a la producción, ciencia y arte deja de ser un proceso de simulación y se convierte en dinámica propia de los procesos formativos. Se hace educación en la siembra, en el taller de ladrillos necesario para construir la escuela, se hace arte para revitalizar la identidad cultural.
- *Territorio e interculturalismo.* La Escuela Ayllu asume su territorio y a las personas desde una visión holística y se extiende a otras regiones del altiplano, valles y oriente boliviano. Es precursor de la complementariedad entre las culturas –por ejemplo, el trabajo mancomunado entre Siñani y Pérez–, se vincula e interactúa con otros pisos ecológicos y entre el núcleo y las escuelas seccionales.

Otros momentos de esa historia son los intentos de acomodar la educación a políticas conservadoras. Se expresó mediante el Código de la Educación del año 1955 que fue cuestionado por sus propósitos de “modernizar y castellanizar” bajo principios civilizatorios homogeneizadores. Ocurrió también cuando se impuso la Ley N° 1565 de la Reforma Educativa el 1994, una de las “hijas” del modelo neoliberal, que dio lugar a un largo proceso de resistencia de la llamada “ley maldita”.

Con esos antecedentes, el gobierno del presidente Evo Morales da inicio a la revolución educativa. Luego de un largo proceso de debate y consensos, el 20 de diciembre de 2010, en la sede de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia se promulga la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. La Ley nace por mandato de las organizaciones sociales, comunitarias y educativas, así como por la Constitución Política del Estado promulgada en el 2009. Es parte substancial de las políticas planteadas por el Plan Nacional de Desarrollo 2006 - 2012

“Bolivia digna, soberana, productiva y soberana para Vivir Bien” y de la “Revolución Cultural y Democrática”. Se diseña en el marco de una amplia participación social y comunitaria, retoma las experiencias y propuestas educativas relevantes de Bolivia y otras afines del contexto internacional, es la base del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y expresión de la voluntad y decisión soberana del Estado.

La educación de Bolivia cambia por decisión soberana y mandatos de la sociedad; instituye un modelo educativo construido con “pensamiento propio” sin dejar de pensar y retomar los cambios en el contexto internacional, la ciencia y tecnología; pone en práctica un currículo para la formación integral; establece condiciones para que sea una educación a lo largo y ancho de la vida con calidad y pertinencia... La Revolución Educativa se construye en el marco de la Revolución Cultural y Democrática...

ii. Movimiento Socioeducativo “Educar en Tiempos Difíciles”: MSE – Brasil (Susana Sacavino)

Este movimiento se coloca dentro de los nuevos movimientos sociales, surgidos en la primera década del siglo XXI. Comienza a gestarse con la elaboración, implementación y desarrollo de la Propuesta Socioeducativa para América Latina “Educar en Tiempos Difíciles”, en trabajo procesual desde el año 2002 y que busca ser respuesta en los tiempos actuales a las inquietudes, sueños, deseos y apuestas de educadores y educadoras en el potencial humanizador y transformador de la educación, en sus diferentes expresiones y ámbitos, desde la construcción de globalizaciones contrahegemónicas. Como fruto de este proceso en 2008 nace el MSE (Movimiento Socioeducativo “Educar en Tiempos Difíciles”).

El MSE tiene como finalidad reunir mujeres y hombres, jóvenes y adultos, que a través de su trabajo y profesión son sensibles a las persistentes señales de desigualdad, discriminación y exclusión presentes en nuestras sociedades, y que tienen el deseo de construir alternativas que afirmen la justicia, la igualdad, la solidaridad y una ciudadanía activa, a partir de la presencia en mediaciones socioeducativas. (Principio 1 de su Carta de Principios).

En la perspectiva de los nuevos movimientos sociales del siglo XXI, desarrollada por algunos autores, creemos que además de situarse dentro de los llamados nuevos movimientos sociales, el MSE se caracteriza por ser un movimiento complejo en una doble dimensión. Por su enfoque en relación con la comprensión de la educación como una práctica social a la cual urge en nuestros días la construcción de nuevos paradigmas, que ofrezcan respuestas adecuadas a la compleja problemática de nuestro tiempo, y por afirmar la centralidad del papel de los educadores. Creemos que son los educadores y las educadoras los principales protagonistas de estas búsquedas que exigen un pensar y un actuar conjunto, reflexivo, crítico y propositivo (Principio 3). Consideramos que este es el momento oportuno para que nosotros, educadores y educadoras de distintos países del continente, de la educación formal y no formal, presentes en ámbitos estatales y privados, unamos nuestras fuerzas para la construcción de este movimiento que tiene como eje central de sus acciones, la afirmación del derecho a una educación de calidad para tod@s, una educación que promueva la igualdad, la equidad, el reconocimiento de la diversidad (sociocultural, étnica, de género, entre otras), la justicia social y los derechos humanos en el continente, asumiendo un enfoque humanizador y transformador, contrahegemónico a las tendencias dominantes en nuestras sociedades. (Principio 2).

En la mayoría de los movimientos sociales focalizados en la educación, en las décadas anteriores y hasta el actual momento, los sujetos convocados eran sectorizados desde el punto de vista de sus participantes o actores centrales: o aglutinan maestros y trabajadores de la educación formal, o educadores del ámbito no formal o estudiantes, cada uno en sus luchas desde sus espacios y ámbitos específicos. El Movimiento Socioeducativo “Educar en Tiempos Difíciles” es complejo e innovador en este aspecto, creando este nuevo espacio para la participación que aglutina educadores y educadoras del ámbito formal y no formal, estatales y privados, urbanos y rurales.

Otro aspecto que también evidencia su complejidad es cuando se enumera los elementos que dan identidad al Movimiento (Principio 4):

- articula realidades locales con una perspectiva continental y global;

- quiere ser plural, reflexivo, participativo, inclusivo, ágil, flexible, interreligioso y democrático;
- tiene el propósito de contribuir activamente en la construcción de una ciudadanía comprometida y de políticas públicas que promuevan una calidad educativa multidimensional para todo/as;
- estimula la participación en redes y los intercambios con otros movimientos afines.

Actualmente el Movimiento Socioeducativo “Educar en Tiempos Difíciles” está presente en doce países del continente, en cada uno de los cuales su desarrollo y construcción está en marcha a partir de cada realidad concreta.

Para saber más sobre el MSE, su Carta de Principios, sus focos de actuación y las estrategias privilegiadas puede consultar la página www.msebrasil.org

iii. Educación popular en la formación de docentes y ciudadanía global (Reyna González, Rscj)

La Red de Educación Popular Continental de las Religiosas del Sagrado Corazón (LA RED), fundada en 1984, en la sistematización de su práctica de educación popular en 2005, reconoce que el servicio educador requiere hoy con urgencia de una formación que ayude a enfocar el horizonte común en lo local, regional y en lo global. El horizonte común es colaborar y ser copartícipes en procesos educativos que incidan en la transformación social que favorezca el cambio de perspectivas ideológicas y estructurales. Un horizonte, que promueva el análisis de la realidad crítica y con una mirada de esperanza.

A través de diferentes experiencias/proyectos de Educación Popular en los diversos países, se incide en la formación y capacitación de personas, grupos, comunidades e instituciones educativas. Uno de los proyectos es la colaboración en la formación de docentes en Argentina, México, Cuba y próximamente en Honduras, en la que nos vinculamos con diversas organizaciones.

Las prácticas o las propias experiencias vigentes de los y las docentes son el punto de partida. Esto favorece la toma de conciencia sobre la realidad personal y del contexto en el que están trabajando. La democratización del

ejercicio de preguntar individual y colectivamente fortalece la reflexión y análisis crítico y ello los lleva a la elaboración de nuevas propuestas concretas y profundas de transformación, dando respuesta a las necesidades detectadas con propuestas. Los participantes consideran lo que hacen, el por qué lo hacen y cómo lo hacen; y regresan a sus contextos con miras a realizar modificaciones a su práctica educativa empeñados en vivir su compromiso con integridad.

Por la integridad nos referimos a la alineación o coherencia en las personas, entre lo que creen, saben, dicen, hacen, y cómo lo hacen. El proceso culmina en la sistematización de un enfoque analítico fundamental para el desarrollo de iniciativas estratégicas y las direcciones futuras para sus proyectos de responsabilidad educativa y social.

Los docentes reconocen la importancia de que en sus procesos educativos vayan teniendo una visión integral e integradora, que incida en la formación de una niñez y juventud con un compromiso ciudadano, una ciudadanía global.

Educar hacia una ciudadanía global o ciudadanos del mundo, ha implicado para los docentes conocer y saber más de las interconexiones y sistemas de dominación que impactan la vida de sus comunidades y que incrementan la desigualdad social y educativa, así como los diferentes “problemas sociales” –como la violencia, marginación y muchos más. Requiere el compromiso de fomentar la participación y colaboración en redes con fines comunes.

Educar para y hacia una ciudadanía global, requiere de las instituciones educativas re-crear su currículo y buscar estrategias de acción local con una incidencia global. Facilitar espacios y experiencias de participación ciudadana para que la niñez y juventud reconozcan y pongan en práctica su capacidad transformadora.

iv. Las experiencias de educación alternativa desde la organización de los trabajadores del Estado de Michoacán, México (Jorge Cázares)

Los trabajadores de la educación del Estado de Michoacán, están organizados sindicalmente en la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero desde hace más de 20 años militan

mayoritariamente en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), considerada la corriente democrática al interior del primero, desarrollando un sindicalismo independiente y alternativo al oficial, a través de un Proyecto Político-Sindical con tales características.

Uno de los ejes estratégicos de dicho Proyecto es construir, desde las bases magisteriales, un proyecto educativo alternativo, en la búsqueda de recuperar su materia de trabajo: la educación pública, así como defenderla de los planes privatizadores de los gobiernos en turno. Varias generaciones de docentes michoacanos han destinado su tiempo y esfuerzo a la concreción de esta enorme tarea, logrando hasta ahora avances importantes, principalmente en los niveles básicos.

A este proyecto de educación alternativa le han denominado “Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM), que tiene como fundamentos generales a la Educación Popular Latinoamericana, en particular, las experiencias de la “Escuela Rural Mexicana” vigente hasta la primera mitad del siglo XX, movimiento pedagógico que impulsó, para y desde el campo, una educación socializante y emancipadora de las clases oprimidas antes y durante la lucha revolucionaria, donde la escuela era la “casa del pueblo”, lugar de encuentro de niños, jóvenes y adultos organizados por el maestro rural, y cuyos planes de estudio partían de las necesidades diversas de la comunidad.

Los fines del PDECEM están orientados hacia la construcción de una sociedad michoacana y mexicana justa, libre, democrática y soberana en el concierto internacional, donde la solidaridad y no la sumisión entre los países, sea la característica principal de un nuevo orden mundial basado en el pleno respeto a los derechos humanos y a los de la “Madre Tierra”. Para ello, la educación que se promueve desde esta propuesta alternativa es una con las siguientes características: popular, democrática, comunalista, emancipadora, descolonizadora, humanista, integral y científica; además de ser anticapitalista y antineoliberal.

Los avances registrados hasta ahora consisten en el desarrollo, a distintos niveles, de programas educativos como: Escuelas Integrales de Educación Básica; Desarrollo Lingüístico Integral; Centros para el desarrollo de la creatividad, el arte, la cultura y el deporte; Alfabetización popular; Libros

de texto alternativos para la educación preescolar, primaria y secundaria. Además, como parte de la formación alternativa de los docentes en servicio, desde hace más de 15 años se realiza, durante el receso escolar de verano, un evento denominado “Curso del Educador Popular”, al cual asisten miles de maestras y maestros de toda la geografía de la entidad para participar de las conferencias, talleres, demostraciones y otras actividades pedagógicas. En los últimos años este ejercicio se ha multiplicado en las diversas regiones del estado de Michoacán, logrando que cada vez más educadores participen en estos procesos de autoformación desde la Educación Popular.

En relación a la formación docente inicial, a partir de las Escuelas Normales de Michoacán y particularmente desde la Normal Rural “Vasco de Quiroga”, se encuentra en proceso de construcción una propuesta alternativa para la formación de maestros rurales, bajo un enfoque crítico-emancipatorio, la cual está en una fase de experimentación, avalado por las autoridades educativas federales del nuevo gobierno.

v. PIEMSA: nuevas miradas para pensar y sentir la educación de los pastusos (Piedad Figueroa Arévalo)

Al suroccidente de la Colombia diversa, en una de las regiones socioculturales históricas más reconocidas, se encuentra el municipio de Pasto, donde actualmente se implementa, en el marco de su plan de desarrollo “Pasto educado constructor de Paz”, el Proyecto PIEMSA, encaminado a la búsqueda de respuestas al cambiante y complejo mundo de hoy, desde el diálogo intercultural local-global e intergeneracional, que recupere la potencialidad de las raíces culturales ancestrales andino mestizas propias del ser pastuso para formar el ciudadano colombiano del sur.

Esta iniciativa, surge de la necesidad de contribuir a un desarrollo sostenible en tránsito hacia el bien vivir, cimiento de una paz duradera, soportada en los valores andinos de complementariedad, reciprocidad y cooperación aplicados a la escuela y a la vida. Se trata de generar propuestas pertinentes, integrales, inclusivas y de calidad en instituciones, familias y demás escenarios educativos del municipio, a partir del reconocimiento del contexto sociocultural y ambiental, regional y global.

En ejercicio de la autonomía local se proyectan acciones que permitan superar el pensamiento eurocentrífugo y hegemónico presentes aún en la escuela, promoviendo el aprendizaje de formas crítico-creativas de pensar y concebir la educación en sus múltiples dimensiones: cognitiva, social, política, productiva, afectiva, espiritual, ética y estética; se reclama la participación de todos los actores y entidades educativas en la constitución de un sistema educativo local articulado, coherente y eficaz que ofrezca oportunidades educacionales continuadas en función de las necesidades históricas de la época.

La propuesta se ubica en un escenario histórico complejo que implica profundos replanteamientos conceptuales y prácticas educativas que se mueven en la tensión entre lo antiguo y lo nuevo, entre lo local y lo global, entre la hegemonía y la autonomía, entre la ciencia, la tecnología y los saberes culturales de las comunidades, entre la unidad y la diversidad, visión dual de mundos opuestos y paralelos de la cual surgirá, como lo avizora el pensamiento andino, una respuesta innovadora y crítica.

Resalta el componente investigativo y participativo durante todo el proceso como soporte y garantía de persistencia y rigurosidad que exige una apuesta de mediano plazo e introduce formas propias como la minga de pensamiento, los recorridos, cocinatorios, rituales y diversas dinámicas de participación individual y comunitaria tanto rurales como urbanas, aplicadas a la reflexión y construcción colectiva del saber pedagógico.

Se propone realizar un proceso de resignificación de los proyectos educativos que involucre la propuesta pedagógica, el currículo, los proyectos trasversales, la convivencia, la evaluación y demás componentes, con la posibilidad de generar algunos modelos apropiados a condiciones específicas del entorno con los aportes de experiencias concretas y los enfoques sociocultural, constructivista, crítico social, activo, con sus respectivas estrategias pedagógicas y didácticas.

Garantiza su continuidad, la apropiación de la política pública local, contenida en el acuerdo N°011 de 29 abril de 2019 del Concejo Municipal y la legitimación-apropiación por las comunidades educativas, apoyadas por convenios interinstitucionales como el existente con la Universidad

de Nariño y con mecanismos ágiles de comunicación y socialización que dinamicen la circulación de saberes y experiencias.

vi. Los bachilleratos populares, Argentina (Fernando Lázaro)

Los Bachilleratos Populares (BbPP) son escuelas autogestionadas para jóvenes y adultos surgidas desde organizaciones y movimientos sociales que interpelan al Estado para su reconocimiento y toman a la educación popular como principio político y pedagógico.

El reconocimiento de muchas de ellas por parte del Estado fue resultado de una lucha intensa, permitió la acreditación de los estudios secundarios, así como también el reconocimiento del colectivo docente, lo que presupone un antecedente sin registros en la educación de adultos en Argentina.

Los planteos de autogestión, la toma de decisiones en asambleas, el objetivo político de la educación que se proponen, la construcción del sujeto pedagógico que se intenta construir, así como el trabajo en equipo docente y la interpelación que realizan al Estado, son algunos aspectos que permiten ubicarlos como una singularidad dentro de los marcos del sistema educativo en el área específica de la educación de jóvenes y adultos (EDJA). Por lo tanto, la experiencia de los BbPP cobra trascendencia en tanto disputan el espacio de lo público, interpelan al Estado, retoman tradiciones educativas del movimiento obrero, se insertan en un contexto de auge de los movimientos sociales en Argentina, y disputan el campo de lo pedagógico en clave de Educación Popular.

Los BbPP han logrado insertarse en el entramado educativo desde hace más de 15 años con planteos transformadores que resisten y rechazan las reformas neoliberales aplicadas en la educación a partir de la década del 90 pero que también tensionan la matriz educativa liberal. La experiencia se inicia en el 2004 en la Empresa Recuperada por sus trabajadores/as IMPA, impulsado por la CEIPHistórica (CEIPH).

Los BbPP rescatan tradiciones del movimiento obrero y particularmente de las ERT; uno de ellas es el de la autogestión. Otro elemento que retoman de la tradición del movimiento obrero y de las Empresas Recuperadas por

sus Trabajadores/as en particular es el de autonomía, en tanto capacidad de los trabajadores/as, de generar sus propios proyectos al margen del capital. Este concepto para los Bachilleratos Populares implica desplegar proyectos educativos que elaboran estrategias acordes al contexto en el que están situados, tensionando la normativa. El concepto de autonomía estuvo marginado en la conformación del sistema educativo (y fue implementado por la lógica neoliberal a las escuelas), pero aquí es desde la propia organización social y de la comunidad educativa.

Los Bachilleratos Populares despliegan sus experiencias en articulación territorial con las organizaciones y el barrio en el que se hayan insertos para trascender el adentro y el afuera, para construir a partir de las experiencias y las problemáticas de la comunidad.

Por otra parte, potencian las instancias de democratización en la toma de decisiones, corriendo el carácter burocrático que imperó en los sistemas educativos. El lugar de la Asamblea es muy importante en el discurso de las protagonistas y en el carácter que se le asigna, ya sea la asamblea de docentes como la asamblea de docentes y estudiantes.

Los Bachilleratos Populares tienen como intención formar sujetos políticos. Esto se encuentra en las antípodas de aquella educación vinculada al mercado, o de un sujeto disciplinado. Aquellos intentan generar horizontes de posibilidad y cambio y que los sujetos jóvenes y adultos/as puedan luchar por condiciones de igualdad y justicia en cada espacio donde se desenvuelvan. La educación popular se despliega aquí como el medio para formar sujetos que puedan transformar las relaciones sociales de opresión en sus múltiples variantes.

vii. Innovando para el aprendizaje y la transformación social en Fe y Alegría Colombia (Equipo nacional de innovación: Benjumea, J.; Bravo, A.; Riveros, E.; y Vega, C. M.)

La innovación en Fe y Alegría Colombia es una apuesta atrevida y ambiciosa en clave de *educación popular*. Somos 19 Instituciones Educativas (IE) en 11 entes territoriales diferentes, 28.000 estudiantes con sus familias, más de 900 maestros y maestras, trabajadoras sociales y bibliotecarias, y cerca de

135 integrantes de los equipos de dirección en los que suena la melodía de la *Innovación por ambientes para el aprendizaje y la transformación social*.

Las 19 IE estamos organizadas para que las personas aprendan a aprender, se sientan felices aprendiendo, desarrollen capacidades y competencias para la vida y sean agentes de cambio, transformando sus vidas y la de sus entornos. Las 19 IE nos atrevemos a romper con la organización de las escuelas tradicionales, las y los estudiantes ya no están sentados en filas pendientes de la palabra y el tablero de sus docentes, aprenden investigando, reflexionando y haciendo; son más autónomos y deciden si avanzan o no en sus casas, resuelven preguntas y problemas identificados en sus contextos y, aunque trabajan colaborativa y cooperativamente, responden de manera individual por sus aprendizajes, decidiendo el momento en el cual están preparados para ser valorados por sus docentes.

Maestros y maestras estamos transformando el modelo y las prácticas que homogeneizan dentro de aula y nos estamos convirtiendo en mediadoras/es-acompañantes del aprendizaje y del proceso del conjunto de estudiantes con quienes interactuamos. Asimismo, ya no preparamos clases de manera aislada e individual, sino que nos integramos en torno a proyectos que buscan responder a necesidades del entorno, las cuales dan sentido al conocimiento de las diferentes disciplinas e, igualmente, de manera cooperativa, maestras y maestros construimos las guías que cubren las metas de aprendizaje estipuladas en el currículo institucional. Tenemos en nuestro horizonte la formación en las siete capacidades definidas como centrales por Fe y Alegría Colombia: para el cuidado del cuerpo, psicosociales, socio-laborales, ciudadanas, espirituales, para relacionarse con la naturaleza, y para las relaciones mediadas por las TIC. Estas se integran al currículo a partir de las necesidades y proyecciones formativas de la comunidad educativa. Además, tenemos espacios dentro del horario escolar para la potenciación de talentos e intereses de todas las niñas y los niños de la IE.

En el acompañamiento al estudiantado, por lo general, no damos respuestas, asesoramos el trabajo de las personas o los grupos, formulándoles preguntas que les ayudan a identificar necesidades de información o que fomentan el análisis y la reflexión para comprender las diferentes situaciones que se pro-

pone comprender, problematizar, ayudar a resolver, en una relación fructífera entre la escuela y la comunidad (barrio o contexto específico) en la que está inserta la IE. En el marco de la evaluación, se priorizan técnicas comunicativas orales que, además de verificar el aprendizaje de los saberes vinculados a los proyectos y las disciplinas, valoran el aprendizaje de habilidades de pensamiento crítico reflexivo, tales como la interpretación, comunicación, análisis, inferencia, argumentación y explicación, así como la capacidad que tiene el estudiantado para reconocer situaciones de la vida real en las que pueden aplicar lo aprendido e implicarse en su transformación de manera integral.

En estas instituciones ya no se habla de materias ni de organización de horarios por asignaturas, se habla de organización por ambientes de aprendizaje: Proyectos Interdisciplinarios con Incidencia Comunitaria (PIIC), Potenciando Talentos e Intereses (PTI), Cualificación de habilidades, conceptos y saberes (Cualificar) y Ciudadanías para la Convivencia la Reconciliación y la Paz (CCRP), no como un espacio físico sino como un espacio de interacciones pedagógicas en los que se integran las áreas y proyectos transversales (currículo integrado), al tiempo que se fomenta el autoaprendizaje, el trabajo cooperativo y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

viii. Educación Popular, un espacio que trasciende el aula: Cooperativa Unión solidaria de trabajadores (Laura García Tuñón)

El Bachillerato Popular “Arbolito”, nació en marzo de 2008 como parte de un proyecto de la Cooperativa Unión Solidaria de Trabajadores (UST) de Wilde, Buenos Aires. Su nombre es homenaje al apodo del cacique Nicasio Maciel, jefe ranquel destacado por su gran capacidad de lucha.

El Bachillerato de jóvenes y adultos de la UST surgió para dar respuesta a las necesidades educativas y culturales de la Cooperativa. Está abierto a toda la comunidad, destinado a los trabajadores de la UST, vecinos del barrio y otras organizaciones de la zona. Se sustenta en la educación popular, con orientación en economía social, RRHH y medio ambiente.

Es un proyecto que interpela lo educativo, lo económico y lo político en torno a un entramado de redes barriales, la articulación con universidades

y la construcción del Sindicato de Trabajadores de la Educación Popular de la Central de Trabajadores de la Argentina.

El proyecto pedagógico del “Bachi”, se consolidó como un espacio social y educativo que entiende la necesidad de “trascender el aula”, ya que considera que los espacios de participación y decisión colectiva son fundamentales para la formación de estudiantes, educadores y trabajadores. Y busca promover una formación integral que sintetice los saberes académicos, sociales, del trabajo y de la lucha por los valores del cooperativismo, la autogestión y el medio ambiente.

Esta experiencia educativa y política se enmarca en un proceso histórico más amplio de los movimientos sociales, que toman la educación y el trabajo en sus manos. Como respuesta a la crisis económica del 2001 y al retroceso del Estado en política social, fueron construyéndose iniciativas educativas de carácter autogestivo desde los movimientos sociales.

Desde la perspectiva de la Educación Popular, los trabajadores y trabajadoras de la UST, construyen y conducen el proyecto político pedagógico, en un modelo de cogestión con los educadores. Toman las decisiones en asambleas con los estudiantes y reflexionan de manera permanente sobre la búsqueda de sentido del bachillerato y la necesidad de interpelar el pensamiento crítico que redunde en el desarrollo del barrio, promoviendo la participación y la construcción de la comunidad organizada con base en aprendizajes sindicales, políticos, culturales y económicos.

La UST, se conformó en 2004 como cooperativa de trabajo ante la decisión patronal de cerrar su fuente de trabajo, que se encargaba de realizar tareas de recepción, transferencia y disposición final de los residuos sólidos urbanos. Supo administrarse, capacitarse, gerenciarse, desarrollarse, capitalizarse y ser disparadora de proyectos comunitarios y productivos que generaron nuevas fuentes de trabajo.

Bajo la bandera de que “sin lucha no hay trabajo. Sin trabajo la dignidad es muy difícil. Y sin dignidad no hay compromiso social”, los trabajadores de la UST han desarrollado emprendimientos autogestionados, recreativos,

educativos, culturales, productivos y solidarios en el barrio. Han fundado un polideportivo, el Bachillerato Popular, 100 viviendas y un centro agro-ecológico.

A lo largo de este proceso de educación popular, han enfrentado dificultades, han puesto el cuerpo, los saberes y la convicción de que los desafíos vale la pena vivirlos y combatirlos en comunidad.

ix. La educación propia de los pueblos indígenas en tiempos de revolución industrial (Juan Pablo Soto)

Para la comunidad indígena la educación es uno de los retos que posibilita permanencia en los sentidos culturales, políticos, organizativos y sociales que brindan para el pueblo étnico las garantías de vida comunitaria en todos los sentidos, por ello la educación propia se perfila de acuerdo con la ley de origen y el derecho mayor, contemplando el sentido del buen vivir y vivir bien; en este marco de ideas se fortalecen procesos como la minga del saber, la minga de pensamiento, la minga cultural y a la par las tulpas del conocimiento, actividades en cada una de las cuales se marcan las experiencias desde lo ancestral conservando las líneas de identidad de los pueblos indígenas.

La experiencia dada desde este sistema de educación son importante fuente de valor en la sociedad indígena, donde es posible ver la manera como los procesos se revitalizan en todos los componentes pedagógicos y sociales con la comunidad educativa estableciendo caminos de permanencia territorial. En este sentido los pueblos indígenas se preparan para recibir unos cambios que se darán en el campo de la modernidad o lo que llamamos la cuarta revolución industrial en el campo educativo, cambios como, por ejemplo, la desigualdad de factores económicos y culturales que se van a dar en temas sociales, políticos y económicos; en este sentido las comunidades indígenas se preparan realizando actividades y proyectándose hacia los tiempos de cambio que suscitan las líneas de los nuevos ordenes mundiales.

Los cambios que vendrán son caóticos y las comunidades indígenas ya están pensando en ello, de ahí que se sustente en el marco de la permanencia los

sistemas de educación, salud, cultura, defensa del territorio, y se construyan políticas avanzadas sobre cómo preservar todo lo que se mantiene vivo en estos tiempos modernos. Como parte de este actuar, las sociedades indígenas marcarán la historia en temas como la ley de origen y el derecho mayor, al cual se consagra la memoria de todo un pueblo con sus cosmovisiones y sus formas y maneras de ver el mundo.

Es de resaltar que estos cambios no van a ser fáciles de acometer pues la oleada de tecnología seguramente afectará las políticas de los pueblos, los que se verán involucrados en los sistemas de estos órdenes mundiales, se crearan movimientos que serán aliados de estos y tratarán de eliminar todo poder que estimule la reivindicación de derechos colectivos, principalmente de las comunidades étnicas de los territorios.

En esta medida, las experiencias educativas serán un soporte de lucha de resistencia ante los cambios que sin duda alguna vendrán con propósitos capitalistas, en el marco del poder político, para dominar y continuar ejerciendo soberanía territorial sin tener en cuenta la visión de los pueblos indígenas, experiencias que se darán de acuerdo con las orientaciones marcadas en los planes de vida de cada territorio indígena. Resaltar, por tanto, que las nuevas tecnologías afectaran las cosmovisiones de los pueblo, sin dejar a un lado lo muy avanzadas que son las estrategias procedentes desde los órdenes mundiales y que se sentirán en el aspecto social y cultural de las comunidades indígenas.

x. Sistematización SALASUR, Uruguay (Pilar Ubilla)

“Hemos vivido transformaciones queriendo adaptarnos a los cambios históricos, y después de diversos aconteceres, tuvimos la oportunidad de estar en el ex cine de La Floresta, el cual iba a ser el hogar por un tiempo del proyecto SALASUR. Es muy difícil resumir aquí lo que han sido estos últimos seis años: llevamos un año sistematizando la experiencia y creo que lo más cerca que vamos a llegar a expresar como sentimiento será con las intervenciones artísticas (las caras de les niñez en la fachada con el mural efímero) y los ensayos que cada integrante del equipo escribió sobre lo que aprendimos y crecimos, los desafíos, lo invaluable del proyecto, la composición de una canción y la creación de un documental”.

Por qué y para qué sistematizamos

Asumimos la sistematización desde la perspectiva de la Educación Popular, como un proceso profundamente reflexivo, político y apasionante, gracias al cual es posible reconocer en nuestras prácticas ricos aprendizajes e interesantes desafíos para la vida y la producción de conocimientos. Es decir, potenciar el sentido político de las experiencias y fortalecer las capacidades para problematizar y buscar superar cualquier condición de asimetría, en el marco de una propuesta alternativa de sociedad en la que se ubica como centro a las personas y a la vida en todos sus ámbitos, de manera sostenible y sustentable, para el vivir bien de todes. Se trata de una concepción liberadora y transformadora.

En este horizonte, se busca contribuir a la construcción de conocimientos desde y con las organizaciones, en una apuesta colectiva, participativa y comprometida.

El camino

El 2018 fue el año del grupo de Sistematización. Aprender de la práctica, del proceso realizado, también compartir materiales teóricos, fortalecer el colectivo, apoyar, continentar, abrazarnos y fortalecernos. Hubo que elaborar duelos, muertes de personas queridas y nacimiento de proyectos y nuevos caminos, nuevas esperanzas.

Seguimos los pasos ya probados y debidamente fundamentados para sistematizar: ser parte del proceso, juntar y compartir todo el material (que es una gran cantidad), elaborar la línea histórica desde el 2012, encontrar y nombrar las etapas del proceso (“enamoramiento”, “convivencia”, “cayó la ficha”), definir objeto y objetivo de la sistematización, encontrar los ejes: 1. Propuesta contrahegemónica y 2. Propuesta pedagógica desde el arte; así como dos temas transversales: poder y mujer.

Tareas realizadas:

- * Ordenar el material de acuerdo al objetivo y los ejes, ubicándolo en la etapa correspondiente de la historia.

- * Las preguntas orientadoras fueron: ¿Qué factores definen la propuesta como contra-hegemónica? ¿Qué elementos determinan esta propuesta pedagógica?

A partir de allí se desató la tremenda creatividad de cada persona, las ganas, los recuerdos, la necesidad de reflexionar, pensar, explorar, investigar y conocer. Nos reunimos sistemáticamente cada 15 días, siempre en el mejor clima, todos colaborando desde las fortalezas propias, creciendo individual y colectivamente, generando documentos, diagramas, librillos, ideas, videos, picardías, complicidades, canciones, ritmos, dibujos, generando lo inédito, lo nuevo, imaginando lo diferente, lo subversivo, lo divertido, produciendo insumos. Por momentos caos, desbordes, encrucijadas, bifurcaciones, dudas, incertidumbres, locuras, y luego, la sorpresa de lo hermoso, de la creación construida.

La disputa con la forma hegemónica de producción de saber no es lineal ni homogénea sino compleja y heterogénea, sinuosa, contradictoria, en permanente cambio y gestación. Fue un alucinante ejercicio de ser diferentes. El material al que hemos arribado es un texto luminoso, plagado de ideas que marchan a contrapelo del sentido común de la época.

Los ejes de nuestro tránsito

En el proceso de sistematización, nos organizamos con dos ejes conceptuales. El primer eje fue *El arte como espacio de transformación*. Primero pensábamos que el arte era una herramienta para llegar a una meta, pero después nos dimos cuenta que lo que en realidad estábamos haciendo era crear espacios entre los niños para sus creaciones, crecimiento y transformación. El fin era el proceso.

El segundo eje fue *SALASUR como proyecto contra-hegemónico*. Sabíamos que estábamos creando un modelo diferente a los demás, pero vimos en el proceso que no fue contestatario (anti-hegemónico) sino que lo que estábamos haciendo era proponer otra manera de mirar y trabajar. Fue una contra-propuesta al funcionamiento de la sociedad.

En el ordenamiento de las notas llama la atención que los puntos de política, pedagogía y metodología ocuparon la mayoría del espacio. Pudimos

constatar que no fue tanto qué es lo que hicimos, sino cómo lo hicimos, lo que nos marcó como diferentes. Nos ofreció un marco a partir de cuáles eran nuestras ideas e intenciones y, sobre todo, de quiénes éramos, mujeres de la comunidad (con algunos hombres aliados). De eso se trató, un espacio feminista que habilitó los procesos de transformación y de crecimiento juntos.

Si lo que creamos con las niñas fue un espacio de arte, vimos que lo que estábamos generando entre las adultas fue un espacio feminista. Aunque no todo el mundo se definía así, el mero hecho de ser mujeres haciéndolo nos posicionó en un lugar muy expuesto a ataques, boicot y violencia. Como dice Judith Butler, “Las mujeres son asesinadas no por lo que hacen, sino por lo que son” (Butler, 2018).

Equipo de Sistematización SALASUR: Miriam Morales, Florencia Battagliese, Lucía Burgueño, Anaclara Laviña, Elsa Marín, Alicia Morales, Sebastián Rivero, Hana Tauber, Pilar Ubilla

xi. Nuestra apuesta pedagógica: Currículo integrado y contextualizado desde la investigación para una ciudadanía honesta, Santa Marta, Colombia (Hna. Mónica Tausa)

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta es una institución formadora de maestras cuyos orígenes se remontan al 1875. A partir del año 2000 entró en un proceso de reconstrucción curricular desde la investigación. Este proceso marcó un giro definitivo en su historia.

A partir de la deconstrucción, la Escuela se replanteó sus fundamentos y pasó del asignaturismo a la integración curricular, del centralismo a la atención al contexto, del individualismo a la construcción de comunidad académica, de la consideración del maestro como transmisor de contenidos a su reconocimiento como sujeto político constructor de saber y poder, de la investigación como propiedad de élites intelectuales a la investigación como estrategia pedagógica en el aula y por lo tanto, al alcance de los niños y niñas. Se redefinió así el rol de la autoridad, del maestro, del estudiante, del contexto, de la comunidad educativa, así como también la naturaleza y misión de la Escuela Normal.

El resultado: Un proyecto educativo realmente construido por toda la Comunidad, que tiene nombre propio y evoluciona con los tiempos: Currículo integrado y contextualizado para una ciudadanía honesta. Este proyecto se fundamenta y desarrolla a partir de:

Una filosofía institucional basada en el Sistema Preventivo como enfoque filosófico y estilo educativo capaz de armonizar visión trascendente y compromiso social desde una apuesta educativa que sitúa en el centro a la persona. Este Sistema es considerado una pedagogía ciudadana porque precisamente la meta final que persigue es la formación de “buenos cristianos y honestos ciudadanos”, aspiración que ciertamente se redefine en el tiempo y espacio socio-cultural en el marco de una escuela oficial que debe distinguirse por la acogida e inclusión de la diversidad presente en la sociedad.

Un enfoque pedagógico humanista crítico social que concibe la educación como un espacio vital, integral, articulador, vinculante y emancipador donde las personas se forman en, a y para la vida a través de procesos integrales y contextualizados que reconocen la dignidad humana y leen el contexto y los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica y propositiva en la cual emergen las posibilidades creativas tanto de maestros como de estudiantes. Asumir que la escuela es un espacio político implica reconocer que su tarea va más allá de la transmisión de la cultura y comprender que está llamada a asumir la bandera de la transformación social; en esta apuesta se juega su pertinencia y relevancia. Educar ciudadanos capaces de transformar las estructuras sociales equivale a formar la conciencia crítica de los sujetos.

Una estructura curricular definida por una metáfora: el rizoma, tallo horizontal que crece subterráneamente a lo largo del terreno, esta imagen permite comprender la vida de la Normal como una red de interconexiones vitales que construyen no sólo conocimientos, sino ante todo personas y sociedad. En una comunidad rizomática como la nuestra, se generan otros espacios de reflexión y animación distintos a los dispuestos por la Ley: Comité Curricular, Consejo de Práctica pedagógica investigativa, Unidad de investigación, Núcleos Generadores, Niveles.

Una opción por una práctica pedagógica investigativa, reconocida como un proceso fundamental en la formación inicial y permanente de maestros, que apunta a fomentar la vocacionalidad pedagógica en un espacio de diálogo entre la reflexión y la experiencia en los escenarios naturales donde se realiza el acto educativo y se gesta el proyecto de vida del maestro como constructor de saber con competencias pedagógicas, didácticas e investigativas para afrontar de manera pertinente los desafíos personales, del aula, la escuela, las comunidades y el país.

Una línea de investigación: la pedagogía planetaria que articula el trabajo de estudiantes, maestros y familias asumiendo la investigación como estrategia pedagógica en el aula concretizada en proyectos de aula investigativos por grados (Preescolar y Primaria), niveles (Secundaria y Media), grupos (Programa de Formación Complementaria) y que además nutre las investigaciones postgraduales de directivos y maestros.

Una comunidad educativa plural e inclusiva que se enriquece con la presencia de estudiantes ciegas, sordas y con movilidad reducida que nos han enseñado a derribar barreras y ensanchar la visión de humanidad, y que goza del aporte de estudiantes indígenas que nos enseñan a comprender nuestra relación con la Madre Tierra y a aprender el arte del buen vivir.

Un uso pedagógico de las nuevas tecnologías en sintonía con las inclinaciones del mundo juvenil desde una visión humanista al servicio de la ciencia, el desarrollo del pensamiento y la innovación en articulación con el arte y el deporte en función de la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto. Esta realidad impacta la práctica pedagógica del maestro y el estilo de aprendizaje de las estudiantes, generando adecuaciones físicas e intelectuales en la resignificación de la cultura pedagógica de la Normal.

Toda la propuesta educativa está jalonada por una concepción de pedagogía construida por la Comunidad Educativa que se expresa en estos términos: la pedagogía es experiencia vital, vocación asumida, acción comprometida y reflexión fecunda que se convierte en camino para enseñar a saber conocer, vivir, convivir y transformar. En este sentido la meta final se orienta a la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, abiertos a la trascendencia,

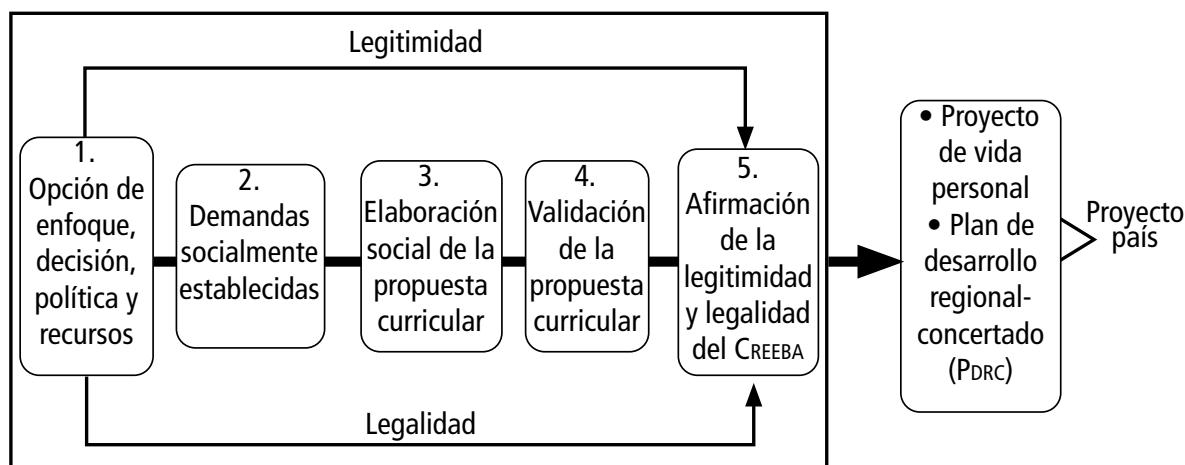
propositivos y comprometidos con la construcción de una Colombia capaz de reescribir su historia y forjar un mundo mejor.

xii. Construcción social de un currículo EPJA, Perú (Sigfredo Chiroque Chunga, Flor Serpa Rondón)

En el Perú –como en otros países de la región– se imponen currículos centralistas y colonizadores a los estudiantes. Y esto sucede, a pesar que existe normatividad que permite la “diversificación y la adecuación curricular”; es decir, que el currículo nacional pueda modificarse según los contextos territoriales y las características de los grupos con quienes se trabaja.

Desde una opción de pedagogía crítica, los autores de esta nota –a nombre del Instituto de Pedagogía Popular, IPP– han liderado la elaboración de un currículo descentralizado para jóvenes y adultos de la Región Ica (sur de Lima). Los procesos asumidos se resumen en el Gráfico N° 1. Precisemos algunos.

Gráfico N° 1
Descentralización del currículo para jóvenes y adultos



Enfoque y decisión política

Partimos aceptando cuatro ideas centrales: la educación como derecho, el currículo como previsión de aprendizajes, la necesidad de hacer un currículo descentralizado y el mejoramiento de la oferta educativa teniendo un currículo pertinente.

- Los sujetos del derecho a la educación deben tomar decisiones acerca de su propio proceso formativo también en la Educación para Jóvenes y Adultos en el sistema formal (EPJA-formal) que en el Perú se concretiza en la Educación Básica Alternativa (EBA).
- Si asumimos que el currículo es un documento donde están las previsiones de aprendizaje y de enseñanza establecidas socialmente, para conseguir una formación integral como medio y fin del desarrollo humano sostenible, en la perspectiva de plasmar el Buen Vivir de cada persona y de nuestros pueblos; entonces, un currículo de la EPJA debe elaborarse, de construcción social.
- La construcción de todo currículo debe ser parte de la descentralización educativa, para conjugar lo “sectorial” (Educación) con los “territorial” (Región Ica). De esta manera, se busca superar el enfoque centralista y homogeneizador del currículo único “nacional”.
- Aceptamos al comienzo que un nuevo currículo mejoraría la oferta educativa y esto ayudaría a superar la poca demanda en la matrícula de la modalidad de EBA (3% a nivel nacional y 5.2 en la Región Ica). En coherencia con lo antedicho, se partió con la decisión política a nivel regional: No solamente de las autoridades educativas de la Región, sino también de los actores directos de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA). Con el apoyo de la Asociación Alemana de Educación de Adultos DVV, y del Instituto de Pedagogía Popular (IPP) se formalizó el proceso.

Para concretar el enfoque de “construcción social” y promover la legitimidad del Currículo Regional de EBA - Ica (CREEBA Ica), desde sus inicios, se ejecutaron a nivel regional algunas tareas, como: consulta sobre expectativas de aprendizaje a jóvenes y adultos que son demanda de la EBA: consulta a autoridades políticas, técnicos de los diversos sectores, líderes de la sociedad civil, dirigentes sindicales y populares; consulta a directores y docentes de CEBA-DREI en talleres especializados por áreas curriculares; estudio de Plan de Desarrollo Regional Concertado - Ica al 2016 - 2021 para explicitar las demandas formativas necesarias y la relación con el Proyecto Educativo Regional Concertado de Ica al 2021 (PERCI 2021) que estaba en proceso de actualización.

Propuesta curricular

Con un equipo de la misma Región se inició la elaboración del CREEA-Ica, asumiendo opciones como las siguientes: inclusión de las demandas del contexto regional en la Malla Curricular; aceptación crítica del perfil y de las competencias previstas para la educación básica a nivel de país (por ejemplo, a la competencia de “emprendimiento” se le adicionó la de “empleabilidad”); se enfatizó en el desarrollo de “aprendizajes autónomos”, toda vez que en la EPJA formal del Perú (EBA) los estudiantes retornan a los estudios después de no menos de 8 años y con el estereotipo que estudiar es “recibir clases”. En la Propuesta, se establece que debe existir un reconocimiento del “capital cultural” de los estudiantes y se promueve el trabajo por “proyectos”, en una aceptación lata de los alcances del término

En el área de Matemática, se destaca la formación aritmética y de estadística, como soporte a resolver situaciones de la vida cotidiana; en Inglés, se priorizó la “oralidad” para atención a turistas; en Ciencia, Tecnología y Salud, se pone énfasis en la formación relacionada a procesos básicos de investigación, aplicados a desarrollar conocimientos descriptivo-explicativos-cambio a situaciones del contexto regional (enfermedades frecuentes, siembra del agua, demandas de mercado para emprendimientos, impacto del desarrollo de la Inteligencia Artificial, desertificación...).

Después de un proceso de validación, la propuesta ha sido alcanzada al Ministerio de Educación para su “opinión favorable”. Se busca conjugar legitimidad, legalidad, sostenibilidad, buscando tener un currículo descentralizado para jóvenes y adultos. Éste debe servir al cambio en los proyectos de vida personal y a la transformación en los planes de desarrollo local-regional. La metodología de la problematización y la construcción de una nueva utopía del Buen Vivir cruza el CREEBA-Ica que se encuentra en la fase final de su “aprobación oficial”.

xiii. Escuela Pública Comunitaria, Barrio Franklin. Santiago de Chile (Colectivo de la escuela)

La Escuela Pública Comunitaria (EPC) del Barrio Franklin, es una experiencia educativa que nace el año 2011, y que, sustentada en la demanda por cons-

truir una educación pública, financiada por el Estado y gestionada por las comunidades, hace suya la consigna del control comunitario en educación. Desde esta perspectiva, es una experiencia que pretende inscribirse en las antípodas del sistema educacional de mercado, competitivo, individualista y autoritario predominante en la sociedad chilena, configurándose como una experiencia que apuesta por contribuir a los procesos de transformación social mediante la creación de relaciones socio-educativas centradas en el desarrollo integral de las personas y basadas en el cooperativismo, el apoyo mutuo, la solidaridad y el compañerismo.

El posicionamiento de la EPC por implementar experiencias de autogestión o control comunitario de la educación, se sustenta en la convicción de que las soluciones a los profundos problemas del sistema educacional no vendrán de la clase política –adscrita a un férreo modelo neoliberal y autoritario– ni del mercado, sino que sólo pueden emerger desde abajo, desde los/as propios/as integrantes de las comunidades educativas. Lo anterior implica que la escuela debe velar por levantar y sostener espacios asamblearios en los cuales los diferentes actores de la comunidad puedan participar y decidir sobre aspectos pedagógicos, económicos, políticos, administrativos, curriculares, etc. Por lo anterior, se enfatiza en que la EPC se construye desde los territorios y con finalidades colectivas, en favor de la transformación de la realidad y de la construcción de una nueva sociedad.

La Escuela Pública Comunitaria se ha desarrollado a partir de dos tipos de financiamiento:

- a) Financiamiento con recursos estatales: entendiendo que los recursos que controla el Estado son producidos por tod@s l@s trabajador@es del país, y por tanto, disputarlos es un derecho y deber de las comunidades organizadas. Se apuesta por exigir un financiamiento basal que permita el sostenimiento de la escuela en el tiempo.
- b) Autofinanciamiento: son recursos generados por la propia comunidad, mediante la constitución de unidades productivas de carácter cooperativo –los cuales además contribuyen a ser espacios de formación para un trabajo productivo solidario y colectivo– y actividades comunitarias que van fortaleciendo relaciones y vínculos al interior del espacio educativo.

La Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, ha sido sostenida por una Cooperativa de Educadoras y Educadores Populares, quienes desde un compromiso militante han promovido el trabajo comunitario en el territorio local. Dicha Cooperativa ha adscrito a la Educación Popular y las Pedagogías Críticas, promoviendo espacios de aprendizaje liberadores, dialógicos, feministas, sentí-pensantes, anti-autoritarias y latinoamericanos. Esto ha implicado un esfuerzo sistemático de autoformación, des-aprendizajes y re-aprendizajes permanentes.

Del mismo modo, el proyecto político-pedagógico de la EPC, ha avanzado en la construcción de un currículum comunitario, que pretende ser coherente con la promoción de saberes, experiencias, memorias, conocimientos, valores, etc. de los territorios urbanos populares; un currículum emergente que nazca desde las necesidades y preocupaciones de todos quienes componen la comunidad educativa; y un currículum crítico, que logre tensionar el enciclopedismo y “contenidismo” del currículum oficial chileno, promoviendo perspectivas integrales y holísticas para la comprensión y transformación de la realidad.

xiv. Un proceso de construcción curricular para la EPJA desde la perspectiva de la educación popular latinoamericana: Mendoza, Argentina (María Rosa Goldar)

En la provincia de Mendoza, Argentina, se desarrolla desde el 2010 un proceso de construcción curricular para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos –EPJA–, que tiene a los principios de la Educación Popular Latinoamericana como fundamentos explícitos de esta propuesta. Desde el año 2010 hasta el 2015 se llevaron a cabo procesos de consulta, participación y diseño coordinado por una comisión mixta entre el Gobierno escolar y el Sindicato Docente y se implementa desde el 2016 en todos los Centros Educativos de la Modalidad en sus niveles primario (CEBJA) y secundario (CENS) y en los Centros de Alfabetización.

Este proceso de construcción curricular (entendido en su diseño participativo y su puesta en acción en cada Centro Educativo) adquirió su carácter institucional en el sistema educativo formal al quedar plasmado en las Resoluciones de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza (Res. DGE 2544/15 y 2545/15). Allí se señala que se plantea un

Diseño Curricular no como una prescripción de contenidos sino como un dispositivo pedagógico político que forma parte de un proceso histórico y que entiende a la educación como un derecho humano y un bien social. Dicho diseño se enmarca en una concepción de conocimiento que cuestiona aquella mirada que lo desliga de los procesos sociohistóricos y sociales en los cuales se inscribe. Por el contrario, este diseño curricular se propone contribuir a la democratización del conocimiento como estrategia de igualdad y justicia social.

Este diseño curricular promueve, de este modo, el acceso al conocimiento en el marco de nuevos desafíos en el contexto de despliegue de la cuarta revolución industrial que coloca al conocimiento como uno de los principales componentes básicos de los procesos productivos. Ligado a ello, el acceso o la denegación del derecho a la educación es base para la creación de condiciones de mayor igualdad. Democratización del conocimiento no sólo garantizando acceso a los centros educativos sino un diseño curricular que contemple la especificidad de los/as sujetos de la EPJA y sus formas de aprender. Por ello, este diseño curricular se centra en el Desarrollo de capacidades (de estudiantes y de docentes de la EPJA) y no en competencias a alcanzar, para lo cual se sustenta en dos principios orientadores: flexibilidad y apertura.

El marco normativo de carácter nacional que permitió este proceso fue la sanción a nivel nacional en el año 2010 de la Resolución 118/10 del Consejo Federal de Educación para la EPJA en todo el país (es decir, para todas las jurisdicciones provinciales, una de las cuales es la provincia de Mendoza). En su art. 17 establece que los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década de los 60 así como la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), son los antecedentes para la construcción de la identidad de esta Modalidad.

La estructura del diseño curricular es modular y articula aprendizajes de diferentes disciplinas en torno a una organización curricular en Contextos problematizadores. Que implican descentrar el currículo del saber acumulado en disciplinas como compartimentos estancos y centrarlo en los sujetos de la EPJA y su contexto. El diseño del nivel secundario está estructurado en 4

módulos de formación básica y 2 módulos de formación específica (según la orientación de cada Centro).

La problematización como proceso de aprendizaje, el diálogo de saberes y contextualización son pilares del enfoque problematizador del conocimiento, en el cual se resignifica el conocimiento escolar a partir de Situaciones Problemáticas que abordan los espacios curriculares, en función de desarrollar y construir Capacidades.

Asumir la problematización del contexto como condición de posibilidad de aprendizaje propone un doble movimiento: uno que articula la vida cotidiana de la comunidad con la realidad más amplia vinculando el nivel local con el nacional/latinoamericano/mundial, y el otro que relaciona el presente de lxs sujetos, con el pasado, su historia y sus aspiraciones para el futuro.

Como vemos, estamos asistiendo por vía de la práctica en nuestra realidad a una reconfiguración de las pedagogías críticas, las cuales muestran una riqueza que a veces en medio del pesimismo nos negamos a reconocer y en otras ocasiones, en la premura de la modernización que nos propone el capitalismo cognitivo y globalizado para la escuela, caemos en su aceptación acrítica, lo cual nos lleva simplemente a ser repetidores del proyecto que en los discursos criticamos pero en la práctica realizamos.

**xv. "Una Universidad con los pies en la tierra". Construyendo otras maneras de saber-conocer para otras maneras de vivir.
(Tejido de Colectivos-Unitierra). Manizales-Caldas y suroccidente de Colombia, sede Plaza de Mercado Manizales**

La Universidad de la Tierra nace como sentido esperanza en la pluralidad de prácticas-teóricas que se dan desde el coronar del espíritu de la madre tierra en toda su diversidad e interrelación radical de mundos y realidades humanas y no humanas. Las luchas por los ríos, los árboles, los cerros sagrados desde el sentipensar de los pueblos afrodescendientes, del Abya Yala, las luchas campesinas y urbanas son la raíz de las Unitierras en el mundo.

Las Unitierras estan relacionadas con el cuidado de la vida y la creación de saberes interculturales que se han practicado desde el Cidoc en los años 60 en Cuernavaca desde una dinámica que favorece horizontes sentido más allá del capitalismo, el patriarcado y el Estado. Las autonomías de los pueblos nos enseñan a revalorar el aprendizaje relacional y en revoluciones concretas de la vida cotidiana, de allí que desde la construcción del colectiva del conocimiento nos focalizamos en la relación entre comer, sanar, aprender, habitar, jugar, amar a partir de la reflexión en la acción en intersecciones entre la defensa del territorio, filosofías milenarias para el buen vivir como resistencia al desarrollo.

Las Unitierras se fundamentan en mentes-cuerpos-sentimientos-espíritus desescolarizados-descolonizados desde la voluntad, el compromiso y la rigurosidad de quien camina el aprender y desaprender sin estructuras prestablecidas, por esto no hay currículo, clases, alumnos o profesores. Recurrimos a conversas y quehaceres cotidianos en territorios, grupos de estudio, círculos de lectura, iniciativas de reflexión en la acción y procesos de investigación desde las acciones colectivas que van emergiendo según lo determinen las urgencias del contexto en las múltiples historias de los abajos y calendarios tejidos conjuntamente entre pueblos, colectivos y comunidades en resistencias.

Más que educación alternativa las Unitierras son alternativa a la educación desde el comprender sobre nosotrxs-mismos a partir de las coyunturas socioterritorias y políticas y se favorezca con ello la imaginación disidente hacia nuevas compresiones que nacen de las sub-alternatividades, es decir, nacimientos subterráneos de poderes para crear lo colectivo desde la pluralidad que somos y podemos ser.

Conversas los miércoles en la Plaza de Mercado, cambalachito los martes, el acompañamiento de las re-existencias comuna San José como la huerta de comunativa y en el parque San José, la emisora Ondas de la Galemba y los seminarios en territorio desde el Centro de estudios y editorial independiente, Color tierra, son prácticas de autonomías cotidianas de aprendizajes en mutualidad del nosotrxs decolonial.

xvi. La experiencia del Instituto Paulo Freire de Berlín (Ilse Schimpf-Herken, fundadora y directora)

“Cuando las personas actúan creativamente pueden cambiar el mundo y a sí mismas”.

(P. Freire).

El Instituto Paulo Freire de Berlín (IPF) fue fundado en 1997 como una organización autónoma en la Academia Internacional de Berlín para la Innovación en Pedagogía, Psicología y Economía (Internationale Akademie Berlin für Innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH, INA) de la Universidad Libre de Berlín. Surgió a partir del debate sobre el enfoque de la pedagogía de la liberación en América Latina y África, fundamentada en la ‘pedagogía del oprimido’ del educador popular y filósofo brasileño Paulo Freire, así como de la experiencia desarrollada durante varios años a través del intercambio con Latinoamérica en el contexto de iniciativas de solidaridad con personas chilenas exiliadas y opositoras a la dictadura de Augusto Pinochet.

Por tanto, un elemento clave desde sus comienzos, fue la promoción del trabajo en movimientos sociales y/o de solidaridad con un enfoque pedagógico en derechos humanos, memoria histórica y cultura de paz. La sensibilización de las estructuras del poder desde una mirada de la intersectorialidad y de la crítica del carácter postcolonial de la académica eurocétrica ha sido un desafío desde sus comienzos. Con los años, el Instituto Paulo Freire ha creado un enfoque propio de una pedagogía de memoria y lo aplica y lo transforma en todos sus proyectos en América Latina y en Alemania. “Recordar necesito futuro, el futuro necesita recordar”.

Otro momento importante en la génesis del instituto fue la cooperación con la Red Europea por una Concienciación (Europäische Arbeitgemeinschaft für Bewustseinsbildung). Desde la década de 1980 la red constituyó un espacio de intercambio y reflexión crítica sobre la educación en la cual participaron académicos/as y representantes de movimientos sociales de Bélgica, Francia, Holanda y Alemania, y crearon los fundamentos y una visión crítica en el trabajo con la migración internacional y movimientos juveniles.

A partir de 1997, cuando se realizó la primera pasantía con maestras y maestros chileno/as a Alemania “Como incorporar problemas en el currículum escolar” con el Programa de Becas Chile, logramos realizar varios grandes proyectos que tuvieron cada vez una duración entre 5-10 años (International Leadership Training para docentes universitarios del Perú, Honduras y Guatemala, El Programa de Cultura de Paz con 6 países de Centroamérica y Colombia, y la Pasantía de Didáctica de las Matemáticas con profesores/as del 1er und 2ndo ciclo de Educación básica en Chile. En 2019 se realizó la primera pasantía con educadoras de la primera infancia con base en el concepto situacional, es decir el enfoque freiriano para niño/as chileno/as de 1 - 6 años.

Las pasantías se basan en una pedagogía de intercambio o de encuentro y pretenden fortalecer el diálogo internacional. Además, el hecho que trabajamos con grupos de maestro/as, representantes de los Ministerios de Educación o/y con movimientos sociales, indígenas, de mujeres y de transformación de conflictos, ha permitido el diálogo de organizaciones de la sociedad civil y del sector público el cual sin nuestra moderación nunca se hubiera realizada. En este proceso se crearon diferentes programas de formación en los que profesores/as de Alemania y de diversos países de América Latina se intercambiaron y retroalimentaron en experiencias de la pedagogía de la memoria y los derechos humanos, la sensibilización de estructuras de dominancia de género, de educación intercultural, de transformación de conflictos y de la democratización escolar. Fue en el marco de estos talleres que surgieron iniciativas como Profesores/as sin Fronteras (Berlín), la Asociación “Vagamundos” para la Formación de Profesores y Profesoras (Santiago de Chile), la Corporación TRIALOGO en Lima (Perú) y el Archivo Vivo en Ocotepeque (Honduras) para que continúen proporcionando espacios de diálogo horizontal con una orientación de aprendizaje transcultural.

Algunas de las experiencias vividas en los encuentros organizados por estas iniciativas se han recogido en el libro *Descubriendonos en el otro*²⁹⁹ y en el libro *Desaprender para transformar, encuentros, experiencias y reflexiones inspiradas en Paulo Freire*³⁰⁰.

²⁹⁹ Editorial LOM, Santiago de Chile 2003.

³⁰⁰ Editorial Magisterio, Bogotá 2019.

Con todo lo que el IPF de Berlín ha aprendido en América Latina es cada vez más activo en Alemania y Europa también, para nombrar solamente el “Peacetrail” un proyecto realizado entre 7 países europeos para crear caminatas en cada país para vislumbrar actividades valientes de paz, cada vez en 15 lugares por país, aprendiendo uno del otro. “No hay camino hacia la paz, la paz es el camino.” (Gandhi)

xvii. Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN (Libia Tatay)

“Desde la vida y para la vida, la UAIIN, espacio para sentir, pensar, hacer, vitalizando las sabidurías y conocimientos de los pueblos”.

La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural-UAIIN es una Institución Comunitaria de Derecho Público de carácter especial, creada por las autoridades del Consejo Regional Indígena del Cauca en el año 2003. Nace como resultado de más de cuarenta años de búsqueda colectiva de una educación orientada a dar respuestas pertinentes a las necesidades y visión de las comunidades indígenas del Cauca, contenidas en el proyecto o plan de vida de cada pueblo.

La UAIIN, aun contando desde sus inicios con la legitimidad al interior de las comunidades y territorios indígenas, da un paso significativo en su caminar, al reconocer el Estado su oficialidad mediante Resolución No. 9543 del 12 junio de 2018, resultado de las luchas organizativas y jurídicas de la organización. Y antes y ahora sigue los mandatos organizativos orientados desde los inicios de la plataforma de lucha del CRIC, particularmente los puntos que inicialmente sostenían las luchas: 5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; 6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas y 7. Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua.

Actualmente, la Universidad propia es una minga donde caben diversos pensamientos y procesos. Es el espacio para la creación y el andar de los conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el pensar y sentir de los pueblos y es, a la vez, una estrategia para acceder y generar

nuevos conocimientos donde cabe el conocimiento propio y el de otras culturas que fortalezcan nuestras luchas, identidades y procesos.

Nuestra Universidad, como componente del Sistema Educativo Indígena Propio, asume el desarrollo de estrategias desde los diferentes Tejidos de Saberes y el Cultivo, Crianza de Sabidurías y Conocimientos –CRISAC–. Investigación encaminada a fortalecer los desarrollos de pensamiento, saberes y conocimiento propio, profundizando en las diferentes disciplinas en coherencia con las dinámicas comunitarias, la espiritualidad de cada cultura y un profundo sentir y respeto por la madre tierra.

Los programas que se desarrollan en este momento son: Pedagogía comunitaria, Pedagogía de las artes y saberes ancestrales, Administración y gestión propia, Tecnología en administración pública especial de los territorios ancestrales, Salud propia intercultural, Lenguas originarias, Derecho propio, Comunicación propia intercultural, junto con las Tulpas de comunicación propia y manejo de TICs y los diplomados, que constituyen procesos sistemáticos de formación de corto tiempo, en respuesta a las necesidades de cualificación y capacitación permanente, según iniciativas de las comunidades. Sus énfasis son: Educación, Lenguas, Semillas de vida, Derecho propio, Proyecto Educativo Comunitario-PEC, Género y familia.

Además, en articulación con la red de universidades indígenas se desarrollan la maestría en Cosmovisiones para el Buen Vivir/Vivir Bien con énfasis en cambio climático, complementariedad y equidad –RUIICAY–, la maestría en Comunicación Intercultural con enfoque de género –RUIICAY.

xviii. Democratizando el acceso a los doctorados, Guatemala (Oscar Azmitia, Fsc)

Democratizar el acceso a la educación superior y a los doctorados es una labor de justicia, en un continente donde los empobrecidos no pueden acceder a la educación y menos a la educación superior.

Y la calidad educativa es un imperativo ético para atender a las y los empobrecidos. Por ello, en diferentes Universidades de América Latina, impulsa-

mos doctorados en educación como una propuesta alternativa de educación superior, desde las intuiciones pedagógicas de Francisco Gutiérrez y Cruz Prado. Propuestas que quieren ser factores de cambio para colaborar con sociedades más justas e incluyentes.

Los doctorados en Guatemala responden a la realidad de una nación pluricultural donde la colonización inició con el pensamiento y terminó con la práctica de un racismo secular; y donde la descolonización del pensamiento y de las prácticas son fundamentales. Además, estos doctorados han partido de la clara conexión entre la cultura del Pueblo Maya y los principios y valores del nuevo paradigma.

A propósito, Daniel Matul, egresado de nuestro doctorado afirmó: “Los mayas estamos conspirando contra el hemisferio izquierdo (occidental, espacial, masculino, verbal, numérico, material...) y estamos volviendo al “imox”, al hemisferio derecho; la chifladura es la respuesta correcta a una sociedad enfermiza. Necesitamos un sacudimiento, un “jun rakan”; debemos cultivar la sensibilidad para la sorpresa, para lo imprevisible; debemos tener una nueva visión integral de la vida frente a los agoreros de la desesperanza; comprendamos la dimensión espiritual del universo mediante un renovado amor por la naturaleza, un renovado amor por cada persona y redescubrir aquello de lo que formamos parte; los mayas no estamos en la lógica de la razón instrumental sino en la del corazón, de la comunicación; hay que cultivar el amor, el corazón, la sorpresa, el sentir, asombro, contemplación, admiración, ternura, regocijo, incertidumbre, imprevisibilidad, reposo, intuición, del recuerdo, de la conmoción y del agradecimiento. Y para cada uno de ellos promoveremos una pedagogía”.

Estos doctorados buscan pasar de una mirada desde el pensamiento moderno, a una mirada transdisciplinar y compleja, erradicando rémoras de los modelos mentales colonizadores. Estas disrupciones, decía Gutiérrez, van acompañadas de apertura a nuevas miradas a lo imprevisible, a la incertidumbre.

Estos doctorados se conciben como espacios de convivencia pues nos transformamos en las relaciones que nos permiten reconocer al otro como legítimo otro, a la otra como legítima otra; se conciben también como procesos autoor-

ganizados pues a mayor grado de libertad mayor dinamismo y mayor complejidad. Buscamos que, a partir de estas experiencias, se reconfiguren nuevas relaciones que nos reconecten con valores vitales, como el cuidado esencial.

Aprendimos a encontrar nuevos caminos, a resignificar las palabras; aprendimos que la autonomía y la interdependencia van juntas y son claves fundamentales de procesos autoorganizados desde la red de la vida.

Con estos doctorados muchas personas se “lanzaron al vacío. Estos procesos doctorales han brindado la información, las herramientas y los espacios que permiten la generación de aprendizajes cambiando las formas de sentir, amar pensar y ser.

xix. La espiritualidad liberadora y su rol en la toma de conciencia de clase. Una experiencia salvadoreña (Esther Ávalos Mesa)

En medio de un valle, rodeada de cerros imponentes desde donde es posible divisar la cercana Honduras, Santa Marta se yergue como un singular desafío. Quienes la visitan creen que están en presencia de un milagro porque se trata de un pequeño cantón, perteneciente a Cabañas, el departamento más conservador y olvidado de El Salvador, que, sin embargo, ostenta índices educativos y de salud, impensables incluso en ciudades de cierta importancia dentro de la pequeña nación centroamericana.

Es evidente enseguida que detrás de esos logros hay una formidable organización comunitaria. Pero cómo fue posible su construcción, cómo entender que un grupo de campesinos y campesinas, relegados a la última de las miserias, pudieran tomar conciencia de clase, organizarse y luchar por un mundo más justo. Acercarse a su historia permite advertir que, en los oscuros años 70, ellos se aferraron a lo único que no fue posible arrebatarles: la espiritualidad y la convirtieron en un arma de lucha.

Para esto fue esencial el acercamiento de sus catequistas a un grupo de sacerdotes, pertenecientes al sector más comprometido de la Iglesia Católica. Con ellos aprendieron una manera distinta de predicar los Evangelios, más cercana a las realidades de la gente. Era una evangelización vinculada a la

tenencia de la tierra enfatizando en valores como la solidaridad y el amor, pero también en la indignación por el dolor compartido, invitando desde ahí a una acción consecuente con la situación de injusticia y represión predominante. Nada sabían por aquella época los pobladores de Santa Marta sobre las enseñanzas del pedagogo brasileño Paulo Freire y su tesis para una educación liberadora. Pero a instancias de los sacerdotes comprometidos, crearon núcleos de alfabetización por toda la zona, en los cuales, además de aprender a leer y escribir se invitaba a la gente a preocuparse por su realidad.

Los catequistas de Santa Marta tienen el mérito de haber desplegado toda una labor dirigida a la toma de conciencia, valiéndose de las propias escrituras bíblicas y del análisis de las homilías de Monseñor Romero y otros sacerdotes comprometidos de la época. Los creyentes, en su gran mayoría campesinos, analizaron con profundidad su estado de clase y empezaron a entender que esta condición de pobreza y de injusticia era impuesta y podía ser revertida.

Cada paso hacia la unidad y la organización generaba fuerza y confianza entre aquellos hombres y mujeres. Estamos, entonces, en presencia de una organización basada en la espiritualidad católica y cristiana, que llevó a la toma de conciencia porque tenía implícita una perspectiva liberadora.

Ese fue el embrión del formidable proceso organizativo que dio lugar a una Santa Marta rebelde, heroica, que no se resignó a su destino. En las comunidades eclesiales de base y los núcleos de alfabetización aprendieron a ser lo que hasta ese momento les había estado negado: sujetos y protagonistas de su historia.

xx. Una ALFORJA llena de sueños y utopías: La escuela mesoamericana en movimiento (2008–2019). Ana Bickel, Equipo regional Red Alforja

La Red ALFORJA cuenta con una historia que nace en 1981, al calor de la campaña de alfabetización de la revolución nicaragüense, aprendiendo desde entonces el caminar con los procesos de liberación de los pueblos mesoamericanos. Hoy somos 11 organizaciones de educadores populares

de la región mesoamericana³⁰¹ quienes integramos la Red Alforja que le apostamos a entretejer conocimientos y aprendizajes de procesos transformadores que se están gestando en la región, desde las experiencias de lucha y resistencia de los pueblos.

Articulamos nuestros esfuerzos desde una apuesta de Educación Popular, con organizaciones populares, presentes México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Nos constituimos en un espacio de encuentro, análisis e intercambio regional, para aportar a las estrategias de los movimientos populares, para fortalecer diversos procesos de formación política y metodológica, para la consolidación de nuevas capacidades y generar voluntades para la articulación y acción colectiva que aporte a la construcción de proyectos políticos emancipadores.

Una de las acciones principales de la red es la “Escuela Mesoamericana en Movimiento”, un proceso de formación política pedagógica con educadores que inició en el 2008 con un promedio anual de 20 organizaciones provenientes de toda la región mesoamericana. Se realiza a través de 3 encuentros semanales de una semana al año. Esta propuesta, parte de las necesidades de movimientos con una intención política definida en el marco de la defensa de los territorios, por la soberanía alimentaria y energética, y de sindicatos abiertos a una visión transformadora.

Venimos revisando de manera permanente nuestra propuesta metodológica y principales contenidos de este proceso, buscamos articular de manera permanente la práctica política sentí-pensada de los participantes y de sus organizaciones con la reflexión del pensamiento crítico y revolucionario de hoy y del pasado. Centrando nuestra principal mirada en las fuerzas que estamos construyendo, cómo contribuyen éstas a acumular a favor de un proyecto liberador en los contextos actuales. Un reto permanente es lograr equilibrar contenidos de orientación pedagógica para desarrollar procesos de construcción de conocimientos, con el debate y análisis de contenidos

³⁰¹ IMDEC y posteriormente EDUCA y DESMI de México, CEP Alforja y posteriormente MAIZ de Costa Rica, FUNPROCOOP de El Salvador, SERJUS, y posteriormente UNAMG y UKUXBE de Guatemala, CENCOPH de Honduras y CEASPA de Panamá, CANTERA de Nicaragua (que hoy ya no participa).

políticos. Las dinámicas y técnicas participativas son instrumentos que facilitan el proceso pedagógico y no al revés, nos cuidamos mucho de que las técnicas nos coman los contenidos y limiten el debate.

Nuestra propuesta incorpora lo histórico como norte del presente y del futuro, parte de necesidades y demandas concretas, construye conciencias y sensibilidades políticas que conectan a las personas con su colectivo y con entornos de mayor pluralidad y complejidad. Motiva las articulaciones, sus capacidades de alianzas, negociación, propuestas y la capacidad de concretar estrategias de lucha con una dimensión de cuidado de la vida. Hacia adentro fortalece procesos de formación que producen organicidad, compromiso político y convicción, construyen subjetividades e identidad.

Un eje central de nuestras reflexiones, son las relaciones que originan las múltiples dominaciones que subyugan a trabajadores, mujeres y jóvenes, en especial de pueblos originarios. Descubrimos que entender la interrelación entre explotación capitalista, dominación patriarcal y colonial, construye pensamientos comunes que favorecen la articulación entre pueblos y diversas identidades, de modo a complementarse en la búsqueda de estrategias que tejen trenzas de múltiples fuerzas liberadoras.

Hoy podemos afirmar que este espacio de múltiples convergencias no solo devela caminos, también despierta nuevas búsquedas, pero sobre todo nuevas esperanzas y compromisos por construir este mundo donde quepan todos los mundos y que nos urge más que nunca.

xxi. Instituto Paulo Freire: educar para transformar (Moacir Gadotti, Ángela Biz Antunes)

El instituto Paulo Freire nació en 1991 en la ciudad de São Paulo, Paulo Freire acompañó su proyecto hasta 1997. Su objetivo es dar continuidad al legado freireano, en el sentido que él mismo dijera: “la única manera que alguien tiene de aplicar, en su contexto, algunas de las proposiciones que hice es exactamente rehacerlas, lo que quiere decir, no seguirme. Para seguirme lo fundamental es no seguirme” (Freire y Faundez, 1985, 41). Es eso lo que el Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org) busca realizar.

El instituto difunde una educación emancipadora y el aprender a enseñar y aprender con sentido, combatiendo todas las formas de injusticia, violencia, de prejuicios, de exclusión, de degradación de las comunidades, la vida en general y la humana en particular, educando para la construcción de una educación en derechos humanos y de una ciudadanía planetaria. Para realizar esa misión institucional se desarrolla una serie de propuestas, proyectos y programas, actuando con formación presencial, a distancia, asesoría, consultoría, investigaciones, publicaciones, preservación de la memoria y reinvención del legado freireano, construyendo nuevas formas de gestión educacional y de tecnologías de la información.

Se participa también en redes y movimientos locales, nacionales e internacionales que luchan por la construcción de otra educación, para otro mundo posible. Todas las acciones se orientan por las dimensiones socioambientales y socioculturales, fundamentados en los principios de la horizontalidad y el trabajo colectivo, utilizando metodologías esencialmente dialógicas, inclusivas, respetuosas de la diversidad, de las diferencias y de las semejanzas entre las culturas y los pueblos, con una presencia fuerte en el área de educación de adultos, educación ciudadana, educación popular, manteniendo como base y centro de referencia el legado de Paulo Freire, dedicado a preservar y divulgar su memoria, para lo cual posibilita videos, conferencias, tesis, y entrevistas que él dio en vida, aumentando el acceso de las personas interesadas en su vida, obra y tradición. De igual manera se cuenta con un acervo digital (www.acervo.paulo.freire.org) en donde se encuentra disponible para acceder de forma gratuita a gran parte de su obra.

También estamos vinculados con Unifreire (Universidad Paulo Freire), la cual tiene como misión interconectar a la comunidad freireana de todo el mundo, articulando cátedras, institutos, y otros centros nacionales e internacionales de tradición freireana, organizando el desarrollo de investigaciones, así como ofrecer cursos que permitan fortalecer la perspectiva de la educación emancipadora.

El neoliberalismo concibe la educación como una mercancía, reduciendo nuestras identidades a ser meros consumidores, despreciando el espacio

público y la dimensión humanista de la educación, oponiéndose a ese paradigma la educación para otro mundo posible, que respeta la diversidad, convive con la diferencia y promueve la inter-transculturalidad.

La globalización capitalista robó de las personas el tiempo para el buen vivir y sus espacios de vida interior, robó la capacidad de producir dignamente nuestras vidas. Ese no puede ser el camino, educar para otro mundo posible es educar para cambiar radicalmente la manera de producir y de reproducir nuestra existencia en el planeta, por lo tanto, es una educación para la sustentabilidad, para la paz, los derechos humanos, la justicia social y para la diversidad cultural, contra el sexismoy el racismo, es educar para erradicar el hambre y la miseria.

Actualmente existen institutos Paulo Freire en 18 países, independientes institucionalmente, orientados por los mismos principios éticos, políticos y pedagógicos. Se localizan en Argentina, Alemania, Austria, Brasil, Cabo Verde, Chile, China, Colombia, Egipto, España, Estados Unidos, India, Inglaterra, Italia, Malta, Perú, Portugal, República Dominicana y Francia. La utopía que mueve esta institución es educar para transformar y construir una ciudadanía planetaria, combatiendo la injusticia social provocada por la globalización capitalista para dar lugar a una nueva cultura política inspirada en el legado freireano.

**xxii. El proceso de confrontación y resistencia
de la Escuela Municipal Barro Brancoldiléa
(Thomaz de Aquino Pereira³⁰², Mara Ester Lessa Guedes³⁰³)**

La Escuela Municipal Barro Branco (EMBB) es una pequeña escuela ubicada en Baixada Fluminense, en el municipio de Duque de Caxias, estado de Río de Janeiro.

La postura de resistencia, relacionada con la idea de enfrentar la pedagogía del capital, aparece en EMBB como una consecuencia de su surgimiento, vinculada a las luchas de las asociaciones de barrios que se articularon

³⁰² Directora. idithomaz@oi.com.br

³⁰³ Subdirectora. maraesterl@yahoo.com.br

orgánicamente con la lucha de los educadores y que fueron vinculándose, formándose y siendo formados en el colectivo escolar y con el activismo sindical a lo largo de su trayectoria.

El trabajo de EMBB tiene su origen y base de apoyo en un Proyecto Político Pedagógico (PPP) que fue construido y es revisado permanentemente por la comunidad escolar, teniendo como pilares: el trabajo colectivo, la formación permanente y la gestión democrática.

El pilar del trabajo colectivo impregna todo el trabajo pedagógico, desde la organización de los tiempos y espacios de este trabajo, así como el trabajo con la comunidad.

El otro pilar es la formación permanente que se estructura en la organización de los temas que surgen de las demandas de la práctica pedagógica, reconociendo la relevancia de la relación teoría-práctica, y además, la escuela mantiene un canal de diálogo con varias universidades públicas, posibilitando también aproximación de la escuela básica con el espacio académico.

El tercer pilar es la gestión democrática, que ha sido el gran articulador de las relaciones de poder menos jerárquicas; es un espacio donde se realizan reuniones, debates, y hay asambleas regularmente. Y a lo largo de este camino, el aprendizaje se lleva a cabo en todo el colectivo, incluidos los padres, los funcionarios, los maestros y los estudiantes. Desde sus primeros años de funcionamiento, la escuela ganó reconocimiento por su gestión más democrática, preocupación por la formación política y pedagógica de los docentes y de la comunidad en general.

La práctica democrática se consolida en diversas acciones de la escuela, desde la participación de los estudiantes en la gestión hasta el desempeño efectivo del Consejo Escolar en todas las deliberaciones realizadas, entre otras, el uso de los escasos fondos que llegan a la escuela.

Estos tres principios básicos del PPP subyacen a la posición de resistencia de EMBB y de hacer frente al incumplimiento de las evaluaciones externas,

ya que la forma en que se aplican estas evaluaciones, y cómo se utilizan los resultados, contradice la comprensión de la evaluación como un proceso y no tiene en cuenta autonomía del trabajo docente.

En términos concretos, creemos que la no participación de EMBB marca una posición, frente a las propuestas de evaluación, que busca estar al día con la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la escuela. La enseñanza y el aprendizaje no constituyen un proceso de transferencia de conocimiento de un sujeto a otro y la medición de lo que se aprendió más tarde. Es un proceso de interacción entre temas culturales e históricos en el que el papel del maestro es fundamental en la transmisión del patrimonio cultural humano que es internalizado y resignificado por las siguientes generaciones. En este sentido, la evaluación está relacionada con la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es procesal, formativa y diagnóstica.

La aplicación de evaluaciones amplias, que no están de acuerdo con el Proyecto político-pedagógico de la escuela, delimita el estándar de calidad y los contenidos curriculares trabajados en la escuela, lleva a los maestros y, especialmente a los estudiantes, a un proceso de estrés que no caracteriza cómo la escuela actúa pedagógicamente.

La negativa a participar en cualquier tipo de evaluación a gran escala ha llevado a EMBB, debido a la invisibilidad de los índices, a ser clasificado como “Escuela sin IDEB³⁰⁴”, lo que lleva a sanciones financieras (pérdida de fondos en los programas del Ministerio de Educación.

La interdicción de la gestión democrática y también de uno de sus instrumentos: la planificación autónoma escolar es una realidad en las instituciones públicas brasileñas, una consecuencia de la política educativa gerencial. La evaluación externa tiene serias implicaciones para la organización del trabajo de los educadores que defienden la clase trabajadora y una escuela democrática y creativa.

³⁰⁴ IDEB - Índice de Desarrollo de la Educación Básica.

Claramente, debido a que está inmersa en una sociedad capitalista y desigual, la escuela sufre todos los males que impone este modelo de sociedad. Sin embargo, la escuela mantiene vivo su proyecto por la fuerte convicción de la necesidad de construir una escuela pública de calidad, humana y socialmente referenciada.

**xxiii. JURÁMUKUA, JORHÉNKURIKUA KA ERATZIKUA CHERÁNI K'ERI ANAPU,
(El gobierno, la educación y la filosofía de la comunidad
de Cherán Grande) (Dora Niniz)**

La comunidad de Cherán Michoacán, el 15 de abril de 2015, emprendió una lucha por la defensa de sus recursos forestales saqueados por el crimen organizado.

A partir de ello y para contribuir al proyecto bajo los usos y costumbres se plantea el proyecto JURÁMUKUA, JORÉNKURIKUA KA ERATSÍKUA CHERÁNI K'ERI ANAPU, (El gobierno, la educación y la filosofía de Cherán Grande), pretende que los docentes de los diferentes niveles educativos den continuidad al proyecto de gobierno comunal.

El proyecto comunal, para revalorar las características étnico-políticas y contribuir a prolongar su proyecto político, fortalecer el presente con el pasado histórico partiendo de sus raíces ancestrales, de la organización interna y los acontecimientos de la comunidad, diferenciar el gobierno bajo los usos y costumbres del sistema partidista. Transmitir los principios que rigen el gobierno bajo los usos y costumbres, transmitir información sobre los hechos para fortalecer la identidad, el rol que desempeñan los comuneros e integrantes de la estructura de gobierno. Descubrir, escribir y reconstruir los hechos históricos, analizando su impacto a nivel local, regional, nacional e internacional desde lo social, económico, político, histórico y cultural.

El Proyecto de Educación Comunal, desde la pedagogía crítica representa una oportunidad para retomar la parte étnica y el enfoque crítico con una propuesta educativa elaborada por los mismos educadores, las características educativas que surgen del seno familiar para transformar-

los en contenidos étnico-comunitarios. El educador debe posibilitar la transformación social, cultural, educativa, económica y política, formar en el educando una concepción que lo lleve a cuestionar y reflexionar la realidad para evitar acciones hegemónicas desde una educación des-colonizadora, desde la étno-educación y étno-política para evitar caer en una zona de confort, el conformismo, enajenación y alienación con proyectos globalizadores.

La filosofía comunitaria, pretende recuperar los conocimientos y sabiduría ancestrales guardados en la memoria de sus habitantes, lo cual permite identificar y rescatar formas de organización y de pensar originarios y sus prácticas culturales vigentes. La educación debe ser contextualizada con la filosofía comunal y contenidos educativos que partan de la cosmovisión comunitaria. La filosofía ancestral es imprescindible para rememorar y entender el pasado desde la memoria matria, porque si comprendemos el pasado podremos entender el presente para plantear un mejor futuro.

Para abordar lo anterior, se plantea los siguientes módulos:

- I.- El gobierno autónomo analizado desde la educación popular.
- II.- El docente y el contexto, un encuentro hacia la pedagogía crítica.
- III.- La pedagogía crítica como medio de transformación desde el contexto comunitario.
- IV.- Recuperación de la filosofía ancestral para fortalecer la identidad.
- V.- Planeación y diseño de contenidos étnicos a partir de la pedagogía crítica.

Las teorías pedagógicas de Marco Raúl Mejía, Henry Giroux, Freire y Peter McLaren son de gran ayuda para bordar esta temática, porque el docente no puede permanecer ajeno a la cuestión sociopolítica que acontece en el lugar en que labora, porque es protagonista y agente de cambio en el contexto comunitario.

xxiv. El Espacio Cultural Grota/Espaço Cultural da Grota (ECG) (Diana Pazzini)³⁰⁵

El Espacio Cultural Grota/Espaço Cultural da Grota (ECG)³⁰⁶, representa para muchos de nosotros un lugar de sueños, esperanzas, luchas pasadas y presentes para una transformación de la realidad de la vulnerabilidad económica, política y social a través de la música, la educación, el arte, la cultura y la ciudadanía. En los años ochenta (1980), una maestra decidió ir más allá de las paredes de la escuela y miró a la comunidad Grota do Surucucu en Niterói. Doña Octavia comenzó a ofrecer clases de refuerzo escolar, actividades artesanales y también a enseñar a cultivar la tierra. Sembró más que comida, sembró un futuro diferente más allá de lo imaginable. Ya en los años noventa (1990), su hijo Márcio y su nuera Lenora comenzaron a enseñar música.

Con el tiempo, la pequeña banda de música compuesta por seis jóvenes se estaba “multiplicando”. Quien sabía mejor comenzó a enseñar a los que venían. Y así, a medida que los jóvenes crecieron, el proyecto social creció juntos en solidaridad y compromiso mutuo, agregando asociaciones, colaboradores, voluntarios y creando espacio para los jóvenes.

El Espacio Cultural Grota/Espaço Cultural da Grota, actualmente tiene lecciones de música, flauta dulce, violín, viola, bajo, arpa, clarinete, oboe, guitarra, percusión, canto y coro, espíritu emprendedor, pintura y dibujo, refuerzo escolar, taller de conocimiento, teatro y capoeira. Además de los programas que estructuran todas las actividades musicales, culturales y pedagógicas, tales como: Entrenamiento musical, Movilizar talentos, Multiplicar talentos, Orquestas y conjuntos, y Jóvenes emprendedores.

A través del programa Formación musical, más de 80 jóvenes se graduaron de un nivel técnico en música. A través de Multiplicar talentos, se crearon

³⁰⁵ Diana Pazzini, estudiante de maestría en Educación de la Universidad Federal Fluminense, profesora en la Red de Educación Municipal de Niterói, educadora voluntaria en el Espacio Cultural Grota, violinista en la Orquesta Juvenil Grota, ex alumna y maestra en el Núcleo Apolo, miembro de la “Familia OCG” hace 12 años.

³⁰⁶ Espacio Cultural Grota www.ecg.org.br

más de 20 Centros en asociación con escuelas, iglesias, colaboradores, sirviendo a comunidades en los municipios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Maricá y Friburgo.

En 2008, recibimos el título de utilidad pública del ayuntamiento de Niterói; en 2010, Patrimonio Histórico, Artístico y Cultural de Naturaleza Inmaterial del municipio de Niterói; y en 2018, Patrimonio Cultural Inmaterial del Estado de Río de Janeiro. Todo esto refleja el trabajo social que repercute en la sociedad a través de las armonías propagadas por las Orquestas de Cuerdas Grota (OCG), que son: Orquesta de Cuerdas Grota (principal), Orquesta Juvenil Grota, Orquesta Experimental Grota, Orquesta Núcleo Apollo, Orquesta Núcleo Badú, Orquesta Núcleo Maricá y Orquesta Núcleo Mury.

Pero lo que nos motiva a avanzar es que la “familia OCG” es un apoyo para que los niños tomen vuelo, en música y educación. Estamos muy orgullosos de decir que desde 2007 los jóvenes de la comunidad han alcanzado el nivel más alto, el curso universitario. Desde entonces, hay 18 graduados en música, 14 en otras áreas (pedagogía, derecho, arquitectura, ingeniería, etc.), 34 en cursos universitarios, 5 lato sensu de posgrado y 1 cursando maestría.

La música transforma vidas.

xv. Educación popular y la cuarta revolución industrial (Lilián Álvaro Lugo, Inepe³⁰⁷)

En el contexto de la postglobalización y el cambio climático se está gestando una cuarta revolución industrial, como producto de las tecnologías como el *big data*, el Internet de las cosas, la inteligencia artificial, la realidad aumentada, etcétera. Cuarta revolución industrial que desvanece los horizontes entre lo físico y lo virtual, volviendo ineludibles las respuestas de las experiencias de Educación Popular (EP) ante este inédito contexto.

El Inepe asume el reto de este contexto desde el diálogo de saberes y los principios de la Educación Popular. Procesos que han conducido, durante siete

³⁰⁷ Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador.

años, el diseño y ejecución del entorno virtual de aprendizaje (EVA) como experiencia de actualización y formación docente, la cual usa la conectividad de esta revolución digital para construir nuevas formas de participación y construcción crítica de conocimientos mediante currículos innovadores que recrean la aplicación de las TIC's en el proceso de estudio. El EVA es posible gracias la construcción de redes que hace factible el convenio de Cooperación Interinstitucional con la Escuela Politécnica Nacional (EPN).

Los cursos virtuales del EVA difunden la propuesta educativa del Inepe en la Matemática de la Educación General Básica, la Educación Inicial y las Ciencias de la Vida. El diálogo de saberes entre nuestra propuesta educativa de EP y las tecnologías de la cuarta revolución industrial se han sintetizado en recursos metodológicos digitales que posibilitan los interaprendizajes y la educación del pensamiento crítico-creativo, el cual motiva a la recreación de los aprendizajes en las aulas, en 22 de las 24 provincias del Ecuador, a las cuales llegan los cursos del EVA.

La hiperconectividad de la cuarta revolución industrial nos permite democratizar el uso de las plataformas virtuales y llegar a espacios educativos alejados. Los foros y videoconferencias desarrollan las relaciones sujeto-sujeto, tanto en el ámbito epistémico cuanto en la educación de una conciencia biosférica³⁰⁸ que el diálogo de saberes posibilita. Relaciones que tejen las redes de unidad en la diversidad de los participantes, quienes en la aplicación crítica y creativa de sus aprehensiones contribuyen a los procesos de liberación de nuestros pueblos.

Desde una dialéctica de la complementariedad, los cursos del EVA recuperan la dimensión heurística del diálogo, la relación humano-naturaleza, sus saberes, experiencias y praxis pedagógicas y la multidimensionalidad del pensar-sentir-actuar como proceso autoconsciente del sujeto que busca su historicidad y contribuyen a la liberación de sus pueblos. Los resultados de las auto y coevaluaciones realizadas durante estos siete años por los participantes, los tutores virtuales y el equipo de la EPN demuestran que es posible superar la autocosificación del biopoder de las redes sociales y

³⁰⁸ Jeremy Rifkin: Solamente una acción concertada que establezca un sentimiento colectivo de afiliación con la totalidad de la biosfera nos dará una oportunidad de garantizar nuestro futuro.

recuperar el sistema vivo del pensar-sentir-actuar comprometido con la educación de la conciencia biosférica desde las más tiernas edades.

Las redes del EVA, a nivel nacional e internacional, son un testimonio concreto de la posibilidad de enlazar las experiencias transformadoras presentes en el mundo, las cuales generan conocimientos para la paz y la lucha contra las enfermedades y el hambre, para el desarrollo de inéditas formas de organización social, para el respeto al diferente, para la unidad en la diversidad y la inclusión; para el diálogo de saberes. Conocimientos que construyen praxis concretas e innovadoras para mitigar el calentamiento y obscurecimiento global, la escasez de agua dulce, el incremento de los desiertos; en suma, para enfrentar con esperanza concreta el deterioro de la vida en todas sus formas.

5. Reconfiguración crítica de la pedagogía. Camino de los nuevos movimientos sociales de la educación

Es necesario salir de este dualismo (entre lo universal y la *despedagogización*), ponernos en camino y entrar a la discusión desde nuestras prácticas para comenzar a construir esa reconfiguración desde una mirada crítica que además de permitirnos reconocer la crisis de los sistemas pedagógicos y de las formas universales de la pedagogía sistémica, nos posibilite iniciar su reconfiguración desde las formas y procesos en los cuales desde nuestra América, como hemos visto en las páginas anteriores, emergen posibilidades, lo cual significa abrirse al reconocimiento de una perspectiva metodológica plural que, como dice Olga Lucía Zuluaga, sin abandonar su campo sea capaz de ir a esos otros lugares de innovación y en transformación desde las geopedagogías, para buscar y negociar sus conceptos y propuestas más allá de configuraciones paradigmáticas cerradas, y en esa disputa nos lleven a nuevos procesos del saber y del conocimiento, y de su apropiación³⁰⁹.

³⁰⁹ Zuluaga, O. L., *Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía. Aproximaciones metodológicas*. Fotocopia.

En la experiencia de los grupos anteriormente reseñados va emergiendo y haciéndose visible una respuesta a sus particularidades, en la cual la práctica pedagógica de las educadoras y educadores, maestras y maestros, las comunidades, los grupos étnicos, los movimientos sociales y las instituciones críticas, se convierte en un campo reflexivo, dando paso por esta vía a la constitución de una política de la experiencia, donde emergen unos actores de resistencia-reexistencia que levantan propuestas transformadoras desde sus prácticas, que se constituye en sujetos de saber desde sus territorios produciendo una re-territorialización de la pedagogía, en la cual la práctica social de la pedagogía, adquiere forma en el ejercicio concreto de la política del aula, del contexto, de la institución y de las prácticas pedagógicas de los practicantes de educación, lugar donde la educadora o el educador pone en juego en su práctica las apuestas de sentido, su visión del mundo, las lógicas de su constitución y las éticas que regulan su acción en él.

Estos actores de educación tienen como particularidad visibilizar la emergencia de esos saberes pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento producido por los paradigmas, enfoques y modelos universalistas, recomponiendo su práctica desde pedagogías propias, 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 y de las nuevas realidades emergentes en el tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial, que les da un carácter y una identidad a esas formas y prácticas locales de la pedagogía³¹⁰. Igualmente, han abierto el camino al uso de nuevas tecnologías³¹¹ que son recontextualizadas desde su práctica, su contexto, su aula y su saber pedagógico.

Estos actores educativos constructores de educaciones, escuelas y de las nuevas pedagogías críticas desde Abya Yala y, a su vez, de *geopedagogías*, rompen la concepción que los colocaba como portadores de saber, asumiéndose como productores que leen e incorporan la realización de sus prácticas

³¹⁰ *Expedición Pedagógica Bogotá: Caminantes y caminos*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Fundación Restrepo-Barco, 2003

³¹¹ Para la endogenización en tecnología con una visión de geopedagogía, recomiendo ver el video: Educación 2111 Korea-Finlandia, en YouTube.

como experiencia, realizando un acto de pensamiento y de saber sobre una práctica que les es propia, que ha sido subjetivada e interiorizada, en cuanto profesionales práctico-reflexivos de la educación, instaurando la pedagogía como un territorio propio y amplio, en donde producen su práctica, saber y experiencia con su comunidad de saber, configurándose así como sujetos de poder y de saber, dando paso a procesos de sistematización y producción de saberes y conocimientos con los cuales despiertan socialmente el posicionamiento de su saber en el campo de la pedagogía.

Esto implica también replantear los sistemas de formación de educadores de este tiempo, tanto en sus métodos como en los contenidos. Hoy, por la *despedagogización* y la desprofesionalización, y el apagón pedagógico mundial, la política de formación se convierte en un nuevo campo en conflicto, ya que desde esta visión se viene convirtiendo en un puro adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental con un nuevo proyecto de control que circula aparentemente neutro, con figuras como: servicio, descentralización, calidad, equidad, evaluación, flexibilización, profesionalización, abandonando la reflexión de sentido y epistemológica inherente a la pedagogía como un hecho social de saberes y conocimientos. En ese sentido, tampoco es un retorno a la pedagogía como esencia, buscada en sus formas universales, lo que también significa replantear los procesos investigativos instaurados en el campo de la pedagogía y la reestructuración de su ejercicio intelectual.

Estos educadores, educadoras y pedagogas/os prácticos reseñados en las experiencias sintetizadas anteriormente, y en las muchas otras que el tiempo y el espacio no me permitieron reseñar, y las otras que no conozco pero que están ahí organizando las resistencias-reexistencias en el territorio, inician la rebelión de sí mismos desde esa práctica que los dota de una nueva subjetividad para constituir la rebelión de todo espacio educativo en una sociedad (la del capitalismo cognitivo) que se llama a sí misma “sociedad educadora”, desde la *geopedagogía* como lugar básico y central para la confrontación del proyecto educativo, cultural, social y político pedagógico en marcha, en donde nos juntamos quienes hemos imaginado un futuro diferente para la humanidad y para el planeta desde una perspectiva transformadora.

Es en este sentido que el proyecto Planeta Paz propone la “pluriversidad” como un espacio de formación para grupos populares, diferente a la escuela o la universidad popular, para lo cual se parte de reconocer en los grupos de base unos saberes fundados en su práctica, contextos y vidas, lo que significa epistemes diferentes. Por ello, se exige darle un lugar a éstos para que las comunidades emergan con sus epistemes propias, las cuales les van a permitir organizar la diferencia y su subjetividad; gestando una zona fronteriza crítica. Allí, a partir de las producciones de los grupos populares, ellos pueden construir una base desde donde dialogar, a la vez que revierten la subalternidad epistémica mostrando saberes que irrumpen en la universalidad para mostrar lo otro negado, a la vez que se siguen constituyendo las rebeldías latinoamericanas para estos tiempos de cuarta revolución industrial.

Para ello, se propone una incorporación desde sus saberes, construyendo esa zona fronteriza a través de una negociación cultural con los saberes académicos que haga real la interculturalidad, como un espacio en donde lo diferente tiene cabida, pero no sólo como novedad sino en cuanto construye sus políticas de subjetividad e interioridad, reconoce sus saberes y conocimientos básicos y construye acciones de cara a sus problemas específicos, edificando el gobierno de sí y su puesta en práctica.

Es un proceder que afirma una perspectiva popular que hace real el diálogo de saberes, para lo cual emergen formas propias de investigación, entre ellas la sistematización³¹², como una forma de investigar las prácticas que dinamizan estos procesos convirtiendo parte de su experiencia en una nueva forma de lo político-pedagógico e inaugurando las luchas de resistencia-reexistencia desde los bordes (nueva configuración del espacio educativo) mostrando cómo emergen allí esos saberes fronterizos, los cuales instauran una nueva forma de la crítica y de las propuestas alternativas contra la *despedagogización*, desprofesionalización y apagón pedagógico global, propuesta por la organización central de las políticas educativas, vinculando en éste proceso, a las comunidades de saber y poderes sociales del proceso educativo, lo cual significa un camino para construir subjetividades críticas y rebeldes.

³¹² *Pluralismos epistemológicos y nuevos desafíos de la sistematización de experiencias*, Medellín, Unaula - Fundación Confiar- Editorial Deliberar. De próxima publicación.

En muchos lugares, todavía en forma incipiente, las luchas de la *despedagogización* y la desprofesionalización comienzan a tomar forma como una manera de resistir a las pretensiones de constituir a la educación y la pedagogía en el solo horizonte de la globalización capitalista y neoliberal, mostrando la importancia de no darle cabida a un pensamiento único en educación y, por esta vía, dar forma a las otras educaciones de las otras globalizaciones y resistir-reexistir con propuestas alternativas al cambio propuesto por el remozamiento o desmonte de la escuela presente en la modernización que ha traído el capitalismo cognitivo, y en este aparente cambio para el control, develar la manera como tal giro confunde a muchas personas que vienen de la tradición crítica.

Estos educadores, y maestros y maestras, han entendido que la nueva organización del poder del capitalismo cognitivo en la globalización toma múltiples caminos al tratar de construir la tercera homogeneización a partir de los sistemas educativos y escolares, y así consumar el control de procesos mentales subjetivos, en la organización de lo humano y el trabajo subjetivo, en donde la naturaleza y lo humano se hacen capital, dando forma al *biopoder*, que hace del cuerpo el primer territorio de control pero también de resistencia-reexistencia.

Educadoras y educadores están allí como nodo de una inmensa red de control y al reconocerlo, convierten su práctica pedagógica en resistencia-reexistencia, que interrumpe la secuencia del control, produciendo esos nuevos nodos alternativos desde lo local, lo territorial, la escuela, el aula, desde donde ellas y ellos cambian el sentido de sus prácticas y su subjetividad, concretando la emergencia de las luchas *geopedagógicas*. A través de ellas se especifican los hechos de las pedagogías críticas del siglo XXI, que anuncian que otra escuela, educación, pedagogía y sociedad son posibles, transformando también organizaciones, movimientos, para darle respuesta a este tránsito entre tercera y cuarta revolución industrial desde una perspectiva popular.

Como vemos, es tiempo de tránsito, las lecturas claras y distintas del pasado no existen más. Esta transición exige una profunda autocritica para dar forma a críticas renovadas; pero, ante todo, nos plantea una apertura

para aclararnos colectivamente, ya que también desde esas nuevas prácticas rehacemos las teorías y prácticas para explicar estas emergencias de las resistencias-reexistencias que configuran las actuales pedagogías críticas como respuesta al proyecto educativo del capitalismo cognitivo que también busca dar respuesta al cambio de época desde su proyecto de control. Es un tiempo de reformulación, reconfiguración, pero también de alerta, porque el nuevo proyecto de dominación busca construir un pensamiento único convirtiendo en técnicas, objetivas y procedimentales sus acciones, cerrando la homogeneización biótica y cultural con una nueva organización educativa adecuada a todos los requerimientos de su proyecto para la revolución industrial en curso.

Permítanme terminar dándole la palabra a nuestro hermano del sur epistémico, impulsor del pensamiento pos formal en la pedagogía crítica norteamericana, como un homenaje a él y a su legado, quien como lo hacen los clásicos, después de su partida de nuestros espacios sigue iluminando el camino de nuestros días, invitándonos a transformaciones profundas en múltiples niveles.

“Como consecuencia de esta maldita complejidad, los defensores y defensoras de una pedagogía crítica entienden que no hay respuestas sencillas y aplicables universalmente para estas cuestiones que nos obsesionan sobre la justicia, el poder y la praxis. De hecho, tales cuestiones deben volver a plantearse una y otra vez desde el profesorado y desde todos los colectivos de profesionales de la educación que operan en distintos momentos históricos y en diversos escenarios pedagógicos. La pedagogía crítica entiende que ningún educador ni educadora que busca promover el desarrollo intelectual individual, la justicia sociopolítica y económica, la producción de un conocimiento que ayude de forma práctica a las transformaciones, y el rigor académico institucional, puede escapar de la compleja especificidad contextual de estas estimulantes cuestiones. El programa pedagógico y de investigación de una pedagogía crítica compleja para el siglo XXI debe abordar estas realidades a la vez que construye un plan para estimular la enseñanza y el estudio de tales fenómenos para esa nueva fase de la pedagogía crítica que pro-

pongo tanto para Norteamérica como para el resto del mundo. [...]

La democracia es una entidad frágil, según los defensores de la pedagogía crítica, y los factores que la crean o la destruyen están engastados en la política y la práctica educativas. La pedagogía crítica sostiene que la comprensión de estas diversas dimensiones y estructuras que perfilan la escolarización y el conocimiento que conlleva se hace necesaria para la mera supervivencia de la escolarización democrática, por no hablar de la continuada existencia de la propia democracia. El análisis de los modos en que evolucionan estas fuerzas complejas en una era globalizada, tecnológica, basada en las comunicaciones electrónicas y marcada por las grandes migraciones humanas es fundamental para la pedagogía crítica compleja que proponemos aquí”.

J. L. Kincheloe³¹³

³¹³ McLaren, P., Kincheloe, J. L. (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Editorial GRAÓ, IRIF, S. L., 2008, pp. 34-35, 36.



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R



**JESUITAS
ECUADOR**



Acerca del Autor

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

Es licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Realizó una maestría en Educación y Desarrollo y es doctor del Proyecto interdisciplinario de Investigaciones Educativas en Chile. Ex pl edición pedagógica Nacional/ Movilización por el cambio.

Tiene una amplia trayectoria y experiencia en el trabajo educativo con sectores populares y marginados, así como en el fortalecimiento de proyectos educativos no institucionales. Ha trabajado con la ONG Planeta Paz, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y con el Programa de Paz y Desarrollo en el Magdalena Medio.



ISBN: 978-9942-8898-8-1



9 789942 889881