

LAS DISPUTAS DE LAS PEDAGOGÍAS EN EL SIGLO XXI¹

Marco Raúl Mejía J.
Planeta Paz
Expedición Pedagógica Nacional
Movilización social por la educación
Movimiento por la transformación social y educativa

La educación es un campo de combate contra la injusticia y la ignominia, un proceso de constante liberación, allí todo el mundo puede combatir: desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la universidad, combatir en el sentido de que mientras más busque la posibilidad de la realización humana de las gentes que educa, más estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se eduque a las demandas impersonales del sistema, más le ayuda a su sostenimiento y perpetuación. Este es el campo de combate de los educadores, tienen un campo abierto allí y es necesario que tomen consciencia de su importancia y posibilidades.

Estanislao Zuleta²

Esta cita me sirve como un buen ejemplo de lo que hoy configura los tiempos y los campos de la educación y la pedagogía en este momento histórico, en donde no solo el conflicto atraviesa la vida de las-los educadores, sino también la manera cómo el miedo se ha ido tomando la sociedad, donde los signos apocalípticos aparecen por momentos generando el desaliento, e invitarnos a una aceptación pasiva de ella y del modelo educativo que nos imponen a la vez que nos invitan a la desesperanza. En ese sentido esta cita de uno de nuestros sabios mayores colombianos nos propone seguir la juntanza y así viene Paulo Freire a recordarnos que enfrentamos el miedo porque: “es preciso tener esperanza, pero del verbo esperar, porque hay gente que tiene esperanza del verbo esperar, y la esperanza del verbo esperar no es esperanza, es espera.”

Por ello, este escrito desde el reconocimiento del conflicto y la esperanza para exorcizar los miedos que nos recorren busca leer las pedagogías y las pedagogías críticas como resultantes de la relación conflictiva entre las fuerzas del control y del capital y de todas y todos aquellos que nos han antecedido y luchado en la historia de la humanidad por hacer posibles las rebeldías al poder y en estos tiempos con la invitación a reinventar la democracia y a no tener miedo a ser diferentes y rebeldes.

En ese sentido, en este texto encontraremos un primer acercamiento a eso que se ha llamado los paradigmas de la modernidad educativa y pedagógica (aunque el término no me guste mucho) me gustaría más buscar caminos desde las bifurcaciones de Serrés. También en este camino trataremos de una manera muy sintética recoger de algunos textos anteriores míos para construir la relación entre corrientes, enfoques y propuestas metodológicas para hacer posibles los caminos educativos en nuestra cultura.

En un segundo momento construiremos el escenario al cual el capitalismo como forma dominante de este tiempo intenta darle respuesta con una educación que hace posible las

¹ Este texto, preparado para la celebración de los 90 años de la Facultad de Educación de la UPTC debe ser leído como continuidad de mi libro Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Bogotá. Desde abajo. 2021.

² Zuleta, E. Educación y Democracia. Bogotá. Editorial Planeta. 2016.

intersecciones entre poder e institucionalidad educativa para recorrer caminos de control que deben ser comprendidos por cualquier educador para comprender en qué manera no hay educación sin contexto, sin historia, sin poder, sin intereses y eso es lo que se hace visible en los lenguajes que utilizamos y que ha llevado en este último tiempo a reconocer la polisemia de la manera cómo tratamos estos asuntos.

En un tercer momento trabajaremos, derivado de ese escenario, la manera como el control construye una escuela y una educación orientada por organismos multilaterales intentando consumir la tercera homogeneización que, sumadas a la biótica y a la cultural, intenta convertir las dinámicas organizativas en los cambios de la cuarta revolución industrial a un planteamiento que captura la escuela y convierte a los-las maestras en agentes en ocasiones invisibles de ella bajo la promesa de la profesionalización y la meritocracia.

También mostraremos cómo se produce el asalto a la pedagogía en cuanto ella es el lugar en el que se concreta la manera cómo cada educador-a da respuesta a las preguntas de la pertinencia: educación, escuela y maestro por qué en estos tiempos, para qué, en dónde, a quién, qué y cómo. Ello muestra que quien no tenga estas preguntas claras termina siendo una especie de idiota útil de un proyecto que quizá no reconozca y en ocasiones cuestiona y ataca.

También tomaremos todos estos desarrollos y recuperaremos transversalmente la crítica que se ha venido construyendo y la manera cómo ella está viva en expresiones del movimiento pedagógico colombiano, especialmente en los escenarios en los cuales actúo como actor de práctica, dinámicas de paz, expedición pedagógica nacional, movilización social por la educación, y algunos escenarios sindicales. Esto nos ha permitido avanzar en construir la idea de geopedagogías y geocomunidades como los nuevos territorios en los cuales se hace visible un-a maestra-o productores de saber y conocimiento a partir de su práctica.

Y, por último, haré un cierre en el cual dejaré planteados los temas que originalmente estaban organizados para un desarrollo mayor en este texto, sobre los asuntos de las nuevas tecnologías y la IA, vistos como parte de un sistema cultural de objetos tecnológicos que tienen que ser trabajados como mediadores culturales y educativos y con algoritmos realizados por humanos que tienen intereses en relación a los poderes y las ideologías. En ese sentido, constituyen parte del problema y también de la solución en este tiempo de dichas cuestiones.

1. Los paradigmas

Estas búsquedas significan la capacidad de releer las relaciones entre teoría y práctica en el ámbito de la educación y la pedagogía, en el sentido de la reconstrucción social, educativa y pedagógica generada por los profundos cambios de las transformaciones en la esfera de la revolución científico-técnica en marcha.³ Miremos rápidamente ese contexto desde la perspectiva educativa. El paradigma está conformado por toda una tradición educativa y se refiere a unas condiciones étnicas, culturales, políticas, económicas y lingüísticas, en las cuales surge y genera los imaginarios y las representaciones desde los cuales el lenguaje construye el mundo, y conforman una mirada de sí mismo, de los otros, y del proyecto de ser humano de ellos: allí estarían las concepciones: alemana, francesa, sajona (anglo-americana), y latinoamericana.

³ Para una ampliación, remito a mi texto: Globalización(es) y educación(es) – Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ed. Desde Abajo. 2006.

El Paradigma Alemán estaría fundado en el proyecto occidental del ideal griego y la Reforma protestante basada en el autoexamen y el trabajo.⁴ Allí, la paideia iluminaría esa constitución, donde la pedagogía es una ciencia que se hace concreta a través de las didácticas.⁵ De igual manera, el Paradigma Francés se cimentaría sobre las ciencias de la educación y el derecho a ella, dando forma a la pedagogía entendida como saber, disciplina, discurso, dependiendo de la corriente y la concepción en la cual se mueva⁶ el autor que la plantea.

El Paradigma Sajón se desarrolla en torno a la idea de currículo y recupera la organización del trabajo fabril en los inicios del Taylorismo para la educación y la escolaridad, disolviendo en algunos casos la idea de pedagogía para centrarla en las didácticas.⁷ El Paradigma Latinoamericano centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura, los territorios y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades y que salgan de la educación bancaria que les propone el sistema.⁸ Una muestra de cómo se mezclan es la producción de Abraham Magendzo, quien retomando la visión sajona del currículo, la reelabora desde la tradición crítica latinoamericana y europea. Esto es visible en su obra sobre currículo y educación.⁹

1.1 Las corrientes y concepciones

Al interior de estas tradiciones paradigmáticas se desarrollan corrientes, las cuales buscan fijar un norte para la sociedad en la que actúan, y de los intereses particulares de la acción educativa y las implicaciones de esas opciones en la constitución de lo social. Esto lo hacen desde sus cosmovisiones, las cuales orientan las miradas y los horizontes que marcan los fines de la sociedad y de la actividad educativa. En esta perspectiva, serían más de corte conceptual y teórico, haciendo del hecho educativo y pedagógico una realidad política, en cuanto la corriente ubica la pregunta del nexo educación-escuela-pedagogía-proyecto institucional, con el destino y el futuro de la sociedad. De esa manera, es una lucha al interior de cada paradigma de diferentes grupos, sectores y concepciones por reconfigurar los sentidos de la educación en el día a día de su quehacer. Ejemplo de ello sería al interior del Paradigma Sajón, la manera como John Dewey se plantea críticamente las propuestas de currículo de Bobbit, para cuestionar el sentido fabril (fábrica) que éstas daban a la educación.

En esta perspectiva, las tres corrientes (clásica-tradicional, modernizadora-renovadora, crítica-transformadora) estarían al interior de cada paradigma como campo en configuración permanente, para responder a cada época. Wynecken encuentra sus orígenes en lo que él llama “los tres estilos de escuela: la que surge en la edad media, la cual repite la tradición que debe ser aprendida (lemschule); la segunda sería la creada por la Reforma protestante, escuela popular (volkschule) que, basada en el mundo interior y el trabajo, originan la autonomía; y la tercera, la cultural, cuyas bases están en la autonomía del espíritu (kulturschule). Él fundamentará cómo de las dos últimas saldrán: “las comunidades escolares libres”, una de las corrientes en el paradigma Alemán de las pedagogías críticas.

⁴ WYNECKEN, G. Escuela y cultura juvenil. Madrid. Espasa Calpe. 1927.

⁵ KLAUS, A. “Bibliografía de la pedagogía alemana contemporánea”. En: revista Educación y Pedagogía No.14-15. Segunda época. Vol. 7, 1996. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Página 451.

⁶ ZAMBRANO, A. “Ciencias de la educación y pedagogía – especificidad, diferencia y multireferencialidad”. En: Revista Educación y Cultura No.48. Septiembre 2009. Páginas 8-16.

⁷ TYLER, R. Principios básicos de currículum. Buenos Aires. Ediciones Troquel. 1992.

⁸ FREIRE, P. La pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI. 1975.

⁹ MAGENDZO, A. Currículum, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá. Ed. Antropos. 1996.

Recogiendo esta entrada, se puede plantear la manera como hoy acontecen esas tres corrientes:

- i. Clásicos fundados en la tradición. Se constituye desde la fuerza del pasado, y la manera como ella es la base y tronco de la constitución de la educación en el presente, la cual sólo sería una ramificación de él, y señalaría los derroteros a la manera de ejecutarla. En el último tiempo hemos visto grupos religiosos que vuelven a su tradición originaria y a partir de sus fundadores inauguran para estos tiempos pedagogías y educaciones basadas en ellos¹⁰, encontrándose diversidad de matices no sólo en la esfera de lo religioso.
- ii. Modernizadores-renovadores. En esta tradición se considera que la educación es una función de la sociedad y esta se encuentra como una de las instituciones básicas de socialización, en permanente cambio y modificación. En ese sentido, la educación debe realizar actualizaciones y adecuaciones para responder a las nuevas necesidades que le son señaladas por los rumbos más amplios (cambio de época) que va tomando el mundo al cual ella se debe.¹¹
- iii. Críticos-transformadores. Considera que la educación funciona en las relaciones de poder que tiene toda sociedad. En ese sentido, ella busca construir el consenso cultural de los grupos que detentan su control. Por lo tanto, la educación debe ser entendida en esos juegos de poder. Todo educador participa de ellos con su accionar cotidiano, y si no toma distancia crítica, le es difícil entenderlos. Con sus prácticas pedagógicas construye relaciones sociales educativas, con las cuales hace presentes los intereses que tiene sobre la sociedad, en donde los reconoce y opta. La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad¹², construyendo unas más justas y humanas.

A su vez, al interior de estas corrientes se dan diferentes posicionamientos conceptuales que muestran sesgos y matices de la respectiva corriente, generando concepciones variadas, las cuales gestan dinámicas de debate interno e incidencias diferenciadas en el terreno de la acción. Por ejemplo, al interior de las críticas-transformadoras, se desarrollan muy variadas miradas, como las reproduccionistas, emplazamiento cultural, la educación popular, contrahegemonía cultural, las descolonizadoras, y muchas otras.

1.2 Los enfoques

La síntesis de las opciones que el educador hace en la esfera de paradigmas, corrientes y concepciones son las que van a dar forma a los procesos pedagógicos, constituyendo los enfoques, con lo cual se hace real el que la pedagogía es la reflexión del hecho educativo.¹³

Colocar esas concepciones de la cultura, la tradición como acumulado de los fines de la educación, y sus sentidos en el terreno de la praxis, concretando la propuesta de Comenius de “enseñar todo a todos”, lleva a que a partir de finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX (aunque su origen es anterior), la configuración de la pedagogía construya una serie de enfoques, los cuales fundamentan conceptualmente el quehacer educativo y pedagógico a partir de explicar el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, su lugar en la sociedad, en la manera como se relacionan con los procesos de aprendizaje, de las mediaciones necesarias para lograrlo,

¹⁰ Pontificia Universidad Javeriana – Colegios de la Compañía de Jesús. Pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico. Bogotá. Prefectura colombiana de la Compañía de Jesús. 1993.

¹¹ TEDESCO, J. C. “Los pilares de la educación en el futuro”. En: Debates en educación. Barcelona. 2003.

¹² KINCHELOE, J. L. – McLAREN, P. (Eds.) Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona. Editorial Grao de Irif, SL. 2008.

¹³ VASCO, C. E. “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”. En: Pedagogía, discurso y poder. Bogotá. Corprodic. 1990.

de los instrumentos, herramientas o dispositivos que usan, de las interacciones entre adultos y generaciones menores, de los materiales que utiliza, configurando entre fines del siglo XIX y la primera parte del siglo XX, tres grandes enfoques iniciales, al interior de los cuales van dando forma al campo de la pedagogía:

- i. La pedagogía frontal o “transmisionista”. En su momento fue la base para salir de las formas tutoriales de la enseñanza a nivel metodológico y poder hacer una escuela masiva, con grupos de numerosos alumnos. Su fundamento conceptual estaba dado en el conocimiento científico que debía ser enseñado en la escuela siguiendo el desarrollo psicológico individual común. De ello se deriva que el conocimiento verdadero debe ser aprendido y repetido por el estudiante, dando forma al “instruccionismo” como proceso pedagógico en el cual el maestro o maestra es la base del mismo, en cuanto es la persona encargada de entregar ese acumulado, que al no poseerlo el alumno sería considerado como un déficit en su desarrollo. En este sentido, de la escuela va a tener la función de remediar esta situación, contemplando básicamente el desarrollo de dos contenidos: el conocimiento y las normas de comportamiento (moral) que permitirán a éste integrarse a la sociedad.
- ii. La pedagogía activa o nueva. Surge como una contestación al enfoque frontal predominante en la sociedad y el carácter puramente receptivo del estudiante, y se constituye como una liga¹⁴ que aglutina diferentes pensadores y experiencias de enseñanza diferentes al “transmisionismo”, los cuales consideran que el niño no es un ser pasivo, ni una tabula rasa en donde los adultos imprimen conocimientos y valores. Por ello, su punto de partida es la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, su libertad individual. En ese sentido, va a requerir propuestas metodológicas que permitan un proceso donde él es agente activo de su constitución en sujeto. Para ello, se fundamenta en la psicología genética, que comenzaba a desarrollarse, y cuya base es el crecimiento y desarrollo progresivo del estudiante y la constitución de su libertad. Es una educación donde no se impone la ciencia y la moral, sino que se le coloca al estudiante en condiciones de descubrir, de crearla de adentro hacia afuera.
- iii. La pedagogía de la tecnología educativa. En la primera mitad del siglo XX se desarrolló, a partir del trabajo de Watson¹⁵, una teoría que planteaba que el aprendizaje de nuevas conductas se realizaba a través del refuerzo y del castigo: cuando la persona siente que el resultado es positivo, lo lleva a repetir esa conducta. Estos principios, que desarrollaría Skinner¹⁶, serían aplicados en educación, planteando que lo que debe ser claro son los objetivos y el resultado al cual se desea llegar. En ese sentido, ese lugar intermedio es una caja negra, es el lugar de trabajo del educador, en cuanto la conducta lograda es fruto de los estímulos del entorno y no únicamente por lo psicológico. De acuerdo con lo anterior, el acto educativo era el resultado de un buen diseño técnico de reforzamiento. Allí, entre objetivos y resultados, en el último tiempo algunos han venido colocando los aparatos resultantes de la tecnología como estímulo para lograr los resultados buscados, en coherencia con esta concepción.

A partir de esos tres troncos básicos, los enfoques pedagógicos han sido recreados a lo largo del siglo XX, dando paso a una discusión entre ellos y agregando énfasis particulares o desarrollos ampliados en los cuales se entremezclan al formular lo que debe ser la práctica de los educadores de su tiempo, en las discusiones sobre la forma de construcción de lo humano a través de la educación y la pertinencia del hecho educativo --en coherencia con las nuevas

¹⁴ MIADARET, C. Educación nueva y mundo moderno. Barcelona. Vicens Vives. 1968.

¹⁵ WATSON, J. B. “La psicología tal como la ve el conductista”. (fotocopia)

¹⁶ SKINNER, B. F. Walden Dos. España. Fontanella FEB. 1974.

teorías que explican los procesos sociales y humanos-- , así como en la manera de aprender, dando forma a múltiples enfoques, por ejemplo, el constructivista piagetiano¹⁷, para el que cualquier problema pedagógico que se quiera resolver implica procesos psicológicos, en los cuales está fundamentado el desarrollo mental del niño. Éste desarrollo pasa por etapas (sensomotriz, preoperatoria, operaciones concretas, operaciones formales) que van de menor a mayor equilibrio, proceso en el cual la acción y los intereses ocupan un lugar importante.¹⁸

De la misma vertiente, la socio-cultural, siguiendo a Vigotsky¹⁹, considera que las estructuras mentales son construcciones culturales –mediaciones simbólicas--, que se desarrollan con la interacción que el sujeto tiene con su entorno inmediato toda función va a aparecer en dos planos en lo social (interpsíquico) y en lo psicológico (intrapsíquico). De igual manera, el enfoque crítico liberador y de resistencia retoma las concepciones crítica y, en la especificidad de América Latina, desarrolla apuestas de emancipación que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad. Y así en cada uno de los enfoques que continuaron generándose a lo largo del siglo XX y comienzos de éste, como las pedagogías de la complejidad, las neurocognitivas, las humanistas, las etnoeducativas y otras que se han venido desarrollando (Ver Anexo).

Estos variados enfoques –incluido el fundado en investigación que acabamos de reseñar-- se han consolidado a lo largo del siglo XX, dando forma a cuestionamientos y replanteamientos a la escuela y a la educación de este tiempo, y haciendo posible en el campo educativo la emergencia de las pedagogías, las cuales al hacerse concretas en las prácticas inmediatas han venido desarrollando líneas metodológicas (modelos²⁰), en las cuales su particularidad es tener una estrategia en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio, y muestra una ruta a seguir con los pasos detallados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica del enfoque en cuestión.

El desarrollo metodológico exige de quienes lo realizan, una ruta concreta o camino que debe transitarse, en donde se hagan presentes los principios pedagógicos enunciados bajo la forma de enseñanza y/o aprendizaje, siendo el enfoque o los enfoques que concurren a la práctica los que determinan la selección y el uso de las herramientas, dispositivos, didácticas, enunciados de lenguaje, los cuales también van a tener sentido y significado en coherencia con los enfoques que se acogen.

Es común ver múltiples y diferenciadas líneas metodológicas que se derivan del enfoque. Por ejemplo, en el constructivismo éste se implementa con nombres como: aprendizaje por comprensión, aprendizajes por la acción, aprendizajes por mapas conceptuales, significativo, de cambio conceptual, y muchos otros que nos haríamos largo enumerar. También con frecuencia se encuentra que procedimientos, herramientas o didácticas se usan en diferentes propuestas metodológicas, por ejemplo, trabajo por proyectos, pero el sentido del uso no es el mismo, va a estar determinado por el enfoque desde el cual se fundamenta.

¹⁷ PIAGET, J. Psicología y pedagogía. Barcelona. Ariel. 1973.

¹⁸ VASCO, C. E. Constructivismo en el aula: ¿ilusión o realidad? Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 1998.

¹⁹ VIGOTSKY, L. Pensamiento y lenguaje. Madrid. Paidós. 1978.

²⁰ Creo que el uso de modelos se refiere a la vinculación entre el proceso de la física clásica (mecánica) y el currículo de tipo sajón. Esa idea de modelos es precisamente uno de los elementos que se cuestiona con la reconfiguración del saber escolar de la modernidad, de la cual participa la inclusión de la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.3 Líneas metodológicas (modelos)

De igual manera, al interior de cada uno de los enfoques desarrollados, cuando éstos deben materializarse en forma práctica, realizan propuestas a nivel de procedimientos para concretar sus apuestas, como lo podemos ver en el siguiente listado de líneas metodológicas:

- Enseñanza-aprendizaje conceptual.
- Enseñanza-aprendizaje integradora.
- Enseñanza-aprendizaje problematizadora.
- Enseñanza-aprendizaje contextualizada.
- Enseñanza-aprendizaje por indagación.
- Enseñanza-aprendizaje significativa.
- Enseñanza-aprendizaje colaborativa.
- Enseñanza-aprendizaje por modificabilidad cognitiva.
- Enseñanza-aprendizaje por competencias.
- Enseñanza-aprendizaje por diferenciación.
- Enseñanza-aprendizaje por comprensión.
- Aprendizajes tecnosociales.
- Aprendizaje dialógico.

Y muchas otras en las cuales se intenta fijar las bases de los proyectos específicos en el campo de la educación y la pedagogía. En ese sentido, las didácticas se harían específicas en coherencia con líneas metodológicas, enfoques y corrientes. No serían solo aspectos instrumentales o de técnicas para apropiarse por parte del desarrollo de los contenidos curriculares. En el caso de nuestra perspectiva latinoamericana, nos hemos movido en unas corrientes críticas, desde las concepciones de la educación popular y desde allí intentamos dar contenidos a estas búsquedas.

2. Construyendo el escenario para las pedagogías del siglo XXI

En coherencia con las páginas anteriores, es necesario avanzar en una caracterización que nos permita dar cuenta de un mundo que, al hacerse más complejo, introduce nuevas variables y reflexiones, así como miradas ideológicas sobre él, constituyendo esto en el escenario en el cual actuamos las personas que vivimos este tiempo presente y exige tomar partido para poder dar cuenta de cómo se leen y se interpretan esos múltiples acercamientos a un mundo con las características de este tiempo que va a una velocidad acelerada, haciendo que rápidamente elementos que están presentes hoy sean reemplazados por nuevas realidades e instrumentos de acción.

Esto significa para todas las personas tener una comprensión, pero además tomar posición, sobre la manera cómo estos elementos afectan nuestra vida cotidiana y por lo tanto nuestro existir en el día a día de nuestras realidades y la manera cómo ellas se manifiestan en las institucionalidades que actuamos. No ser consciente de ello nos vuelve fácilmente en actores instrumentalizados por esos procesos mayores de poder existentes en la sociedad.

2.1 Transformaciones epocales, cambios civilizatorios y replanteamientos a la educación

En esta perspectiva, la educación y la escuela ya estaban en una profunda crisis antes de la *sindemia*.²¹ Lo único que hizo esta fue agregarle nuevos elementos a su caracterización y que,

²¹ Este término, desarrollado por Merrill Singer, se refiere a un momento en el cual dos o más enfermedades se entretrejen haciendo un daño mayor que la suma de las dos. En este caso, una es la pandemia biológica del Covid-19,

desde mi visión, es un mundo que vivía cinco grandes transformaciones y ahora se le agrega una sexta, que también modifica el escenario en forma sustancial. Ellas serían:

- Un cambio epocal que, a decir de Charpak, premio Nobel de física, representa una “mutación” no vista desde el neolítico, la revolución de la agricultura y el lenguaje oral. Esto tiene un impacto en la educación, en cuanto el mismo autor desarrolla a fondo la propuesta de pedagogías desde la investigación²². El capital constituye una propuesta investigativa para la escuela soportada en el STEM y el positivismo.
- El paso entre la tercera (microelectrónica) y la cuarta revolución industrial (la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial), la cual tiene 50 años de su transición entre ellas, cuando entre la primera y la segunda necesitamos 200 años para su desarrollo, visibilizando la velocidad de los cambios de este tiempo²³. En educación, la introducción de las tecnologías de estas dos revoluciones a los procesos escolares, que se ve reflejada en la educación virtual-digital autoadministrada. El capital propone una didáctica soportada en la IA generativa y las tecnologías (fast-track).
- El surgimiento de un capitalismo cognitivo, el cual realiza sus grandes acumulaciones en el conocimiento y la ciencia convertidos en fuerza productiva, diferenciando entre los países centrales y los de la periferia, y una centralidad del trabajo humano, lo cual constituye la singularidad de este²⁴. Esto reordena la educación desde el STEM, a lo que los coreanos le agregaron A por la necesidad del diseño para la tecnología.
- Crisis ambiental climática producida por la manera de vivir y consumir de los humanos y de relacionarnos con la naturaleza, lo que algunos grupos originarios han comenzado a llamar el “terricidio” y otros el Antropoceno o el “capitaloceno”. En educación, todos los asuntos ambientales se curricularizan y van a la escuela bajo las más variadas formas.²⁵ El capital organiza los proyectos transversales (PRAES) soportados en el STEM.
- Las luchas de las diferencias y la diversidad introducen unas transformaciones que van desde los pensamientos propios del orientalismo, nuestra América, las denominadas del sur, y las singularidades planteadas por las luchas de género, la diversidad sexual y las discapacidades, así como las luchas étnicas. Todo ello construye un nuevo escenario de asuntos a ser trabajados en las instituciones educativas.^{26,27} El capital los trabaja como aspectos de diversidad y folclórico, no trabajado para las pruebas en su idea de calidad.
- En medio de esas transformaciones aparece la pandemia y produce unos cuestionamientos más profundos al modelo civilizatorio construido por occidente y la modernidad²⁸, la cual ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado, el autocuidado en la vieja manía de curricularizar los problemas.

Estas seis transformaciones concurren hoy para construir un escenario que pudiéramos caracterizar con un aforismo de Confucio: “la crisis es un instante entre dos claridades”. Y nosotros, los humanos de este tiempo de cualquier concepción política, teórica e ideológica, nos encontramos en ese “instante” en el cual son resignificadas y replanteadas muchas de las instituciones, imaginarios culturales, sistemas de mediaciones, soportes de la acción humana

la otra es la crisis social de la humanidad profundizada por el neoliberalismo, que había desmontado el Estado de bienestar y la salud privatizándolos.

²² Charpak, G. y Omnés. *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona. Anagrama. 2005, pp. 15-16. CHARPAK G., LÉNA P., QUÉRÉ Y. «Los niños y la Ciencia. La aventura de la mano en la masa. Ciencia que ladra. Serie Mayor. Editorial Siglo XXI. 1ª Edición. Argentina

²³ Mejía, M. R. *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la 4a revolución industrial desde nuestra América*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2020.

²⁴ Boutang, Y. *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. París. Ediciones Amsterdam. 2014.

²⁵ Mesa, G. *El ambientalismo popular*. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2018.

²⁶ Rodríguez, D., Taborda, M., Toscano, N. *Resistir para reexistir. La discapacidad desde una perspectiva crítica*. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2020.

²⁷ Ruiz, J. *Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2018.

²⁸ Santos, B. *La cruel pedagogía del virus*. Bogotá. Editorial libre. 2020.

que habían constituido la sociedad. De este tiempo había hablado Gramsci²⁹ desde la cárcel, cuando interpretó desde ahí su tiempo: “el viejo mundo se muere, el nuevo tarda en aparecer, y en ese claroscuro (interregno) surgen los monstruos”.

2.2 Reorganización del escenario internacional y disputas por sus estrategias

Los pensadores críticos colocan como fecha de nacimiento de la idea de desarrollo el año 1949, en el discurso del presidente norteamericano Truman, quien se refirió a esas áreas del mundo que no tenían el nivel de vida de Estados Unidos, y las llamó “subdesarrolladas”³⁰. Esto llevó a los pensadores a señalar que fue la categoría del poder que siguió a la colonial, en cuanto proponían un modelo en donde todas las naciones de la tierra iban hacia él, lo cual le sirvió para diseñar las estrategias sobre las que se montó la idea de progreso a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, que significaba ir del subdesarrollo al desarrollo y que sería medido según el producto interno bruto PBI, como medida económica objetiva y que señalaría las diferencias entre países a través de los procesos estadísticos.

También emergieron las críticas a esa idea de desarrollo, tanto que algunos anunciaron su fin. Sin embargo, el colapso de la Unión Soviética y sus países aliados encontró al mundo con un fenómeno de globalización en el cual se produce una desterritorialización del hecho de la cultura y la economía, además que construyen unos patrones de vida que hacen posible la diferencia del consumo en un mundo donde las grandes empresas dejaron de ser los países y se convertían en nueva forma de vida signados por la idea de progreso³¹.

De igual manera, nacieron una serie de organizaciones de corte internacional que se encargaban de monitorear el desarrollo a través de esas dinámicas globales, viéndose en muchas ocasiones desbordadas por los acontecimientos. Fue así como las Naciones Unidas, para salvaguardar el mundo del enfrentamiento bélico, se hizo insuficiente para monitorear los avances de las naciones frente a los objetivos de desarrollo, lo cual constituye a lo largo y ancho del mundo en una red centrada en una nueva alianza público-privada, en donde parte de sus resultados se fue desplazando, en cuanto la emergencia de los grupos transnacionales, muchos de ellos colocados por encima de las naciones, lo que hizo fue profundizar las brechas entre ricos y pobres, con una mayor desigualdad a nivel planetario.

También, se fueron construyendo proyectos de desarrollo financiado por estas entidades, que le cobraron a la naturaleza esa homogeneización biótica de tipo antropocéntrica, en donde emergió con todo su esplendor “el rey de la creación”, de tipo religioso y el ser superior de la evolución de tipo biológico. Esos giros obligaron a las instituciones a establecer alertas sobre unos resultados que se hacían visibles en la degradación de la naturaleza, las consecuencias sobre la vida en todos sus niveles, y emergieron nuevos asuntos como la crisis climática que tuvo que ser diagnosticada por los mismos impulsores del desarrollo, viéndose obligados a crear el grupo intergubernamental de expertos sobre el cambio climático IPCC, en donde en sus últimos informes muestra la realidad del impacto del modelo de desarrollo en las ciudades y en el deterioro de la vida³², lo cual permite la emergencia de la idea de territorio más allá de lo geográfico, como relaciones sociales.

²⁹ Gramsci, A. Cuadernos de cárcel. México. Juan Pablo Editores. 2010.

³⁰ Escobar, A. La invención del desarrollo. Cauca. Universidad del Cauca. 2014.

³¹ Mejía, M. R. La(s) educación(es) de la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Desde abajo. 2006.

³² IPCC. Sexto informe de evaluación del cambio climático 2022. Disponible en <https://www.unep.org/es/resources/informe/sexta-informe-de-evaluacion-del-ipcc-cambio-climatico-2022>

Cuando el asunto queda en manos de los científicos se hace visible que el tipo de crecimiento planteado por el modelo de desarrollo, que supuestamente agenciaron desde las Naciones Unidas como reguladora de los sistemas socialista y capitalista en un mundo bipolar, mostró que esos entendimientos hacen inviable la vida en el planeta tierra si se sigue la senda de la homogeneización biótica a la vez que se cuestiona las conceptualizaciones centradas en las disciplinas aisladas y se plantea la necesaria integración, aspecto que también había sido señalado por las poblaciones originarias al hablar del “terricidio” provocado por los humanos y los extractivismos de todo tipo: minerales, los monocultivos, la privatización de las fuentes de agua, entre otros³³.

Esta homogeneización biótica que construye 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 afirmaba que solo los humanos sienten y razonan, siendo todos los demás animales “autómatas mecánicos”.

Esta nueva situación planteada por un mundo unipolar ante la caída del socialismo real vuelve a elaborar un lenguaje en las Naciones Unidas para legitimar el sufrimiento de un mundo multipolar dirigido por las transnacionales, en donde todos se ponen de acuerdo para buscar unos objetivos comunes con el pomposo nombre de “Objetivos del desarrollo sostenible”, nombre con el cual bautizaron eufemísticamente para el mundo la nueva idea de desarrollo, que geopolíticamente mostraba una nueva disputa entre los clásicos del G7, la nueva potencia emergente, China, y los países recientemente industrializados (Brasil, Rusia, India, China, y Sudáfrica - BRICS). Esta situación hace visible la mancha del desarrollo, se amplió bajo este nuevo nombre, sin solucionar sus asuntos pendientes con los derechos humanos, los derechos de la naturaleza, creando la ilusión de haber salido de una idea economicista a una centrada en la política social, que en el campo terminan vendiendo la idea de desarrollo rural territorial, donde se pasa por encima de las megadiversidades homogeneizando al campesinado y se vuelve a criterios economicistas. En el caso colombiano están muy presentes en los puntos 1 y 4 del Acuerdo de la Habana con las antiguas FARC³⁴.

Este nuevo escenario ha crecido paralelo al mayor protagonismo de los organismos multilaterales de tipo económico en la política social: Banco Mundial, OCDE, FMI, BID, pero orientados por la misma idea que el desarrollo es crecimiento económico, situación que permite hacer subsidiarias a las agencias de las Naciones Unidas en su idea de política social, pero ahora bajo dirección y hegemonía como reguladoras de las economías transnacionales en el capitalismo globalizado. Esto llevó a que se acuñara por parte de los sectores críticos en educación la idea de “una educación dirigida por banqueros”.

Este cambio de horizonte lleva a construir la nueva orientación en términos de déficit del desarrollo y propugnar el desarrollo humano y otra vez, en términos cuantitativos de la medición neopositivista que aparece ahora como la nueva dictadura economicista de un mundo que construye esa homogeneización en función del mercado y del modo de vida occidental como el paradigma al cual había que ir como horizonte de futuro y que todavía busca dar forma a la segunda homogenización cultural, a través de la cual se ha construido un relato de la modernidad centrado sobre la idea del progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrico y norteamericano desde las disciplinas, el cual se constituye en el relato único para

³³ Gudynas, E. Transiciones postextractivistas, justicias y derechos: mutuamente necesarios. Bogotá. Desde abajo. 2022.

³⁴ Naciones Unidas., La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. 2018.

explicar el mundo, que a su vez, permite esa organización de la sociedad entre desarrollo y subdesarrollo, moderno y premoderno, capitalista y precapitalista, planteándonos la ilusión de un destino común.

Esta narrativa, aparentemente integradora, ha terminado por construir una separación más radical basada en el miedo de unas clases medias homogeneizadas a través del consumo, que se reorganiza en el capitalismo cognitivo a través de las mass media como el lugar en el cual todos nos hacemos iguales, comenzando a desarrollar una exclusión diferente, estando en primer lugar los pobres (aporofobia)³⁵ que siempre quieren ascender al status al que ya llegué y vendrían a desplazarme, disputar o quitarme lo logrado³⁶. En segundo lugar, nos aparece el migrante como el agente principal de descenso de los niveles de vida logrados. Es extranjero que se hace más sospechoso si viene de un lugar donde las diferencias son más acentuadas por razones religiosas, políticas, ideológicas, raciales y culturales.

Estas miradas han ido generando polarizaciones más acentuadas en los neonacionalismos, que han ido construyendo una narrativa neoconservadora que se ha regado por el mundo exacerbando el miedo sobre lo diferente y diverso. El planteamiento de Trump no es una anomalía en la política norteamericana, debe ser entendido como parte de la disputa de concepciones hacia dónde orientar esos cambios. En alguna medida enfrenta la idea de globalización en manos de transnacionales, por ello se ve a sí mismo como parte de una revuelta contra las élites globalistas y los lobistas de Washington³⁷.

Este nuevo escenario generó en los campos de la impugnación la reivindicación de sus viejas banderas que siguen enfrentando a los poderosos viejos y nuevos en este cruce de caminos históricos. Ahí están los derechos humanos para recordarnos que el mercado no puede ser un fin en sí mismo y con su caracterización de un mundo glocal nos coloca frente al principio de “piensa globalmente, actúa localmente” orientado por una mirada sobre el planeta que les vamos a dejar a nuestros hijos y nietos. Esto implica también un replanteamiento en las maneras del consumo y las teorías que lo soportan, manteniendo las desigualdades estructurales donde muchos seres humanos no pueden vivir en coherencia con su dignidad. Eso genera también un replanteamiento estructural sobre las formas de vida que no pueden seguir siendo soportadas en el crecimiento y la acumulación ilimitada, lo cual requiere plantearse una nueva relación con la naturaleza que nos permita desaprender para construir otras formas de vida. Esto en el último tiempo ha significado un replanteamiento de la idea de crecimiento, lo que ha generado un cambio de paradigma desde la idea de decrecimiento³⁸.

De igual manera, las corrientes críticas se ven obligadas a reelaborar los sentidos de la solidaridad al reconocerse como parte de la naturaleza para diferenciarse de los supuestos sobre los que ha sido establecida la globalización tecnocrática de los organismos multilaterales en todas las esferas y dimensiones de la vida, así como del neoconservadurismo en boga.

Hoy enfrentamos, desde las educaciones populares, también profundos replanteamientos que nos amplían los sentidos de fondo sobre los cuales se había construido como propuesta el

³⁵ Cortina, Adela. Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. Barcelona: Paidós, 2017.

³⁶ Parásitos. Película coreana ganadora del premio Óscar 2020.

³⁷ En estos momentos de campaña presidencial en Estados Unidos, el denominado Project 2025, con el liderazgo del Heritage Foundation y más de cien organizaciones de la derecha con la consigna: “devolverle el gobierno al pueblo”, plantean despedir burocracia y en especial, con incidencia cultural, para construir un “ejecutivo unitario” con el posible triunfo republicano.

³⁸ Latouche, S. y Harpagés, D. La hora del decrecimiento. Barcelona. Octaedro. 2011. También: Mazzucato, M. Misión economía: una guía para cambiar el capitalismo. Madrid. Taurus. 2021.

proyecto de transformación social y aparecen las nuevas formas de opresión que deben ser enfrentadas:

- Somos socialmente iguales
- Humanamente diferentes
- Culturalmente megadiversos
- Uno con la naturaleza
- Buscando ser libres, liberados y emancipados
- Con una ética centrada en los territorios

Reconociendo que quien niegue igualdad, diferencia, megadiversidad, ser naturaleza, libertad, liberación, emancipación y actuar ético está ayudando a construir las opresiones de este tiempo, y eso puede ocurrir en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el privado, en un mundo donde por las transformaciones reseñadas atrás nada es privado.

Estas grandes transformaciones nos colocan en un escenario en donde el mundo al hacerse global, en cuanto grandes afectaciones que aparentemente suceden en un país o en un escenario local van a tener consecuencias sobre un mundo que se entrelaza cada vez más e intenta construir desde esos nuevos escenarios unas nuevas hegemonías políticas e ideológicas que hacen hoy de nuestro planeta una construcción múltiple y variada que hace presencia en nuestros actos cotidianos y en la vida de cualquier habitante del planeta.

De igual manera asistimos a una crisis de los modelos productivos con los cuales se quiso impulsar a la humanidad a partir del Tratado de Yalta, en donde emergió un mundo bipolar que parecía tener una organización del mundo por un largo período de tiempo. Sin embargo, en el mismo siglo, asistimos al derrumbe del socialismo real y a los fracasos de las promesas del desarrollo bajo sus múltiples denominaciones: desarrollo sustentable, sostenible, y las nuevas promesas de un progreso que llevaría al capitalismo multipolar a través de las metas del milenio y los objetivos del desarrollo sustentable, que liderados por los organismos internacionales y multilaterales solo han servido para hacer más ricos a los ricos y mantener a cerca de mil millones de personas en el hambre y la pobreza multidimensional severa en 111 países para aproximadamente 1,200 millones de personas y en nuestro país el 39.3% de la población.

Estas situaciones han generado un fenómeno de exclusión que se repite en el norte y en el sur. No en vano, cuando las estadísticas salieron, los más afectados por la sindemia en EEUU había sido ese bolsón de 40 millones de pobres que no tenían seguridad social. Asistimos hoy a un nuevo fenómeno de migración a nivel mundial, en donde los pobres del sur geográfico buscan las ilusiones de los modos de vida vendidos a través de los nuevos fenómenos comunicativos de los nortes globales. Este solo hecho de la migración nos vuelve a desenmascarar la hipocresía capitalista de los derechos humanos selectivos.

Asimismo, se levanta en el sur global como interpelación y cuestionamiento el surgimiento y el reconocimiento de pensamientos y prácticas que cuestionan esa manera de interpretarnos como si todo lo bueno y civilizatorio hubiese llegado con las invasiones que se dieron sobre nuestros territorios ancestrales, negando sus culturas e identidades a nombre de una única cultura verdadera que en muchos casos pasó por la aniquilación de nuestras identidades. Estas rebeldías han dado forma a un pensamiento propio que busca en sus múltiples manifestaciones una relación intercultural basada en la diferencia, en la multiplicidad basado en un pensamiento y diálogo no subordinado.

Para lograr estos propósitos, se ha construido un supuesto proyecto mundial de educación que sigue vendiendo la ilusión del ascenso social por la meritocracia. Este proyecto, que se perfeccionó en los EEUU por su comisión de calidad y que luego fue colocada en el escenario mundial por los organismos multilaterales, que tiene como fundamento el STEM³⁹ y se ha constituido en la gran estrategia global de homogeneización de la educación para consumir las homogeneizaciones anteriores: la biótica que nos separó de la naturaleza y canoniza una forma de conocer como la única posible y que llamó pensamiento científico, la cual a su vez fue uno de los factores a nivel del conocimiento y la cultura para dar lugar a la segunda homogeneización, la cultural, la cual cerró los caminos a la diversidad e instauró el euroamericanismo como la forma superior de civilización, mirando las expresiones diferentes como “atrasadas”, “premodernas”.

De igual manera, frente a la crisis de empleabilidad en el mundo y el retorno del paradigma neopositivista señalado atrás con el discurso de que estamos en la sociedad del conocimiento, se hace un planteamiento de un maestro centrado en las disciplinas, generando una despedagogización, reduciendo las pedagogías a las didácticas específicas que trae para su materialización en Colombia para las maestras-os del Estatuto Docente 1278. Asimismo, se vivió el desmonte en nuestro país del sistema general de participación, que había sido concebido en la Constitución de 1991, como el factor fundamental para sacar personas de la pobreza a través de garantizar el derecho a la salud, a la educación, al agua potable y al saneamiento básico.

Estas tres grandes reformas generaron en las dinámicas educativas del país en estos últimos 20 años, políticas educativas que buscaron desmontar la ley 115 de 1994 en sus elementos más progresivos e introducir todas las políticas de la OCDE⁴⁰, Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo en la educación colombiana, lo que conllevó a que el maestro y la maestra fueran convertidos bajo el pomposo nombre de “profesional” en uno de los agentes centrales del neoliberalismo en la escuela, lo que me llevó a decir en múltiples ocasiones que el Banco Mundial no estaba en Washington, ni la OCDE en París, sino en la última escuela de la última vereda del país donde había un maestro o maestra trabajando desde los estándares y las competencias para darle un índice sintético de calidad acriticamente, lo cual debe reflejarse en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas, dirigidos por un rector⁴¹ notario de evidencias que nadie comprueba ni lee y que había transformado su quehacer como simple funcionario administrador.

³⁹ En este contexto, la comisión de la educación de calidad de la Secretaría Nacional de Educación realiza su replanteamiento tomando como base lo planteado 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, y se señala 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.

⁴⁰ 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 OECE (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, EEUU 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%.

⁴¹ Salazar, A. El papel de los directivos y maestros en la consolidación del modelo liberal en educación. Escuela de formación de sistematización, vol. 7. Bogotá. Planeta Paz. 2023.

La reacción a estas políticas internacionales han permitido construir en el país una masa crítica frente a la agenda multilateral, que desde los tiempos del plan Atcon⁴², generó en Colombia en los últimos 50 años un movimiento educativo y pedagógico, que hace 40 años (Bucaramanga, 1982) fue recogido en las múltiples expresiones por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE, proponiéndole al maestro salir del estrecho marco de lo político gremial (reivindicativo) ampliando su horizonte de lucha desde su identidad e individuación, el cual tuvo en el Huila en la misma década de los 80, dos de las experiencias más reconocidas de este movimiento en la escuela San José de Aipe⁴³ y la escuela Filodehambre⁴⁴, la cual fue acogida por la Normal Superior de Neiva y sigue su tránsito allí.

La experiencia de Aipe se convirtió en inspiración de la Investigación como Estrategia Pedagógica IEP⁴⁵ en las propuestas del Programa Ondas de Colciencias para los niñas, niños y jóvenes colombianos que en su momento de mayor auge (2014) llegó a tener un millón de niñas, niños y jóvenes y 22,000 maestras-os, igualmente, una propuesta de Primera Infancia⁴⁶ y sus adultos acompañantes de crianza, así como para la educación básica y media⁴⁷.

Este impulso de la pedagogía tuvo réditos para la educación de las y los colombianos reconocidos en la constitución del 91, la ley general de educación 115 de 1994, considerada como una de las más progresistas del continente en la segunda ola de reformas educativas de la tercera revolución industrial⁴⁸, los planes decenales de educación, la Expedición Pedagógica Nacional resultante del primer plan decenal⁴⁹, entre otras.

⁴² “El Plan Atcon, fue elaborado por Rudolph Atcon, asesor de procesos de reforma universitaria en Honduras, Brasil, Chile y Colombia, con el apoyo de un grupo de expertos de la Universidad de California, financiados por la AID. Sus recomendaciones dieron lugar a la elaboración, en diciembre de 1968, del Plan Básico para la Educación Superior promovido por ASCUN y el ICFES.” Tomado de: Ordóñez B., Luis Aurelio. “De los contestatarios de ayer a los indignados de hoy”. Página web de la Federación Nacional de Profesores Universitarios. Debate Ley 30. Academia. Sin fecha. Disponible en internet en: <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/368-de-los-contestarios-de-ayer-a-los-indignados-de-hoy.html>

⁴³ Guerrero, G., Celis, F. Historia de la experiencia pedagógica y popular de la Escuela San José de Aipe. En: Expedición pedagógica, sindicalismo y movimiento pedagógico. Escuela de formación en sistematización. Volumen 7. Bogotá. Planeta Paz. 2023. Ver también en YouTube el video “Con la Rrra... de árbol”.

⁴⁴ Colectivo de la escuela popular claretiana. Una experiencia popular de innovación educativa. Bogotá. Editorial Presencia. 1987.

⁴⁵ Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta desde el sur. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2018.

⁴⁶ Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. La investigación como estrategia pedagógica. Un propuesta desde el sur. Bogotá. Editorial desde abajo. 2014.

⁴⁷ Giraldo, J., Mejía, M. R. Los talentos desde las capacidades humanas. Borrador de trabajo para el Programa Ondas. Bogotá. 2015.

⁴⁸ Se reconocen cuatro generaciones de las leyes educativas de la tercera revolución industrial, que entre 1986 y el 2006 se realizaron en 193 países del mundo, con las cuales el capitalismo reorganiza la escuela: la **primera**, en la que se experimenta el nuevo modelo mediante la descentralización y desconcentración en regímenes de dictadura militar (Argentina, Chile, Corea); la **segunda**: las nuevas leyes de educación que reemplazan a las que se habían implementado a lo largo del siglo XX con la modernización de la escuela para los sistemas productivos; la **tercera** la constituyen las contrarreformas educativas con la introducción del neoliberalismo a la escuela (por ejemplo, en Colombia, ley 715; en México, ley Peña Nieto); la **cuarta** son las leyes críticas surgidas de gobiernos populares y movimientos sociales (la más significativa es la de la lucha de los pingüinos en Chile que lleva a la derogación de la LOCE); y la **quinta** es la ofensiva de los organismos multilaterales por una escuela homogénea que se realiza a través de nuevas contrarreformas educativas para adecuar la educación a la cuarta revolución industrial en marcha.

⁴⁹ Universidad Pedagógica Nacional. *Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros*. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- *Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- *Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

----- *Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005.

De igual manera, a la primera gran derrota histórica de FECODE que a través del acto legislativo 01 de 2002, desmontó el sistema general de participación, se fue dando una introducción de las políticas internacionales agenciado por los organismos multilaterales, se inició el desmonte de la ley 115 de 1994 a través de una contrarreforma educativa que, siguiendo las orientaciones de la ley norteamericana de Bush “no child left behind” (ningún niño dejado atrás), introduce al interior de la escuela todos los elementos de gestión neoliberal y el retorno por ellas a los elementos de la homogenización biótica reintroduciendo todos los elementos del neopositivismo tanto en los procesos de administración como de conceptualización de las disciplinas en la educación y en la escuela.

En estas disputas en este período, se comienzan a constituir unos tanques de pensamiento (think tanks) en las diferentes regiones del mundo, derivados de pensamiento de trabajo de la OCDE para impulsar las políticas de los organismos multilaterales y adecuarlas a las políticas locales. Las principales características de ellos son:

- a. Una captura corporativa del Estado para incidir en políticas educativas
- b. Una producción académica desde esos intereses, que es vendida como científica, neutral y técnica
- c. Una construcción en lo que han denominado “políticas basadas en la evidencia”, que es colocada como las verdades de su proyecto que, a nombre de lo científico niega otras propuestas a través de la estandarización y la descentralización
- d. Reorganización de la geopolítica del conocimiento en un nuevo nexo sociedad civil-empresariado-estado
- e. Presencia lobbyista en los medios de más amplia circulación en cada uno de los países
- f. Incidencia en el diseño de políticas públicas.
- g. En su concepción y planteamiento conceptual buscan convertir los nuevos procesos educativos en un sector de la economía y la ingeniería y, en el último período, afirmando su concepción de tecnología.

Existen muchos de ellos, pero en América Latina los más reconocidos en educación son el Banco Interamericano de Desarrollo – BID y el Diálogo interamericano⁵⁰, el cual va a tener una profunda incidencia en el ajuste neoliberal de las reformas educativas, construyendo un sentido común desde sus premisas sobre ella. Esa influencia es muy visible en el PREAL (Proyecto de reformas educativas en América Latina) entre 1995 y 2010, y la Comisión de educación (2014 y continúa)⁵¹, quienes plantean que hay que unir en los países a quienes tienen incidencia y pueden ayudar a que sus propuestas se viabilicen mediante legislación. Cuando hacen su listado mencionan representantes del capital, filantropías regionales, políticos con perspectiva administrativa y con posibilidades de ocupar puestos gubernamentales, agentes de negocios en educación, de tecnología, de programación neurolingüística y temas afines a sus intereses.

----- *Expedición Pedagógica No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca.* Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005.

----- *Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano.* Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.

⁵⁰ Jarquin, M., Díez, E., Palomo, E. Élités, think tanks y su influencia en las políticas educativas. El caso Diálogo interamericano. En Mañé, Ferrer & Swartz: Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico, ISSN-e 2990-0476, Vol. 2, Nº. 1, 2024 (Ejemplar dedicado a: May), págs. 1-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9589997>

⁵¹ Si entramos a su página www.thedialog.org podremos ver las organizaciones, universidades y personas que en Colombia han recibido apoyos para realizar esta tarea en su horizonte.

Lo interesante es que el ropaje científico con el cual vende su accionar logra capturar sectores de la masa crítica que comienzan a argumentar los cambios urgentes de la educación desde los planteamientos de ellos, los cuales hacen coincidir en su análisis con los intereses de la sociedad y el nuevo discurso tecnocientífico para la educación.

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

Es el marco explicado anteriormente uno de los elementos centrales a la reconfiguración de la educación y la escuela y uno de los lugares donde se hace visible en el siglo anterior, van a ser las discusiones curriculares en el mundo norteamericano y que con su “asesoría técnica” se implementaban en algunos países que hacían parte de su bloque hegemónico⁵². La comisión nacional de excelencia en educación, organizada en el año 81 del siglo pasado para pensar el lugar de la educación en lo que se señalaba como la crisis del desarrollo en los EEUU como potencia y el mundo de la tercera revolución industrial, se 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 que se estaban dando y o se abría ante las nuevas realidades del conocimiento y las tecnologías.

Este informe fue publicado en 1983 por el Departamento de Educación de los Estados Unidos con el nombre de *A Nation at Risk*,⁵³ Una nación en riesgo. En este informe se decía: “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 educación y el fortalecimiento del aprendizaje para toda la vida. En este contexto, la comisión de la educación de calidad de la Secretaría Nacional de Educación realiza su replanteamiento tomando como base lo planteado 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, y se señala 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 hacer frente a la competencia extranjera y 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, y generar el control del trabajo docente y las comunidades educativas. Para ello se inician en 1986 procesos de experimentación e innovación en el sistema descentralizado de la educación norteamericano, que tiene entre algunos de sus hitos en el año 1992, una organización centrada en estándares y competencias.

⁵² 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

⁵³ Departamento de Educación de USA. *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform.* 1983.

El acuerdo para elaborar durante diez años 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, que en la década del 70 del siglo pasado había promovido la revolución verde como el gran factor de movilidad social en el mundo y había destinado parte importante de sus recursos al campo y a la agricultura, 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 educación⁵⁴ 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 en las cuales también la OCDE las ajustaría como política.

La OCDE va a fundamentar las pruebas PISA, lo cual determinaría 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 Mundial⁵⁵ insiste en que no basta con dar educación si no se aprenden y adquieren las competencias que van a permitir crear capital humano, es decir, que se manifiesten después como posibilidad en el mercado de trabajo, generando una confrontación visible en las siguientes leyes de educación en los Estados Unidos, entre comunidad y mercado, como antípodas para este proyecto, la cual ni siquiera es trabajada como tensión, situación que hemos vivido los participantes 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”⁵⁶. Esto ha generado preocupantes consecuencias sobre el funcionamiento de la educación, introduciendo modificaciones en los procesos educativos, cuyas principales características serían 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 la organización y transmisión de él de manera instruccional generando una despedagogización del oficio de maestra/o.

⁵⁴ Mejía, M. R. Educación(es) y globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Desde Abajo. 2006. Capítulo 2. P. 117-130.

⁵⁵ Banco Mundial. Informe sobre el desarrollo Mundial. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington, DC. 2018.

⁵⁶ Tomasevski, K. Sexto informe sobre el derecho a la educación. Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Capítulo II, No.10. Nueva York. 2004.

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, desechando 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 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 haciendo un uso instrumental de ellas (ferretería) sin lenguaje digital ni realidad virtual y menos como parte de la cultura de la época, que hace 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, lo que ha generado 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 realizado en paralelo y en coordinación con los otros grupos de la OECD basado en una estandarización de corte empresarial y administrativo, convirtiendo los criterios de excelencia de cada disciplina en estándares. Ello se ve 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, un nuevo discurso de la sociedad civil y su responsabilidad generó un nuevo pacto empresarios-gobiernos para que la educación se asumiera en forma concertada ya que los recursos y los sentidos de ella eran definidos por el futuro laboral de sus miembros, apareciendo nuevas formas de escuelas públicas: concertadas, libres, chárter, que bien analizadas ha dado lugar a las formas iniciales de la industria del conocimiento, la cual mueve billones de dólares en el mundo y van desde 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, lo que da entrada a una tercera generación de reformas educativas más ajustada a los criterios de la economía, el mercado y la administración, en donde estaría 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 EEUU (No child left behind), ningún niño dejado atrás, en donde se impusieron estándares nacionales, evaluaciones sistemáticas que por ejemplo en estos momentos en más de la mitad de los EEUU 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 llenando formularios, recogiendo evidencias, escribiendo reportes e informes, para cumplir con la patronización de calidad que luego solo sirven como evidencia frente a niveles superiores de que se cumplió la tarea, pero nunca son recogidos para un real mejoramiento, en

cuanto la certificación de estos serán los comportamientos al alza en los diferentes tipos de pruebas usadas. Por ello, rápidamente los simulacros de ellas coparán el cada vez menos tiempo que tiene la pedagogía en esta escuela de la despedagogización y del apagón pedagógico global.

Por ello las reformas de tercera generación son las del asalto de los procedimientos administrativos confundidos con calidad educativa a la pedagogía, perdiendo ésta libertad y autonomía curricular mediante la homogeneización de ella 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 ella.

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 3° hasta el 12° presenta unas 20 pruebas al año⁵⁷. Estas están construidas con base en un racionamiento analítico, 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, de acuerdo con Robinson, en evaluación 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 MCGraw-Hill, Riverside Publishing y Education Testing Services (ETS).⁵⁸

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 que cada vez más es definida en función del mercado, y ellas 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 maestros y maestras se vuelven expertos en preparar para pruebas según la lógica de ellas y no del conocimiento, y en enseñar las estrategias para la presentación de exámenes.

Además, como lo regional y el gobierno central es tan fuerte en Estados Unidos, se llenó de incentivos a los gobiernos estatales (departamentales) que entraran en la estandarización

⁵⁷ 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, Editorial desde abajo.

⁵⁸ Robinson, K. y Aronica, L. Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Bogotá. Grijalbo. 2015. P. 222.

nacional de la educación. En nuestro país el actual ministerio de educación ha venido planteando 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 haciendo el ajuste de nuestra educación al modelo. Con ello trata de acabar los intersticios que había dejado la ley 115 de 1994 para imponer las dinámicas del proyecto empresarial administrativo que monitorea la OCDE⁵⁹ a través de su club de buenas prácticas por el mundo como exigencia para el ingreso a ella y verificada con las pruebas PISA⁶⁰, lo que ha denominado el estudio internacional de la educación Pasi Sahlberg⁶¹, “el movimiento mundial de reforma educativa” (GERM).

También allí han aparecido una serie de autores que cuestionan los procedimientos y los fines de la educación. 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 hace 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 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 donde las habilidades y competencias de la programación, se trasladan al proceso educativo como formulación y resolución de problemas, siguiendo los pasos de la planeación instruccional, en muchos casos bajo los principios de Gagné⁶², en lo que se ha llamado un nuevo tipo de instruccionalismo orientado por ingenieros, generando una tecnocracia en educación que vuelve al desarrollo de confundir ciencia con verdad, construyendo al tecnócrata en educación como portador de ésta.

Basta con ver la 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 desempatará el 50-50 que se había producido en el senado para su elección.

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

⁵⁹ En el caso de Colombia, es visible en los requerimientos “como parte del proceso de adhesión”. En el último documento: OECD 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.

⁶⁰ 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.

⁶¹ Sahlberg, P. El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo? Madrid. Paidós, Grupo editorial Planeta. 2015.

⁶² Cagné, R. y Briggs, L. La planificación de la enseñanza. Sus principios. México. Editorial Trillas. 1984.

país y columna vertebral de nuestra ley 715 de 2001 y su reglamentación, así como de la reforma educativa mexicana de Peña Nieto⁶³, 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:

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 establecimientos.

Diana Ravitch⁶⁴

3.1 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, terminando la escuela 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. El maestro y la maestra terminaron siendo instructores que preparan para pruebas estandarizadas. Por ello, en el último tiempo se han ido especializando en el manejo de la mecánica de las preguntas para pruebas, en lo que preparan a sus estudiantes en los meses anteriores a ellas.

En ese sentido, los planes de mejoramiento para los centros educativos y el tipo de contratación que se está haciendo para ello, muestra uno de los lastres mayores 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. Por ello, por la escuela pasan hoy infinidad de mercancías de los respectivos contratistas. A comienzos de este año me decía un encargado de calidad de un Departamento 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 que acordó, y la escuela se ve 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 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 eficacia para quién?, en cuanto a nombre de ella

⁶³ Jarquim, M. La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México. Ciudad de México. UNAM. 2022.

⁶⁴ 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.

se construyen procesos homogéneos de administración, evaluación, contenidos, y que olvidan la especificidad 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 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, se hace 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, se hace 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 introducir 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 se ha iniciado una campaña de descrédito del maestro sindicalizado y la propuesta de la despedagogización, en donde 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.

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)⁶⁵ como un proceso en el cual se hace necesario hacer real 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 agenda en torno a la gratuidad y la cobertura ligada a la calidad. El movimiento pedagógico

⁶⁵ FECODE. Revista Educación y cultura No.85. Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA. Diciembre 2009.

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 haciendo visibles esas múltiples maneras de hacer escuela y ser maestro frente a las propuestas de homogeneización⁶⁶.

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 es la pregunta 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.

El hecho de que las reformas educativas hayan sido manejadas en 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 período se han ido construyendo las políticas públicas desde una perspectiva neoliberal y con un movimiento social que en ocasiones ha logrado enfrentar estas políticas pero que en una débil comprensión de lo conceptual y del tiempo que vivimos, ha generado también 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 ello exige dar cuenta de la manera no sólo como entendemos lo público sino cómo actuamos allí para hacer posibles esas otras maneras cómo en este tiempo construimos las apuestas por otro mundo desde las especificidades de los escenarios educativos.

Para el pensamiento y la acción transformadora, se pone al orden del día la necesidad de dar cuenta de estas nuevas realidades, urgiendo nuevos 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 se 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 ella, 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 razonan y sienten, siendo todos los demás animales “autómatas mecánicos”. En el horizonte de estos tiempos, en

⁶⁶ Para ver estas dinámicas, remito a mi artículo: “Las pedagogías de la resistencia en Colombia”. En: *Le monde diplomatique* en castellano. Agosto 2009.

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 eurocéntrico 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 ha venido haciendo visible la manera cómo emerge un Sur, que da lugar a hacer visible 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, que son establecidos a partir del STEM, para lo cual se construye 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 un control sobre la educación. Curiosamente, de los diez primeros países en las pruebas PISA, ocho son asiáticos.

El capitalismo cognitivo ha reordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad a su servicio, y fundado sobre el control de base cognitiva, 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 mientras viven su vida, van proporcionando la información que serán tomadas por las nuevas formas de sujeción invisible, y que será tratada a partir de nuevos medios técnicos, informáticos y la convertirán en bases para reformular los procesos del consumo y la producción que se desarrolla en las nuevas dinámicas productivas.

Estas nuevas realidades inauguran una forma de acumulación sobre nuevas bases y reestructura lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no sólo en lo económico, sino también en lo cultural, lo social, lo político, generando procesos en los cuales el sistema social se rearticula a partir de la nueva 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 nuevos procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no sólo el trabajo, los que quedan sometidos a los procesos de apropiación e intercambio y que marcan una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista en estos tiempos.⁶⁷

Se produce un nuevo escenario de poder en cuanto los mecanismos de control se van transformando. Ése es el lugar en el cual las resistencias toman formas nuevas, replanteando las del pasado y realizando nuevas configuraciones de ellas, ya que las mismas emergen en el terreno de la subalternidad, al encontrarse con sujetos en esta condición. Por ello, en estas nuevas emergencias 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 nuevas maneras de ellas que exigen ser reconocidas para poder dinamizarlas en la vida social, ya que no están separadas praxis, pensamiento y resistencia.

⁶⁷ Boutang, Yanu Moulrier. Op. Cit. Págs. 200-201.

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de control y ello lo realiza a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos, instituciones. Es eso lo que les permite construir una racionalidad del dominio, son ellas las que construyen esas subjetividades controladas. Es en esa 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 como ese nuevo campo de fuerzas que emergen por los conflictos que se generan.

Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, mostrando cómo se abre una sociedad en la cual tiene más y más información por las nuevas realidades de las NTIC y las redes sociales, pero sabe y comprende cada vez menos de ellas. Allí 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 posible la expresión de esa diversidad.

En esta perspectiva, va a ser 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 y 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, las respuestas no están en ningún lado, serán una construcción colectiva en un ejercicio colaborativo con errores, aciertos, replanteamientos, como una manera de darle forma a los comunes⁶⁸ de estos tiempos. Esto sucede a la vez que vamos encontrando las nuevas maneras de luchar, organizarnos, conceptualizar y construimos las nuevas mediaciones que dan forma a los nuevos mapas de acción y comprensión del siglo XXI en una relación profunda con nuestras tradiciones.

4. Asaltos a la pedagogía

En coherencia con el planteamiento que venimos haciendo en este texto, se han venido dando a partir de las modificaciones en el mundo de la cuarta revolución industrial transformaciones profundas en los diferentes ámbitos de la vida que reorganizan un escenario que ya había denominado el premio nobel de física George Charpak como una mutación, y en el sentido de las palabras de Estanislao Zuleta al iniciar este texto, la educación se convierte en un campo de combate.

Ahí, la pedagogía vive un asalto constituido desde los organismos multilaterales orientados por la visión norteamericana que se toma la orientación de la educación mundial específicamente a partir del control de dichos organismos y en la misma Europa a partir del control que establece para la educación universitaria en lo que se ha denominado la cumbre de Bolonia. Esa mirada busca el reemplazo de la pedagogía por la didáctica, y en el asalto busca reducirla a mínimos específicos en coherencia con cada disciplina, y eso se comienza a ver en una serie de directrices que van directamente a las políticas internacionales con carácter impositivo en muchos casos.

⁶⁸ Jiménez, C.; Puello, J.; Robayo, A.; y Rodríguez, M. Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad. Bogotá. CEDEPAZ – Planeta Paz. 2017.

A nivel de formación, aparece un modelo empresarial centrado sobre el individuo exitoso, el desarrollo personal y el sujeto emprendedor. Los modelos que se le proponen a este nuevo sujeto de educación están fuera de la escuela y él lo que debe hacer es apropiarse de ellos, los cuales le enseñarán en su formación para ser mejores profesionales (empresarios de sí). Por ello, las herramientas básicas de las que se apropiarán serán las nuevas herramientas tecnológicas de la tercera y cuarta revolución industrial y las didácticas específicas a las disciplinas que les garantizarán el arte de enseñar para estos nuevos tiempos.

Por ello, el giro de la formación de docentes centrado en una actividad que se aprende y la repite en su quehacer lleva a que la profesionalización sea nuevamente enunciada como capacitación en competencias, diseños, estrategias de evaluación, ayuda emocional, coaching, haciendo de la pedagogía algo instrumental, un aprestamiento a individuos para aprender el desarrollo de competencias comunes a todas y todos.

Esta mirada de control hace 40 años se enfrentó y dio origen al movimiento pedagógico colombiano cuando se enfrentó la política curricular que traía de Talahassee el entonces rector de la Universidad Pedagógica y una alta funcionaria del ministerio de Educación de lo que denominamos en su momento un currículo a prueba de maestros y que reducía la idea de pertinencia a que el contexto se adecuara a la propuesta del instruccionismo propiciado desde la pedagogía educativa skinneriana. En este período hemos visto una serie de procesos en los cuales se busca disolver la pedagogía para evitar el pensamiento crítico que ella propicia y generar un didacticismo de solo aplicación instrumental de técnicas. Entre las principales prácticas reconocidas de ese asalto nos encontramos con las siguientes:

4.1 El camino de la *despedagogización*

Estos cambios han vehiculizado reformulando procesos, proyectos y leyes. Para ello, han realizado cuatro generaciones de reformas educativas en el mundo en los últimos 40 años:

- a. Las leyes de la descentralización.
- b. Las nuevas leyes de educación.
- c. Las contrarreformas educativas basada en el modelo norteamericano de la ley de Bush hijo, “ningún niño dejado atrás.
- d. Las leyes surgidas de los movimientos y los gobiernos progresistas.

En la tercera es donde toma forma la *despedagogización* de la formación docente, más visible en cuanto a criterios de selección para vincularse como maestra/o, que no es sólo la adecuación de las leyes de tercera generación a la crisis fiscal, como afirman algunos, sino 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 hacen posible su instrumentación, visible en la competencia de desarrollar una clase y un

programa en su área del saber administrando el tiempo y el espacio educativo, buscando resultados en las pruebas estandarizadas.

Por ello, algunos afirman 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 que produjo en su tiempo un “currículo a prueba de maestros”. Como respuesta crítica a él está uno de los orígenes del movimiento pedagógico colombiano.⁶⁹ 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 con la reflexión anterior, la mirada de la *despedagogización* es una de las concepciones que trae hoy la reconfiguración del campo de la pedagogía y es el camino por el que han optado los organismos multilaterales en lo internacional y han acogido los tecnoburócratas en los ámbitos nacionales como parte de la inserción en los procesos de la globalización capitalista y neoliberal en marcha.⁷⁰

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 simplificados 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 traen consigo también 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, la pedagogía es un nuevo espacio social y profesional en disputa. La tentación es creer que la única salida es 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 (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 y las geocomunidades de práctica educativa como como propuesta de resistencia-reexistencia.

4.2 La desprofesionalización docente: otra maestra, otro maestro

En la refundación de la escuela se desarrolla no sólo desde una idea de conocimiento y tecnología que guía su accionar, en donde 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

⁶⁹ 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.

⁷⁰ Pini, M. Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos: debates actuales; significados para América Latina. En: Revista Opciones Pedagógicas No.25. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2002. Páginas 59-96.

del sector de los servicios⁷¹. Por ello se busca bajo una racionalización, en la cual se aumentan horas de trabajo/aula y se aumentan el 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 se resuelve en esa lógica productiva, en la cual a mayor tiempo y espacio ocupado la productividad será mayor, olvidando que esa lógica no puede trasladarse a la educación, donde precisamente es a la inversa, termina por hacer un planteamiento de mejora de la calidad sin recursos adicionales 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.

Por esta vía se termina en una racionalización de la profesión sin formación. La escuela es 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 el viejo *parcelador* bajo esas características. 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 ponerse en el estudiante. Como consecuencia de esto y la crisis fiscal, se reducen los procesos de formación docente. Éste se convierte en un asalariado flexible, con salarios y rangos inferiores a las otras profesiones en la sociedad, produciendo un éxodo de los mejores maestros, que buscan mejores ingresos, y a aquellos que permanecen se ven obligados a buscar otras entradas económicas en detrimento del tiempo necesario para realizar una escuela de calidad.

La reflexión pedagógica y el trabajo práctico de ella es reemplazada, en muchos casos, con la introducción de modernas tecnologías, las cuales son colocadas como herramientas neutras y entregadas bajo una concepción totalmente instrumental. El uso de estas herramientas, 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 costos “por volumen” que la formación docente tradicional, 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 docentes de hoy estaría colocada en el manejo instrumental de esas herramientas, a las que le han sido entregadas parte de las funciones docentes del pasado.

El profesor Perrenoud⁷² ha llamado este proceso de “desposesión simbólica”, en el cual el maestro en su desprofesionalización se convierte sólo en un operador de la enseñanza a través de las técnicas que debe manejar y que son simples. Para ello no necesita de concepción pedagógica. Ese operar técnicamente hace que el papel de maestro deje de ser central al acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza.

En esta perspectiva las organizaciones de los maestros se convierten en un obstáculo para el grupo hegemónico para realizar la actualización de la educación a los nuevos tiempos, en cuanto representa en sus concepciones un insumo, el del maestro, que aumentaría costos al proceso educativo en detrimento del dinero destinado a los niños. Igualmente, su discusión pedagógica (donde existen movimientos que la dan) significa una pérdida de tiempo, en cuanto se le sustrae a lo fundamental, que es la disciplina del saber específico y los procesos técnico-didácticos para

⁷¹ Bonilla, L. Los modelos de administración educativa y su relación con las formas de gestión capitalista. Bogotá. Desde Abajo. 2024.

⁷² Perrenoud, Philippe. *The teaching professioner*. Fotocopias. 2006.

la aplicación de los estándares y las competencias, que en últimas se valoran según resultados en las pruebas.

Para esta mirada la función del maestro debe ser pensada externamente por personas que tengan claro el proyecto educativo y el docente debe recibir un adiestramiento en los diferentes procedimientos técnicos que garantizan la realización de su tarea hoy en día⁷³ :

- Estándares
- Competencia
- Evaluación

Y como el maestro de esto sabe muy poco, su participación no es importante. Para esta visión significa pérdida de tiempo y discusiones bizantinas. Han logrado que la función del maestro se convierta en técnica operativa.

4.3 También pauperización docente

Emerge como un componente de la nueva profesionalización de los empresarios de sí, la pauperización docente, la cual tiene cinco componentes:

1. Económica. Los salarios de los maestros son reducidos; entran en el libre juego del mercado, a sistemas flexibles de contratación con delicadas consecuencias en su seguridad social (pensiones).

A pesar de un discurso promocional sobre la importancia de la escuela y su valoración social, los nuevos estatutos docentes no otorgan a los docentes la compensación económica al tiempo de estudio. Entre los rangos profesionales de la sociedad, si se midiera por su salario, es uno de los más mal pagados. Esto exige de él múltiples vinculaciones laborales (maestro “taxímetro”) u ocupaciones paralelas, como vendedor, negocios particulares, entre otros.

2. Social. Como consecuencia del tipo de vinculación laboral y su mala remuneración, se ha llegado a que en la vinculación al mundo de la universidad los jóvenes no seleccionen en primera instancia a la educación como carrera a la cual desean asistir. La mayoría lo ubica sólo en un tercer y cuarto turno de selección.

Es notable en las pruebas de selección de nuevos docentes como están llegando cantidad de profesionales de otras disciplinas sin estudios pedagógicos. Esto no sólo 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 los alumnos constituyen una responsabilidad acusatoria al maestro, sobre los malos resultados del sistema educativo.

3. Cultural. El maestro, al tener que buscar otras actividades para reproducir sus condiciones materiales y culturales de su existencia —pensemos en la compra de libros de punta para mantenerse actualizado a los precios actuales—, pierde el vínculo con los territorios donde cumple su función, generándose una desterritorialización de su función, en cuanto los vínculos con el lugar en donde trabaja, son sólo laborales en términos contractuales o también de trabajo pagado. También se ha dado la pérdida del proceso de formación a que tenía derecho por su vinculación laboral, ahora él lo debe cubrir.

⁷³ Ravitch, Diane. *Los estándares nacionales en la educación norteamericana: guía del ciudadano*. Washington Brookings Institution. 1996.

Esa desterritorialización, caracterizada por estar en ese mundo sólo por el tiempo laboral, lleva a perder el vínculo con las comunidades locales, que fue una de las características del rol en el pasado y que lo vinculó a la construcción de ellas, convirtiéndose en un agente social reconocido. Esa presencia se ha diluido y el maestro trabajador, a la manera del obrero fabril, va a la escuela perdiendo los nexos culturales con su entorno, afectando la percepción y valoración social de él.

4. 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 él todo el componente de las pruebas de evaluación de los niños y jóvenes, van construyendo un imaginario de maestro vago, mal trabajador e irresponsable, mal preparado, que ayuda a profundizar la imagen de que recibe una formación de tercera, y practica mediocremente su profesión.

Esta percepción es retroalimentada 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 del maestro, casi como los neo-conservadores estadounidenses acusan del fracaso educativo a los progresistas que lo han orientado y dirigido en el siglo pasado.

5. Personal. Este maestro pauperizado social y culturalmente termina acompañado de una serie de enfermedades profesionales y de estrés (salud mental), que hacen miserable su vida. Como consecuencia de esto, caen sus niveles de auto-reconocimiento y de valoración tanto de sí mismo como de su profesión, esto lo lleva a cortar los vínculos que lo ligan a las comunidades profesionales autónomas, a las que subjetivamente acusa como responsables de la pérdida del estatus que antes gozaba. Este docente 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 del docente se consume convirtiendo su saber de enseñanza-aprendizaje: la pedagogía en un simple proceso técnico instrumental que debe ser preparado según ha sido determinado por los técnicos del conocimiento en el aspecto específico. Esos profesionales de la disciplina que hace 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*.

4.4 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 Bonilla⁷⁴ abre su reflexión sobre la manera cómo se está produciendo este nuevo fenómeno y va a caracterizar 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 por 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, luego de hacer un recorrido por el siglo XX y el papel de la educación

⁷⁴ Bonilla, L. Apagón pedagógico global (APG). [En línea] 2016. Recuperado de: <https://www.aporrea.org/educacion/a233805.html>

masificada como la primera lucha de las reformas educativas para todas y todos, con el gran paradigma con el cual se constituyen los organismos internacionales en un escenario de guerra fría dándole un lugar preponderante a la Unesco.

Señala que con el advenimiento del neoliberalismo la Unesco perdió preponderancia y la ganan los organismos económicos globales: Banco Mundial y OCDE, las cuales poco a poco van tomando las funciones de la educación dejándole a Unesco solo un protagonismo en cultura y comunicación. Esto va a permitir recomponer el paradigma educativo para la tercera y la cuarta revolución industrial creando una nueva hegemonía cultural bajo lo que algunos han llamado “la educación dirigida por banqueros”. Estos van a orientar unos cambios bajo la idea de estandarización de los aprendizajes como parte del tercer ciclo de las reformas basadas en la calidad, siendo el segundo ciclo el de las reformas neoliberales que van a encontrar su fundamento en la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación.

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 que tuvo su hito importante en el foro mundial de educación realizado en Incheon, Corea, 2015, el cual allanó 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.

Esto va a generar modas específicas para esa modernización y ellas 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 y se impone el modelo de los rankings, estableciendo un maestro que, al manejar cualquier conocimiento puede ser profesor, en donde las tecnologías de la enseñanza y de los contenidos enfrenta las concepciones anteriores que existían. Allí se ve 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. Allí 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 cual constituye una mecanización de la carrera docente, haciendo que las reformas educativas graviten sobre estos aspectos que son determinadas por los resultados de las pruebas PISA-OCDE, que va acompañada de un intento de 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, y para ello 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.

La virtualización aparece como una tendencia fuerte aprovechando la proliferación de aparatos de todo tipo, y allí busca desarrollar un modelo de aprendizaje casero a partir de videos masivos y procesos uniformes de enseñanza en donde la escuela se convierte simplemente en un 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.⁷⁵

Es en ese nuevo escenario de control sobre el proyecto educativo y escolar que el capitalismo cognitivo reordena y recompone su proyecto de dominio, pero es también en ese mismo terreno que emergen los procesos de Resistencia, que adquieren características también nuevas, para dar forma a la respuesta ante la manera como se presenta la dominación hoy. Más allá de la acción reactiva y reivindicativa, esa manera nueva de ellas significa nuevos entendimientos de la manera como se produce esa dominación. Por ello, contextualicemos ese nuevo escenario, antes de volver a la Educación.

5. 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 del capitalismo industrial, sino que deben ser leídas desde su especificidad⁷⁶ a la luz de la restructuración que el capitalismo hace 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, haciendo visible que las relaciones capitalistas son ilimitadas y se amplían apropiándose de los diferentes escenarios de la sociedad.

Es en el marco de esa concepción que desde diferentes lugares en América Latina y Europa se fundamenta el movimiento pedagógico como parte central de las luchas de un trabajador, que en su vinculación a él, 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, haciendo visibles las fisuras propias de éste 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 alternativas. Ello va a exigir un análisis del hecho educativo en una

⁷⁵ De igual manera se mencionan como otros procesos del asalto pedagógico del capital que por motivos de espacio no desarrollo, los siguientes: a) el desprestigio de las organizaciones y movimientos críticos; b) el aprendizaje inverso, en el cual se aprende en plataforma y se monitorea la capacidad de respuesta en las pruebas en la escuela física; c) la escuela híbrida, presencial-digital; d) el filantropismo digital capital manifestado en el regalo de las corporaciones tecnológicas de programas y aparatos que obligan a mantener soporte de ellas.

⁷⁶ Saviani, D. Ensino público e algumas falas sobre a universidade. 3ª Ed. São Paulo. Cortez. 1986.

forma menos de reproducción y más abierto a las 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 transformación⁷⁷, 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 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 hay 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 (subjektividad 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. Esto le permite a aquél, si tiene conciencia (tarea importante de las diferentes organizaciones que los aglutinan), 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 ella, no es otorgado por otros discursos, profesiones o ideologías, mostrando que la pedagogía es sustancialmente política, gestando allí no sólo resistencias, sino 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 al actor de ellas, 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 controlar este trabajo que no controla, y da 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, la introducción de NTIC es un aspecto de ello. Así aparecen formas como la TV educativa, sistemas a distancia, instrucción con programación de computadores, entre otros⁷⁸. También desde los libros aparecen con organización detallada instructivista, para hacer un control detallado del proceso educativo, y allí la pedagogía se convierte en central para construir la hegemonía y la contrahegemonía.

Esta situación se profundiza hoy con la reorganización de los procesos administrativos, que reestructuran contenidos y procedimientos del trabajo escolar, que buscan sacar del control del

⁷⁷ Documento “Congreso social. Por un proyecto educativo”. Santiago de Chile. 2012. (copia)

⁷⁸ Para una ampliación, remito a mi libro La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico-instrumental y las educaciones. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

maestro y la maestra su quehacer. Un buen ejemplo de ello son las competencias y estándares, hechos por expertos por fuera de la escuela y colocados en la escuela para que sus actores los operacionalicen, mostrando otra vez ese control y también esa búsqueda de resistencias, concepción como en 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 propio de su quehacer, 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 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. Ello exige mostrar cómo la naturaleza del trabajo docente se amplía con otras concepciones, abriendo otras perspectivas. Es reconocida la mirada de la pedagogía crítica norteamericana, insiste en esos elementos contradictorios y paradójicos del quehacer docente, que se dan en la tensión entre dominación-resistencia, que hace posible reconocer al maestro realizando un trabajo intelectual⁷⁹ (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. Ello exige 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 ellas 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.

Es en esa lógica que comienza a encontrarse esos elementos que constituyen esa condición, la de ser maestro y maestra en este tiempo, 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 da también lugar a las transformaciones de la organización gremial que los representa.

Es así como en el marxismo sajón se cuestiona esa mirada maximalista, que niega especificidades, haciendo que la lógica del capital y su racionalización sea homogénea en toda la sociedad y en alguna medida, el reconocimiento de cómo estas lecturas estructurales y deterministas no reconocen el carácter histórico de las clases y las particularidades de su quehacer y los contextos y las especificidades diferenciadas que toman los diferentes sujetos como actores particulares que toman en algunos sectores, construyendo dinámicas de resistencia para enfrentarlas formas del control y el poder.

De igual manera, en el paradigma francés la pedagogía diferenciada que se ha desarrollado a lo largo de la última parte del siglo XX, plantea como central a su propuesta el que en las luchas que se dan en la sociedad contra la desigualdad, tiene 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

⁷⁹ Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós. 1990.

socioculturales, e institucionales, reproducían esa batería de instrumentos perversos del sistema”⁸⁰.

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: una dimensión práctica, visible a través de los aprendizajes y la instrumentación de los procesos de enseñanza, una dimensión filosófica, terreno donde el pedagogo reflexiona los valores y las finalidades de la educación, y una dimensión política a través de las cuales él 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. Estas dimensiones son dialécticas y delimitan la identidad de la pedagogía, así se puede decir que el pedagogo es un práctico de los aprendizajes, un sujeto que reflexiona los problemas de la enseñanza (poder, resistencia, norma, distancia, gesto) y un actor político 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”⁸¹.

Algunos plantean la necesidad de un puente conceptual que permita relaborar lo humano y la teoría del trabajo en el capitalismo actual, que presenta diferencias a la constitución de éste 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 nuevas condiciones⁸².

También frente a las teorías de la proletarización y descualificación, algunos procesos muestran que en el pasado esto fue más controlado. En estos momentos se asiste también a procesos de recalificación y en su autonomía relativa se producen contrapropuestas a la racionalización⁸³, y algunos de los emergentes espacios de formación se realiza 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. La siguiente cita da cuenta de cómo es vivida por una maestra con perspectiva crítica que enfrenta los asaltos de la pedagogía por la formación profesionalizante:

El acto pedagógico que aboga por la reflexión de los conocimientos propios, el ir y venir sobre lo que hemos sido, somos y pretendemos ser, nos permite construir la idea de otros mundos posibles, mundos que negocian y retan cada uno de nuestros ámbitos, esos que, en el contexto de la educación popular, nos han aportado a nosotros, a los maestros que rehúsan aceptar callados el establecimiento, quienes a través del aprendizaje de la individuación, logramos resurgir en la práctica, aquella que acompaña las acciones dentro y fuera de clase mientras nos elaboramos a nosotros mismos y continuamos tejiéndonos y resistiendo al impacto de un sistema educativo que esteriliza y cercena.

Natali Giraldo⁸⁴

⁸⁰ Zambrano, A. Las ciencias de la educación en Francia. Historia social de un campo disciplinar. De próxima aparición en Editorial Magisterio.

⁸¹ Zambrano, A. Op. Cit.

⁸² Lawn, M. *Servants of the State: The Contested Control of Teaching 1900-1930*. London. Falmer Press. 1987.

⁸³ Lawn, M. y Ozga, J. "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores". En: *Revista de Educación*, Núm. 285, enero-abril. Madrid. 1988. Págs. 191-215.

⁸⁴ Giraldo, N. *Experiencia: Paz-es, un mundo de posibilidades*. En: *Artes, jóvenes y paz Escuela de formación en sistematización*. Volumen VIII. Bogotá. 2023. CEDEPAZ-Planeta Paz. Pág. 127.

Un caso interesante es poder 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 de introducir procedimientos y técnicas nuevas, haciendo visible la emergencia de una proletarización técnica y la posibilidad de desplegar sus capacidades humanas y contrarrestar la manera como se regula el control de éstos desde las competencias y los estándares.

Muchos de los estudios pioneros de corte etnográfico, que en el caso colombiano han sido soporte del movimiento pedagógico⁸⁵ 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 muestra ese maestro que convierte el proceso de control en lugar de creación e impugnación haciéndose productor de saber y conocimiento, creador de geopedagogías⁸⁶.

Sus libros publicados, los cuales pueden ser consultados en la página web de la Movilización Social por la Educación, así como los videos, son testimonio y hacen visible lo enunciado acá y muestran la manera como es vivida esa resistencia, como acto creador que los convierte en productores de saber de impugnación⁸⁷, visibilizando que eso es muy diferente del fordismo y el taylorismo, en la fábrica y en la escuela. Allí emergen esos intersticios y fisuras donde se construye ya la contrahegemonía, y ello va a requerir de una nueva alianza escuela-gremio-academia, dando forma a una escuela pública de excelencia, que es una responsabilidad de toda la sociedad y su propuesta una alianza de los trabajadores del trabajo inmaterial en el capitalismo de estos tiempos para poder profundizar esos elementos, así como a la organización del magisterio para encauzar esos escenarios en un horizonte emancipador, recreando la organización para darle cabida a esos 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 maestra⁸⁸, 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-

⁸⁵ Tezanos, 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. No.1, julio de 1984. Bogotá. 1984.

⁸⁶ Quiceno, H., Messina, G. Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo-Barco. 2000.

⁸⁷ *Expedicionario Bogotá. Caminos para la paz desde las escuelas*. Bogotá. Planeta Paz – Expedición Pedagógica Nacional. 2018. *Expedicionarios viajeros y anfitriones del eje cafetero: de viaje por las geopedagogías, la paz, los géneros y la diversidad cultural*. Bogotá. Planeta Paz – Incidem – Liga española de la educación y la cultura popular – Aeccid Extremadura. 2019. *Expedicionarias y expedicionarios, viajeras y viajeros del eje cafetero: viajeras y viajeros que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI*. Bogotá. Planeta Paz – Incidem – Liga española de la educación y la cultura popular – Aeccid Extremadura. 2023.

⁸⁸ Freire, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

pedagógicas) en el sentido de la cita con la cual inicio este capítulo. En este caso, muestra que sí 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, convirtiendo a la escuela en un escenario de confrontación de las diferentes visiones que quiere dirigir la sociedad, pero con especificidades educativas y pedagógicas, haciendo de ello una institución contradictoria y en disputa.

En esta perspectiva, el nuevo discurso modernizador de la escuela que viene realizando el proyecto de control de estos tiempos, ha convocado a sus mejores pensadores para realizarlo y requiere un ejercicio igual de riguroso para buscar caminos alternativos y elaborar propuestas para su realización en el cotidiano de la institucionalidad educativa. De igual manera, seguir con detalle sus debates, lo cual muestra el conflicto de la hegemonía para su realización, lo cual nos permite reconocer esos aspectos a profundizar y exigir mostrar caminos alternativos⁸⁹.

6. 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) y competencias (subjetivación) también para este tiempo, y en su práctica encuentra que su oficio está siendo refundado por las profundas transformaciones de los escenarios de la tercera y cuarta revolución industrial.

En ese nuevo escenario reconoce que la pedagogía está siendo reorganizada para dar cuenta desde su tradición de esas nuevas realidades, y encuentra que es él/ella en su práctica quien debe y viene a hacer 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 nuevos sistemas de mediación tecnológica, las nuevas experiencias ampliadas de la diversidad, los nuevos procesos comunicativos, los nuevos contextos éticos, 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, naturalezahumano), 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, y ésta es una forma incipiente y menor de él.

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 cómo se construye hoy la pedagogía. El saber, como resultado de una práctica es anterior a la disciplina, la ciencia y al conocimiento generado en esa forma tradicional occidental de conocer

⁸⁹ Ravitch, D. Le Monde Diplomatique "El Dipló" Edición Colombiana. Volumen 8, No.94. Octubre 2010. "¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión." Páginas 4-5.

que niega y subalterniza las otras formas⁹⁰. Como el saber es práctico, de allí se va hacia las otras formas de conocer. Por eso, el sujeto de saber es despojado de él por el empobrecimiento histórico al cual se sometió la práctica del pensamiento con el control de una sola epistemología racionalista y antropocéntrica orientadora de esto, muy 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.”⁹¹

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 el cómo se constituye su subjetividad hoy. 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 debe hacer (enseñar según las pautas determinadas por el conocimiento o el poder) y, por ello, se ve en 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)⁹².

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 ella, en donde pone en juego su entendimiento del mundo y su proyecto allí en ese ejercicio 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 cómo ocurre ella, se planeó; es decir, cuenta cómo se objetivó la enseñanza en su proceso y enclaustró su práctica de enseñar, reduciendo su vida a un oficio repetitivo. Salir de él le va a significar la manera como en la vida del maestro él reconoce que sabe de analizar su práctica y entiende cómo se 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.”*⁹³

⁹⁰ Mejía, M. R. (coord.); Brandão, C.; Suárez, D.; Espejo, A.; Mora, A.; Berlanga, B.; Cendales, L.; y Gómez, S. Investigar desde el sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes. Bogotá. Desde abajo. 2023.

⁹¹ Expedición Pedagógica Nacional. No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003. Página 24.

⁹² Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur. Bogotá. Desde Abajo. 2015. Ver videos: El rincón de los tiestos; Reforestando con Guadua; Carcoleando; Robolution Loyola, disponibles en YouTube.

⁹³ Expedición Pedagógica Nacional. No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005. Página 26.

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 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 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 y ella le va a permitir 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, ése en el cual producen un sentido de su vida, y al pensarla y comprenderla producen un saber sobre ella, 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 en esas múltiples relaciones constitutivas del poder. Ello le va a permitir 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 hace 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.”*⁹⁴

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 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 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 de él y del conocimiento.

Allí esa educadora y educador de cualquier ámbito descubre que, en su práctica, ubicada en los bordes del sistema educativo, se encuentra también 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 de ella, 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 cuántos clics hagan sobre los instrumentos, y ellos han sido contruidos para, desde los intereses de quien los fabrica y los programa, es decir, el dispositivo tecnológico siempre soporta un modelo tecnológico que lleva consigo la construcción de prácticas, hábitos y costumbres.

6.1 La experiencia, una materialización de saber de las *geopedagogías*

⁹⁴ Expedición Pedagógica Nacional. No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005. Página 65.

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 ella en sus prácticas pensadas y analizadas no son sólo ellas las que se visibilizan, sino la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las preasignadas. Encuentra que cuando lo hace recrea un vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, y se ve obligado 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, y transforma a ésta y su relación con su 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.”⁹⁵

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 hace distinciones entre lo pre-asignado en su conocimiento de enseñante y lo que acontece en su saber de práctica y se da cuenta que su condición humana es más plena cuando da campo a abrir 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, se da por sus habilidades de observar, analizar, conversar, actuar que les ha sido cercenada por esa forma de enseñar en la cual ha sido

⁹⁵ Expedición Pedagógica Nacional. No. 1: Huellas y registros. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2001. Página 120.

enseñado, y que la explicación producida es un proceso también de encontrarse consigo mismo 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 y los introducen en múltiples territorios pedagógicos que les muestran que la pedagogía no es única, homogénea, sino múltiple y variada, y que son productoras/es de ella, 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 ella, la cual acontece en la praxis del vivir y el hacer su oficio. Por ello, hay 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 prácticas 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 otros⁹⁶, reelaborados con la especificidad del trabajo que se realiza.

Por ello, la explicación de cómo ocurre está en la práctica, pero es diferente a la práctica, aun cuando la explicación ocurre desde ella. Ahí reconoce que las explicaciones, siendo 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 nuevos desarrollos conceptuales, la emergencia de nuevos procesos comunicativos, la llegada de nuevos campos tecnológicos y la emergencia de las nuevas formas de lo social que muestran y hacen visibles los territorios de las geopedagogías.

Las educadoras y los educadores encuentran que deben dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos 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 y a la vez entender múltiples realidades pedagógicas y a través de ellas múltiples experiencias, y relacionarlas 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 ello se hace intelectual de su quehacer 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 una resultante de la mirada investigativa que ha colocado sobre su práctica y les ha permitido formarse en el reconocimiento de ella, remirada en el espejo analítico y crítico que les ha propiciado un encuentro con esas otras formas de hacer educación y ser educador/a que les han emergido como producto propio del viaje metodológico propiciado por cambiar la mirada sobre su práctica.

⁹⁶ Para una ampliación ver: La Caja de Herramientas del maestro expedicionario en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001. Equipo Planeta Paz. Sistematización de prácticas y experiencias para la construcción de paz: materiales de la escuela de sistematización. Bogotá. Planeta Paz. 2021. Cárdenas, S. La sistematización, camino de saber propio y emancipación. Bogotá. Desde abajo. 2024.

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. Ello 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 nuevos 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, la natural
- los nuevos 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 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 producir saber de ella.

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 productor del mismo, 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 ponen en alerta a lo que nos propone la mirada más monocultural bajo la égida del euronorteamericanismo, 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 nuevas propuestas que nos hagan ciudadanas/os del mundo e hijas/os de la aldea.

Allí se hace 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 entretajan las nuevas formas de la subalternización, muchas veces presentes en la objetivización y naturalización que nos proponen, lo cual 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 de 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.”⁹⁷

7. A manera de cierre abierto, reflexiones sobre la llegada de las tecnologías y la inteligencia artificial (IA)

Es larga la presencia de las tecnologías en la sociedad solo en la perspectiva occidental, sin ir al mundo oriental.⁹⁸ En Grecia se hace diferencia de cuatro aspectos:

- El logos, mundo cognoscible mediante el uso activo de la razón
- La physis, el mundo natural en donde nacer y crecer es común a todas las cosas
- La praxis, el obrar cotidiano con una reflexión base
- La techné, referido a la técnica y el arte

Esta diferencia va a marcar la cultura occidental y tendrá sus desarrollos de ese proceso base que diferencia: pensar, hablar y hacer. Cuando se integra la episteme como saber demostrable y ciencia, se van a establecer las separaciones de un mundo que tenía actividades distintas y diferenciadas según el tipo de actividad humana realizada.

Por ello, en Descartes se hace la diferenciación entre los comportamientos:

- Animales, donde el comportamiento necesita estímulos físicos
- Humanos, donde al tener un lenguaje hace un uso creativo de él y trabaja con preguntas, lo cual genera hipótesis e imaginación
- Las máquinas, que tienen base algorítmica y están basados en la información y la instrucción

Por eso el gran pensador de la ciencia moderna va a encontrar que la diferencia entre los dos es que lo humano es heurístico, basado en su inteligencia, que le da una reflexión sistémica, y la de la máquina que está basada en información, instrucción organizada por el algoritmo que da cuenta de las operaciones a realizar en un encadenamiento en serie que se nos presenta de forma ordenada.⁹⁹ De ahí surge lo que se ha llamado el agujero negro de la lingüística, con la pregunta ¿cómo se produce la significación?, la cual si se coloca para los algoritmos, la pregunta sería ¿cómo esa significación se materializa en un dispositivo o aparato?

Esta corta presentación del asunto para plantear que ahí está hoy el debate de la IA y podemos hacer la afirmación de que el algoritmo generativo tiene su existencia cuando un humano lo ha construido y se materializa en un aparato o dispositivo, el cual es construido como un sistema cultural con las particularidades de un momento histórico preciso, de unos desarrollos de la ciencia y para el momento actual de la información existente que lo organiza para dar sus

⁹⁷ Expedición Pedagógica Nacional. No. 7: Recorriendo el Cauca pedagógico. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Cauca. 2006. Página 26.

⁹⁸ Observatorio UFAL. Enrique Dussel y otra mirada de la historia universal. [archivo de video]. 2023. En [Enrique Dussel y otra mirada sobre la historia universal \(youtube.com\)](#)

⁹⁹ Pamparacuatro, J. La Lingüística cartesiana de Noam Chomsky (Parte I): Un error histórico. Lingüística en la red. Artículo en línea 25/07/2017. En https://linred.web.uah.es/articulos_pdf/LR-articulo-13052017.pdf

respuestas que va a poder dar a partir de la información que captura de nuestras interacciones humanas con el aparato. Es decir, nosotros somos su nueva materia prima y por ello se habla también de la minería de la información haciendo que la tecnología no sea solo procesamiento de comunicación, sino parte de una nueva dinámica de nuevos medios de producción y reproducción social que a su vez requiere una comprensión de lo humano en estas nuevas condiciones en las cuales se produce el hecho tecnológico hoy.¹⁰⁰

Por ello, se abre una discusión sobre el sentido de las tecnologías y la IA en una perspectiva crítica, y allí las preguntas son:

- ¿se da solo en la posesión y el control de los datos?
- ¿en la capacidad de modificar los modelos y la arquitectura que los permite?
- ¿son objetivas, resultado de la ciencia y solo lo que les debemos dar es un uso con contenidos diferentes?
- ¿tienen ideología los algoritmos?

Resolver estas preguntas nos exige salir de la disputa entre tecnofóbicos y tecnofílicos para hacer de ellas una construcción histórica determinada.

En un podcast reciente, Morosov¹⁰¹ muestra cómo ese debate fue el que se dio en el siglo XX y nos obliga, en el sentido de las páginas anteriores, a reconocer que las tecnologías que se desarrollan en este tiempo de tercera y cuarta revolución industrial no son solo herramientas para usar y cumplir tareas, sino instrumentos para pensar el mundo e interactuar en él. En esta perspectiva, la disputa continúa en estos tiempos entre quienes fundamentan desde la visión ingenieril de un uso instrumental de ello, en la confrontación que se dio en el MIT (Environment Ecology Lab) en los años 60 del siglo pasado, representada por Negro Ponte, quien sostenía que la creación de máquinas va a permitir emprender, predecir y satisfacer necesidades, y sus opositores (Brodey), quienes planteaban una visión cultural como parte de la civilización humana que se sigue constituyendo en un nuevo marco cultural.¹⁰² Esto hace que tecnologías e IA se conviertan en un fundamento de las nuevas interacciones con el entorno, las cuales serán interpretadas según los intereses y allí, en la visión de Brody Warren, el capital busca: “innovar en nombre de la conservación”.¹⁰³

En otro podcast, Morosov muestra cómo en el gobierno de Allende, Chile, se creó el proyecto Cybersym para usar la red de télex chilena, la que fue organizada para hacer un manejo de la producción y gestión de la economía desde la IA y dar poder a los trabajadores y empleados. Este proyecto fue dirigido por el británico Stafford Beer. Algunos autores infieren que a ello se debe la inteligencia directa en el golpe de estado de ciertos grupos de tecnología norteamericanos.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Morosov, E. La locura del solucionismo tecnológico. Buenos Aires – Madrid. Katz editora. 2015.

¹⁰¹ Evgeny Morosov. Podcast Long piece (in Croatian!) on Brodey, the Environmental Ecology Lab (sobre el laboratorio de ecología ambiental). Disponible en https://x.com/evgenymorozov/status/1831765815596642520?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwtcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Etweet

¹⁰² Negro Ponte, N. Ser digital [traducción de Silvina Rodríguez Picaro]. Argentina. Editorial Atlántida. 1995.

¹⁰³ Brodey, W. "Soft Architecture: The Design of Intelligent Environments", Landscape 17:1 (Autumn 1967), 8-12, HTML.

Brodey, W. y Lindgren, N. "Human Enhancement through Evolutionary Technology", IEEE Spectrum 4:9 (September 1967), 87-97.

Brodey, W. y Lindgren, N. "Human Enhancement: Beyond the Machine Age", IEEE Spectrum 5:2 (February 1968), 79-93.

"Building a Creative Environment", Innovation 5 (1969), 2-9.

¹⁰⁴ Evgeny Morosov. Podcast On the 51st anniversary of the coup in Chile, an excerpt from the French edition of The Santiago Boys

Esto divide la lectura de estos tiempos: por un lado, los “tecno-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 “tecno-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 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 Morosov¹⁰⁵, 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.

Acá, en mitad de esas diferentes concepciones planteadas en las páginas anteriores, nos encontramos las educadoras y educadores de todo tipo de experiencias e ideologías en este entrecruce de caminos históricos, ya que asistimos a un cambio cultural en donde emergen nuevas formas de vivir, experimentar el cuerpo, constituir subjetividades, y hacerse las relaciones sociales en coherencia con la época, regresándonos a la pregunta de fondo, ¿cómo comprendemos el humano y qué formación requiere? Y allí, ¿cuál es el lugar de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial?

Por ello, cuando hablamos de las pedagogías hoy debemos reconocer que estamos frente a un nuevo lugar epistémico, no es solo cómo enseñar con aparatos, es necesario comprender el ecosistema del hecho educativo que se hace diferente y complementario hoy, el cual tiene todo

https://x.com/evgenymorozov/status/1831765815596642520?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Etweet

¹⁰⁵ Morosov, E., La locura del solucionismo tecnológico, Madrid, Clave intelectual, 2015.

un acumulado histórico de la cultura humana y la manera cómo cada uno de los educadores-as somos depositarios-as de esa tradición en la manera cómo practico la educación en estos tiempos. Poder reconocerlo va a ser el primer asunto, pues cada innovación parte de ese acumulado.

Nadie da un paso a lo nuevo sin un pie en la tradición y la propia de la individuación que le da identidad a esas singularidades del hecho pedagógico. Pensar el nuevo sistema tecnológico y de IA implica para los educadores-as preguntarse por cómo los coloco en mi quehacer sabiendo que son parte del problema y de las soluciones, evitando el tecno-optimismo de que el solo uso de ellos nos dará las nuevas respuestas. Ello requiere una nueva capacidad para cuestionar el nuevo sentido común que se viene instalando al que pudiéramos interpelar críticamente con este decálogo para ser desarrollado.

- a. La técnica y la tecnología tienen una larga historia como sistema de mediaciones y prolongación de la actividad humana, con grandes diferencias en su comprensión en oriente y occidente.
- b. La IA y la tecnología son parte de la discusión de la epistemología de la ciencia en estos tiempos y que tiene en su base la separación metodológica en investigación de lo cuantitativo, lo cualitativo y los desarrollos de la complementariedad e integración metodológica soportados en la emergencia en este nuevo siglo de la biología cuántica.
- c. Asistimos a una ampliación de la idea de información y el lugar de lo humano allí como generador de aquélla como materia prima, lo cual nos lleva a una inteligencia general en la sociedad que da forma al trabajo vivo y al trabajo inmaterial.
- d. Los lenguajes digitales, soporte de las tecnologías de este tiempo, se alojan en los aparatos desde intereses y poderes, los mismos que los diseñan, programan y construyen, haciendo que el sistema inteligente sea portador de ellos.
- e. La dinámica de producción y reproducción social construyendo nuevas relaciones sociales hace que los asuntos centrales de la democracia estén siendo hoy ampliados y reconfigurados: los derechos, las gobernanzas, los comunes, los nuevos sentidos de la información y todo el entorno de lo público y lo privado se ven transformados.
- f. En este sentido, los asuntos de las tecnologías y la IA son hoy campo de disputa política y reconfiguración de teorías. Hace un tiempo, en una discusión de estos asuntos con un compañero de la izquierda marxista, le argumentaba que me explicara los algoritmos en Marx y la urgencia de actualizarlo con estas nuevas realidades.
- g. Estas nuevas realidades de las tecnologías y la IA, en donde la ciencia se convierte en fuerza productiva básica para el capitalismo de este tiempo, nos vuelve a mostrar que no hay acción ni práctica que no tenga que explicar su contexto, su historia, los poderes, los intereses, todo lo cual se manifiesta en los lenguajes que lo soportan, orales, escritos, digital y los mosaicos, lo cual implica que esas nuevas decisiones deben tomarse con base en unos principios éticos para estos tiempos, que orienten su accionar.
- h. Todo educador-a, con las tecnologías y la IA construye un nuevo sistema de mediaciones en donde entran en juego su concepción de lo humano y su relación con estas nuevas realidades de un sistema cultural creado en los nuevos ecosistemas tecnológicos de estos tiempos, lo cual le devuelve tener que resolver en el mundo de hoy las preguntas de la pertinencia como soporte de su quehacer: educación, escuela y ser maestra-o, por qué, para qué, en dónde, a quién, qué y cómo.
- i. En esa nueva relación que redefine sentidos y quehaceres encontramos que ser educador-a en estos tiempos requiere profundas innovaciones afincadas en la práctica educativa del presente, su tradición, en un ejercicio de individuación que reconoce y recrea la reinvenición de su comunidad, con la cual debe realizar profundos ejercicios de desaprendizaje para seguir reaprendiendo con los nuevos sentidos frente a los que lo coloca el nuevo sistema cultural de objetos tecnológicos, y transforma el oficio.

- j. En coherencia con estas reflexiones es necesario que usted, amable lector, si ha llegado hasta este punto, siga agregando esos elementos que hacen posible la unidad teórico-práctica en estos tiempos a la que nos han abocado este cambio de época visibilizado en sus soportes tecnológicos y de inteligencia artificial.

Quizás los tiempos que corren en su vertiginosa velocidad del cambio y de los nuevos planteamientos de las tecnologías y de los humanos, nos piden reconocer la relación con la sabiduría ancestral hoy más que nunca de una manera complementaria para ajustar tradición y novedad en el desarrollo de la ciencia. Permítanme volver al viejo principio de “adelante es atrás” que me enseñó el mayor Nelson del resguardo La Montaña de Riosucio y que el pensamiento nasa, con toda su sabiduría, nos da esa elaboración para procesar las educaciones y las escuelas de este tiempo con sus profundos cambios:

“La palabra sin la acción es vacía.

La acción sin la palabra es ciega.

La acción y la palabra por fuera del espíritu de la comunidad

Es la muerte.”

Pensamiento nasa