





la pedagogía como arte de la existencia.

**intersticios, umbrales
y posibilidades**

Editores

Óscar Pulido Cortés
Rafael Enrique Buitrago Bonilla



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEDUCACIÓN



la pedagogía como arte de la existencia.

**intersticios, umbrales
y posibilidades**

Editores

Óscar Pulido-Cortés
Rafael Enrique Buitrago-Bonilla



Enfoque: Investigación

Área OCDE: Ciencias Sociales

Disciplina: Ciencias de la Educación

Colección No. 2

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, Xisquata

la pedagogía como arte de la existencia.

intersticios, umbrales y posibilidades

pedagogy as the art of existence.

interstices, thresholds, and possibilities

Primera Edición, 2026

400 ejemplares (impresos)

© Alfredo Veiga-Neto, 2026

© Armando Zambrano-Leal, 2026

© Marco Raúl-Mejía, 2026

© Olga Yanet Acuña-Rodríguez, 2026

© Oscar Pulido-Cortés, 2026

© Rafael Enrique Buitrago-Bonilla, 2026

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-35-4

ISBN (ePub) 978-628-7863-36-1

Proceso arbitraje doble ciego

Recepción: Octubre 2025

Aprobación: Diciembre 2025

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

la pedagogía como arte de la existencia. intersticios, umbrales y posibilidades /
pedagogy as the art of existence. interstices, thresholds, and possibilities / Pulido-
Cortés, O.; Veiga-Neto, A.; Zambrano-Leal, A. Raúl-Mejía, M.; Acuña-Rodríguez, O.;
Buitrago-Bonilla, R. Tunja: Editorial UPTC, 2026. 240 p.

ISBN (impreso) 978-628-7863-35-4

ISBN (ePub) 978-628-7863-36-1

Incluye referencias bibliográficas.

1. Pedagogía. 2. Educación. 3. Sujeto

(Dewey 370) (THEMA - JNA - Filosofía y teoría de la educación)

Rector UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez

Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez

Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés

Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín

Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez

Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez

Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez

Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal

Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Representante Área Artes

Edgar Nelson López López

Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sánabria

Representante Grupos de Investigación**Editora**

Bertha Ramos Holguín

Corrección de estilo

Nelson Alberto Arango Mozzo

Asesor de arte e imagen

Pedro Alexander Sosa

Diseño

Angie Alejandra Téllez Gómez

Imagen de carátula

Héctor Daniel Vivas Pérez

Impresión

SB Digital Publicidad S.A.A.

sbdigitalpublicidadsas@gmail.com

Libro de investigación resultado del proyecto “Tradiciones pedagógicas y didácticas latinoamericanas Fase I” con código SGI 3921.

Citar este libro / Cite this book

Pulido-Cortés, O., & Buitrago-Bonilla, R.E. (Eds.) *la pedagogía como arte de la existencia. intersticios, umbrales y posibilidades*. Editorial UPTC, Subcomité de obras Facultad de Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.19053/uptc.9786287863354>



Libro financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación - la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor: Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000

Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

<https://editorial.uptc.edu.co>



Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación

Xisquata

Libro N°. 2

Editor: Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Dr. Óscar Pulido Cortés (Decano de la Facultad)
Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)
Dr. Pedro María Argüello García (Representante Investigadores)
Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial: Karen Andrea Cárdenas Obregón

Contenido

Resumen	15
Abstract.....	16
Introducción	17
1 Raíces y Plagas Pedagógicas.	25
<i>Alfredo Veiga-Neto</i>	
Presentación.....	25
El Tema	28
El Ámbito Metodológico: Conceptos, Herramientas,	
Conceptos-Herramienta.....	32
Pedagogía.....	33
Historia del Presente y Genealogía	34
Episteme	37
Educación y Escuela	37
El Ámbito Objeto: Fundamentalismo, Salvacionismo.....	44
Fundamentalismo	44
Salvacionismo	45
A Camino... ..	46
Referencias	47
2. De la Pedagogía Moderna a la Pedagogía Contemporánea:	
Fundamentos y Rupturas.	49
<i>Armando Zambrano-Leal</i>	
Introducción.....	49
Conceptos Fundamentales de la Modernidad.....	51
Principios Modernos de la Educación	54
El Momento Pedagógico	58
Los Movimientos Pedagógicos	63
La Sociedad de Control	68
La Pedagogía en la Sociedad de Control	71
Conclusión	74
Referencias	76

3. Las Disputas de las Pedagogías en el Siglo XXI.	81
<i>Marco Raúl Mejía</i>	
Los Paradigmas	84
Las Corrientes y Concepciones	85
Los Enfoques.....	87
Líneas Metodológicas (Modelos).....	91
Construyendo el Escenario para las Pedagogías del Siglo XXI.....	92
Transformaciones Epocales, Cambios Civilizatorios y Replanteamientos a la Educación.....	93
Reorganización del Escenario Internacional y Disputas por sus Estrategias	95
La Educación y la Escuela, Campos Reconfigurados y en Disputa.....	105
El Asalto Neoliberal a la Escuela	115
Asaltos a la Pedagogía.....	123
El Camino de la Despedagogización.....	124
La Desprofesionalización Docente: otra Maestra, otro Maestro ..	127
También Pauperización Docente	129
El Apagón Pedagógico Global	132
Releyendo en Forma Crítica el Trabajo de Educadoras y Educadores	135
Producción de Saber: un Entendimiento de la Práctica y de Educadoras/Es, Emergencia de las Geopedagogías.....	144
La Experiencia, una Materialización de Saber de las Geopedagogías.....	151
A Manera de Cierre Abierto. Reflexiones Sobre la Llegada de las Tecnologías y la Inteligencia Artificial (IA)	157
Referencias	164
 4. Percepciones Sobre el Ser y el Quehacer del Maestro 1980-2010.....	 171
<i>Olga Yanet Acuña-Rodríguez</i>	
Introducción.....	171
El Movimiento Pedagógico y la Concepción del Maestro como Intelectual	178
Del Maestro Movilizado al Maestro Silenciado. Incidencias del Conflicto Armado.....	186
El Maestro Inmerso en los Sistemas de Calidad.....	198
Conclusiones.....	212
Referencias	213

5. Bifurcaciones Pedagógicas Contemporáneas: Entre Formación, Lenguajes y Emociones.	217
<i>Óscar Pulido-Cortés Y Rafael Enrique Buitrago Bonilla</i>	
Introducción.....	217
Bifurcación 1. Formación y Capital Humano	220
Bifurcación 2. Sobre el Lenguaje y los Lenguajes, la Pedagogía y sus Formas Discursivas Contemporáneas	222
Bifurcación 3. Sobre las Emociones y los Sujetos en las Realidades Contemporáneas, Implicaciones para la Formación.....	226
La Cuestión de las Emociones y la Formación	228
El Encuentro.....	232
Las Relaciones Interpersonales	234
Los Vínculos	235
Referencias	237

Resumen

En el marco de los noventa años de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), se planteó el proyecto de investigación “Tradiciones pedagógicas y didácticas latinoamericanas Fase I” y como uno de los aspectos propuestos en el proyecto se dio origen a la presente obra, en la cual se reunieron a pedagogos destacados que han estado vinculados a la Facultad, sobre todo en su Escuela de Posgrados y de manera particular como profesores del doctorado en pedagogía y didáctica, para reflexionar respecto a las tendencias pedagógicas y al presente de la pedagogía. Para ello se abordaron algunas preguntas: ¿Cómo ha sido la constitución de la pedagogía? ¿Cuál es la función de la pedagogía en el presente? y ¿Cuáles serían sus efectos para la formación en las sociedades contemporáneas?.

Es por ello, que estos abordajes, permiten pensar la pedagogía como arte de la existencia, lo que da la posibilidad de habitar otros modos de hacer y pensar la formación desde el encuentro discursivo con diferentes filósofos y pedagogos, aportando al análisis de la formación y del maestro contemporáneo, la escuela, la educación y el ejercicio de educar. Por lo tanto, la presente obra se configura asumiendo que la palabra escrita se convierte en un acto político y pedagógico para pensar posibles vínculos y maneras de habitar el conocimiento en la educación.

Palabras Clave: Pedagogía, Educación, Sujeto.

Abstract

Within the framework of the 90th anniversary of the Faculty of Education Sciences at the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), the research project Latin American Pedagogical and Didactic Traditions Phase I was established. As one of the project's proposed aspects, this work was created, bringing together prominent pedagogues linked to the Faculty—particularly in its Graduate School and specifically as professors of the Doctorate in Pedagogy and Didactics—to reflect on pedagogical trends and the current state of pedagogy. To this end, several questions were addressed: How has pedagogy been constituted? What is the function of pedagogy in the present? and What would its effects be on training in contemporary societies?.

Therefore, these approaches allow us to consider pedagogy as an art of existence, offering the possibility to inhabit other ways of creating and thinking about training through a discursive encounter with different philosophers and pedagogues, contributing to the analysis of training and the contemporary teacher, school, education, and the exercise of educating. Thus, this work is framed assuming that the written word becomes a political and pedagogical act to reflect on possible links and ways of inhabiting knowledge in education.

Keywords: Pedagogy, Education, Subject.

Introducción

A propósito del aniversario de los noventa años de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), nace el proyecto de investigación titulado “Tradiciones pedagógicas y didácticas latinoamericanas Fase I. SGI: 3921”, en el que se pretende indagar las tendencias pedagógicas contemporáneas y revisar la posibilidad de una tradición pedagógica latinoamericana. Este proyecto tuvo dos dimensiones: la primera fue el rastreo de los acontecimientos, sucesos y hechos que han transformado y alterado la historia de la Facultad, así como su proyección en los próximos años; el segundo, convocó a pedagogos destacados de la UPTC y de otras instituciones externas para preguntar y pensar las tendencias pedagógicas y el presente de la pedagogía. Este segundo aspecto es el propósito del presente libro. La pregunta hace énfasis en el presente, plateándose los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo ha sido la constitución de la pedagogía? ¿Cuál es la función de la pedagogía en el presente? y ¿Cuáles serían sus efectos para la formación en las sociedades contemporáneas?

El trabajo se sitúa en la construcción y reflexión de conceptos como el de pedagogía, en tanto disciplina constituida en la Modernidad, y que desde sus diferentes manifestaciones se convierte en tema relevante para la Facultad, pues en sus noventa años de historia ha asumido diversas concepciones y formas de comprender la formación de sujetos; y asimismo el concepto de maestro, que aparece como lo que designa al principal actor que reflexiona, interpreta y crea en el aula diferentes acciones y

posibilidades pedagógicas, y en cuyas interacciones también se constituye a sí mismo como sujeto educativo. De esta manera, el proyecto recrea históricamente los conceptos de pedagogía y maestro para pensar nuevas formas de intervención en relación con pedagogías contemporáneas, la inteligencia artificial, las emociones y el lugar del maestro. En este sentido, cada capítulo abre posibilidades para pensar la pedagogía como arte de la existencia y para habitar otros modos de hacer y pensar la formación a partir del encuentro discursivo con diferentes filósofos y pedagogos.

La metodología del proyecto se enmarca en un estudio teórico-documental con enfoque hermenéutico para comprender e interpretar a profundidad los significados de las categorías “pedagogía” y “maestro” a través de libros, leyes, documentos, tesis, artículos de investigación, videos, podcast, testimonios, entre otros, con el propósito de construir un diálogo de saberes que propicie la interacción con el lector. Como lo refiere el filósofo Hans-Georg Gadamer, la hermenéutica se trata del arte “del anuncio, la traducción, la explicación y la interpretación, e incluye obviamente el arte de la comprensión que subyace en él y que se requiere cuando no está claro e inequívoco el sentido de algo” (1988, p. 95).

Este enfoque hermenéutico permite dar apertura a la excavación, revisión, clasificación y lectura crítica y analítica a partir de asociaciones y relaciones que producen una comprensión más amplia sobre los conceptos. Por ello, es relevante volver al pasado e interrogar los discursos que hacen posible entender la procedencia del saber, “entender las filosofías e ideologías imperantes en tal momento histórico, descubrir las costumbres y tradiciones de la época y todo elemento que pueda ayudar al investigador a entender el contexto histórico del texto” (Quintana & Hermida, 2020, p. 78). Tarea que reclama objetividad en el enunciado y reflexión, diálogo e interpretación de la información de las fuentes primarias y secundarias.

La interpretación de los enunciados textuales permite al investigador-lector la crítica, comparación, análisis, diferenciación y diálogo de saberes a propósito de la pregunta por la pedagogía

del presente. Cada capítulo, escrito por las autoras y autores desde sus sentires y perspectivas, reflexiona sobre la pedagogía en la época contemporánea, atravesada por discursos del pasado que se entrelazan con el hoy y proponen otras miradas para comprender la formación y el lugar del maestro.

El capítulo “Raíces y plagas pedagógicas”, escrito por Alfredo Veiga-Neto provoca e invita a la comprensión y reflexión de las crisis que hoy afectan la educación, la pedagogía y la escuela. La calificación de ‘plagas’ se suscita a partir de las raíces que construyen y edifican las prácticas escolares, pero que traban el riesgo de reflexionar, crear y practicar otros modos en la educación; algunas de ellas: trascendentalismo, finalismo, catastrofismo, salvacionismo, prometeismo, prescriptivismo y mesianismo.

El capítulo se divide en dos ámbitos. El primero, denominado ámbito metodológico: conceptos, herramientas, conceptos-herramientas, relata aspectos metodológicos de la pedagogía, historia del presente y genealogía, episteme, educación y escuela, que posibilitan pensar, problematizar y analizar el campo educativo. El segundo procede a presentar el ámbito objeto, en este caso, las plagas: fundamentalismo y salvacionismo, donde se explica el lugar que han ocupado en la educación. Así, Alfredo Veiga-Nieto establece y discute algunos conceptos básicos para fundamentar, justificar y construir una particular comprensión sobre la educación, la pedagogía y la escuela.

El siguiente capítulo “De la pedagogía moderna a la pedagogía contemporánea: fundamentos y rupturas”, escrito por Armando Zambrano-Leal presenta la fractura del ideal pedagógico moderno ocasionado por la desnaturalización del concepto clásico de ‘formación’, debido al desarrollo del capitalismo cognitivo y el auge de un ideal de fabricación. En un primer momento, la reflexión se sitúa con relatos y conceptos que determinan la Modernidad, los cuales dieron lugar a las teorías educativas forjadas por los pedagogos filósofos y médicos como: Johann Friedrich Herbart, Friedrich Froebel, Ovidio Decroly, María Montessori, Jean-Marc Itard y Victor Seguin, enfocados en la libertad/autonomía y la naturaleza/experiencia.

Después, el autor realiza una descripción sobre el ‘momento pedagógico’ como instante del tiempo inesperado, Kairos, el acontecer como evento que conduce a la reflexión y la relación pedagógica y es fecundo para la constitución de los movimientos pedagógicos. El capítulo cierra con la ruptura y el quiebre de la pedagogía moderna por el nacimiento de la sociedad de control y sus efectos en la educación y la formación, un cambio paradigmático suscitado a partir de las nuevas relaciones de la sociedad de la posguerra que da lugar a la pérdida de espiritualidad moderna en la pedagogía y la emergencia de una noción de conformidad-empresarial en la educación.

Marco Raúl Mejía en su capítulo “Las disputas de las pedagogías en el siglo XXI” busca leer las pedagogías y las pedagogías críticas como resultantes de la relación conflictiva entre las fuerzas del control y del capital. El primer acercamiento reflexiona sobre los paradigmas en la Modernidad educativa y pedagógica desde sus diferentes tradiciones, enfoques, corrientes y concepciones, pues el paradigma está conformado por toda una tradición educativa que incluye la cultura, la política, la economía, la etnia, entre otras. El segundo acercamiento presenta al capitalismo como forma dominante de este tiempo en su manera de dar respuestas para los fenómenos educativos desde el control y el poder, movilizándolo a problemáticas sociales.

El tercer acercamiento propone cómo el control construye la mirada de hacer escuela, pues se promulgan estándares y competencias desde procesos de calidad trasladados de la empresa y la industria del sector servicios, sin dejar de lado el uso de pruebas para medir al estudiante de acuerdo a estos estándares, y en el que el maestro es instructor de tales competencias, lo que provoca homogenizaciones en la naturaleza, cultura y educación de los sujetos. El cuarto acercamiento presenta el asalto de la pedagogía en el sentido en que los maestros tienen que ser capaces de reconocer la pertinencia por el para qué, en dónde, a quién, qué y cómo se educa.

El quinto acercamiento presenta la posibilidad de realizar el trabajo en la educación de manera diferente a los manuales

estandarizados, a través de expresiones del movimiento pedagógico colombiano desde escenarios en los que el autor actúa como actor de práctica: dinámicas de paz, expedición pedagógica nacional, movilización social por la educación, y algunos escenarios sindicales. El capítulo finaliza con planteamientos sobre las nuevas tecnologías vistas como mediadores culturales y educativos y con algoritmos realizados por humanos, lo que constituyen parte del problema y la solución de este siglo.

Por su parte, Olga Yanet Acuña-Rodríguez en su escrito “Percepciones sobre el ser y el quehacer del maestro 1980-2010”, plantea una reflexión histórica sobre cómo la normatividad colombiana ha incidido en el rol del maestro. El escrito se divide en tres momentos que permiten profundizar en esta mirada. El primer momento reflexiona sobre el cambio fundamental que desarrolló el movimiento pedagógico para transformar los escenarios educativos, e igualmente relacionados con el campo laboral, el estatuto docente, el rol de FECODE, entre otros. Este hecho contribuyó a la transformación de legislaciones que aportaron a la noción de maestro.

El segundo apartado presenta testimonios de vida de diferentes maestros y maestras que muestran las incidencias del conflicto armado colombiano que han vivenciado en su labor, debido a su influencia y cercanía con las poblaciones y la amenaza que fueron para las autodefensas y grupos armados; sensibiliza frente al miedo, la muerte y el dolor que muchos han padecido en esos tiempos de guerra. El tercer apartado aborda al maestro relacionado con los sistemas de calidad, es decir, el maestro como profesional de la educación que transitó al “paradigma” de los indicadores, que asocia a la escuela como una empresa inmersa en las lógicas del mercado a partir de la relación costo-beneficio, productividad, eficiencia, eficacia, calidad.

Por último, el capítulo “Bifurcaciones pedagógicas contemporáneas: formaciones, lenguajes y emociones”, escrito por Oscar Pulido-Cortés y Rafael Enrique Buitrago-Bonilla invita a pensar con el lector sobre ideas y preguntas del presente en la práctica educativa; por este motivo, se crean bifurcaciones para

comprender la pedagogía como disciplina moderna y sus lugares de convergencia, decisión y transformación. La bifurcación 1: formación y capital humano, expone la formación como estudio de la pedagogía a partir de sus raíces en la paideia griega desde prácticas que permitían la transformación de sí, hasta el siglo XX donde la pedagogía se relaciona con la productividad y el mundo laboral. La bifurcación 2: Sobre el lenguaje y los lenguajes, la pedagogía y sus formas discursivas contemporáneas, reconoce las máquinas como técnicas, estéticas, económicas, sociales, e inclusive máquinas pedagógicas que atraviesan la formación, y el lenguaje se transforma producto del capitalismo. La bifurcación 3: Sobre las emociones y los sujetos en las realidades contemporáneas, implicaciones para la formación, realiza una crítica sobre la relación que se ha consolidado entre la emoción y la mercancía y el capitalismo. En este sentido, los afectos y sentires son parte esencial de la educación, pero los intereses de los organismos económicos multilaterales han construido con argumentos posturas sesgadas respecto a las emociones que desvirtúan sus conexiones con la pedagogía. Así, se entrelaza la formación con la emoción como una oportunidad para construir otras miradas en la pedagogía del presente, a partir de encuentros, relaciones interpersonales y vínculos con otros.

Así pues, cada uno de los capítulos reflexiona sobre la pedagogía a través de diferentes discursos, posibilidades, experiencias y testimonios que ofrecen otros puntos de vista en relación con la formación y el maestro en el presente. Dan paso al diálogo, encuentro y trueque de saberes que involucran al lector para problematizar, pensar y construir otros caminos en relación con la escuela, la educación y el ejercicio de educar.

Cada escrito –desde introspecciones que atraviesan el pasado y cimentan el presente– incita a edificar otros comienzos que posibilitan la meditación sobre la pedagogía y su lugar en el mundo contemporáneo. Así, la palabra escrita se convierte en un acto político y pedagógico para pensar posibles vínculos y formas de habitar el conocimiento en la educación. La pedagogía deja de ser un mero instrumento técnico para emerger como oportunidad

que invita a la reflexión sobre la formación desde la memoria, la lectura, la escucha y posibilidad de transformación.

Referencias

Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme.

Quintana, L., & Hermida, J. (2020). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Hermeneutics as a Method of Text Interpretation in Psychoanalytic Research*, 16(2) (pp. 73-80). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3593031>

1. Raíces y Plagas Pedagógicas

Alfredo Veiga-Neto¹

UFRGS – Brasil; dpd - UPTC

Traducción: María Hortensia Deambrosis

Revisión: el autor

Dedico este texto al amigo y colega Oscar Pulido

La crítica consiste en descubrir el pensamiento y en ensayar el cambio; mostrar que las cosas no son tan evidentes como uno cree, hacer de forma que eso que se acepta como vigente en sí no lo sea más. Al realizar la crítica se quiere complicar los gestos demasiado fáciles. En esas condiciones, la crítica – y la crítica radical – es absolutamente indispensable para cualquier transformación. (Foucault, 1994, p. 180).

Presentación

Mi texto es una provocación. Y es también una conversación inacabada como parte de un trabajo en construcción. Sirve como un informe parcial de mis investigaciones recientes en el campo de la educación. Vale, también, como una invitación

¹ Estudió Biología en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Es Doctor en Educación. Se ha interesado por temas investigativos como: teoría del currículo, estudios foucaultianos, educación inclusiva y (neo)liberalismo.

para que ustedes conozcan y compartan conmigo los esfuerzos para comprender mejor las crisis que hoy afectan la educación, la pedagogía y la escuela. Y todo eso como una ayuda para pensar la escuela y la universidad en tiempos de desigualdad, contra-conducta y nuevas subjetividades.

Una conocida máxima platónica dice: “perdonar es humano. Perdonar es propio de almas generosas”. Siendo así, les pido perdón a todos por las provocaciones, por el didactismo y por la incomodidad que les pueda causar a algunos de los aquí presentes.

Gran parte de lo que voy a decir puede causar algunas sorpresas extrañas. Aquí practicaré pensar de otras maneras; practicaré un pensamiento poco convencional sobre la educación, la pedagogía y sobre la escuela. Me mantendré al margen y, en algunos puntos, incluso a contramano de varias certezas y verdades que pueblan actualmente los discursos pedagógicos y el imaginario social, especialmente en mi país, pero también en toda América Latina.

Decir que me mantendré al margen y a contramano, no significa decir que estaré en contra de aquellas certezas y verdades o que no las considero importantes. Significa sí, que no las asumo como certezas y verdades definitivas en sí mismas; y por eso, las cuestiono, las coloco bajo sospecha. Mis sospechas no tratan de discutir sus veracidades, sus contenidos de verdad, sus coherencias e incoherencias. Lo que me interesa no es invalidar otras perspectivas teóricas y prácticas que se ocupan de la educación, de la pedagogía y de la escuela. Lo que me interesa, sí, es proceder al examen de las condiciones históricas de posibilidad, en los intersticios de las cuales aquellas perspectivas construyeron sus certezas y verdades como “verdades verdaderamente verdaderas”.

En sintonía con Friedrich Nietzsche, asumo que todas las verdades y todas las certezas son construidas culturalmente, en un proceso que casi siempre oculta los propios procesos de construcción y que, siempre, oculta las relaciones de

poder movilizadas en aquellos procesos. Y, por ser certezas y verdades construidas, podemos criticarlas y reconstruirlas de otras formas. Tratar de cambiar el mundo que tenemos por otro mundo mejor implica reconocer el carácter contingente de las verdades y certezas en las cuales estamos todos sumergidos. Y más aún: transformar el mundo para mejor nos exige, necesariamente, estar bien capacitados para promover esos cambios deseados.

Lo que yo hago —y les propongo que todos hagamos— es un ejercicio crítico. En palabras de Foucault, eso significa “dificultar los gestos demasiado fáciles” (1994, p. 180). Para el filósofo, “la crítica —y la crítica radical— es absolutamente indispensable para cualquier transformación” (p. 180). Así, por privilegiar la crítica, lo que sigue no tiene un carácter prescriptivo, una postura tan común y necesaria en el mundo de la pedagogía. No asumo la prescripción pedagógica porque —como luego explicaré— el prescriptivismo es parte del problema. Aquí, mi principal sugerencia es: “antes de prescribir soluciones, vayamos a la raíz de los problemas que queremos solucionar”. Por eso, siempre me dirijo hacia las raíces de nuestros pensamientos.

En fin, desde ya les pido perdón por las extrañezas y desacomodos.

Excurso 1

Antes de concluir esta presentación, otra aclaración: por un deber de oficio, siempre me preocupo con la claridad y con la utilidad de lo que digo y escribo; al fin, soy profesor. Por eso, en esta charla explicaré con detalles los presupuestos teóricos y los caminos que he seguido en mis investigaciones, tanto en el ámbito pedagógico en general cuanto en el tema específico que desarrollaré a continuación. Siendo así, ustedes notarán el carácter, más allá de analítico, también didáctico de lo que sigue. Y por eso, también les pido perdón si insisto en explicar exageradamente algunos puntos que ya son de su conocimiento.

Después de tantas disculpas, vamos directo al tema...

El Tema

Lo que hoy vengo a exponerles es una continuación y ampliación de un tema que abordé por primera vez ya hace bastante tiempo y cuyos resultados fueron publicados hace veinte años, bajo el título de *Algunas de las raíces de la pedagogía moderna* (Veiga-Neto, 2004). Identifiqué, así, siete raíces que califiqué de “plagas pedagógicas”; son ellas: trascendentalismo, finalismo, catastrofismo, salvacionismo, prometeismo, prescriptivismo y mesianismo. Identifiqué esas siete plagas pedagógicas con varias narrativas bíblicas del Antiguo Testamento, lo que coloca todo mi trabajo en el ámbito de las tradiciones judaicas y sus consecuencias.

Tal calificación —de “plagas”— surge del hecho de que aquellas raíces, al mismo tiempo que alimentaron y aún alimentan productivamente los saberes y las prácticas pedagógicas, ellas —tales raíces— trababan y continúan trabando otras posibilidades de pensar y practicar de nuevos modos la educación, en todos los niveles, bien sea en las escuelas o en las universidades. Como plagas, tales raíces constituyen nuestras subjetividades y limitan nuestra inventiva. Limitan la búsqueda de nuevas soluciones para muchos impases educacionales, sea en la esfera de los macrofenómenos —de las políticas educacionales, por ejemplo—, sea en la esfera de los microfenómenos —como, por ejemplo, son los enfrentamientos diarios en nuestras funciones como educadoras y educadores—.

Excurso 2

Una rápida incursión etimológica: La palabra *plaga* (del castellano) deriva de la raíz indoeuropea *plak-*, cuya variante *plag-* tiene el significado original de golpear o pegar, y conforma las palabras castellanas “plaga”, “llaga”, “plañido” y hasta “plagio” (apropiación de esclavos ajenos; engaño literario) (Roberts & Pastor, 2007).

A lo largo de los últimos veinte años, desarrollé y amplié aquellas ideas iniciales. Además de las siete raíces o plagas de

aquella época, acabé identificando cinco más: fundamentalismo, denunciismo, redentorismo, metodologismo, reduccionismo. Con esta suma, estoy ahora con un total de doce plagas pedagógicas: fundamentalismo, transcendentalismo, finalismo, catastrofismo, denunciismo, salvacionismo, redentorismo, prometeísmo, prescriptivismo, metodologismo, reduccionismo e mesianismo. Tal ampliación llegó gracias a la incorporación de nuevas discusiones y avances en los campos de las ciencias políticas, la historia, la filosofía, la sociología y la pedagogía, entre otros.

Excurso 3

En una pequeña parte, esas nuevas discusiones y avances fueron de mi autoría; pero en su inmensa mayoría, esas nuevas discusiones fueron promovidas por muchos otros autores y autoras que han estudiado la educación contemporánea y resaltado la importancia de la escuela en la actualidad.

Así, lo que sigue —además de una provocación— puede ser entendido como una actualización, como una rendición de cuentas, y principalmente como una descripción de los caminos que sigo en mis investigaciones.

Enfocaré mi disertación en dos ámbitos. Luego ustedes notarán que trataré asimétricamente esos dos ámbitos y enseguida comprenderán el porqué de tal asimetría.

En el primer ámbito —que llamé ámbito metodológico: conceptos, herramientas, conceptos-herramientas—, abordaré aspectos metodológicos, de modo que pueda aclarar la perspectiva y los principales conceptos en los cuales me apoyo. Ellos son centrales a efectos de comprender mis argumentos; pero, infelizmente, son perspectivas y conceptos aún poco aplicados en mi país. En el segundo ámbito —que llamé ámbito objeto: fundamentalismo, salvacionismo—, pondré el foco en apenas dos de las varias raíces o plagas que ya enumeré y discutí en aquel trabajo inicial de décadas pasadas, y que después amplí un poco más. Al final, en una presentación como esta, no dispongo de tiempo para explorar las otras raíces que también

me interesan y sobre las cuales continúo trabajando. En suma, hoy trataré apenas del fundamentalismo y del salvacionismo. Ahora, en un sentido más amplio, actualizado, directo y crítico.

Excurso 4

Al hablar de aspectos metodológicos, me refiero a la metodología como un conjunto de reglas y emprendimientos destinados a recorrer un camino y cuyo objetivo es alcanzar fines determinados. Mirando la etimología, se entiende el método como la unión de las palabras griegas *metá* (a través) y *hodós* (camino, recorrido) o sea, método como el camino para llegar a un fin, para alcanzar una meta. Un concepto de tal amplitud no contraría las reglas metodológicas inventadas por René Descartes en el siglo XVII y bien conocidas por todos nosotros; apenas nos libra de algunas de aquellas reglas cartesianas. Y, al librarnos del cartesianismo, también nos libera de las restricciones a las cuales él nos vincula. Ahí está una postura que incomoda a las personas acostumbradas a conferir científicidad solamente a las investigaciones que siguen estrictamente la ortodoxia cartesiana. Como bien sabemos, estos incomodados son herederos fieles de aquel cientificismo productivo, pero sesgado, de las ciencias naturales, una perspectiva que difícilmente sirve a las ciencias humanas.

Insisto: considero muy interesante este tema —raíces de la pedagogía moderna— porque muestra que una gran parte de lo que hoy pensamos y decimos sobre educación y escuela tiene una génesis histórica profundamente anclada en suposiciones y nociones muy antiguas. Son suposiciones y nociones que provienen de afuera de la educación y cuyos orígenes remotos están en una tradición muy anterior a la propia Modernidad. Me refiero a la tradición judeocristiana; queramos o no, una tradición que todos nosotros heredamos. La tradición judeocristiana —con sus temas recurrentes o *topoi*— alimentó el cristianismo y atravesó la Edad Media europea, llegando a inicios de la Modernidad ya bien articulada con la filosofía

antigua. Como brillantemente nos mostró Werner Jaeger (2016) al estudiar las relaciones entre el cristianismo primitivo y la paideia griega, tal articulación –operada principalmente por los apologistas, por los alejandrinos Clemente y Orígenes, por los primeros sacerdotes de la Iglesia–, imprimió, en el sagrado medieval, una racionalidad secular heredada de la antigua Grecia. Ese proceso aumentó radicalmente la legitimidad, la aceptación y la difusión del cristianismo, inicialmente por el mundo helénico y luego por Europa y todo Oriente Medio.²

Es en la articulación entre aquel cristianismo primitivo y la paideia griega donde están los cimientos del pensamiento occidental moderno y, lo que aquí más me interesa, las raíces del pensamiento pedagógico actual. En otras palabras, el pensamiento pedagógico moderno nació bajo el signo de la combinación entre el helenismo neoplatónico medieval y el cristianismo en sus versiones más antiguas.

Conocer la génesis y el desarrollo de ese pensamiento nos ayuda a comprender que la educación y la escuela no son “cosas” o ideas naturales, intrínsecamente derivadas de una supuesta “naturaleza humana”. Tampoco son “cosas” o ideas que ya estaban ahí en el mundo y que, gracias a nuestra inteligencia, fuimos capaces de capturarlas, conocerlas, organizarlas y desarrollarlas. Al contrario, fuimos nosotros, los humanos, quienes inventamos y construimos socialmente nuestras ideas y nuestras prácticas educacionales, así como las instituciones encargadas de brindarles un sistema y hacerlas funcionar. La escuela y el conocimiento pedagógico de hoy no son prácticas y conocimientos antiguos o medievales perfeccionados, sino creaciones con raíces antiguas, pero en un horizonte cultural relativamente reciente, que poseen fecha y un lugar social, histórico, económico y geográfico.

2 “Un poco más tarde (ya en el siglo XII), se produjo una articulación similar en la Europa musulmana, cuando Averroes combinó ‘la religión con el pensamiento filosófico y científico’ de su tiempo” (Gaarder et al., 2005, pp. 145-146).

Excurso 5

Al fin, todo lo que pensamos y decimos está siempre, profunda e indisolublemente, sumergido en una cierta visión de mundo siempre en transformación. Una visión de mundo que la filosofía alemana llama *Weltanschauung*. En términos de Foucault (1994), lo pensable y lo decible están, siempre y necesariamente, sumergido en una cierta episteme y dependientes de ella.

Además de los intereses de orden académico, trabajar con ese tema tiene una ventaja utilitaria. Al conocer mejor el origen remoto del pensamiento pedagógico moderno, nos capacitamos con mayor esmero para así comprender su funcionamiento y sus funciones sociales —culturales, económicas, etc.— en presente y, con ello, capacitarnos para emprender eventuales cambios pedagógicos que consideremos necesarios. Siendo así, nos preparamos y nos lanzamos más firmes al futuro y a las transformaciones sociales que están ocurriendo y que irán a ocurrir. No se trata de hacer profecías; se trata apenas de disminuir los riesgos e incertezas frente al devenir.

A partir de aquí, mi texto está dividido en tres secciones:

El ámbito metodológico: conceptos, herramientas;
conceptos-herramienta

El ámbito objeto: fundamentalismo, salvacionismo

En camino...

¡Entonces, adelante!

El Ámbito Metodológico: Conceptos, Herramientas, Conceptos-Herramienta

A medida que las palabras poseen múltiples significados, es necesario fijarnos lo más cuidadosamente posible en cómo las estemos usando y sobre qué estamos hablando. Eso es más necesario cuando se trata de usar las palabras en contextos fuera del sentido común y vulgar en las que son empleadas. Por eso,

en este capítulo haré rápidos comentarios sobre los sentidos que estoy atribuyendo a las palabras que encierran conceptos necesarios para una mejor comprensión de mis argumentos en mis investigaciones y, en especial, en este texto.

Como explicó Nietzsche, los conceptos no provienen de un supuesto mundo de ideas fuera de nosotros mismos; al contrario, los conceptos son creaciones humanas. Ellos son producidos por nuestro pensamiento y sirven para comprender el mundo y para actuar sobre él. Nietzsche también decía que debemos pensar con un martillo, pensar a martillazos, quebrando las palabras y los conceptos que cargan, haciendo que las palabras funcionen como herramientas para el pensamiento. Siendo así, se acostumbra a escribir concepto-herramienta, como una palabra compuesta.

Ahora explico los sentidos que atribuyo a los siguientes conceptos-herramienta: pedagogía, historia del presente y genealogía, episteme, educación y escuela.

Pedagogía

Existen muchas maneras de concebir la pedagogía. Aquí mismo en Colombia, por ejemplo, hay colegas que usan esa palabra en un sentido estricto y específico: para designar un campo de saberes organizados, relativos a la educación y que surgió en la Modernidad europea.³ En ese caso, tal vez se pueda decir que toda pedagogía es siempre y necesariamente moderna o contemporánea, o sea, no existiría pedagogía antes de la Modernidad europea, de lo que se concluye que sería una redundancia hablar de pedagogía moderna.

Reconozco y respeto ese entender adoptado por la mayoría de mis colegas; pero aquí sigo otro camino. Entiendo la pedagogía en un sentido más bien genérico, modesto, difuso

³ De manera inteligente y creativa, algunos de estos colegas colombianos crearon el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas y, llevando adelante el concepto de pedagogía, han hecho y siguen haciendo aportes significativos a la educación y, más especialmente, a la historia de la educación en Colombia.

y sin data. La entiendo como un amplio conjunto de saberes sobre la educación —sobre el cómo, el qué, el a quién, el con qué educar—, así como las correlativas prácticas asociadas a tales saberes. En ese sentido, así, amplio y operacional, es mejor, entonces, escribir esa palabra con letra minúscula. Al contrario, en un sentido más restringido —como muchos hacen aquí en Colombia— es mejor escribir Pedagogía en mayúscula.

Excurso 6

Claro que este mi entender sobre pedagogía, así tan genérico, amplía enormemente el alcance de aquello que se encierra bajo esa palabra, permitiendo que se hable de pedagogía china, pedagogía helenística, pedagogía de la Edad Media europea, pedagogía de los pueblos originarios, pedagogía musical, etc. Así, cuando se quiera referir específicamente a diferentes pedagogías, tendremos que usar un adjetivo. Se habla también de pedagogía moderna, pedagogía ignaciana o jesuita, pedagogía freireana, pedagogía montessoriana y así en adelante.

Historia del Presente y Genealogía

La historia del presente se constituye en un campo de investigaciones que busca comprender, a partir de los estudios sobre el pasado, cómo el mundo llegó a ser lo que es hoy. Para la historia del presente, en el pasado están las raíces, pero no están propiamente las causas de lo que sucede hoy; para la historia del presente, no se debe pensar en fenómenos directos y simples de causa-y-efecto. Nuevamente recorro a Nietzsche cuando se trata de comprender los fenómenos históricos. Para él, la causalidad de Aristóteles está sustituida por una mirada mucho más compleja, que él, el mismo Nietzsche, la llamó de “genealogía” o “historia genealógica”.

Excurso 7

En ese caso, se piensa fuera de los fenómenos de las Ciencias Naturales y se comprende que, en el pasado, estuvieron no exactamente las causas —en el sentido estricto de una causa

conduce a un efecto —, pero estuvieron, sí, las condiciones de posibilidad —o sea, las condiciones que posibilitaron— para lo que ocurre hoy, sea en el ámbito del pensamiento —eso es, en el ámbito de lo que pensamos y decimos—, sea en el ámbito de las prácticas —es decir, en el ámbito de aquello que hacemos.

Resumiendo: las condiciones del pasado provisionaron las novedades del presente —y por eso la historia genealógica habla en proveniencia (*Herkunft*). En la combinación entre aquellas condiciones del pasado emergieron las novedades que surgen en el presente —y por eso se habla en emergencia (*Entstehung*). Lo que hoy somos y tenemos es resultado de las más variadas combinaciones entre diferentes sucesos pasados; tales sucesos se articularon —a veces, reforzándose; otras veces anulándose— y acabaron “produciendo” nuestro presente.

Excurso 8

Tales combinaciones y articulaciones son casuales, pero a cada paso que los eventos avanzan en el tiempo no hay una casualidad completa, no hay apenas una simple sucesión aleatoria de acasos. El proceso es estocástico, lo que significa decir que es aleatorio sí, pero no es totalmente aleatorio o libre, no es totalmente casual. Digamos así: su aleatoriedad no es completa. Como Maura Corcini Lopes y yo explicamos en otro lugar, en los modelos estocásticos “cada evento tiene un mayor o menor grado de libertad para que sea en función del evento o de los eventos que lo preceden” (Lopes & Veiga-Neto, 2023).

Así, las condiciones de posibilidad surgen y se combinan, pero no erráticamente; de hecho, “cada evento sucede de acuerdo a una combinación fortuita entre, de un lado el acaso y del otro la influencia impuesta por los eventos anteriores” (Lopes & Veiga-Neto, 2023). Y todo eso contando con la intervención de eventuales fenómenos naturales que, ajenos, también pueden influir en el andar de los procesos.

Tenemos un buen ejemplo de un fenómeno estocástico cuando pensamos por qué razón estamos hoy aquí reunidos. No hubo una causa puntual a partir de la cual se originó toda la situación de que estamos hoy aquí reunidos. En realidad, para este nuestro encuentro, sucedieron y se combinaron muchos hechos, muchas “cosas” — algunas más importantes otras menos; algunas más y otras menos evidentes. Yo estoy aquí porque algunos colegas de la UPTC conocían mi trabajo; porque a su juicio yo podría contribuir significativamente; porque ellos confiaban en mí y en mi manera de pensar, decir y escribir; porque ellos consiguieron recursos financieros para pagarme el pasaje; porque yo tenía un lugar en mi agenda; porque estoy con salud para viajar; porque me gusta mucho estar en Colombia; porque mantengo una excelente relación con los colombianos y con las colombianas; porque yo cultivo una fuerte amistad con varios colegas de la UPTC y admiro sus trabajos; porque... porque... porque...

Las respuestas positivas a esos porqués, junto a los contactos exitosos entre ellos, componen las condiciones que posibilitaron mi presencia aquí con ustedes. En otras palabras, se puede decir que respuestas y contactos exitosos componen las condiciones de posibilidad para este nuestro encuentro. Ese es un proceso estocástico.

Es importante comprender la diferencia entre causa y condiciones de posibilidad, pues las raíces de la pedagogía moderna se combinan y se enlazan en las respuestas a muchos de los porqués. Algunas de esas respuestas son importantes; otras, no tanto. Es válido recurrir a una metáfora botánica: tal vez se pueda decir que, para comprender mejor un árbol se debe examinar — más que sus ramas, hojas, flores, frutos y el abrigo y sombra que el árbol da— sus raíces que la sustentan. Las raíces no son la causa del árbol; son su condición de posibilidad. El agua, el suelo, el aire, etc. también están en ese conjunto de condiciones de posibilidad. Las ramas, las hojas, las flores, el abrigo y la sombra son lo que uno ve en el presente. Sus frutos, en el futuro, darán continuidad al árbol. Y lo mismo bajo la

tierra, las raíces mantienen y alimentan todo eso. Estas raíces constituyen la base para que el árbol exista y también están en el circuito de las condiciones de posibilidad para que el árbol sea el árbol que es.

Episteme

En su obra monumental *Las palabras y las cosas*, Michel Foucault (1994) acuñó el término “episteme” para referirse a las condiciones que hacen posible el pensamiento en una época, en una cultura determinada. Dicho de otro modo, episteme es el sustrato fundamental —en términos lingüísticos, culturales, éticos, valorativos, estéticos, perceptivos, jerárquicos, técnicos, entre otros— compartido por una comunidad. Así, episteme es el subsuelo de aquello que se piensa, que un grupo puede pensar; posibilita, sostiene y condiciona lo pensable, funcionando como condición de posibilidad para que surja el propio pensamiento de aquel modo como sucede.

Insisto en ese concepto de episteme por estar en el núcleo de mis argumentos. Al hablar de raíces de la pedagogía moderna, asumo que ellas se sitúan en la y forman parte de la episteme de una época, sobre la cual se formaron y se instalaron las (así llamadas) verdades de aquella época. No se puede pensar —y menos, hablar— en pedagogía moderna sin ubicarla en la episteme moderna. Más aún, no se puede pensar ni hablar de la episteme moderna sin tener en consideración los *topoi* que heredamos de la tradición judaica cristiana. En términos más específicos y según Michel Foucault (1994), no se puede pensar ni hablar en pedagogía moderna sin hablar de orden y representación.

Educación y Escuela

Quien conoce mi trabajo sabe que, cuando hablo de educación y de escuela, asumo la perspectiva de Hannah Arendt —la importante filósofa alemana del siglo xx. Para mí, así como para ella, la educación es una actividad social cuyo objetivo

es incorporar en una cultura ya existente a todos aquellos y aquellas que aún no estaban ahí, o sea, los recién llegados. Me refiero a los recién nacidos, a los extranjeros que migraron recientemente, a los histórica y socialmente excluidos, a los otros.

Aquí destaco la naturaleza ética del problema. Al hablar de la educación como una acción de “introducir los otros en una cultura extraña”, aclaro que mi concepto no confiere ningún valor moral a la educación por sí misma, un valor que no estaría por encima de la cultura que la práctica. Así, la educación —y todo lo que ella implica— parte o es función de la cultura donde es puesta en movimiento, donde ella (la educación) es ejercida. Nos guste o no, toda sociedad educa a sus miembros según su imagen y semejanza.

La forma en que una sociedad piensa la educación y la trasmite, nos muestra qué es, cómo es, cómo piensa y cómo se piensa a sí misma tal sociedad, cuáles son sus valores éticos fundamentales. Al principio puede parecer extraño, pues estamos acostumbrados a que la educación por sí misma posee naturalmente funciones éticas superiores, papeles morales elevados, objetivos nobles, o misiones sociales innovadoras. Al contrario de esto, la educación es plástica y siempre está al servicio de una mayoría o al servicio del grupo que, en ese momento, cuente con la fuerza material o la fuerza simbólica para imponerla como la mejor, más verdadera, más útil, más importante.

La demostración más contundente de que la educación no carga, en sí misma, valores humanos y morales superiores —y de que esto no pasa de una mirada romántica— está en el hecho de que las sociedades, hasta en épocas de esclavitud, nazismo, fascismo, exclusión, autoritarismo, violencia, explotación, opresión y prácticas nada democráticas, igual educan. Cada una de ellas educa a su manera. Y, más aun: todas ellas ponen la educación eficientemente al servicio de sus intereses, sean ellos éticamente elevados o nada confesables.

Sea como sea, la educación nunca es neutra; por el contrario, se constituye en un arma sociocultural de la mayor importancia. Ella puede ser tanto conservadora —promoviendo la reproducción cultural—, cuanto progresista —promoviendo los cambios e innovaciones culturales—. Ahí está el peligro y ahí está la importancia de los actos educativos. Como el dios griego Jano, la educación posee dos caras que miran en direcciones opuestas; una cara al pasado, a la repetición, a la similitud; la otra cara dirigida al futuro para la innovación, lo distinto. El apoyo al que una sociedad da más énfasis, a esta o aquella faz de Jano, dependerá de las elecciones políticas del grupo que se encargue de gestionar la educación. En ese punto está la fuerza de la educación, y consecuentemente su peligro o su utilidad. Como la educación engloba acciones que, por sí solas, no son ni buenas ni malas, aumenta dramáticamente nuestra responsabilidad como educadores y educadoras. Nos corresponde a nosotros imprimir el carácter moral a la educación.

Excurso 9

Los conservadores y los reaccionarios, siempre en contra del progreso y los cambios sociales, ven en la educación un peligroso instrumento de innovación (cultural, científica, artística, política). Y aún más: esos mismos conservadores y reaccionarios utilizan la educación como un eficaz instrumento para la reproducción de estructuras de subyugación ideológica, política, económica y cultural y, consecuentemente, para perpetuar el control, la ascendencia y explotación sobre los demás.

Por otro lado, los innovadores y progresistas —siempre inquietos y en contra de la actitud conservadora— también ven en la educación un instrumento útil de esclarecimiento y transformación social. Y más aún: en el plano personal, la ven como un instrumento de autonomía y de liberación ante los intentos de explotación y subyugación ideológica y material por parte de sus adversarios, los reaccionarios.

Justamente, debido a esa ambigüedad, a esa janicefalia, a esa duplicidad de la educación, es que es más y más necesario cuidar y luchar a favor de su moralidad, eticidad y responsabilidad. Y es también por eso que los reaccionarios les temen tanto a los educadores y educadoras. En Brasil, por ejemplo, los que pregonan candentes discursos glorificando la profesión docente, los que la tienen como un noble sacerdocio, quieren compensar y encubrir el desprecio material —por los indignos sueldos y precarias condiciones de trabajo— con que son tratados los profesores y las profesoras.

En este punto, les adelanto para que puedan comprender la identidad entre la profesión docente y el sacerdocio. Eso sirve como un rápido ejemplo del ejercicio genealógico con el cual me vengo envolviendo. Todos ustedes conocen la frase “el magisterio es un sacerdocio”. Ahí está la punta del iceberg, en el cual la parte invisible es la herencia de un finalismo bíblico que no se da a conocer *in totum*, pero con raíces ocultas y reservadas apenas a los practicantes de un mesianismo sacrificial y esclarecido. Importante: asumir acríticamente el finalismo o el mesianismo —o sea, no considerarlos como plagas pedagógicas— termina por disimular su carácter arbitrario y, al mismo tiempo, potenciar sus iniquidades y sus efectos nocivos.

En esos términos, cuando me refiero al papel de la escuela como institución educadora, destaco el hecho de que ella debe hacer más, muchísimo más, que las funciones que muchos le atribuyen. Más allá que enseñar conocimientos y saberes —los así llamados “contenidos escolares” o “contenidos curriculares”—, y bien más que preparar para el trabajo, la escuela moderna debe educar para la vida de hoy, para la vida en sociedad. Y, tanto cuanto sea posible, nos debe preparar para la vida futura, en un mundo en constante transformación. Importante: si deseamos una sociedad más igualitaria, humanizada, democrática, progresista e inclusiva, tendremos que trabajar arduamente por una escuela que, por su propia práctica, ¡promueva esos valores! Tales valores no son propios de la educación, pero tienen que ser añadidos a ella.

En el contexto de esta charla, tal comprensión de la educación requiere que enfatizamos algunos aspectos de la escuela moderna, en términos de sus funciones, posibilidades, expectativas y límites. Se trata de aspectos que están firmemente anclados en las raíces que vengo discutiendo.

Inventada a fines de la Baja Edad Media europea, la escuela —prácticamente tal como hoy la conocemos— rompió con las prácticas educativas medievales, se universalizó y se volvió la principal organización encargada de la creación de una nueva vida social, de una nueva sociedad cuyo personaje central pasó a ser un individuo capaz de gobernarse a sí mismo. Ese nuevo individuo denomínase “sujeto”. Para decirlo en pocas palabras: el sujeto es aquel individuo capaz de pensar en sí mismo y por sí mismo, capaz de comprender los límites impuestos por el entorno social y mantenerse dentro de ellos. El sujeto es quien es capaz de ejercer su libertad dentro de los límites establecidos por las libertades de los otros. El sujeto es quien es capaz de gobernarse y dominarse a sí mismo.⁴

Cuidar de uno mismo, conocerse a uno mismo, pensar en uno mismo, juzgarse a uno mismo, controlarse a uno mismo, describirse a uno mismo, examinarse a uno mismo, dominarse a uno mismo, gobernarse a uno mismo, entregarse a uno mismo, etc., todas ellas son operaciones que se esperaban y aún se esperan desde aquel entonces en un nuevo personaje, ahora llamado “sujeto moderno”⁵. Una colectividad constituida por individuos con tales “cualidades” es una colectividad capaz de autorreglamentarse por sí misma. Está claro que eso será tanto más efectivo, eficaz y eficiente en la medida en que mejor sea su formación y educación, y si queremos, podemos decir que más “subjetivados” están sus individuos.

4 Nótese que la palabra *sujeto* deriva de la palabra latina *subjectum* que, a su vez, se origina de la unión entre las palabras *sub* (abajo) y *jectus* (colocado, lanzado), es decir, sujeto es “el que se pone, se arroja debajo de sí mismo”.

5 En la medida en que el sujeto es este individuo inventado por la Modernidad, hay cierta redundancia en llamarlo moderno. Estrictamente hablando, en términos de la Modernidad europea, no existe ninguna entidad *sujeto* fuera de la Modernidad misma. Así, el adjetivo moderno, unido al sustantivo sujeto, constituye un exceso lingüístico, un exceso llamado pleonismo.

Se impone una pregunta: ¿por qué ese nuevo personaje — el sujeto ideal dotado de autonomía, autocontrol, autocrítica, etc. — surgió justamente a inicios de la Modernidad europea? La historia nos muestra que él surgió en el vacío que se produjo con el debilitamiento de los, hasta entonces, fuertes y amenazadores controles sociales que venían actuando gracias a las prácticas cristianas, desde la Alta Edad Media europea.

¿A qué se debió ese vacío? Un corto resumen de lo que sucedió ayuda a comprenderlo.

Alrededor del siglo XI, empezó una profunda crisis en el sistema feudal europeo, en términos económicos, demográficos, geopolíticos, religiosos, culturales etc. El feudalismo, como modelo hegemónico, sucumbía rápidamente. Como parte de esa crisis, también sucedió un progresivo abandono de la religiosidad cristiana, que resultó en la división (o cisma) del cristianismo en dos vertientes católicas: la Iglesia de Oriente — el catolicismo ortodoxo, centrado en Constantinopla — y la Iglesia de Occidente — el catolicismo romano, centrado en Roma. Paralelamente, hubo una progresiva crisis en todo el continente europeo, cuyas manifestaciones más notables fueron: a) el cambio de énfasis en la religiosidad medieval hacia un énfasis en el secularismo; b) la Reforma que dividió el cristianismo católico romano en varios cristianismos reformadores (luterano, calvinista, anglicano, zwingliano etc.); c) el invento de la ciencia moderna; d) el Renacimiento y e) la instauración de nuevas instituciones sociales, siendo la escuela tal vez la más importante y duradera de todas ellas.

Y si la escuela fue y sigue siendo la principal institución responsable por la creación de un nuevo personaje llamado sujeto, debo destacar dos asuntos de gran importancia.

El primero es: al comienzo de la Modernidad, ¿que había de nuevo y que había de viejo en aquella naciente institución? O, podría ser, ¿cuáles fueron las continuidades y rupturas que operó la escuela moderna en relación con las prácticas, principios y valores de la escolástica y la educación medieval? O también: ¿cuáles fueron y qué importancia tuvieron las raíces en

que se fundó la educación escolar y consecuentemente se fundó la invención de las subjetividades modernas? Y justo ahí se basa el interés principal de mis investigaciones que pronostico hoy aquí en esta charla.

El segundo es: ante los ataques que sufre la escuela actualmente ¿consideramos relevante examinar su crisis actual? ¿A cuál crisis nos referimos? En lo que a mí respecta, ¿cuáles y qué tan intensas son las relaciones entre esas crisis y las plagas pedagógicas? No se puede tratar de todo eso aquí. Basta con recordar que hoy aquellos ataques son en su mayor parte alimentados por el neoliberalismo.

Excursio 10

Aquí, una alerta: entendamos el liberalismo no simplemente como una ideología económica y capitalista que vendría de fuera y comandaría nuestras vidas. Siguiendo nuevamente a Michel Foucault (1994), propongo que se comprenda el neoliberalismo como una forma de vida, una propia manera de ser, de pensar y sentir el mundo, de estar en el mundo y de actuar sobre el mundo. Se trata de un modo de vida determinado por la mercantilización y la competitividad. Un modo de vida en el cual todo y todos son valorados como mercadería. Y, en consecuencia, todos tienen que competir, siempre buscando capitalizarse, y así aumentar infinita e indefinidamente su valor de cambio en el mercado humano. Usando una expresión que viene de otro campo epistemológico –como el campo de la sociología de Pierre Bourdieu–, bajo el neoliberalismo, todos buscan aumentar infinita e indefinidamente su propio capital simbólico. Nociones como “capital humano”, “auto inversión”, “empresario de sí mismo”, “emprendimiento”, “espectacularización”, “endeudamiento permanente”, “meritocracia”, “vivir el futuro en el presente” y, en el campo pedagógico, “enseñanza y currículum por competencias”, “aprender a aprender” y “acelerar el aprendizaje” derivan exactamente de prácticas neoliberales. Y más importante aún: tales nociones funcionan como máquinas promotoras de nuevas formas de subjetividad. Consecuentemente, hoy están en formación nuevas maneras de “ser sujeto”.

Llegando al final de esta sección, espero haber dejado claros los motivos de su larga extensión y sus pormenores. Sin estar familiarizados con los conceptos y con la metodología de esta investigación, es difícil comprenderla con claridad.

Pasemos, ahora, al ámbito objeto.

El Ámbito Objeto: Fundamentalismo, Salvacionismo

Entre las 12 raíces que ya he mencionado, por ahora me centraré apenas en el fundamentalismo y el salvacionismo. Cada uno de ellos guarda una estrecha relación con las otras plagas restantes; pero, por el momento, dejaré esas otras de lado. Como también ya me referí, opté por una asimetría: esta segunda sección es mucho más corta que la primera. Funciona como un pequeño ejemplo, una pequeña muestra de una pesquisa que está en desarrollo. Así que seré breve.

Fundamentalismo

Como ejemplo, elegí el fundamentalismo, una raíz o plaga que no constaba en aquel texto de 2004, pero que hoy coloco en primer lugar. Lo considero crucial en el contexto de nuestras discusiones. Vayamos a él.

En términos tradicionales, el fundamentalismo se consideraba “una serie de posiciones que son a un mismo tiempo teológicas (la Escritura es infalible); filosóficas (la Escritura no corresponde al llamado análisis crítico); histórica (reconoce una vuelta al origen); políticas (defiende la revolución en nombre de la religión) y... sociológicas (el movimiento [fundamentalista] es una Iglesia dentro de la Iglesia)” (Peters, 2007, p. 235). En términos generales, el fundamentalismo encierra una actitud mental y una postura epistemológica ante el conocimiento que se ancla firme y resistente en principios tradicionales, casi siempre asumidos de manera dogmática. Estos principios tradicionales son los fundamentos, eso es, son el punto de partida de todo lo pensable.

Una expresión notable del fundamentalismo está en las religiones monoteístas conocidas por la denominación general de “pueblos de Dios” o religiones del Patriarca Abraham. Son ellas el judaísmo y sus dos desdoblamientos históricos —el cristianismo y el islamismo—; ellos siguen un único y mismo Dios, aunque con nombres distintos. El estudio de las raíces más remotas del monoteísmo judaico es muy interesante, pero escapa de nuestros objetivos. También escapa discutir cómo sucedieron las dos rupturas que, a partir del judaísmo, dieron origen al cristianismo y al islamismo, respectivamente en los siglos I y VII d.C. Lo que importa para nosotros es su carácter fundamentalista, que reconoce la fuerza simbólica de la fe en un Dios único y absolutamente poderoso; un Dios al cual todos deben someterse bajo amenaza de sufrimientos severos por toda la eternidad; un Dios que juzga y que puede castigar y perdonar.

Pensados y practicados de esta forma, los monoteísmos funcionan, entre otras cosas, como un conjunto de principios organizadores y unificadores destacados y fundamentales, antes y fuera del cual nada existe y del cual nadie puede escapar. El carácter de agregación, seguridad y estabilidad social de los monoteísmos se manifiesta por los dispositivos que prescriben y reglamentan modos de vida común y obligatorios; con énfasis y acentos diferentes, tales prescripciones son bastante explícitas a los practicantes de esos tres fundamentalismos monoteístas. De igual manera, cuanto más sus practicantes sean menos obedientes o más débiles, o algunas prescripciones religiosas poco explícitas y exigentes, mayor será el riesgo de desagregación, inseguridad y desestabilidad social. La Biblia y el Corán, cada uno con su propia retórica, insisten en detalladas y rígidas prescripciones morales, con amenazas dirigidas a los infieles que no las siguen.

Salvacionismo

El salvacionismo funciona como una recompensa para todos aquellos que siguen obedientemente las prescripciones

religiosas. Lo mismo ocurre con la educación: todo aquel que se aplique y se dedique a los estudios se salvará de la ignorancia.

Existen numerosas correspondencias explícitas entre, por ejemplo, las prescripciones de la *Didáctica Magna* comeniana y varios pasajes del Antiguo Testamento; simplemente cabe reemplazar “reino de los cielos” por “deshágase de la ignorancia”. Los estudios y la obediencia a las prescripciones religiosas son pasaportes que garantizan una vida futura mejor, ya sea aquí en la tierra o en el cielo...

Como ya documenté y argumenté en mi tesis doctoral —hace tres décadas—, el vacío existente por el progresivo debilitamiento de la religiosidad cristiana medieval, amenazó la seguridad social de toda Europa. Ese vacío fue ocupado por la inventiva de nuevas prácticas educacionales que fueron sistematizadas y difundidas en la escuela. En ese proceso, fueron creados nuevos instrumentos pedagógicos —como el currículo y una disciplinarietà que vino a sustituir el *trivium* y el *quadrivium* medievales. También se inventó una nueva organización temporal para las actividades educativas, con la creación de los cursos. En este proceso, participaron importantes pensadores y educadores cristianos —como Wolfgang Ratke, Juan Comenius y Juan Vives— y la Compañía de Jesús —con la *Ratio Studiorum*.

Las analogías que se puede establecer entre muchísimos pasajes bíblicos y la Pedagogía —con sus prescripciones, controles, exigencias, promesas, etc.— son notables. Principalmente en el Antiguo Testamento, encontramos numerosos elementos que se corresponden estrechamente o hasta se repiten con pasajes de la *Ratio Studiorum*, de la *Didáctica Magna* y con las pautas recomendadas por Wolfgang Ratke.

A Camino...

En este final, no llego a conclusiones; apenas lanzo una rápida mirada en dirección al camino que yo tengo, que nosotros tenemos, por delante.

Como vimos, establecí y discutí algunos conceptos básicos a partir de los cuales este texto se desarrolló. Ellos son herramientas para fundamentar, justificar y construir una particular comprensión sobre la educación, la pedagogía y la escuela. Cuando hablo de una particular comprensión, ya estoy señalando al hecho de que otras comprensiones son posibles; pero sea como sea, ninguna de ellas, por sí sola, abarca por completo lo complejo de estos temas que hoy se plantean para la educación, y en especial para la educación escolar. Y más aun, ninguna de tales comprensiones abarca todo, en lo que respecta a la diversidad, la diferencia y los nuevos procesos de subjetivación, en un mundo lleno de inequidades, opresión, exclusiones, violencias, competencias, injusticia social y todo tipo de terror.

Este entender particular, además de un interés histórico, tiene una importancia práctica, porque nos ayuda a identificar las bases sobre las cuales se edifican las dichas verdades sobre la educación, la pedagogía y la escuela moderna. Tal identificación es tan insuficiente como absolutamente necesaria para los eventuales cambios que se quieran realizar en los rumbos actuales de las practicas pedagógicas. Como los cambios pedagógicos siempre van de la mano de los cambios sociales, hay que pensar que, en un plan más amplio, es necesario bajar a las raíces antiguas de la episteme que sostiene y, al mismo tiempo, bloquea nuestras actuales formas de vida. No olvidemos que los problemas educativos, escolares y pedagógicos forman parte del horizonte más amplio de los problemas sociales; al fin y al cabo, todo esto está conectado por la misma episteme.

Referencias

- Foucault, M. (1994). Es-t-il donc important de penser? (entretien avec Didier Éribon), *Libération*, 15(30-31) mai 1981, p. 21. In Dits et écrits IV (1980-1988) (pp. 178-182). Gallimard.
- Gaarder, J., Hellern, V., & Notaker, H. (2005). *O livro das religiões*. Companhia das Letras.

- Jaeger, W. W. (2016). *Cristianismo primitivo y Paideia griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Lopes, M. C., & Veiga-Neto A. J. (2023). Tessituras: entre A Hermenêutica do Sujeito e a Educação. *Educação E Filosofia*, 36(78), 1489-1517. <https://doi.org/10.14393/Revedfil.v36n78a2022-66274>.
- Peters, F. E. (2007). *Os monoteístas: os povos de Deus*. Vol. 1. Contexto.
- Roberts, E., & Pastor, B. (2007). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Alianza Editorial.
- Veiga-Neto, A. (2004). Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: C. Zorzo, L. Silva, & T. Polenz (orgs.), *Pedagogia em conexão* (pp. 65-83). Editora da ULBRA.

2. De la Pedagogía Moderna a la Pedagogía Contemporánea: Fundamentos y Rupturas

Armando Zambrano-Leal⁶

dpd - UPTC

Introducción

La pedagogía es para algunos una ciencia, para otros una disciplina y en algunos casos es considerada un arte; el arte de enseñar. En estas tres clasificaciones se encuentran las ideas pedagógicas que inspiraron tanto a los pedagogos filósofos como a los pedagogos médicos desde el siglo de las grandes revoluciones. Los principios que las sustentan provienen de la filosofía, la medicina o la sociología y todas ellas, fieles expresiones de la Modernidad, han inspirado las corrientes pedagógicas más poderosas hasta cuando la sociedad de las disciplinas deviene sociedad de control. La Modernidad educadora trazó un ideal de hombre y la sociedad de control, otro; entre las dos aparece la pedagogía como el espíritu de una época. Ella, como discurso de legitimación, bascula entre educar y formar.

⁶ Realizó estudios de Licenciatura, Maestría, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y Doctorado en *Sciences de l'Éducation* en la *Université Louis Lumière Lyon 2 y Paris 8*, Francia- Discípulo de Philippe Meirieu. Sus intereses investigativos se han centrado en la educación, la pedagogía, la didáctica, la formación y la filosofía de la educación.

Si se trata de la educación, la pedagogía será un discurso de saber, de técnicas y dispositivos, pues la educación es una acción humana muy compleja que se trenza entre el adulto y el niño. El primero simboliza la experiencia, el segundo el nacimiento. Este encuentro tiene a la formación como realidad imperceptible, como inmaterialidad del acto de educar, pues reside en la dimensión de la creatividad y la autonomía. El decidir por sí mismo no se alcanza sino en la conciencia de lo que en palabras de Foucault se conoce como la “inquietud de sí mismo” –*Epimeleia heautou* (Foucault, 2002), y este es el otro extremo del péndulo, pues el pedagogo es, se quiera o no, un filósofo del devenir.

En este orden, la pedagogía es un momento maravilloso que oscila entre educar y formar, pero con el tiempo tal movimiento desaparece al emerger la educación fabricadora. El esplendor de la pedagogía podríamos situarlo hasta cuando el muro de Berlín se vino abajo, momento culmen de la Modernidad y apertura de lo postmoderno. Con el nacimiento de la globalización, la pedagogía pierde su espiritualidad moderna, pues en su lugar se instalará el cliente, término que nos recuerda la insaciable necesidad del hombre por consumir, incluso hasta el conocimiento. En consecuencia, la tesis central aquí expuesta consiste en mostrar la fractura del ideal pedagógico moderno, fenómeno que observamos con el desarrollo del capitalismo cognitivo y el auge de un ideal de fabricación el cual desnaturaliza el concepto clásico de formación y esto en el sentido de la formación como uno de los conceptos fundamentales del siglo XVIII (Gadamer, 2001). En tal fractura, la pedagogía adquiere otra condición, la de instrumento fabricante.

Para el desarrollo de esta tesis comenzaremos, en un primer momento, por situar la Modernidad en sus grandes relatos y conceptos; luego, centraremos nuestra mirada en los principios modernos de la educación, siguiendo para ello algunos pedagogos filósofos y médicos. Luego, en un tercer momento, nos detendremos en uno de los conceptos más fecundos, el

“Momento Pedagógico”. Este se refiere a aquel instante cuando, frente a un evento en el aula de clase, el profesor reflexiona y advierte que algo puede cambiar en la constitución de la libertad. Si el momento pedagógico es fecundo en el ideal moderno, lo es también para la constitución de los movimientos pedagógicos, los cuales abordaremos en un cuarto momento. Finalmente, el quiebre de la pedagogía moderna es concomitante con el nacimiento de la sociedad de control en el capitalismo cognitivo y sus efectos en la educación y la formación, pues allí emerge la pedagogía de conformidad o empresarial.

Conceptos Fundamentales de la Modernidad

La Modernidad se reconoce como un momento de la historia cuyos inicios podríamos situar entre el siglo XVIII y la caída del Muro de Berlín, en 1989. Algunos aspectos la definen como una ruptura con el tiempo pasado, con lo viejo, lo estático, el régimen de saber oscurantista que encontramos encarnado en el dogma. Ella es un conjunto de eventos que oscilan entre lo nuevo y lo viejo; un balanceo donde la vitalidad del movimiento es esencial; el vaivén entre la opción y la circunstancia. Lo moderno es equivocidad, el balanceo que alcanza su punto máximo y representa la mentalidad moderna, pues recusa el dogmatismo porque es equívoca y, en consecuencia, actualidad, progreso, desarrollo. (Hamelin, 2003).

Ahora bien, la Modernidad no es cambio puro, sino sucesión de acontecimientos que gravitan entre la tradición y lo nuevo, de ahí la moda, el cuerpo en el entramado social, el actor que habita entre la margen y el reconocimiento; la difusión de la actividad racional, científica, tecnológica, administrativa (Touraine, 2000). Esta difusión provoca nuevas maneras y modos de relación con la realidad, incluso la crea y siempre aspira a la novedad. Lo moderno es el periódico y las noticias que transmite, porque es actualidad. La Modernidad actualiza el evento, lo trae al tiempo presente, no lo deja en el olvido pues se trata del sujeto que conoce porque está actualizado.

El sujeto, el de la Modernidad, es racionalización, alguien responsable de sí mismo y de la sociedad. La racionalidad instrumental emerge como mecanismo de acción y funcionamiento, pues en lo moderno son la ciencia y la razón quienes empujan el motor para que el hombre encauce sus fuerzas y viva en plenitud. La racionalización, así como la subjetivación, son los canales de visibilidad del sujeto, porque, de un lado, descubren la capacidad de pensar por sí mismo, gracias a la ruptura con el dogma, sea este el de la hechicería o el de la encarnación de cualquier forma de Dios y, de otro lado, ponen de manifiesto la pertenencia a la naturaleza. Es la naturaleza la que desarropa al hombre, porque lo muestra como un objeto de conocimiento y porque, siendo así, éste es, a la vez, sujeto y subjetividad. La subjetivación le recordará al hombre su pertenencia a la naturaleza.

En todo, las cuatro máximas de la Modernidad señalarán que no se puede no periodizar, lo que significa la relación tiempo/hecho. Esto lleva a considerar que ella es una categoría narrativa y, en cuanto a la subjetividad, aunque no pueda representarse, ella está ahí como esencia de la vida del sujeto y es, en oposición a la insuficiente realización del hombre y su felicidad, una postmodernidad (Jameson, 2004). Lo post, puede leerse aquí como lo irrealizable o lo insuficiente del propósito. La era postmoderna es una visita al pasado de lo no cumplido, a la promesa sin respuesta, a los límites del hombre y su felicidad (Lipovestsky, 2004).

La Modernidad se propuso liberar al hombre a través de la realización plena. Liberarlo de sus ataduras naturales y realizarse plenamente gracias al conocimiento, a la razón, al juicio. El hombre expuesto al mundo irremisiblemente aspira a una vida mejor; y mientras viva, incluso atrapado por las tenazas de la misma razón, su aspiración suprema será la felicidad que le proporcionará la razón instrumental. En el círculo de la vida y en el camino que ha de atravesar, el hombre no tendrá salvación, aunque sí un largo instante de tranquilidad. Así, el par naturaleza y experiencia; libertad y autonomía aparecen

como el esqueleto del ideal moderno. Estos pares los amarra la razón, esencia de la Modernidad. El primero nos recuerda que no hay nada artificioso en el hombre, sino que allí se encierra un movimiento imperceptible diferenciándolo de lo artificial. “El conocimiento de la naturaleza no sólo conduce al mundo de los objetos, sino que se convierte para el espíritu en el medio dentro del cual lleva a cabo su propio conocimiento” (Cassirer, 1994).

En el siglo xvii, incluso desde un poco más atrás, nace la ciencia de la naturaleza lo que será trascendental para los ideales modernos, pues el hombre es naturaleza, y por tanto objeto-sujeto. La naturaleza permite pensar las relaciones entre sensibilidad y entendimiento, experiencia y pensamiento, mundo sensible y mundo inteligible; así, el reino de la naturaleza se comunica mediante la percepción sensible, el proceso de juicio y secuencia lógica, el entendimiento. La naturaleza, puesta ahí en el centro de la actividad humana, será decisiva para moldear otras formas de realidad, incluidas las de gobierno, manera de poder, mecanismos de sometimiento. Es la naturaleza humana la que se educa ya por su imperfectibilidad, ya por su inacabamiento. En cuanto a la experiencia, concepto que se desliza desde el siglo xvi, gracias a los *Ensayos* de Michel de Montaigne, es la contracara de la razón, del método y sus epistemes, y así como esta última adquiere múltiples formas, la experiencia también. La experiencia está unida a la verdad, porque la busca, porque allí acontece lo más sublime, lo que nos hace ser en perpetuo momovimiento. En la naturaleza hay semejanza y diferencia, y las cosas están unidas por unas semejanzas que las diferencia y ve en la naturaleza el rostro humano que difiere del rostro animal (Montaigne, 1924).

Es en la experiencia como emerge el sujeto y su subjetividad, y ella lucha contra la razón, porque experiencia es apertura y razón cerradura. La experiencia es narración y esto es en última el sujeto. En tanto concepto -moderno-, la experiencia se despliega entonces en psicológica, como capacidad de conocer -laboratorio y método científico-; poética, en el sentido sublime del conocer y dar cuenta de la naturaleza en otro orden;

religiosa, por la trascendencia espiritual y, finalmente, política, porque Modernidad es el sujeto que lucha por el poder, se dota de una forma de gobierno y para ello crea los partidos. La experiencia política es poder, la poética es sensible, la religiosa trascendental y la psicológica profundamente anclada en el conocimiento (Jay, 2009).

Entre la naturaleza y la experiencia subyace la libertad y su correlato, la autonomía. El hombre por naturaleza tiende a vivir en el estado de animalidad, nos recuerda el filósofo de Königsberg (Kant, 1967) y, gracias a la educación como razón, se llega a ella. Pero esta no es posible sin la capacidad de juicio, de pensar por sí mismo, a lo cual se dio por llamar autonomía. Libertad y autonomía, entonces, aparecen en el corazón de la Modernidad y gravitan entre naturaleza y experiencia. De ahí emergerá el gran discurso educativo moderno, aquel que reconoce la naturaleza como la esencia del hombre de razón, perfectible en su imperfectibilidad; discurso, igualmente, que da en llamar experiencia al devenir del sujeto, al que se nombra en su narración porque cuenta, tal como lo hace Montaigne en su obra, lo vivido y acontecido. Hay que liberar a la naturaleza del hombre, especialmente aquella que lo ata a su condición de animal no racional, y para hacerlo nada mejor que la ciencia y la razón, es decir el juicio que funda lo autónomo. Mientras el sujeto de conocimiento piensa por sí mismo, al del dogma lo gobiernan dioses o demonios.

Principios Modernos de la Educación

Los conceptos de la Modernidad dieron lugar a las teorías educativas forjadas por los pedagogos filósofos y médicos. Entre los primeros se encuentran, principalmente, Johann Friedrich Herbart y Friedrich Froebel y en los segundos, Ovidio Decroly, María Montessori, Jean-Marc Itard y Victor Seguin. Aunque los primeros no fueron, en estricto sentido, filósofos, su formación estuvo marcada por este gran saber que les permitió fundamentar sus ideas pedagógicas. En cuanto a los pedagogos médicos, su formación de base fue la medicina, y gracias al

ejercicio profesional y el contacto con la niñez abandonada de su época construyeron sus teorías pedagógicas. Tanto de los primeros como de los segundos, he retenido el concepto que, a mi juicio, fue determinante en el ideario pedagógico moderno. Tanto los unos como los otros habitaron en la libertad y la razón, e hicieron del acto educativo una gran experiencia de formación, y por esto mismo nutrieron el discurso pedagógico moderno. Es decir, los pedagogos médicos y filósofos, al habitar en un concepto, se propusieron materializar la libertad/autonomía y la naturaleza/experiencia.

Herbart escribiría, entre muchos otros, dos importantes libros: *Pedagogía general deducida del objetivo de la educación* (1806) y *Esbozo de lecciones pedagógicas* (1835). Como buen sucesor del curso de pedagogía de Immanuel Kant, proseguirá sus reflexiones en torno a la libertad y la naturaleza en la educación del niño. Para el educador lo más importante es suscitar el interés tanto por la verdad, como por el bien y lo bello. En esto reside, según él, el principio de la educación. El interés tendrá su fuente en el sentimiento de curiosidad provocada por la experiencia y el interés que resulta de la vida social con los otros seres humanos. Así mismo, el interés por el conocimiento se expresa en tres fases: empírico, especulativo y estético. El primero alude a las percepciones inmediatas del niño, el segundo se refiere a la capacidad que tiene el niño, o debería tener, para analizar las experiencias, y el tercero tiene por función alimentar la contemplación de la belleza de la naturaleza, las obras de arte y las acciones morales. En Herbart, el interés es la fuente de la libertad y de la autonomía, pues el educador, al saber conducir los intereses del niño, logrará apartarlo de la ignorancia. Se trata de llevar al niño a su estado de consciencia social, pues conocer no es otra cosa que ser por sí mismo gracias al descubrimiento de nuestras pasiones e inclinaciones más bellas y sublimes. El método para enseñar y despertar el interés en el niño consiste en trabajar cuatro grandes momentos: claridad, asociación, sistematización y método (Compayré, 1909). Del filósofo Herbart provendrá el concepto de interés como liberador y formador del niño.

Mientras el concepto de interés alude a las disposiciones del niño y guía el trabajo del educador, el de juego las pone en la escena de acción y, por esto mismo, revolucionará la educación en el siglo XIX. Se le debe a Friedrich Froebel ser el gestor de tan potente concepto. Como buen observador y amante de la naturaleza, se interesó en los métodos del pedagogo Johann Pestalozzi. Fue encargado de una escuela modelo en Francfort, y allí trazó un modelo de enseñanza dirigido a los niños de cero a once años. La experiencia como preceptor lo conduce a formularse tres grandes preguntas: ¿qué es la educación?, ¿cuál es el objetivo principal de la instrucción? y ¿qué papel representa en dichos objetivos, los medios de instrucción elementales diseñados por Pestalozzi? De estas tres preguntas emergerá su definición de educación: “ el cultivo de una vida interior (moral y religiosa) debe correr paralelamente a la educación de una vida externa que consiste en apreciar y estar en contacto con la naturaleza por medio del trabajo, una actividad encaminada al conocimiento y valoración” (Cuéllar, 2001). Para este pedagogo, la infancia es un momento cuya naturaleza es acción, juego y trabajo. En la educación, la acción fortalece los sentidos y el cuerpo, el juego conduce a la libertad y el trabajo es un medio para la actividad.

El concepto de juego es clave en el pensamiento de Froebel, pues recoge tanto la acción como el trabajo. Este debe facilitarle al niño un modo de satisfacer su mundo interior, debe expresar el mundo exterior del niño, debe representar un todo de espontaneidad y cada juego debe contener los precedentes. Su teoría del juego, que retoma siguiendo la forma del cuadrado, el triángulo, el rectángulo, cubo, cilindro o superficies, líneas y puntos, será determinante para explicar el acceso a la libertad, el desarrollo de la autonomía y la amplitud de la experiencia sensible. Con Froebel, la educación moderna encuentra un mecanismo de libertad y de autonomía, pues si algo tiene el juego es precisamente la capacidad de formar el juicio, conducir a la libertad y crear las condiciones para una vida autónoma.

Pues bien, el interés y el juego fueron producto del pensamiento filosófico (Herbart y Froebel); el de centros de

interés, rincones y educabilidad se lo debemos a la medicina. Curiosamente esta disciplina, en el siglo XIX, realizó grandes aportes a la pedagogía moderna gracias a las experiencias de los internados y del cuidado de los más necesitados. Los trabajos con los niños clasificados, en la época, como anormales, fueron importantes para la constitución de dichos conceptos. Los centros de interés, concepto propuesto y desarrollado por Decroly, propondrá la aspiración a la libertad del niño; el reconocimiento de su naturaleza y las experiencias de la vida son posibles a través del conocimiento de sus centros de interés, es decir para hacer obra de educación se debe conocer los intereses del niño (curiosidad, instintos primarios como la alimentación, lucha contra la intemperie, la defensa contra los peligros, el amor propio, el instinto de propiedad y el social). A partir de allí se propuso una educación que estuviera organizada a partir de la naturaleza del niño, gracias, igualmente, a un plan pedagógico consistente en: la globalización de la enseñanza, los centros de interés, las secuencias didácticas en concordancia con la observación, asociación y expresión (Besse, 2001).

Otra médica y psiquiatra, María Montessori, introduce el concepto de los rincones en el aula, pues su principio pedagógico consistía en hacer entrar la vida social al aula para que el niño pudiera, en su naturaleza, vivir la experiencia de crecer socializándose. Los principios educativos ligados con este concepto son: clima y materiales, escuela y vida cotidiana, escuela y carácter científico y la educación de los sentidos. El primero se refiere a la necesidad de crear un ambiente agradable para el desarrollo de la naturaleza del niño y debe estar acompañado de los materiales más adecuados que permitan su libertad; el segundo alude a la necesidad de hacer de la escuela un espacio que permita el contacto con la realidad (social, agraria, natural, etc.); el tercer principio orienta la necesidad de que tanto los materiales como los espacios debe proporcionarle al niño los medios para el desarrollo de los sentidos, pues ellos conducen a la inteligencia analítica; la educación de los sentidos, como cuarto principio, deben estar al servicio del desarrollo de la inteligencia social y sensorial. Finalmente, para desarrollar

la armonía entre el espíritu y el cuerpo, los materiales deben permitirle el despertar de la sensibilidad social. En todo, la educación es liberadora porque es la finalidad suprema si se trabaja cuerpo y espíritu (Yaglis, 2003). Decroly y Montessori alimentarán su pensamiento a partir de las investigaciones y trabajos experimentales de los médicos Jean Itard y Victor Seguin, encargados de los auspicios de Bicêtres. Para ellos, la educación de los incurables o anormales debía ser una apuesta ética y científica. No abandonar al sordo y hacer uso de la ciencia para lograr su reeducación.

Inspirados por el sensualismo, consideraban que había que crear las condiciones para que los órganos de la respiración y el lenguaje se desarrollaran, lo cual significaba que los actos pedagógicos repondieran a las necesidades vitales del niño. Estos dos médicos son considerados los iniciadores de la reeducación de los niños sordos y de la pedagogía experimental. La reeducación dará lugar al nacimiento del concepto de educabilidad. (Zambrano-Leal, 2013; 2000a; 2005; 2000b). La educabilidad es una exigencia ética porque exige hacer todo lo que esté a mi alcance para que el otro -el niño- sea educado. Es decir, como exigencia ética impide la fabricación, estar dispuesto al encuentro, no ignorar la presencia y evitar el desentenderse de las exigencias educativas del otro. Es una apuesta ética fundamental en la razón educadora. Pues bien, los conceptos de interés, juego, centros de interés, rincón escolar y educabilidad darán lugar al nacimiento de la pedagogía activa, y por esta entendemos poner en el centro de la actividad pedagógica al niño.

El Momento Pedagógico

La pedagogía moderna, la que vemos florecer en el ideal de los pedagogos médicos y filósofos, tiene por característica fundamental el encuentro. Bien sea que se trate de la formación del juicio, del juego, del rincón o de la reeducación del lenguaje, la relación pedagógica es para los modernos un instante único. Este instante recibe el nombre de “momento pedagógico”,

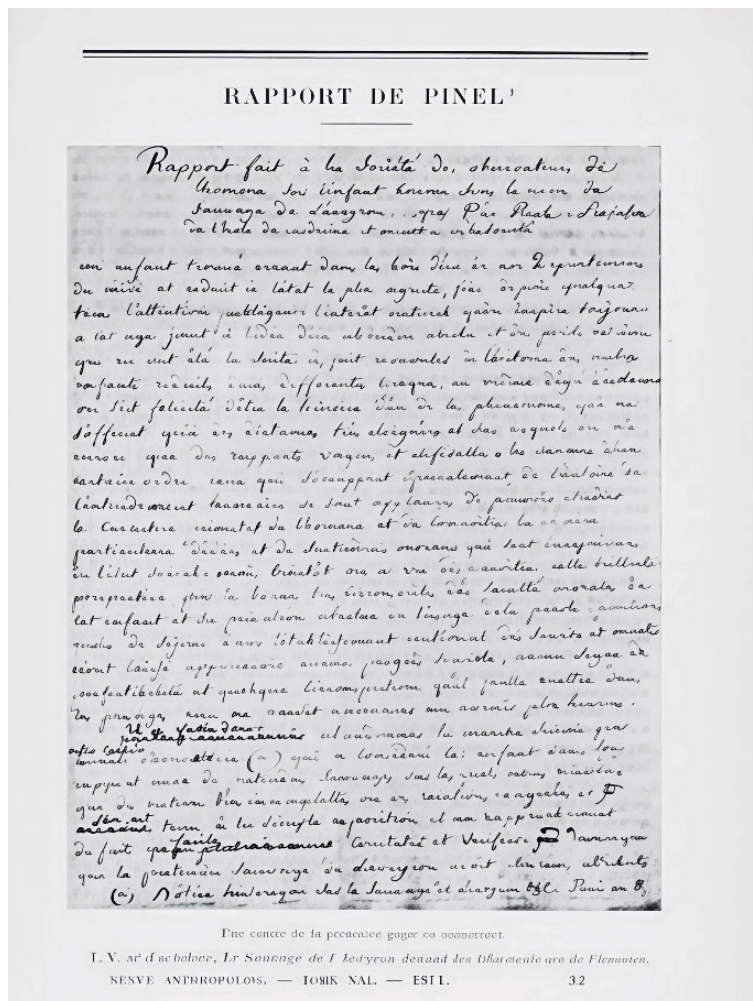
el cual podría comprenderse de alguna manera como *kairos*, tiempo inesperado donde algo sucede porque aflora como instante y oportunidad que nos deja perplejos; es la ocasión. Como ocasión del instante, en la relación pedagógica acontece lo inesperado, evento que conduce a la reflexión. El poder del *kairos* es precisamente el de conducirnos al pensamiento, y esto porque nadie crece en saber sino es por la ocasión del evento. El *kairos* nutre las estrategias y las prácticas; maneras de hacer, maneras de decir (Peeples et al., 2007; De Certeau, 1990). Dos situaciones en la historia de las prácticas educativas nos sirven para ilustrar este concepto tan vital en la pedagogía moderna. El primero proviene del libro *L'homme en proie aux enfants* (*El hombre víctima de sus niños*), de Albert Thierry. En una de sus primeras clases en una escuela de Melun, este profesor formado en la Escuela Normal de Saint-Cloud comienza a leerle a los estudiantes un párrafo de *Los Miserables*, de Victor Hugo. En el momento en que él lee el texto, los estudiantes se dedican a jugar secretamente y a mirar el texto de manera indiferente. Mientras Albert Thierry se conmueve profundamente por algunos pasajes dolorosos de *Los Miserables*, ellos tratan de parodiar con violencia y maldad el mensaje que este profesor libertario trataba de compartir con ellos... “yo sufría, era humillado, reclamaba la belleza...” escribiría Thierry al concluir el análisis de la situación (Thierry, 1986).

El segundo texto, fecundo en su ilustración sobre la pedagogía moderna es el libro escrito por el doctor Jean-Marc Gaspard Itard, titulado *Victor d'Aveyron L'enfant sauvage*. En 1787, un niño salvaje es visto por algunos cazadores en los bosques de La Caune, departamento francés de Aveyron. Desnudo, se alimentaba de plantas y raíces, se desplazaba como los lobos y se comunicaba con ellos porque hacía parte de la manada. En 1797 es capturado por unos cazadores, pero logra escaparse. El 8 de enero de 1800 a las 7 de la mañana, entra a un almacén del pueblo de Saint Sernin, allí lo capturan, lo bañan, lo cuidan y lo alimentan antes de enviarlo a París, al Instituto de Niños Sordomudos, en dicho instituto, el profesor Pinel elabora un primer informe sobre él y concluye:

... a partir de las comparaciones entre los salvajes y los niños débiles de los auspicios civiles, éste debe ser remitido a otra institución para que conviva en medio de los niños afectados por el idiotismo y la demencia, ya que no se tiene ninguna esperanza fundada de obtener el ingreso en una institución metódica. Si el niño fue abandonado, era porque sus padres habían detectado en él una deficiencia congénita irreversible. (Hervé, 1911)

Figura 1

Rapport de Pinel



Pues bien, Philippe Meirieu nos recuerda que

Itard no puede aceptar esto: médico joven, discípulo de Locke y de Condillac, cree, como ellos, que todos nuestros conocimientos provienen de las sensaciones, y está convencido, como Helvetius, de que “la educación lo puede todo, incluso hacer bailar a los osos” y que el hombre no es más que el producto del conjunto de influencias materiales, psicológicas y sociales que recibe. Itard no cree en la reminiscencia, rechaza totalmente la determinación producto de lo innato, y como lo anota Louis Malson (Malson, 1964) citado por Meirieu (1997: 22-25) “él constata la idiotez, pero se reserva el derecho de ver en ella no una deficiencia biológica sino un hecho de deficiencia cultural”. Lo que quiere Itard es, en consecuencia, probar el poder de la educación llevando a quien él llamará Víctor en medio de lo que él denomina “los civilizados”, es decir esencialmente, permitiéndole acceder a un lenguaje formalizado (Meirieu, 1997).

La importancia para el ideal pedagógico moderno de dicho texto es la reflexión ética que se desprende, y de la cual han bebido las grandes teorías pedagógicas modernas incluidas las libertarias. La relación educativa en el acto de aprender demanda, se quiera o no, una reflexión ética, pues aquello que es fundador en el oficio de aprender es del orden de la ética (Meirieu, 1987). En consecuencia, Víctor de Aveyron nos recuerda la relación educativa como tensión y creencia, vínculo, deseo y separación (Postic, 1979; Cifali, 1994) ; relación en donde nada es tan ideal como lo demuestran los grandes pedagogos, ni tan irreal como lo presentan sus contradictores. La relación pedagógica es, desde la perspectiva del niño salvaje, el deseo de crecer con el otro, de ofrecerle acogida, pues pedagogía es eso y no fabricación.

Si bien Víctor no aprende a hablar, el intento nos reconforta en la empresa educativa. Su reconocimiento ejemplifica la potencia ética como la fuente de un hacer a pesar de todo... En este ejemplo se plantea con bastante claridad dos principios fundamentales. El primero se refiere al principio de exterioridad,

el cual se presenta como aquel conjunto de acciones socialmente necesarias para la libertad del otro (Levinas, 1976). El segundo hace referencia a la interioridad, al deseo de alcanzar dicha libertad por medio de los aprendizajes. No hay libertad sino a través del aprendizaje, pues haciéndolo la naturaleza del niño se perfecciona. Estos dos principios, en definitiva, han sido claves en la investigación sobre, por ejemplo, el fracaso escolar, el deseo en los aprendizajes, el poder en el acto de enseñar, el reconocimiento del otro en su historia, las resistencias bajo la forma del “mínimo gesto”, las diferencias en las estrategias intelectuales frente al aprendizaje (Perrenoud, 1997), así como las condiciones de la organización de los aprendizajes, los lenguajes que suscita todo encuentro en el aula de clase, las relaciones entre sujetos como sujetos de historia, entre otros. La apuesta ética por el crecimiento del otro nos salva, dice la pedagogía moderna, de la sutil fabricación. Esta fabricación donde mejor se ilustra es en la metáfora del Frankenstein, bien lograda en uno de los más bellos libros del pedagogo lionés Meirieu (Meirieu, 1998).

Los dos textos anteriores dan cuenta de la resistencia y del trabajo que el pedagogo efectúa sobre ella. Puesto que la pedagogía actúa sobre las formas de resistencia del acto educativo, ella es fecunda en el pensamiento pedagógico. ¿Cómo hacer emerger el deseo cuando el sujeto desea de otra manera? ¿Cómo efectuar un trabajo de convicción cuando el sujeto muestra una resistencia particular frente a los objetos de cultura que el profesor busca promover? Porque la resistencia está en el centro de la actividad educativa es que el pedagogo alcanza la altura de un filósofo cuyo esfuerzo siempre será la libertad del otro. Entonces, el momento pedagógico puede definirse como aquel instante cuando el profesor, sin resignarse respecto al proyecto que lo moviliza, descubre que el alumno escapa a su poder, no comprende, sufre sin duda alguna aquella humillación que representa para él el hecho de no comprender lo que se le enseña, de ser excluido, aun temporalmente, de la “colectividad del aprendizaje” (Meirieu, 1995).

El momento pedagógico es aquel instante, en el que, a la vez, el profesor se determina por la exigencia de lo que dice y por el rigor de su propio pensamiento y de los contenidos que él debe transmitir. El rostro de los alumnos de Thierry y Víctor de Aveyron revelan el insoportable sufrimiento del educador y el acto de educar. Puesto que el rostro es la presencia viva del encuentro entre dos o más personas, el momento pedagógico es la materialización de dicho rostro. Así, en el silencio o en la alegría, por ejemplo, el niño y el docente expresan los acuerdos, desacuerdos, logros, admiraciones frente al aprendizaje. Cuando el niño aprende, el rostro cambia porque aflora la emoción, y al hacerlo algo de él se transforma. Así, aprender es la historia de la emoción de la humanidad que se repite en cada rostro. El pedagogo deviene un filósofo gracias al gesto y a la emoción que se expresa cuando el otro lo dice todo, incluso el dolor de aprender o no aprender. El otro, distancia radical, promueve en el pedagogo la convicción de no dejarlo solo, expuesto ante la marea de las condiciones sociales y perversas que harían de él todo menos un sujeto libre. En el rostro también inicia la partida, y es por ellos que la formación comienza en la apertura y la hospitalidad (Levinas, 1976) pues al final de cuentas, pedagogo es quien prepara la partida del otro, y haciéndolo se enfrenta al demonio de sus propias soledades.

Los Movimientos Pedagógicos

El ideal pedagógico moderno será la base inspiradora de los grandes movimientos pedagógicos de gran parte del siglo xx. En esta línea aparece la *educación nueva*, que gracias a los postulados de la escuela activa, al concepto de interés, juego, rincón y educabilidad, pone al niño en el centro de la escuela. La educación nueva tiene su génesis en la puesta en práctica de los postulados de la corriente médica, la pedagogía experimental y la educación integral desarrollada por las corrientes obreras y socialistas (Zambrano-Leal, 2013), se caracteriza por promover un conjunto de acciones educativas orientadas a la formación

del niño, las cuales encontramos plasmadas en los siete grandes principios de la Liga Internacional para la Educación Nueva:⁷

1). Preparar a la infancia para que desee y realice en su vida la supremacía del espíritu; ella debe, entonces, cualquiera sea el punto de vista del educador, apuntar a conservar y acrecentar en el niño la energía espiritual. 2). Ella debe respetar la individualidad del niño. Esta disciplina no puede desarrollarse sino a través de una disciplina conducente a la liberación de las potencias espirituales que hay en él. 3). Los estudios y, de manera general, los aprendizajes de la vida deben darles libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, aquellos que se despiertan espontáneamente en él y que se expresan en diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y otros. 4). Cada edad tiene su propio carácter. Es necesario, entonces, que la disciplina personal y la disciplina colectiva sean organizadas por los niños con la colaboración de los maestros; ellas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales. 5). La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser remplazada por la cooperación, que le enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad. 6). La educación que reclama la Liga -coeducación que significa, a la vez, instrucción y educación común- excluye el tratamiento idéntico impuesto a los dos sexos, pero también implica una colaboración permitiéndole a cada sexo ejercer sobre el otro una influencia positiva. 7). La educación nueva prepara al niño y no solamente al futuro ciudadano capaz de llevar a cabo sus deberes a favor de sus semejantes, su nación y a humanidad entera, sino también al ser humano consciente de su dignidad de hombre. (Clausse, 1972)

Ahora bien, la Escuela Nueva recoge el concepto de “activo”, y así se observará en la Escuela para el Trabajo de

⁷ La Liga Internacional para la Educación Nueva fue una organización fundada en 1921, durante el Congreso de Calais (Francia) el cual tuvo lugar tres años después de terminada la Primera Guerra Mundial, por el movimiento de la Escuela Activa. Entre sus fundadores y promotores se encuentra Adolphe Ferrière, Beatrice Ensor, María Montessori, Ovide Decroly, Jean Piaget y John Dewey y, unos años después se uniría Célestin Freinet.

Adolphe Ferrière, la de Arbeitsschule de Georg Kerschensteiner, la de Jean-Ovide Bouvet sobre el trabajo como base de libertad, y en ella se encuentra la naturaleza en la cual el hacer o dejar hacer apuntará a la autonomía, el descubrimiento de sus capacidades y vocaciones (Cousinet, 1950). En el movimiento de la educación nueva se encontrarán, entre otros, María Montessori, Ovide Decroly, Celestin Freinet. De este último se conoce ampliamente el trabajo sobre la clase cooperativa, en la que planteó veinticuatro grandes principios (Freinet, 1980).

La *pedagogía experimental*, movimiento de gran importancia, tendrá su máxima expresión entre finales del siglo XIX y primera década del siglo XX. Es heredera de los postulados de la pedagogía experiencial, cuyos desarrollos se dieron gracias a Raymon Buyse, pero también de los aportes de Jan Amos Comenio, August Hermann Francke, Jean-Batiste de La Salle, Charles Demia, Johann Pestalozzi y Johann Friedrich Herbart (Dottrens & Mialaret, 1969), así como los aportes de la escuela nueva y activa, las teorías sobre el niño, y los desarrollos de la psicología de la inteligencia. Se llamó experimental porque se consideraba que la actividad educativa debía estar soportada por el experimento tal como sucedía en la ciencia moderna. De hecho, ella incorpora los métodos y técnicas de la investigación positiva, tales como: los test de medición de la inteligencia, la docimología, las observaciones longitudinales, la estadística descriptiva e inferencial, el análisis multifactorial, el multivariado de regresión (Delandsheere, 1981). Tal vez en esta frase se puede comprender mejor la naturaleza de este movimiento: “si la pedagogía, que es una reflexión sobre la educación, tiene una dimensión filosófica importante, la pedagogía técnica no puede encontrar solución a sus problemas sino en la experimentación” (Mialaret, 1952; Léon, 1980; Wittwer, 1961).

Frente a la preeminencia de la razón instrumental, cuyos desarrollos para las instituciones educativas y para la investigación pedagógica estuvieron liderados por la pedagogía experimental, emergerá el gran *movimiento institucionalista*,

cuyo principio consistió en hacer de la libertad y la autogestión el medio contra el encierro. Este movimiento es heredero de las colonias socialista de Makarenko, de las salas libres de Berlín, de los Niños de Barbiana, experiencias pedagógicas que supieron oponerse a las formas de encierro y de domesticación cultural propias de posguerra. La pedagogía institucional reclamará la autogestión y se apoyará en los presupuestos de la antipsiquiatría de Félix Guattari y Fernand Oury, por ejemplo, (Guattari, 2012; Oury & Pain, 1972). La autogestión, concepto poderoso de la corriente institucionalista, será determinante pues acentuará la toma de conciencia de los sujetos frente a su libertad y respecto de una cultura que encierra, antes que nada. Este movimiento será importante para el campo pedagógico, pues recuperará el espíritu libertario de los pedagogos modernos y, a la vez, demostrará sus contradicciones. Mientras los pedagogos modernos se esforzaron por materializar la libertad a través de saberes bien organizados, la escuela creará los mecanismos para que dicha libertad se desvanezca por medio de las formas de corrección y de educación de conductas. Los pedagogos libertarios e institucionalistas veían en la escuela un lugar de encierro, propio de la sociedad de las disciplinas, y contra las formas de encierro y de locura, la cura era la autogestión.

La *corriente institucionalista* emerge como un gran movimiento de contracultura en los años 1960, es concomitante con Mayo del 68 y se opondrá a los liberales, quienes impulsarán la idea de objetivos capaces de trazar un modelo de planificación de la enseñanza y de los aprendizajes. Este modelo se conoció como *pedagogía por objetivos*, tiene su origen en Estados Unidos y se expande por el mundo, pues encaja perfectamente con el modelo de ajuste de una escuela para la economía y no para la formación del espíritu. Los procesos taxonómicos serán los responsables de garantizar que los procesos de aprendizaje tengan lugar según una jerarquía, donde el conocimiento es el principal proceso y de ahí se desprenden los objetivos que lo harán claramente posible. El objetivo se vuelve un instrumento organizador del proceso escolar, definirá la pedagogía

como un espacio de instrumentalización de las capacidades intelectuales y no de los valores. El objetivo es altamente militar y encaja perfectamente con la idea de escuela para la economía, la industria y las tecnologías. Esta idea de pedagogía es profundamente psicológica, industrial y administradora, lo que la hace ver como una instancia perfecta para avanzar en la formación de personas altamente adaptables a las demandas económicas.

Frente a la pedagogía por objetivos, heredera, como lo hemos visto, de lo más exquisito de la psicología industrial, emergerá la *pedagogía diferenciada* (Legrand, 1986; Langouet, 1987). Este movimiento es la convergencia de la pedagogía activa, la educabilidad de Itard, la pedagogía médica y la diferencia. En efecto, mientras la pedagogía por objetivos masificaba los procesos, imponía los mismos objetivos escolares para todos y afianzaba las técnicas de planificación y administración escolar, la pedagogía diferenciada volverá sobre la pregunta por el niño y sus capacidades, su contexto, su historia, su ser. Ella se nutrirá del concepto de diferencia tan pulcramente desarrollado, entre otros, por los filósofos del rostro, Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, Vladimir Jankélévich, por ejemplo. La diferencia será una forma distinta de ver al sujeto, a la escuela y a la comunidad. Al sujeto pues nadie aprende de la misma forma; a la escuela porque ella no puede masificar la individualidad y homogenizar las diferencias; y a la comunidad porque ella trata de sujetos cuyas relaciones de cultura son diversas por sus símbolos, códigos, rituales, valores, etc. Así, entonces, la pedagogía volverá sobre un referente ya presente en los inspiradores de la pedagogía moderna y se opondrá a la fabricación de una docilidad dulce y de una sutil barbarie escolar.

Los grandes movimientos pedagógicos del siglo xx son hijos de la Modernidad y se nutren de ella. Estos movimientos serán concomitantes con la sociedad de las disciplinas, industrial y del conocimiento, lo que supone pensar que ellas supieron comprender bien los ideales modernos y hacer de

estos el instrumento educador conforme a los desarrollos de la sociedad. Pero, en la década de 1980, justo cuando el mundo bipolar se vuelve uno y con él caen las utopías libertarias y se muestra la verdadera naturaleza del campo socialista, el encierro, emergerá un nuevo modo de ver a la educación y a la pedagogía, dejando atrás los ideales libertarios para imponer el de la fabricación.

La Sociedad de Control

Para entender el cambio paradigmático y de naturaleza de la pedagogía moderna, es necesario situar las transformaciones sociales, económicas y culturales en la sociedad occidental después de la década de 1980. Si bien es cierto que la caída del muro de Berlín marcó el antes y el después en las formas de comprender el mundo, también es cierto que la Segunda Guerra Mundial produjo un conjunto de artefactos que van desde el ojo mágico en la puerta de las viviendas hasta el teléfono satelital, pasando por la máquina de códigos, la cual recibió el nombre de computadora. Muchos instrumentos tecnológicos resultarían de la inteligencia militar, y su posterior uso sería clave en la economía. Del lado de la ciencia, en especial de la física atómica pero también de la biología o de la química, se produjeron inmensos avances y sus derivaciones tecnológicas serían claves en las transformaciones industriales, culturales, sociales y humanas. La sociedad de postguerra en menos de dos décadas mostró los beneficios y potenciales usos de la tecnología, impactando la vida de las comunidades incluso más tradicionales. En esta nueva realidad emergería la necesidad de vigilar a cada uno y al hacerlo controlar sus movimientos y hasta sus deseos. La sociedad de la vigilancia generalizada se la debemos, en sus descripciones y composiciones, a las inmensas investigaciones de Michel Foucault. Según él, la disciplina son los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1976, p. 141). El sujeto de las disciplinas es moderno y

el del control es postmoderno, lo que significa que aún busca, en el encanto no logrado de los ideales modernos, una explicación a sus límites.

La sociedad disciplinar cambia, se transforma, da lugar a la de control. En efecto, el paisaje de las bombas dejó al descubierto la necesidad de controlar todo y no solo de vigilarlo. El control generalizado comenzará con el nacimiento de las cámaras de vigilancia, la transformación de la plaza de mercado en centros comerciales, una geografía urbana donde cada uno es visto a cada instante, en todo momento, una geografía humana controlada en sus deseos y gobernada por el miedo. En esta sociedad emergerán nuevas profesiones, cuya única finalidad será la de conocer las necesidades individuales y colectivas. Así, nacerá el trabajo social, profesión que junto a la medicina familiar y a la policía comunitaria recabará la información que al Estado le interesaba conocer sobre las necesidades individuales y colectivas. Conocer dónde y cómo viven los pobres es un tema de seguridad antes que de bienestar. A la par, el uso de la tecnología a escala intensa, la conversión del cuerpo en un sexto continente habitado por la tecnología, la velocidad como registro determinante de la quietud, el desarrollo como un ideal de movimiento, el hombre y sus saberes como las materias primas más importantes para la economía, definirán los contornos de dicha sociedad (Virilio, 1966, 1993, 1996). En fin, un conjunto de eventos y dispositivos que harán posible el control sobre los individuos al punto de producir en ellos subjetividad.

La tecnología de posguerra, aquella en que se libera y se innova, creará como materia prima más importante al conocimiento y definirá el nacimiento de una sociedad y una economía donde el saber, los saberes, el conocimiento y la tecnología serán más importantes que el mismo petróleo (Bell, 1976). En el marco de esta sociedad, el papel de la educación será clave, y de ahí las reformas de la enseñanza de las matemáticas, de las lenguas y de las ciencias que tuvieron lugar en la década de los años 1960 (Attali et al., 2013; Balibar,

2012; Bishop, 2008). La sociedad de control apuntará a la perfectibilidad cognitiva como mecanismo capaz de producir mayor conocimiento para un “mundo mejor”. Este nuevo tipo de sociedad será, entonces, de mercados, abierta, globalizada, altamente tecnológica, profundamente inestable, generadora de subjetividades, productora de marginados y propulsora de más riqueza en pocas manos. En el seno de ella emergerá la calidad como el presupuesto de la satisfacción en todas las estancias de la vida y el emprendimiento como el medio más eficaz contra la incertidumbre.

Así, entonces, ser competitivos requerirá de nuevos modelos de pensamiento y de otros mecanismos de transmisión del saber. Estas reformas concindieron con la guerra fría y la guerra espacial, lo que suponía una formación, desde la edad escolar más temprana, del pensamiento científico y humanista. Así mismo, la democratización del saber gestó la necesidad de introducir reformas escolares y la formación de los docentes. En el marco de estas reformas emergerá la didáctica como disciplina de control y junto a ella un sofisticado sistema de medición que, para el caso de América Latina, recibió el nombre de Sistema Saber, y en su conjunto el de las pruebas estandarizadas y los rankings de medición de los conocimientos.

La relación educación-economía o escuela-empresa fue aparejando la idea de un sujeto formado para competir en el naciente sistema de habilidades y destrezas y para una economía que, geométricamente, haría del conocimiento el centro de la sociedad. En este sentido, del seno de la sociedad de control emergerá una nueva forma escuela, la de competencias y para el trabajo. Así, en la sociedad de control, la escuela aparece como portadora de crisis, y esto porque la economía demandaba una mejor mano de obra calificada y unas habilidades para los cambios en los oficios, las artes y las profesiones. Los pilares de la educación, entonces, definirán la educación basada en saberes (saber hacer, saber buscar, saber ser, saber convivir) (Delors, 1996). En definitiva, es la tecnología la que impondrá los cambios en el seno de la escuela y de la

sociedad. En cuanto a la economía, ella transformará los procesos de producción, los sistemas de distribución, las formas del bien y de los servicios. En fin, generará una nueva cultura cuya característica será lo veloz y automatizado (Castells, 2006). El capital humano es proporcional al capitalismo tecnológico y cognitivo. El hombre, en esta nueva sociedad, será portador de sus logros y fracasos, y nadie más que él será responsable de su propia felicidad. En esta sociedad, la de control, la pedagogía no será aquella de la libertad ni de la autonomía y la formación dejará de ser espiritual para convertirse en una sofisticada forma de acumulación cognitiva para la competitividad.

La Pedagogía en la Sociedad de Control

Para situar los grandes rasgos del cambio que ha sufrido la naturaleza de la pedagogía moderna es importante no dejar de lado las transformaciones en la educación. Recordemos primeramente que en la década de 1960 irrumpe el sistema de medición producto de tres grandes estudios que se dieron sobre la gestión escolar, la trayectoria de los estudiantes y los códigos lingüísticos. El primero tuvo lugar en Estados Unidos y se denominó Coleman, porque fue la persona encargada de dirigirlo, consistió en conocer las formas de gestión de las instituciones educativas de los afros versus las de los blancos; el segundo fue el que se impulsó en Francia bajo la dirección del Instituto Nacional de Estadística y Demografía (INED) y cuyo objetivo fue observar la trayectoria de una cohorte de estudiantes durante diez años; y el tercero buscó, en Londres, conocer los códigos lingüísticos de una cohorte de estudiantes de primaria y su relación con el logro y el fracaso. Estos estudios fueron la materia prima para las teorías de la reproducción (Bourdieu), la de los códigos lingüísticos (Bernstein) y la de gestión escolar (USA). Así mismo, los resultados de los tres estudios consolidaron, en el campo francés, el concepto de fracaso y logro escolar (Zambrano-Leal, 2017).

Entre 1960 y 1980 se consolida la idea de la educación como un campo privilegiado y necesario para el desarrollo y

el capital humano, lo que sin lugar a dudas sería pieza clave en la agenda planificadora después de la caída del Muro de Berlín. La educación queda atrapada en un sofisticado sistema de planificación y sus resultados medibles. Este complejo sistema adoptará un conjunto de conceptos todos provenientes de la gestión y la administración. La calidad y las competencias serán entonces las nociones organizadoras de los procesos educativos y formativos. A ellas se le asociará un conjunto de categorías como flexibilidad, eficacia, eficiencia, adaptabilidad, emprendimiento, entre otros. En síntesis, la educación moderna deja de existir en sus principios al transformarse en fabricadora de habilidades, destrezas y capacidades.

Lógicamente, esta nueva naturaleza es concomitante con los cambios sociales, el surgimiento del capitalismo tecnológico, el poder de la psicología, el emplazamiento de la tecnología como el motor de las relaciones económicas, industriales, culturales, la velocidad y su producción de subjetividad, la globalización y su correlato el neoliberalismo, entre otros. La sociedad de control está organizada por redes y flujos, la red cambia en la misma proporción en que se transforma la economía. Red y flujo caracterizan la sociedad actual. La nueva sociedad de control deviene más democrática debido a la plena distribución de los aparatos normalizadores del poder disciplinario por los cerebros y cuerpos de los seres humanos animando las prácticas comunes y cotidianas, pero, a diferencia de la sociedad de la disciplina, este control se extiende más allá de los lugares estructurados de las instituciones sociales a través de redes flexibles y fluctuantes (Hardt & Negri, 2004). En la sociedad de influjos y redes, la educación será despojada de sus principios modernos y deviene fabricadora de lo humano.

En este cambio de naturaleza educativa, la pedagogía sufrirá sus efectos y perderá el potencial moderno y humanista. Ella se transformará en un dispositivo despojado de filosofía y altamente cargado de instrumentos, formatos, recetas, estrategias. La pedagogía se inspirará, ciertamente, en la filosofía pragmática pues para ella el ideal educador no es liberador sino

fabricador. Se fabricarán las disposiciones, las actitudes, las formas de pensar y de actuar; es una pedagogía de conveniencia, lo que significa un dispositivo dispuesto a funcionar en el complejo entramado de fines y medios altamente económicos y de rentabilidad escolar.

Esta pedagogía, la que denomino como de mercado, se fundamenta en los principios tenocráticos donde lo que prima es la eficacia en el aprendizaje, la eficiencia en los procesos, incluidos los de la evaluación. En consecuencia, la pedagogía del mercado es altamente instrumental, poco reflexiva, poderosamente eficiente, lo que supone estar alineada a los presupuestos de la educación como fabricación. Por esto, ella no demanda más que un aplicacionismo de recetas, métodos y técnicas, sin que ello prevenga la deriva de una humanidad dispuesta en el escenario de la vida, sin horizontes ni anclajes, a recomenzar cuantas veces sea necesario. La deriva de una humanidad sin límites ni mojones morales, siempre dispuesta a consumir hasta sus propios deseos.

Esta pedagogía es individualista porque en su seno prevalece la competencia entre semejantes, es egoísta por cuanto cada uno sospecha de lo mejor del otro y es profundamente instrumental en cuanto hace de la cognición su valor absoluto. Por estas y otras características, la denomino pedagogía-empresarial, porque está hecha para que la institución educadora funcione en los márgenes de un empresarismo atroz y veloz. No se diferencia de la didáctica porque no ve en ella sino su aliada y es funcional para un tipo de escuela cuyos fines son la emoción y no el pensamiento; es una pedagogía dispuesta a nutrirse del coaching, de la espiritualidad del éxito y de la mística de la acumulación.

Así, entonces, la pedagogía del presente no reconoce los valores y principios modernos como la libertad o la razón, pues para ella formar el pensamiento es cuestión de entrenar la habilidad o la destreza. Esta es una contradicción, no un balanceo. Es contradicción en el sentido en que por un lado ella promueve el ideal del hombre crítico pero en la práctica lo

restringe a una forma de pensar y, por esta vía, crea lo que bien pudiéramos llamar populismo pedagógico. Ella es productora de subjetividad, lo cual no es otra cosa que una manera instituida de moldear el espíritu del profesorado porque ve en ellos unos operarios antes que a unos filósofos. La sociedad de control, en definitiva, ha despojado a la pedagogía de su valor sensible, la ha convertido en un instrumento de fabricación y ha exacerbado, a través de ella, la masificación de sofisticados métodos de producción de la ignorancia.

Conclusión

Desde la perspectiva de la educación moderna, la pedagogía es un discurso sobre las prácticas educadoras y la reflexión sobre la libertad del niño. Ella increpa la relación educativa como relación de poder y de sometimiento, pues a la pregunta ¿por qué el hombre tiene necesidad de educación, ella responde: ¿a qué condición se educa al niño? En efecto, la pedagogía, por cuanto busca comprender la naturaleza de la actividad educativa en su doble dimensión: sometimiento y libertad, deviene filosofía. La pedagogía también busca comprender la naturaleza de la relación educativa, los medios que utiliza el hombre para educar y educarse con otros hombres y las condiciones que diferencian dicha relación de la fabricación.

Ahora bien, la pedagogía promueve un saber sobre tres dimensiones: una dimensión práctica, como referencia a los aprendizajes y a la instrumentación de los procesos de enseñanza; una dimensión filosófica, terreno sobre el cual el pedagogo puede siempre reflexionar los valores y las finalidades de la educación; y una dimensión política, a través de la cual él expone sus puntos de vista, sus ideas, sus luchas en favor de una educación justa. Los problemas políticos de la escuela, los puntos de vista sobre el fracaso escolar o la lucha en favor de la ciudadanía tocan también a las otras dos dimensiones. Estas tres dimensiones se contienen entre sí y forjan 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 sus instrumentos los saberes. En la pedagogía también hay una dimensión espiritual del ser (Weigand, 2007). (Weigand G. ., 2012)

La espiritualidad significa aquí, un encuentro con el ser a través de la experiencia de lo vivido y una experiencia del ser a través de la práctica del no. Desde el momento en que alguien le enseña a otro, lo imprevisto aflora, y por su carácter de imprevisto hace del encuentro un momento fundamental para la reflexión sobre lo humano. Comprender esta vivencia exige de nosotros una toma de distancia. En la distancia uno puede reflexionar la realidad de lo dado. Reflexionar día tras día se impone como una práctica y deviene un saber. La espiritualidad del pedagogo es el momento reflexivo, es el *kairós*. Con esto, quiero decir que el pedagogo se aferra a una preocupación de sí, sin la cual toda acción educadora no sería más que el adiestramiento de las almas. Esto último, arraigado en el principio de educabilidad, engendrará lo que se conoce como el momento pedagógico. La pedagogía moderna ve el viaje como la ocasión de la partida y tal vez sea menester traer aquí este bello pasaje de uno de los filósofos de la ciencia más importantes del siglo XX

Ningún aprendizaje evita el viaje. Bajo la conducción de un guía, la educación empuja al exterior. Parta: salga del vientre de su madre, de la cuna, de la sombra producida por la casa del padre y de los paisajes juveniles. Al viento, a la lluvia: afuera hacen falta los abrigos. Tus ideas iniciales no repiten más que viejas palabras. Joven: viejo loro. El viaje de los niños, he aquí el sentido desnudo de la palabra griega pedagogía. Aprender lanza al vagabundo. (Serres, 1991)

Si bien, la pedagogía moderna fue altamente inspirada por la filosofía de las Luces, es hija de la Ilustración, poderosamente arraigada en el concepto de experiencia, fuertemente unida a la formación del espíritu, la pedagogía que nos cobija, aquella

que emerge de las entrañas del control, es hija de la fabricación, de la sospecha, de la incertidumbre, porque la crea; es hija, lo queramos o no, de la planificación, la tecnología, el resultado, la docilidad. Ella fabrica antes de educar y sus finalidades son la salvación del mundo a través de la ejercitación de las habilidades, destrezas y capacidades, lo que no es algo distinto a decir: competencias. La pedagogía de la sociedad de control dejó atrás lo más poderoso de la filosofía ilustrada, para escudarse en una especie de filosofía pragmática a medias. Es en este “detrás” donde hay que buscar el verdadero rostro de una educación que fabrica antes que formar. Esa pedagogía es la de los grandes conglomerados financieros, industriales y tecnológicos y tal vez esto lo veamos mejor reflejado en la universidad de MacDonald. Al venerar al funcionario práctico y vacío, la pedagogía de la sociedad de control detesta el espíritu poético del profesorado ¿Podrá nuestra humanidad, en estas condiciones, resistir? ¿Podrá esta humanidad hecer germinar nuevos pedagogos, o gozará viendo actuar en sus escenarios a los simuladores de la felicidad? He aquí el quiebre sinuoso entre la pedagogía moderna y el empresarismo.

Referencias

- Attali Michaël, Guedj-Chauchard Muriel, Saint-Martin Jean & Savaton Pierre. (2013). Les légitimités disciplinaires au cours des années 1960 : une approche transversale des sciences naturelles, des sciences physiques et de l'Education Physique et Sportive. *Le dossier des Sciences de l'Éducation*(30), 169-185.
- Balibar, F. (2012). Un peu de Bourbaki ne ferait pas de mal. C. i. *Philosophie, Ed*, 134-143.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Besse, J.-M. (2001). *Decroly. Una pedagogía racional*. México: Trillas.
- Bishop, M. F. (2008). Une réforme complexe et polémique: la renovation du francais à l'école élémentaire 1963-1972. *Le Télémaque*, 2(34), 59-72.

- Cassirer, E. (1994). *Filosofía de la Ilustración*. Buenos Aires: FCE.
- Castells, M. (2006). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura, Tomo I*. Buenos Aires, : Siglo XXI.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Puf.
- Clausse, A. (1972). *Les problèmes pédagogiques aujourd'hui. Éducation o mise en caution?* Paris: Maspero.
- Compayré, G. (1909). *Herbart et l'éducation par l'instruction*. Paris: Delaplane.
- Cousinet, R. (1950). *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Cuellar P., H. (2001). *Froebel. La educación del Hombre*. México: Trillas.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. L'art de faire*. Paris: Gallimard.
- Delandsheere, G. (1981). La pédagogie expérimentale. En G. & Mialaret, *Histoire de l'éducation* (Vol. Tomo 4, pág. 485). Paris: Puf.
- Delors, Jacques & all. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional para Educación del Siglo XXI*. Paris: Unesco.
- Dottrens, Robert & Mialaret, Gaston. (1969). Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel. En *Traité des sciences pédagogiques* (Vol. Tomo I, pág. 39). Paris: Puf.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *La hermeneútica del sujeto*. Buenos Aires: FCE.
- Freinet, C. (1980). *L'école pour le peuple*. Paris: Maspero.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y Método* (Vol. I). Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Guattari, F. (2012). *De leiros à la Borde*. Paris: Lignes.
- Hamelin, D. (2003). Modernidad y Educación. En J. Houssaye, *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos* (págs. 97-124). Buenos Aires: Eudeba.

- Hardt, Michel y Negri, Antoni. (2004). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Henry, M. (2004). *La barbarie*. Paris: PUF.
- Hervé, R. (1911). Le sauvage de l'Aveyron devant les observateurs de l'Homme. (Avec le rapport retrouvé de Philippe Pinel). *Revue Anthropologique*, 383-398.
- Jameson, F. (2004). *Una modernidad singular. ensayos sobre la ontología del presente*. Barcelona: Gedisa.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (1967). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin.
- Klaus, A. (1996). Bibliografía de la pedagogía alemana contemporánea. *Educación y Pedagogía*.
- Langouet, G. (1987). La différenciation pédagogique. *Revue française de pédagogie*(79), 89-91.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Editions du Scarabée.
- Léon, A. (1980). Jalons pour une histoire de la pédagogie expérimentale. En A. Léon, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs* (págs. 77-100). Paris: Puf.
- Levinas, E. (1976). *Difficile Liberté*. Paris: Biblio-essais,.
- Lipovestsky, g. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris: Grasset.
- Malson, L. (1964). *Les Enfants sauvages. Mythe et réalité*. Paris: Union Générale d'éditions (10/18).
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre oui..., mais comment?* Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie: entre savoirs et savoir-faire ou "pourquoi est-il si difficile de mettre en pratique ses convictions pédagogiques ?"*. Paris: Les entretien Nathan.
- Meirieu, P. (1997). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Mialaret, G. (1952). Pédagogie expérimentale. *Bulletin de psychologie*, 5(10), 634-637.

- Mialaret, G. (1996). *Les Sciences de l'Education*. Paris: Puf.
- Montaigne, M. (1924). *Les Essais*. Paris: PUF.
- Nietsche F., J. M. (1967). *Consideraciones intempestivas*. Madrid.
- Oury & Pain. (1972). *Chronique de l'école casserne*. Paris: Maspero.
- Peeples, R. &. (2007). «Chronos» and «Kairos», Strategies and Tactics: The Case of Constructing Elon University's Professional Writing and Rhetoric Concentration. *Composition Studies*, 35(1), 57-76.
- Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris: Puf.
- Reboul, O. (1993). *Philosophie de l'éducation*. Paris: Puf.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris: Folio Essais.
- Thierry, A. (1986). *L'homme en proie aux enfants*. Paris: Magnard.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: FCE.
- Virilio, P. (1966). *La vitesse de Libération*. Paris: Galilée.
- Virilio, P. (1993). *L'insécurité du territoire*. Paris: Galilée.
- Virilio, P. (1996). *Bunkher archéologie*. Paris: Galilée.
- Weigand, G. &. (2007). *La relation pédagogique*. Paris: Anthropos.
- Weigand, G. J. (2012). L'approche anthropologique de l'excellence scolaire. *Revue française de pédagogie*, 180, 128-138.
- Wittwer, J. (1961). Pédologie et pédagogie expérimentale. *Bulletin de psychologie*, 14(189), 539-545.
- Yaglis, D. (2003). *Montessori. L educación natural y el medio*. México: Trillas.
- Zambrano Leal Armando, A. (2001). *Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes* (2da ed.). Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, A. (2000). El mínimo gesto: la cuestión de la ética en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educación y pedagogía*(28), 25-38.

- Zambrano Leal, A. (2000). *La mirada del Sujeto Educable: La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali,: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, A. (2005). *Los hilos de la Palabra: Pedagogía y Didáctica*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano Leal, A. (2013). *Las Ciencias de la Educción en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & saber*, 7 (13), 45-61.
- Zambrano Leal, A. (2017). Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría. *Historia y Memoria*(14), 291-316.

3. Las Disputas de las Pedagogías en el Siglo XXI⁸

Marco Raúl-Mejía⁹

Planeta Paz

Expedición Pedagógica Nacional

Movilización social por la educación

Movimiento por la transformación social y educativa

doctorado pedagogía y didáctica EP-FCE-UPTC

La educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, 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 quiere educar, más estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente a las demandas impersonales del sistema, más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen consciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece. (Zuleta, 2016, p. 36)

8 Este texto, preparado para la celebración de los noventa 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.

9 Realizó sus estudios de Licenciatura en Filosofía y Maestría en Educación y desarrollo en la Pontificia Universidad Javeriana y el Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Sus intereses investigativos se han centrado en la educación popular, la globalización, la investigación como estrategia pedagógica, la formación de maestros y las pedagogías críticas.

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, cuando no solo el conflicto atraviesa la vida de las-los educadores, sino también la manera como el miedo se ha ido tomando la sociedad, cuando los signos apocalípticos aparecen por momentos generando el desaliento, e invitarnos a una aceptación pasiva de él 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 a partir de la esperanza como acción referida al esperar, y no al esperar.

Por ello, este escrito, que emerge 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 han luchado en la historia de la humanidad por hacer posibles las rebeldías frente al poder y que en estos tiempos nos invitan 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) frente a los cuales me gustaría buscar caminos desde la propuesta de las bifurcaciones de Michel Serrés. También trataremos, de una manera muy sintética, de recoger 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 intersecciones entre poder e institucionalidad educativa, para recorrer caminos de control que deben ser comprendidos por cualquier educador para comprender de 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 han obligado en este último tiempo a reconocer la polisemia de la manera como tratamos estos asuntos.

En un tercer momento, derivado de ese escenario, abordaremos la manera como el control construye una escuela y una educación orientadas por organismos multilaterales que intentan consumir una tercera homogeneización que, sumada a la biótica y a la cultural, pretende trasladar las dinámicas organizativas de los cambios de la cuarta revolución industrial a un planteamiento que captura la escuela y convierte a 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 como 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 se plantea estas preguntas termina siendo una especie de idiota útil de un proyecto que quizá no reconozca o en ocasiones cuestiona y ataca.

También tomaremos todos estos desarrollos y recuperaremos transversalmente la crítica que se ha venido construyendo y la manera como ella está viva en expresiones del movimiento pedagógico colombiano, especialmente en los escenarios en los cuales se constituye como actor de práctica, dinámicas de paz, expedición pedagógica nacional, movilización social por la educación, y algunos escenarios sindicales, labor que 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 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 acosado por tales cuestiones.

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 en la esfera de la revolución científico-técnica en marcha.¹⁰ 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 se generan 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: allí estarían las concepciones alemana, francesa, sajona (anglo-americana) y latinoamericana.

El paradigma alemán está fundado en el proyecto occidental del ideal griego y la Reforma protestante basada en el autoexamen y el trabajo (Wynecken, 1927). Allí, la *paideia* ilumina esa constitución, donde la pedagogía es una ciencia que se hace concreta a través de las didácticas (Klaus, 1996). Por su parte, el paradigma francés se cimenta sobre las ciencias de la educación y el derecho a ella, que dan forma a la pedagogía entendida como saber, disciplina, discurso, de acuerdo a la corriente y la concepción en la cual se mueva el autor que la plantea (Zambrano-Leal, 2009).

¹⁰ 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 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 (Tyler, 1992). El paradigma latinoamericano, por su parte, 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 (Freire, 1975). Una muestra de cómo se mezclan tales paradigmas 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 (Magendzo, 1996).

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 que se conectan con 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, tales corrientes operan más en el plano 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, 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 (1927) encuentra sus orígenes en lo que él llama “los tres estilos de escuela: la que surge en la Edad Media, y que repite la tradición que debe ser aprendida (*Lemschule*); la segunda sería la creada por la Reforma protestante, escuela popular (*Volksschule*) 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*)”. El autor plantea cómo de las dos últimas saldrán: “las comunidades escolares libres”, una de las corrientes en el paradigma alemán de las pedagogías críticas.

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 ellos (Pontificia Universidad Javeriana & Colegios de la Compañía de Jesús, 1993), encontrándose diversidad de matices no solo en la esfera de lo religioso.
- ii. Modernizadores-renovadores. En esta tradición se considera que la educación es una función de la sociedad, y constituye una de las instituciones básicas de socialización, y se encuentra 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 (cambios de época) que va tomando el mundo al cual ella se debe (Tedesco, 2003).
- 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 sociedad (Kincheloe & McLaren, 2008), de manera que se pueda construir unas comunidades 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.

Los Enfoques

La síntesis de las opciones que el educador hace en la esfera de paradigmas, corrientes y concepciones es lo que va a dar forma a los procesos pedagógicos, y configura diferentes enfoques, con lo cual se hace real el que la pedagogía es la reflexión del hecho educativo (Vasco, 1990).

Colocar esas concepciones de la cultura y la tradición como acumulado de los fines de la educación, y situar 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, de la manera como se relacionan con los procesos de aprendizaje, de las mediaciones necesarias para lograrlo, de los instrumentos, herramientas o dispositivos que usan, de las interacciones entre adultos y generaciones menores, de los materiales que utiliza, configurando así, entre fines del siglo XIX y la primera parte del siglo XX, tres grandes enfoques iniciales, al interior de los cuales se va 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 por 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, 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 al individuo 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 liga (Miadaret, 1968) que aglutina diferentes pensadores y experiencias de enseñanza distintas 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, se requieren propuestas metodológicas que permitan un proceso donde él es agente activo de su constitución en sujeto. Para ello, se fundamentan en la psicología genética, que comenzaba a desarrollarse, y cuya base es la consideración del 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 Watson (1994), 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 Skinner (1974), 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 algo determinado únicamente por lo psicológico. De acuerdo con lo anterior, el acto educativo es el resultado de un buen diseño técnico de reforzamiento. Allí, entre objetivos y resultados, en el último tiempo algunos han venido situando los recursos 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 diferentes planteamientos respecto a lo que debe ser la práctica de los

educadores de su tiempo, así como la forma de construcción de lo humano a través de la educación y la pertinencia del hecho educativo –en coherencia con las nuevas teorías que explican los procesos sociales y humanos–, y la manera de llevar a cabo los distintos aprendizajes. Todo lo cual da forma a múltiples enfoques, uno de los cuales, por ejemplo, es el constructivista piagetiano (Piaget, 1973), para el que cualquier problema pedagógico que se quiera resolver implica procesos psicológicos fundamentados en el desarrollo mental del niño. Desarrollo que pasa por etapas (sensomotriz, preoperatoria, operaciones concretas, operaciones formales) y que van de menor a mayor equilibrio, un proceso en el cual la acción y los intereses del niño ocupan un lugar importante (Vasco, 1998).

En esa misma vertiente, la socio-cultural, Vigotsky (1978) 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). Por otro lado, el enfoque crítico liberador y de resistencia retoma concepciones críticas y, desde 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 y las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad. Lo mismo ocurre en cada uno de los enfoques que continuaron generándose a lo largo del siglo xx y en lo que llevamos del xxi, como las pedagogías de la complejidad, las neurocognitivas, las humanistas, las etnoeducativas y otras que se han venido desarrollando.

Estos variados enfoques –incluido el fundado en investigación que acabamos de reseñar– se han ido consolidando a lo largo del siglo xx, dando forma a cuestionamientos y replanteamientos de la escuela y de la educación en este tiempo, y haciendo posible en el campo educativo la emergencia de diversas pedagogías, las cuales, al hacerse concretas en las prácticas inmediatas, han venido desarrollando líneas

metodológicas (modelos)¹¹ en las cuales la particularidad de cada una es tener una estrategia desde 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 cada propuesta pedagógica.

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 a su vez también tienen sentido y significado en coherencia con los enfoques que se acogen.

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

Líneas metodológicas (modelos)

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

¹¹ 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.

- 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 el 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.

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 nuevas miradas ideológicas sobre él, lo cual constituye 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 como estos elementos afectan nuestra vida cotidiana y cómo 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.

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 pandemia.¹² Lo único que hizo esta fue agregarle nuevos elementos a su caracterización y, desde mi visión, a un mundo que vivía ya cinco grandes transformaciones a las que ahora se les agrega una sexta, que también modifica el escenario en forma sustancial. Tales transformaciones 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 investigación (Charpak & Omnés, 2005).
- El paso entre la tercera (microelectrónica) y la cuarta revolución industrial (la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial), transición que tiene ya 50 años, en tanto que entre la primera y la segunda necesitamos 200 años para su desarrollo, lo cual visibiliza la velocidad de los cambios de este tiempo (Mejía, 2020). En educación, la introducción

¹² Este término, desarrollado por Merrill Singer, se refiere a un momento en el cual dos o más enfermedades se entretajan haciendo un daño mayor que la suma de las dos. En este caso, una es la pandemia biológica del COVID-19, la otra es la crisis social de la humanidad profundizada por el neoliberalismo, que había desmontado el Estado de bienestar y la salud privatizándolos.

de las tecnologías de estas dos revoluciones a los procesos escolares se ve reflejada en la educación virtual-digital autoadministrada.

- 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 un protagonismo del trabajo humano, lo cual constituye su singularidad (Boutang, 2014). Esto reordena la educación desde el sistema STEM.
- 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 (Mesa, 2018).
- Las luchas de las diferencias y la diversidad introducen unas transformaciones que van desde los pensamientos propios del orientalismo, nuestra América, las denominadas “epistemologías 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 (Rodríguez et al., 2021; Ruiz, 2018).
- En medio de esas transformaciones aparece la sindemia y produce unos cuestionamientos más profundos al modelo civilizatorio construido por Occidente y la Modernidad (Santos, 2020), 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 y soportes de la acción humana que habían constituido la sociedad. De este tiempo había hablado Gramsci (1981) desde la cárcel, cuando interpretó desde ahí su tiempo: “lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer: en este interregno se verifican los fenómenos morbosos más variados” (p. 37).

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 Harry S. Truman, quien se refirió a esas áreas del mundo que no tenían el nivel de vida de Estados Unidos, y las llamó “subdesarrolladas” (Escobar, 2014). Esto llevó a los pensadores a señalar que fue la categoría del poder que siguió a la colonial, en cuanto proponía un modelo en donde todas las naciones de la tierra iban hacia ese nivel de vida, 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, y que significaban ir del subdesarrollo al desarrollo, tránsito 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.

Asimismo, 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 que produjo una desterritorialización del hecho de la cultura y la economía, además de construir unos patrones de vida que generaron grandes diferencias respecto al consumo en un mundo donde las grandes empresas marcaron nuevas formas de vida signadas por la idea de progreso (Mejía, 2006).

De igual manera, nacieron una serie de organizaciones internacionales 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, en su tarea de salvaguardar el mundo del enfrentamiento bélico, se vio desbordada para monitorear los avances de las naciones frente a los objetivos de desarrollo, lo cual derivó a lo largo y ancho del mundo en una red centrada en una nueva alianza público-privada, parte de cuyos resultados se fueron desplazando, movidos por el surgimiento de los grupos transnacionales, hacia intereses puestos por encima de las naciones, lo que profundizó las brechas entre ricos y pobres, y una desigualdad a nivel planetario cada vez mayor.

También se fueron construyendo proyectos de desarrollo financiados por estas entidades, que le cobraron a la naturaleza esa homogeneización biótica de tipo antropocéntrica, de donde emergió con todo su esplendor “el rey de la creación”, desde lo religioso, y el ser superior de la evolución, desde lo 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 así 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, cuyos últimos informes muestran la realidad del impacto del modelo de desarrollo en las ciudades y en el deterioro de la vida (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2022), lo cual ha generado la emergencia de la idea de territorio más allá de lo geográfico, entendido como relaciones sociales.

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 si se sigue la senda de la homogeneización biótica, a la vez que se cuestionan 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 otros (Gudynas, 2022).

Esta homogeneización biótica, que construye el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de la misma, va ligada a un antropocentrismo que genera 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, que se amplió bajo este nuevo nombre, sin solucionar sus asuntos pendientes con los derechos humanos o los derechos de la naturaleza, creando la ilusión de haber salido de una idea economicista centrada en la política social, pero que en el campo terminan vendiendo la idea de desarrollo rural territorial, cuando 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 FARC (Naciones Unidas, 2018).

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 de 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 regulada bajo la dirección y hegemonía 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 una nueva orientación en términos de déficit del desarrollo y a propugnar el desarrollo humano, 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 según el cual hay que orientar las acciones a futuro, y que todavía busca dar forma a una 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 explicar el mundo, cuyo fruto es esa organización de la sociedad que separa 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 los *mass media* como el lugar en el cual todos nos hacemos iguales. Esto empieza a desarrollar una exclusión diferente, en primer lugar de los pobres (aporofobia) (Cortina, 2017), los que son vistos como quienes quieren ascender al status al que “yo ya llegué” y vendrían a “desplazarme, disputar o quitarme lo logrado” (Joon-ho, 2019). En segundo lugar, nos aparece el migrante como el agente principal de descenso de los niveles de vida logrados. Es el 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 cada vez más acentuadas que se reflejan en los neonacionalismos, los cuales han ido construyendo una narrativa neoconservadora que se ha regado por el mundo, exacerbando el miedo a lo diferente y diverso. El planteamiento del presidente de Estados Unidos, Donald Trump, no es una anormalidad en la política norteamericana, debe ser entendido como parte de la disputa de concepciones hacia donde orientar esos cambios. En buena medida esta posición 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 Washington.¹³

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 al planeta que le vamos a dejar a nuestros hijos y nietos. Esto implica también un replanteamiento en las maneras del consumo y las teorías que lo soportan, que mantienen 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 decrecimiento (Latouche & Harpagés, 2011; Mazzucato, 2021).

13 En los momentos de la 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 eventual triunfo republicano.

De igual manera, las corrientes críticas se ven obligadas a reelaborar los sentidos de la solidaridad al reconocerse como parte de la naturaleza, para distanciarse 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 proyecto de transformación social, y aparecen las nuevas formas de opresión que deben ser enfrentadas, desde unos supuestos básicos:

- Somos socialmente iguales
- Somos humanamente diferentes
- Somos culturalmente megadiversos
- Somos uno con la naturaleza
- Buscamos ser libres, liberados y emancipados
- Necesitamos una ética centrada en los territorios

Lo anterior conlleva el reconocimiento de 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, según vimos las transformaciones reseñadas atrás, ya nada es privado.

Estas grandes transformaciones nos colocan en un escenario en donde el mundo, al hacerse glocal, 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 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 de la Conferencia de Yalta (1945), de donde emergió un mundo bipolar que parecía tener una organización del mundo por un largo periodo 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 con aproximadamente 1,200 millones de personas y que en nuestro país afecta 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 habían sido esos 40 millones de pobres que no tenían seguridad social. Asistimos hoy a un nuevo fenómeno de migración en el contexto 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 levantan en el sur global, como interpelación y cuestionamiento, 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 asumida como verdadera y 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 plurivocidad de 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, tiene como fundamento el sistema educativo STEM¹⁴ 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 canonizó una forma de conocer como la única posible y que llamó pensamiento científico, la cual a su vez fue uno de los factores en cuanto a conocimiento y 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 plantea un maestro centrado en las disciplinas, lo que genera una despedagogización, una reducción de las pedagogías a didácticas específicas y que se materializa en Colombia para las maestras-os a través del Estatuto Docente de la Ley 1278 de 2002. Asimismo, se vivió el desmonte en nuestro país del Sistema General de Participación, que había sido concebido en la Constitución de 1991 como la herramienta 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 en todo el territorio nacional.

14 En este contexto, la Comisión de la Educación de Calidad de la Secretaría Nacional de Educación realiza su replanteamiento y traza el derrotero de lo realmente importante, el aprendizaje básico de contenidos (mínimos educativos y formativos) de lo cual deben ocuparse las escuelas para formar el ciudadano de este tiempo; 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 STEAM (*science, technology, engineering arts 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.

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 OCDE,¹⁵ el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo en la educación colombiana, lo que conllevó que el maestro y la maestra fueran convertidos, bajo el pomposo nombre de “profesional”, en unos de los agentes centrales del neoliberalismo en la escuela. Es esto 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 acríticamente, lo cual debe reflejarse en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas, dirigidos por un rector notario de evidencias (Salazar, 2023), que nadie comprueba ni lee y que había transformado su quehacer como simple funcionario administrador.

La reacción a estas políticas internacionales ha permitido construir en el país una masa crítica frente a la agenda multilateral, que desde los tiempos del plan Atcon,¹⁶ generó en Colombia en los últimos 50 años un movimiento educativo y

15 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) y fue 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%.

16 “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., L. A. “De los contestatarios de ayer a los indignados de hoy”. Página web de la Federación Nacional de Profesores Universitarios. Debate Ley 30. Academia. <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/368-de-los-contestarios-de-ayer-a-los-indignados-de-hoy.html>

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, lo 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 Aipe¹⁷ (Guerrero & Celis, 2023) y la escuela Filodehambre (Colectivo de la Escuela Popular Claretiana, 1087), institución que 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 IEP (Mejía & Manjarrés, 2017) en las propuestas del Programa Ondas de Colciencias para las 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 Infancia (Mejía & Manjarrés, 2017) y sus adultos acompañantes de crianza, así como para la educación básica y media (Giraldo & Mejía, 2015).

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 industrial,¹⁸

17 Ver en YouTube el video dirigido por Beatriz Bermúdez “Con la Raa... de árbol”. <https://www.youtube.com/watch?v=fXfZE2ZB2gM>

18 Se reconocen cuatro generaciones de las leyes educativas de la tercera revolución industrial, que entre 1986 y 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.

los planes decenales de educación, y la Expedición Pedagógica Nacional resultante del primer Plan Decenal,¹⁹ entre otras.

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 agenciada 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 George Bush “*no child left behind*” (ningún niño dejado atrás), introduce al interior de la escuela todos los elementos de gestión neoliberal y el regreso a los elementos de la homogenización biótica al reintroducir todos los elementos del neopositivismo tanto en los procesos de administración como de conceptualización de las disciplinas en la educación y en la escuela.

La Educación y la Escuela, Campos Reconfigurados y en Disputa

Es el marco explicado anteriormente, uno de los elementos centrales para la reconfiguración de la educación y la escuela y uno de los lugares en donde se hizo visible en el siglo anterior, fueron las discusiones curriculares en el mundo norteamericano, y que con su “asesoría técnica” se implementaban en algunos

19 Universidad Pedagógica Nacional. *Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.
 Universidad Pedagógica Nacional. *Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.
 Universidad Pedagógica Nacional. *Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.
 Universidad Pedagógica Nacional. *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.
 Universidad Pedagógica Nacional. *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.
 Universidad Pedagógica Nacional. *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.

países que hacían parte de su bloque hegemónico.²⁰ La Comisión Nacional de Excelencia en Educación, organizada en 1981 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, veía con preocupación la pérdida de importancia frente a Japón, lo cual prendió las alarmas y mostró cómo la educación que se desarrollaba en esos momentos no daba cuenta de los cambios que se estaban dando ni 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, 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. (National Commission on Excellence in Education, 1983)

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 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 es entonces cuando se señala que las prioridades

20 Recordemos cómo el movimiento pedagógico colombiano unió 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.

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 STEAM (*science, technology, engineering, arts and mathematics*), ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas. Sobre ellas 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 norteamericana, que tiene entre algunos de sus hitos en el año 1992, una organización centrada en estándares y competencias. El acuerdo para elaborar durante diez años la nueva Ley de Educación es aprobada en el año 1995 en el gobierno del presidente Bill 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; esta entidad hace 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 y la investigación, y en el lapso de una década gran parte de sus dineros van a educación (Mejía, 2006) para promover las nuevas leyes educativas guiadas por el modelo STEAM y las tres R, las cuales son adoptadas por diversas naciones del mundo bajo su asesoría

y financiamiento, dando forma a un control multilateral de esas políticas, las cuales también la OCDE las adoptaría como suyas.

La OCDE va a fundamentar las pruebas PISA, lo cual determinaría la influencia de la política neoconservadora (del gobierno de Ronald Reagan) en las políticas educativas mundiales, convirtiendo esos contenidos básicos instrumentales del modelo STEAM 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 Mundial (2018) 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, lo cual genera una visible confrontación entre comunidad y mercado en las subsecuentes leyes de educación en los Estados Unidos, como antípodas para este proyecto. Esta situación ni siquiera puede describirse como tensión, como lo hemos vivido los participantes en discusiones de las nuevas leyes de educación entre los últimos años del siglo anterior y lo corrido de este, que han estado y siguen estando influidas por esas políticas neoconservadoras de la tercera revolución industrial.

Un perfil educativo de esas características se va convirtiendo en hegemónico y es paulatinamente perfeccionado 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”, situación 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. (Tomasevski, 2004)

Esto ha generado preocupaciones sobre el funcionamiento de la educación, que ha venido introduciendo modificaciones en los procesos educativos, cuyas principales características podrían ser recogidas en el siguiente decálogo:

1. Jerarquización del conocimiento que se imparte en las escuelas a partir del modelo STEAM 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.
3. Un currículo de mínimos para insertarse en la globalización, expresado 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, verificados 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 de la Información y la Comunicación (TIC) como soporte fundamental del proceso educativo, en sus aspectos académicos de gestión, de evaluación y de control, lo cual ha terminado haciendo un uso instrumental de ellas (ferretería) sin la apropiación de un lenguaje digital ni de la 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 (Declaración de 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. Construcción de 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, convertidas, como diría Kant hace mucho tiempo, en “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 abarca tanto textos escolares, pruebas estandarizadas, contenidos digitales, como 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. Allí se situaría la Ley 715 del

2001 en nuestro país (y su idea de una 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, y evaluaciones sistemáticas que, por ejemplo, en estos momentos en más de la mitad de los EEUU son realizadas por un grupo privado, el Grupo Pearson.

Un discurso de "aseguramiento de la calidad" se tomó la administración, y la gestión escolar 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 la calidad, que luego solo sirve como evidencia frente a niveles superiores de que se cumplió la tarea, pero nunca son recogidos para un real mejoramiento, en la medida en que 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 debido a 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 verse reducida a una institución acreditadora del modelo STEAM 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 STEM. Se calcula que un estudiante desde el 3° hasta el 12° presenta unas 20 pruebas al año (McLaren & Kemch, 2016). 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). (Robinson & Aronica, 2015, p. 222)

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 es cada vez más 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 generado que maestros y maestras se vuelvan 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 se incorporen en la estandarización 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 guiando el ajuste de nuestra educación al modelo que se propone. 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 OCDE²¹ a través de su club de buenas prácticas por el mundo como exigencia para el ingreso a ella y verificada con las pruebas PISA,²² lo que ha denominado el estudio internacional de la educación Pasi Sahlberg (2014), el “Movimiento Global 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 como, para reabrir la financiación federal, se ven presionados a cambiar el aprendizaje por simulacros para exámenes, y la manera como se hace el procedimiento de las pruebas que, al requerir respuestas concisas (scanner

21 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 señalan como prioritario avanzar en la jornada única y en el índice sintético de calidad. 3) recoger y usar datos con el fin de orientar las mejoras, solicitan 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 piden profundizar los esquemas de incentivos basados en los resultados.

22 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 políticas para copiar modelos exitosos sin contexto, como pasa actualmente con las propuestas del Ministerio de Educación Nacional en Colombia. Algunos hablan de que es un ministerio global de la educación.

optic), pierden de vista las posiciones variadas sobre los temas y la manera como lo contextual afecta las respuestas y los procedimientos, haciendo muy claro cómo la manera de evaluar condiciona la manera de enseñar.

El predominio del modelo STEAM 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 Gagné & Briggs (1984), en lo que se ha llamado un nuevo tipo de instrucionismo orientado por ingenieros, lo que ha generado una tecnocracia en educación que vuelve al problema de confundir ciencia con verdad, y que convierte al tecnócrata en educación en 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 país y columna vertebral de nuestra Ley 715 de 2001 y su reglamentación, así como de la reforma educativa mexicana de Peña Nieto (Jarquim, 2022), 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. (2011, p. 13)

El Asalto Neoliberal a la Escuela

El esfuerzo de calidad en el último periodo 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, muestran uno de los lastres mayores en un aspecto que debería ser central cual es el de la cualificación, que, sometida al mercado, 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 se acordaron; la escuela se ve así 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 ligán los países a través de pruebas censales tiene un problema de fondo, y es la pregunta de ¿la eficacia para quién?, en el sentido en a nombre de ella se construyen procesos homogéneos de administración, evaluación, contenidos, y que olvidan la especificidad de las escuelas en países distintos, con culturas y tradiciones particulares. Por ello, esa manera de medir 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 la famosa expresión "*Mac jobs*" con la cual se designa que de 40 personas que van a emplearse solo 8 lo harán en lugares de alta tecnología (es decir, MacIntosh) y los otros irán a MacDonald's. Surge pues 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.

En tal escenario 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 tecnocrática 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 solo se necesita la formación disciplinaria y unos mínimos pedagógicos de tipo procedimental para darle respuesta a los estándares y competencias preestablecidas 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.

En nuestro medio, hoy el campo de la educación es un lugar de disputa por construir lo público, y en ese sentido se han reanimado dinámicas que muestran esa vitalidad. En el último periodo se ha generado una dinámica en torno a la construcción de los proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs) (Fecode, 2009) 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 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 homogeneización.²³

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.

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

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 periodo 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 no solo de la manera como entendemos lo público sino de cómo actuamos allí para hacer posibles esas otras maneras como en este tiempo construimos las apuestas por otro mundo desde las especificidades de los escenarios educativos.

Para hacer posible el pensamiento y la acción transformadora, se plantea la necesidad de dar cuenta de estas nuevas realidades, urgiendo nuevos caminos conceptuales, metodológicos, de acción, y de relaciones, tarea que exige una lectura crítica con un nuevo horizonte teórico e histórico, que tenga presente cómo el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Debemos recordar cómo este nuevo escenario se ha 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 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 en 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. Frente a esta mirada, desde los sectores críticos y desde la educación popular se ha venido haciendo visible la manera como emerge un Sur, que da voz y lugar a 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 enfoque STEM, para lo cual se construyen unos estándares y competencias de referencia universal para vivir en este mundo orientado a humanos cuyo fin es la producción, en donde la industria del conocimiento inicia 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 por los ciudadanos en su actividad cotidiana, mientras viven su vida van proporcionando la información que serán tomada por 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 solo 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 solo el trabajo, la que queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio y que marcan una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista en estos tiempos (Boutang, 2014).

Se produce así un nuevo escenario de poder en la medida en que los mecanismos de control se van transformando. Y es ese el lugar en el cual las resistencias toman formas nuevas, replanteando las del pasado y realizando nuevas configuraciones, ya que ellas emergen en el terreno de la subalternidad, al encontrarse con sujetos en esta condición. Estas nuevas emergencias replantean las del pasado, las transforman, 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 que exigen ser reconocidas para

poder dinamizarlas en la vida social, ya que no están separadas praxis, pensamiento y resistencia.

Por otro lado, conviene recordar 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 buscan recuperar la diversidad, poniendo en evidencia la forma como una sociedad, que tiene más y más información gracias a las nuevas realidades de las NTIC y las redes sociales, sabe y comprende cada vez menos de ellas. De ahí la necesidad del pensamiento crítico que, trabajando un proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades, configura 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 que parta 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 sus competencias en coherencia con ellas y no solo como valor de cambio. Ese humano que 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 comunes de estos tiempos (Jiménez et al., 2017). Esto sucede a la vez que vamos encontrando 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.

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.

En este contexto, 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 el Proceso de Bolonia (1999). 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 orientadas directamente a las políticas internacionales con carácter impositivo en muchos casos.

En cuanto a la formación, aparece un modelo empresarial centrado en 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 en la formación de docentes, que está 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 de individuos para aprender el desarrollo de competencias comunes a todas y todos.

Esta mirada de control se enfrentó hace 40 años y dio origen al Movimiento Pedagógico Colombiano, cuando se enfrentó la política curricular que traía de Tallahassee 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 instruccionalismo propiciado desde la pedagogía educativa skinneriana. En este periodo 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:

El Camino de la Despedagogización

Estos cambios han vehiculizado la reformulación de procesos, proyectos y leyes. Para ello, se 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 George W. 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 solo 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 periodo 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 (enfoque STEAM) y que centra la profesión del docente en la “enseñabilidad”, en donde se supone que solo 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 solo el conjunto de 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 de 1960 y 1970 por muchos de los universitarios becados en la Universidad de Tallahassee, 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”. En respuesta crítica a esta circunstancia está uno de los orígenes del Movimiento Pedagógico Colombiano.²⁴ 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 (Pini, 2002).

Desde ahí nos encontramos frente a un currículo instrumental modelo siglo XXI, que lo reduce 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, 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

²⁴ 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.

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 una propuesta de resistencia-reexistencia.

La Desprofesionalización Docente: otra Maestra, otro Maestro

La refundación de la escuela se desarrolla no solo desde una idea de conocimiento y tecnología que guía su accionar, en donde además le son alineados en el centro de la institución escolar, los criterios de la productividad neoliberal, en su relación eficacia-eficiencia, para determinar su rendimiento, construyendo así una idea de calidad muy afín al de la productividad industrial-financiera-tecnológica. Bajo estos principios se han orientado las leyes educativas de tercera generación o contrarreformas educativas.

En nuestro mundo latinoamericano, la idea de calidad es trasladada obsesivamente, por falta de análisis educativo específico, directamente desde el mundo de la producción y la administración del sector de los servicios (Bonilla, 2024). Por ello se busca operar 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; se 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 (enfoque 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 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. Estas “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 Perrenoud (2006) 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 de lo fundamental, que es la disciplina del saber específico y los procesos técnico-didácticos para la aplicación de los estándares y las competencias, que en últimas se valoran según resultados en las pruebas.

Para esta mirada 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 día (Ravitch, 1996):

- 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.

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 solo en un tercer y cuarto turno de selección.

Es notable en las pruebas de selección de nuevos docentes cómo están llegando cantidad de profesionales de otras disciplinas sin estudios pedagógicos. Esto no solo por la despedagogización, sino por la empleabilidad: disputan los pocos puestos de trabajo estables en la sociedad, así no tengan la remuneración a la que aspiran. También las pruebas de 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 solo

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.

Esa desterritorialización, caracterizada por estar en ese mundo solo 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 mediocrementemente 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

autorreconocimiento 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.

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 Bonilla (2016) abre su reflexión sobre la manera como se está produciendo este nuevo fenómeno y va a caracterizar a partir de un documento de la Unesco: “el mundo está cambiando, la educación debe cambiar también”, lo cual le permite en su análisis mostrar cómo el capitalismo globalizado está interesado en generar una centralización de las reformas educativas a nivel mundial, que le permitan introducir de una manera más homogénea y rápida los cambios educativos que demanda el modelo de producción del siglo XXI. Esto luego de hacer un recorrido por el siglo XX y el papel de la educación 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 posan en 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; 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 enfrentan 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 determinados 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, a lo cual se suma una persecución sindical y 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 (2016): “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.²⁵

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.

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 especificidad (Saviani, 1986), a la luz de la restructuración que el capitalismo hace de su proyecto frente a las nuevas

25 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.

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, lo cual evidencia 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 este tipo de práctica social a la hora de generar 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 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 transformación (CSPE, 2012), 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 (subjetividad desarrollada).

En esta perspectiva se hace real el sentido profundo de la desmaterialización de la producción, en cuanto forja una contradicción al capital, ya que, por primera vez en la historia del control y el poder, el instrumento de trabajo es portado por el trabajador. 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 solo 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 otros.²⁶ 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 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, tanto en 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 la necesidad de 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.

²⁶ Para una ampliación, remito a mi libro *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico-instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

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, que insiste en esos elementos contradictorios y paradójicos del quehacer docente que se dan en la tensión entre dominación y resistencia, y que hace posible reconocer al maestro realizando un trabajo intelectual (Giroux, 1990) 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 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 comienzan 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 se desenvuelven en algunos sectores, construyendo dinámicas de resistencia para enfrentar las formas del control y el poder.

De igual manera, en el paradigma francés la pedagogía diferenciada, 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 socioculturales, e institucionales, reproducían esa batería de instrumentos perversos del sistema” (Zambrano-Leal, 2014, p. 159).

Para Zambrano-Leal (2012), 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. (p. 35)

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, ejercicio 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 unas nuevas condiciones (Lawn, 1987).

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 racionalización (Lawn & Ozga, 1988); y algunos de los emergentes espacios de formación se realizan ante la llegada de nuevos campos del conocimiento y la necesidad de la innovación, para dar respuesta a las transformaciones epocales y la modernización capitalista. Esto construye un campo en disputa propio del quehacer docente, más allá de una racionalización a ultranza del 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. (Giraldo, 2023, p. 127)

Un caso interesante es 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, se van a requerir 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 abren múltiples caminos de cualificación y contrahegemonía, lo cual exige una reflexión para ese uso diferenciado. Ello 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 estas desde las competencias y los estándares.

Muchos de los estudios pioneros de corte etnográfico, que en el caso colombiano han sido soporte del movimiento pedagógico (Tezzanos, 1984), 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 geopedagogías (Quiceno & Messina, 2000).

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 impugnación,²⁷ visibilizando que eso es muy diferente del fordismo y el taylorismo, en la fábrica y en la escuela. En este escenario emergen esos intersticios y fisuras donde se construye ya la contrahegemonía, y ello va a requerir de una nueva alianza escuela-gremio-academia, que dé forma a una escuela pública de excelencia, que es una responsabilidad de toda la sociedad; lo es también 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, que recree 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 maestra (Freire, 1996), muestra cómo en la escuela las relaciones sociales toman forma educativa y escolar, haciendo de la pedagogía un escenario de concreción de las apuestas políticas de los maestros y las maestras (político-pedagógicas), en el sentido de la cita con la cual inicio este capítulo. En este caso, muestra que si se tiene una propuesta ético-política, caben procesos concientizadores desde la determinación y apuesta de sus actores para realizarlo, y 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 quieren dirigir la sociedad, pero con

27 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.

especificidades educativas y pedagógicas, haciendo de ella 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, es conveniente seguir con detalle sus debates, que muestran el conflicto de la hegemonía para su realización, y nos permite reconocer esos aspectos a profundizar y exigir mostrar caminos alternativos (Ravitch, 2010).

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) para nuestro tiempo, y allí dar cuenta de las habilidades (subjektividades) también necesarias para este tiempo; ahora bien, 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 la pedagogía está siendo reorganizada para dar cuenta desde su tradición de esas nuevas realidades, y encuentra que es el maestro/la maestra 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, todo lo cual da origen a las geopedagogías para responder educativamente a esos territorios.

Plantear ese educador y esa educadora como sujetos de práctica del párrafo anterior, significa construir la relación de la práctica con el saber y el conocimiento, requiere reconocer y cuestionar esa mirada clásica que fragmenta la relación práctica-teoría como una de las máximas representaciones de ese dualismo separador –fundamento de la ciencia en Occidente–, ubicado en los dualismos clásicos de nuestra cultura (materia-espíritu, natural-sobrenatural, naturaleza-humano), que en su momento de mayor auge se coloca en la separación de las relaciones sujeto-objeto, lo cual le permite tener un conocimiento de un ser externo al sujeto, que 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 esta es una forma incipiente y menor de él.

En este sentido, diferentes experiencias van mostrando la riqueza y potencia de ese camino; el ejercicio reflexivo va dando forma a sus experiencias en diferentes innovaciones y así es como 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 que niega y subalterniza las otras formas (Brandão et al., 2022). 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. (Universidad Pedagógica Nacional, 2003, p. 24)

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 solo por quién es, sino por qué hace, 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 solo 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)²⁸ (Mejía, 2015).

Esa capacidad de reconocerse como sujeto de práctica transformadora y por lo tanto constructor de pedagogía de este tiempo, le da a las maestras y maestros un lugar como actores 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 configuran su subjetividad, su proyecto de ser humano que le permite reconocer su interioridad y la manera como estas concepciones afectan al ejercicio de su práctica educativa y pedagógica.

28 Ver los videos: El rincón de los tiestos (<https://www.youtube.com/watch?v=AVRU3V5gyv0>); Reforestando con guadua (<https://www.youtube.com/watch?v=lnBPkYWAaro>); Caracoleando (<https://www.youtube.com/watch?v=zQ16VlpVz4c>); Robolution Loyola (<https://www.youtube.com/watch?v=STJHAXhxxok>).

En ese sentido, cuando se analiza en su práctica, las maestras y maestros se ven obligados a dar cuenta de cómo esta acontece, desde su planeación; es decir, dar cuenta de cómo se objetivó la enseñanza en su proceso y muchas veces acabó por enclaustrarse su práctica de enseñar, reduciendo su vida a un oficio repetitivo. Salir de él este enclaustramiento va a exigir analizar su práctica y entender cómo se modifica su mundo concreto, y se 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” (Suárez & Boada, 2005, p. 26).

En otras palabras, la práctica va más allá de una acción mecánica, y se convierte 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, en tanto lo producen, lo hacen desde su práctica, pero también son sujetos de conocimiento en cuanto su relación con la teoría se da en el acumulado disciplinario de ese saber, y son ellas y ellos quienes organizan el sistema de mediaciones para hacer real el sistema educativo que gestionan.

Podemos afirmar, entonces, que en cualquier educadora o educador existe un sujeto de conocimientos cuando enseña en coherencia con los planes, programas y teorías prefijadas de métodos, paradigmas, modelos, currículos, calidades, evaluaciones, y un sujeto de práctica que se constituye en su hacer-saber desde las condiciones específicas de existencia, contexto, historia personal, vida, que le da forma a ese saber. Se va a diferenciar del maestro del conocimiento, quien repite y lo hace de acuerdo con normas y procesos prefijados sin novedad, como reiteración.

El sujeto de enseñar (conocimiento) se convierte en sujeto de saber cuando no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas

de hacer, nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planificado. Allí, él reconoce que son hechas por él/ella y que se constituye en un sujeto de enseñanza con un saber propio; identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva 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 les 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 en quienes “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” (Mejía, 2025, p.12).

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." (Universidad Pedagógica Nacional, 2005b, p. 65).

Encuentra que su vida no solo tiene un sentido: enseñar, sino que en la novedad de su práctica construye la capacidad de relacionarse con otros. En el sentido de Humberto 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 a partir de esa autonomía construye desde la pedagogía comunidades de saber y conocimiento. Se da cuenta de que puede aprender de su práctica y construir subjetividades críticas y rebeldes con otras y otros, en una posibilidad de hacer de ésta una organización que le da sentido y potencia a su quehacer, como miembro de un colectivo mayor: ser educador/a.

Emergen para estos procesos infinidad de propuestas metodológicas, las cuales permiten no solo reconocer los territorios geográficos, sino darle paso a lo diferente, a aquello

que revisitado permite encontrar los elementos que le muestran la construcción de mundos nuevos, y en ese observar encuentra cómo la diferencia le invita, en su práctica, a recorrer otros caminos y a visibilizar otras maneras de hacerlo, y allí van emergiendo esas pedagogías específicas que dan forma a las pedagogías.

Quien educa siempre tiene la certeza de otros mundos por descubrir, ya que al descubrir lo otro se manifiesta la novedad de su propia práctica, pensada a través de la práctica del otro, que le abre a nuevos mundos contenidos como experiencia. La cartografía se convierte en una u otra forma de narrar y dar cuenta de la manera como hablan las prácticas para convertirse en experiencias. Las narrativas, la sistematización, y las diferentes formas de investigarse le redescubren enunciando su saber, el cual le permite reconocerse como productor/a de él y del conocimiento.

Allí esa educadora y educador de cualquier ámbito descubren 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 descubren en ella resistencias-reexistencias y caminos alternativos los cuales muestran cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades, enunciándolo y haciéndolo social.

En ese sentido, los aparatos cumplen una función de mediación, dejan de ser aparatos, herramientas, eso que llamamos “ferretería” y se convierten en dispositivos de poder y saber, en el sentido que se le da en la educación popular, en cuanto ellos no son neutros, representan y soportan intereses, además construyen hábitos a través de clics que se hagan sobre los instrumentos, y ellos han sido contruidos según 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.

La Experiencia, una Materialización de Saber de las Geopedagogías

La novedad de la práctica del otro y la propia, le ha permitido al/la educador/a nómada, que se abra a darle respuesta a este tiempo desde los nuevos territorios, y encontrar que sí puede hacer visible su vida; y la pedagogía como parte de ella en sus prácticas pensadas y analizadas, las cuales no son sólo las únicas que se visibilizan, sino también la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las preasignadas. El educador/la educadora encuentra que cuando hace su labor recrea un vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, y se ve obligado/a 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 que 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 solo hace y observa lo que hace, sino que se auto-observa, y a través de ello

produce un saber de su práctica. Por esto, 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 les 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. (Universidad Pedagógica Nacional, 2001, p. 120)

Educadoras y educadores se reconocen como parte de un sistema viviente en el cual hacen parte de la creación y recreación, y ubicándose como observadoras/es auto-observantes hacen distinciones entre lo pre-asignado en su conocimiento de enseñante y lo que acontece en su saber de práctica, y se dan cuenta de que su condición humana es más plena cuando abren espacio a múltiples posibilidades, no solo de desarrollar instrumentalmente unos procesos, sino que explayan sus capacidades humanas dotadas de racionalidad, sensibilidad, emoción, pasión, y encuentran 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 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, construyen 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 geopedagogías.

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 no se da 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 otros,²⁹ reelaborados con la especificidad del trabajo que se realiza.

Por ello, la explicación de cómo ocurre la experiencia 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,

29 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.

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 global 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 entienden que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de ello el educador/educadora se hace intelectual de su quehacer con un saber específico que las y los dota de sentido e identidad en la sociedad. Es desde ahí desde donde surgen 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 han puesto 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 han emergido como producto propio del viaje metodológico propiciado por cambiar la mirada sobre su práctica.

Es ahí cuando educadoras y educadores encuentran que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, y los lleva a entender que más allá de los métodos, los enfoques, los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares, visibilizando la emergencia de las geopedagogías. 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, configurando las múltiples especificidades que toman las geopedagogías y a las cuales debe responder con la singularidad planteada en los enunciados. Realidades que hablan desde

- 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

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.

El educador/educadora 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 le dota de otra identidad y le convierte no solo 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 tanto desde los intereses que representan 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 entretienen las nuevas formas de la subalternización, muchas veces presentes en la objetivización y naturalización que nos proponen. Ello, 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. (Universidad Pedagógica Nacional, 2006, p. 26)

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, así sea solo en la perspectiva occidental, sin considerar el mundo oriental (Observatorio UFAL, 2023). 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 en la 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, en los que el comportamiento necesita estímulos físicos
- Humanos, en los que, al tener un lenguaje, se 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 máquina 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 (Pamparacuatro, 2017). 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 concibe para los algoritmos, la pregunta se traduciría en ¿cómo esa significación se materializa en un dispositivo o aparato?

Esta corta presentación del asunto solo pretende mostrar en dónde está hoy el debate de la IA. Al respecto, podemos decir que el algoritmo generativo tiene su existencia gracias a que 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 respuestas, 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”, como evidencia de que la tecnología no es solo procesamiento y comunicación, sino parte también de una nueva dinámica de nuevos medios de producción y reproducción social, lo que a su vez requiere una comprensión de lo humano en estas nuevas condiciones en las cuales se produce el hecho tecnológico hoy (Morosov, 2015).

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?
- ¿O se da en la capacidad de modificar los modelos y la arquitectura que los permite?
- ¿Son objetivas, resultado de la ciencia y es solo que les debemos dar un uso con contenidos diferentes?
- ¿Tienen ideología los algoritmos?

Resolver estas preguntas nos exige salir de la disputa entre tecnófobos y tecnófilos. En un podcast reciente, Morosov (Vlahović, 2024) muestra cómo ese debate fue el que se dio en el siglo xx y nos plantea, en el sentido de las páginas anteriores, la necesidad de 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 la confrontación que se dio en el MIT en los años 60 del siglo pasado entre quienes fundamentan desde la visión ingenieril un uso instrumental de ello, y quienes planteaban una visión cultural como parte de la civilización humana que se sigue constituyendo en un nuevo marco cultural (Negroponte, 1995). 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 Brodey, el capital busca: “innovar en nombre de la conservación” (Brodey, 1967; Brodey & Lindgren, 1967; 1968).

En otro podcast, Morosov (2023) muestra cómo en el gobierno de Salvador Allende, en Chile, se creó el proyecto Cybersym para usar la red de télex chilena, 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 injerencia directa en el golpe de Estado por parte de la inteligencia de ciertos grupos de tecnología norteamericanos.

Todo esto genera la división respecto a 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 reinvencción de múltiples procesos en la sociedad, con unas 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 aumentan la productividad y el acceso al conocimiento, traen una serie de impactos que todavía no acaban de ser analizados; ejemplo de ello es 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, tales 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 Analytica (2018) muestra cómo la manipulación de la plataforma y las redes, manejando la emoción, 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” y configurando todo un escenario de “posverdad”, frente a lo cual, como dice Morosov (2015), 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 la pena 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 como proyectas tu imagen para tener un reconocimiento, que explotan tu afecto para controlar el cuerpo, con la oferta de 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 este entrecruce de caminos históricos, en mitad de esas diferentes concepciones planteadas en las páginas anteriores, nos encontramos las educadoras y educadores de todo tipo de experiencias e ideologías, ya que asistimos a un cambio cultural del cual emergen nuevas formas de vivir, experimentar el cuerpo, constituir subjetividades, y construir relaciones sociales en coherencia con la época, regresándonos a la pregunta de fondo, ¿cómo comprendemos al ser 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 un acumulado histórico de la cultura humana, y la manera como cada uno de los educadores-as somos depositarios-as de esa tradición en la forma como ejercemos 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 cultura 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 adopto 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.

1. 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.
2. La IA y la tecnología son parte de la discusión de la epistemología de la ciencia en estos tiempos, y tiene en su base la separación metodológica en investigación de lo cuantitativo y lo cualitativo y los desarrollos de la complementariedad e integración metodológica soportados en la emergencia en este nuevo siglo de la biología cuántica.
3. Asistimos a una ampliación de la idea de información y del lugar de lo humano como su generador como materia prima, lo cual nos lleva a una inteligencia general en la sociedad que da forma al trabajo vivo y al trabajo inmaterial.
4. Los lenguajes digitales, soporte de las tecnologías de este tiempo, se alojan en los aparatos según determinados intereses y poderes, los mismos que los diseñan, programan y construyen, haciendo que el sistema inteligente sea portador de ellos.
5. La dinámica de producción y reproducción social que construye las nuevas relaciones sociales hace que los asuntos centrales de la democracia estén siendo hoy ampliados y reconfigurados: los derechos, las gobernanzas, los intereses comunes, los nuevos sentidos de la información y todo el entorno de lo público y lo privado se ven transformados.
6. 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.

7. Estas nuevas realidades de las tecnologías y de 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 se explique a partir de 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.
8. 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 demanda tener que resolver en el mundo de hoy las preguntas sobre la pertinencia de su quehacer: la educación, la escuela y el ser maestra-o, por qué, para qué, en dónde, a quién, qué y cómo educar.
9. 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 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.
10. 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 los que nos ha 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

Referencias

- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial. Aprender: para hacer realidad la promesa de la educación*. Banco Mundial.
- Bonilla, L. (09 septiembre, 2016) *Apagón pedagógico global (APG)*. Aporrea. <https://www.aporrea.org/educacion/a233805.html>
- Bonilla, L. (2024). *Los modelos de administración educativa y su relación con las formas de gestión capitalista*. Desde Abajo.
- Boutang, Y. (2014). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Editions Amsterdam.
- Brandão, C., Suárez, D., Espejo, A., Mora, A., Berlanga, B., Cendales, L., Gómez, S., & Mejía, M. R. (2022). *Investigar desde el sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Desde abajo.
- Brodey, W. (1967). *Soft Architecture: The Design of Intelligent Environments*. Landscape.
- Brodey, W. M., & Lindgren, N. (1967). Human enhancement through evolutionary technology. *IEEE spectrum*, 4(9), 87-97. <https://doi.org/10.1109/mspec.1967.5215586>

- Brodey, W. M., & Lindgren, N. (1968). Human enhancement: Beyond the machine age. *IEEE Spectrum*, 5(2), 79-93. <https://doi.org/10.1109/mspec.1968.5214775>
- Charpak, G., & Omnés, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Anagrama.
- Colectivo de la Escuela Popular Claretiana. (1987). *Una experiencia popular de innovación educativa*. Editorial Presencia.
- Cortina, A. (2017) *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- CSPE. (2012). Síntesis plenaria Congreso Social por un Proyecto Educativo. En ACES et al., 2011: *Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Quimantú.
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Universidad del Cauca.
- FECODE. (2009). Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA. *Revista Educación y cultura*, 85.
- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gagné, R., & Briggs, L. (1984). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. Trillas.
- Giraldo, J., & Mejía, M. R. (2015). *Borrador de trabajo para el Programa Ondas*. Bogotá.
- Giraldo, N. (2023). Experiencia: Paz-es, un mundo de posibilidades. En *Artes, jóvenes y paz. Escuela de formación en sistematización*, 8. CEDEPAZ-Planeta Paz.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo 2. Era.
- Gudynas, E. (2022). *Transiciones postextractivistas, justicias y derechos: mutuamente necesarios*. Desde abajo.
- Guerrero, G., & Celis, F. (2023). 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. Planeta Paz.

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2022). *Sexto informe de evaluación del cambio climático. IPCC*. <https://www.unep.org/es/resources/informe/sexto-informe-de-evaluacion-del-ipcc-cambio-climatico-2022>

Jarquim, M. (2022). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. UNAM.

Jiménez, C., Puello, J., Robayo, A., & Rodríguez, M. (2017). *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*. CEDEPAZ – Planeta Paz.

Joon-ho, B. (Director). (2019). *Parásitos* [Película]. CJ Entertainment.

Kincheloe, J. L., & McLaren. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Grao de Irif, SL.

Klaus, A. (1996). Bibliografía de la pedagogía alemana contemporánea. *Educación y Pedagogía*, 7(14-15) 451-468. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23603>

Latouche, S., & Harpagés, D. (2011). *La hora del decrecimiento*. Octaedro.

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

Lawn, M., & Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, 285, 191-215.

Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Anthropos.

Mazzucato, M. (2021). *Misión economía: una guía para cambiar el capitalismo*. Taurus.

McLaren, P., & Kemch, A. (2016). *Los peligros del extremismo educativo. La evaluación estandarizada de alto riesgo en la educación primaria y secundaria en Estados Unidos*. Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México.

- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) y globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128. <https://doi.org/10.19053/22160159.3765>
- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la 4a revolución industrial desde nuestra América*. Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2025). Las insurgencias pedagógicas. Construyendo los movimientos educativos del siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad (IDEP)*, (50), 1-17. <https://doi.org/10.36737/01230425.3659>
- Mejía, M. R., & Manjarrés, M. E. (2017). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Desde Abajo.
- Mesa, G. (2018). *El ambientalismo popular*. Desde Abajo.
- Miadaret, C. (1968). *Educación nueva y mundo moderno*. Vicens Vives.
- Morosov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz editora.
- Morosov, E. (Presentador). (2023). The Santiago Boys. [Pódcast de audio]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/7xlRxnool48JVo726YXn?si=69ef4c1db4494efb>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas-CEPAL.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform. *The Elementary School Journal*, 84(2), 113-130. <https://doi.org/10.1086/461348>
- Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Editorial Atlántida.
- Observatorio UFAL. (21 de julio del 2023). *Enrique Dussel y otra mirada de la historia universal*. [archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iQ6OAwofG-U>

- Ordóñez., L. A. (s.f). *De los contestatarios de ayer a los indignados de hoy. Página web de la Federación Nacional de Profesores Universitarios*. Debate Ley 30. Academia.
- Pamparacuatro, J. (2017). *La Lingüística cartesiana de Noam Chomsky (Parte I): Un error histórico. Linred: Lingüística en la red*, 15, 1-45.
- Perrenoud, P. (1996). The teaching profession. Between Proletarianization and Professionalization: Two Models of Change. *Prospects* 26/99(3), 509-529.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Pini, M. (2002). Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos: debates actuales; significados para América Latina. *Opciones Pedagógicas*, (25) pp. 59-96.
- Pontificia Universidad Javeriana., & Colegios de la Compañía de Jesús (1993). *Pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico*. Prefectura colombiana de la Compañía de Jesús.
- Quiceno, H., & Messina, G. (2000). *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo-Barco.
- Ravitch, D. (Octubre 2010). Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión. *Le Monde Diplomatique*. "El Diplo" Edición Colombiana. 8, (94), 4-5.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação*. Editora Sulina.
- Ravitch, Diane. (1996). *Los estándares nacionales en la educación norteamericana: guía del ciudadano*. Washington Brookings Institution.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Rodríguez, D., Taborda, M., & Toscano, N. (2021) *Resistir para reexistir. La discapacidad desde una perspectiva crítica*. Desde Abajo.
- Ruiz, J. (2018) *Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre*. Desde Abajo.

- Sahlberg, P. (2014). *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?*. Planeta.
- Salazar, A. (2023). El papel de los directivos y maestros en la consolidación del modelo liberal en educación. En *Escuela de formación de sistematización*, volumen 7. Planeta Paz.
- Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Editorial libre.
- Saviani, D. (1986), *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. Cortez.
- Skinner, B. F. (1974) *Walden Dos*. Fontanella FEB.
- Suárez, H., & Boada, M. (2003). *La expedición pedagógica en Bogotá: caminantes y caminos*. Universidad Pedagógica Nacional, Expedición Pedagógica Nacional, Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Tedesco, J. C. (2003). *Los pilares de la educación en el futuro*. Debates en educación.
- Tezzanos, A. (1984). Por qué un movimiento pedagógico. Educación y cultura. *Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID, de la Federación Colombiana de Educadores*, (1), 18-22.
- Tomasevski, K. (2004) *Sexto informe sobre el derecho a la educación*. Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Naciones Unidas.
- Tyler, R. (1992). *Principios básicos de currículum*. Ediciones Troquel.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *Expedición Pedagógica Nacional: Huellas y Registros sobre Formación de Maestros*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003). *Expedición Pedagógica Nacional 4: Caminantes y Caminos*. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo Barco.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2005a). *Expedición Pedagógica Nacional 7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle.

- Universidad Pedagógica Nacional. (2005b). *Expedición Pedagógica Nacional No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Universidad Pedagógica Nacional – Red Pedagógica del Caribe.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2006). *Expedición Pedagógica Nacional 7: Recorriendo el Cauca pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Cauca.
- Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 6(11), 107-122.
- Vasco, C. E. (1998). *Constructivismo en el aula: ¿ilusión o realidad?*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vlahović, M. (Presentador). (2024, 05 de septiembre). Propale vizije budućnosti En el podcastu „Un sentido de rebelión”, drugom dijelu trilogije o propalim tehnološkim revolucijama, Evgenij Morozov donosi priču o neobičnom Laboratoriju za okolišnu ekologiju. [Episodio de Podcast en audio]. En Kulturpunkt. Kulturpunkt <https://kulturpunkt.hr/tema/propale-vizije-buducnosti/>
- Watson, J. B. (1994). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 101(2), 248-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.248>
- Wynecken, G. (1927). *Escuela y cultura juvenil*. Espasa Calpe.
- Zambrano-Leal, A. (2009) Ciencias de la educación y pedagogía – especificidad, diferencia y multirreferencialidad. *Revista Educación y Cultura*, 48, 8-16.
- Zambrano-Leal, A. (2012). Especificidad discursiva de la Pedagogía en Francia. Cartografía de un discurso. *Praxis Educativa*, 16(2), 31-42.
- Zambrano-Leal, A. (2014). Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(67-68), 153-164. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340178>
- Zuleta, E. (2016). *Educación y Democracia*. Ariel.

4. Percepciones sobre el Ser y el Quehacer del Maestro 1980-2010

Olga Yanet Acuña-Rodríguez³⁰
dpd - UPTC

Introducción

El texto plantea una reflexión sobre cómo la normatividad colombiana ha incidido en la percepción y el papel del maestro, el cual ha transitado por procesos diversos, que lo han puesto en diferentes escenarios en donde ha fungido de distintas formas, ya sea como intelectual que debe cumplir un papel cultural, social y motivar cambios en el entorno, o bien como docente que debe acompañar-guiar el proceso de formación de los estudiantes, o como funcionario de la educación que debe ajustarse a las políticas de aseguramiento de la calidad. En ese tránsito su papel como intelectual de la educación se ha transformado, así como su rol y la percepción que estudiantes, padres de familia y comunidad, tenían sobre su liderazgo y conocimiento, lo que nos permite ver algunas tensiones en el ser y el quehacer del docente.

³⁰ Licenciada en Ciencias Sociales y Magíster en Historia por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Doctora en historia por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Se ha interesado por temas investigativos como la historia, teoría social, historia política, historia regional, historia social.

La pregunta sobre cómo el papel del maestro debe responder a las diferentes dinámicas de una sociedad en permanente cambio, nos ha motivado a revisar algunos planteamientos que sobre el particular han hecho filósofos, educadores e investigadores. Por ejemplo, Fernando Savater, refiere que “El maestro es el soporte básico del cultivo de la humanidad y su labor está ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de todo el desarrollo intelectual futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente decente en compañía de los demás” (Savater, 2005, p. 6), un maestro prepara a la sociedad para enfrentar nuevos retos, para intentar mejorar la sociedad. De ahí la complejidad y la importancia que tiene para la sociedad pensar la formación de los docentes (Zambrano-Leal, 2014) y definir su papel en la sociedad. Al respecto, para Armando Zambrano el concepto central está en los aprendizajes, y citando a Meirieu, refiere: “[...] un docente lo es por los conocimientos que este adquiera en su formación inicial y la práctica que desarrolla en sus actuaciones, lo cual para nosotros significa el ‘saber de vida’” (Zambrano-Leal, 2005, p. 146); así sitúa él un profesor en la relación entre el conocimiento que adquiere ligado a una disciplina y a una experiencia, concepto este que se marca por la tradición, la reconfiguración y la interacción; aunque sus reflexiones se orientan a la formación de docentes, nos arroja pistas importantes sobre cómo se piensa la formación de un docente desde la perspectiva de los pedagogos, que dista de la del sistema político y de quienes hacen las normas.

Olga Lucía Zuluaga, así como el grupo de las prácticas pedagógicas y otros estudiosos han hecho aportes significativos en la reflexión sobre el estatuto epistemológico del maestro (Zuluaga-Garcés, 1999). Por su parte, en esta misma línea, Oscar Saldarriaga sitúa el oficio de maestro en el cruce entre el origen epistemológico y el sociocultural; en ese sentido el espacio-tiempo le asigna al maestro un tipo de rol, lo que denomina Saldarriaga como “oficio de maestro”, que define a la persona “dedicada la actividad de enseñar” (Saldarriaga, 2002); pese a que emerjan términos que también lo referencian: profesor,

docente, educador, pedagogo, enseñante... con que tal vez nos vamos a referir en el texto, en términos generales asociamos el concepto abordado por Saldarriaga sobre el ser maestro.

Nuestra apuesta es ver los cambios en la concepción del maestro, que lo situamos en la sociedad de control, en un escenario donde todos estamos siendo gobernados, vigilados y controlados; una sociedad caracterizada por el control económico y por la velocidad de la información, la comunicación y el desplazamiento. En las últimas décadas el sistema educativo colombiano ha dado un giro, que consigo ha traído el desplazamiento del ser docente y de su labor, pues el eje central ha venido a concentrarse en el aprendizaje y en el ser competente (Zambrano-Leal, 2019), lo que sitúa al sujeto en una lógica más “democrática”; esto genera un cambio de paradigma, pues ahora el eje central no es la enseñanza, sino el aprendizaje, lo que nos conduce a formas de la sociedad de control. Y, como lo refiere Zambrano-Leal (2019), “en la sociedad de control el profesor deviene un administrador del conocimiento de las disciplinas cuya función está delimitada por estándares” (p. 61).

Desde esta perspectiva, el maestro, además de incentivar el conocimiento en los campos del saber, también debe motivar las condiciones para promover que el individuo defienda y propicie su propia libertad, libertad de conciencia y libertad de pensamiento, que sea autónomo y que logre incidir en sus contextos, bajo la lógica y la realidad del momento (Remolina de Cleves et al., 2004). Situado en el paradigma del aprendizaje, el docente debe ser un investigador de su propia práctica, debe prepararse o alfabetizarse en los nuevos saberes, lenguajes y tecnologías emergentes; desarrollar competencias y habilidades en otros campos, además del saber disciplinar, lo que nos sugiere interrogantes sobre el ser y el quehacer del docente (Vásquez-Rodríguez, 2014).

En la segunda mitad del siglo xx el sistema educativo estuvo permeado por el discurso de la modernización educativa, que tomó como eje central el desarrollo económico para justificar la necesidad de hacer algunas reformas al sistema, a la par que

introdujo cambios, definió políticas de control y de dominio de sí mediante el establecimiento de categorías como capital humano y desarrollo tecnológico, que si bien pretendían desarrollar habilidades en el sujeto, crearon formas de dependencia y control del sujeto-docente (Martínez-Boom, 2016).

La tecnología educativa se derivó de la reforma educativa de 1968, en la que se desenfocó el sentido de ser maestro como agente pensante y dinámico para centrarse en la elaboración de guías y material didáctico. Es también durante este lapso cuando la educación se centró en definir materiales, modelos y herramientas, también se concibió la educación como objetivos. Adicionalmente, el informe de las Naciones Unidas que se realizó en 1972, en que se señaló que “la ciencia y la tecnología se conviertan en elementos omnipresentes y fundamentales de toda empresa educativa” (Faure et al., 1973, p. 33). Con este modelo de currículo se asumió la planificación, el aprendizaje por objetivos y resultados.

Desde otra mirada, Alberto Martínez Boom, analiza cómo los problemas educativos, tanto teóricos como estratégicos se articularon con el desarrollo del capital humano. Así, el enfoque del capital humano derivado de las categorías económicas, hizo del rendimiento el signo que promueve la sociedad, “simplemente al privilegiar la capacidad de los individuos en el incremento de su propia productividad” (Martínez-Boom, 2016, p. 41). Los docentes bajo la lógica de la modernización educativa requerían incorporar la novedad de la racionalidad interesada en sistemas educativos eficaces, menos costosos, más acordes con el desarrollo tecnológico y en general con las exigencias de mayor velocidad. Modernizar la educación significaba introducirle velocidad, incorporarle nuevas espacialidades y temporalidades, aumentar su productividad.

Por esa época circularon varios documentos, en que se pretendían generar cambios profundos en el sistema educativo, por ejemplo, en el documento *Aprender a ser. La educación del futuro* (1973) se cuestionó el papel del maestro, a quien se refieren como enseñante; al respecto se señaló:

Está claro que los enseñantes tienen cada vez menos como tarea única inculcar conocimientos, y cada vez más el papel de despertar el pensamiento. El enseñante, al lado de sus tareas tradicionales, está llamado a convertirse cada día más en un consejero, un interlocutor; más bien la persona que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios ... deberá dedicar más tiempo y energías a las actividades productivas y creadoras: interacción, discusión, animación, comprensión y estímulo. (Faure, 1973, p. 142)

Según la comisión así se lograría la democratización de la educación.

Con el modelo de la tecnología educativa se había desdibujado la labor del docente: se había debilitado la autoridad magisterial y el propósito académico-intelectual se habían cambiado por la pretensión motivacional, es decir motivar a sus estudiantes para promover en ellos el logro de sus propios aprendizajes-autoaprendizajes, la autonomía, la autoevaluación, el aprendizaje autónomo; mientras el aprendizaje se derivaba del sistema educativo, que se debía enfocar en la formación de competencias -aprender a ser-.

Previamente al Movimiento Pedagógico, los maestros se movilizaron y lograron el primer estatuto docente (2277 de 1979);³¹ antes de la expedición de esta norma no había un sistema financiero sólido, el pago a los educadores se hacía con los recursos que se lograban recoger por concepto de venta de cerveza y de aguardiente y de los juegos de azar;

Entonces, como no había recursos, tenían que pagarles a los docentes con cajas de aguardiente [o de cerveza]; eso resultaba, por decir ... humillante, o que se les quedaba debiendo, eso resultaría para uno de verdad: un sueño, pero eso pasó. Con la conquista de este Decreto 2277/1979, por

31 En este decreto se consignaron las condiciones de ingreso, el ejercicio docente, la estabilidad, los ascensos, retiro de los educadores; a la vez con este estatuto se motivó a los docentes tanto a la profesionalización como a la capacitación permanente. Allí se articuló la capacitación, el ascenso, es decir al logro de objetivos económicos. Martha Cárdenas Giraldo, María Mercedes Boada Eslava. El movimiento pedagógico 1982- 1998. En *Historia de la Educación en Bogotá*, Tomo II, Bogotá: Serie Investigación IDEP, (2012), 197-199.

lo menos se le aseguró el salario a los educadores con todas sus prestaciones y con todas sus garantías, eso ya fue un avance ...³². (E1, 3 de marzo de 2025).

Adicionalmente, había mucha politiquería y esto fue utilizado para hacer clientelismo, lo que atentaba contra la estabilidad laboral y dignidad del maestro.

Estas fueron las bases que inspiraron pronunciamientos de diversas organizaciones y tendencias ideológicas, así como de varias organizaciones de maestros que reclamaban el reconocimiento de su labor y la profesionalización. Algunas tendencias, como la de Frederici, hicieron fuertes críticas a este enfoque porque consideraban que provocaban que el maestro desarrollara mecánicamente las actividades, mientras se suprimía la reflexión y una pérdida de sentido en la relación académica de maestro y estudiante. También el grupo denominado “prácticas pedagógicas”, reivindicó al maestro como portador de un saber, el saber pedagógico, y su condición como intelectual (Martínez-Boom, 2016). Este fue el origen del Movimiento Pedagógico, al interior del cual además se plantearon discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, a la vez que se quería dar mayor protagonismo al maestro; más allá de plantear acciones y planes, el eje central de su labor debía ser el pensamiento, y convertir su labor en una práctica intelectual. En ese sentido, abrió un panorama interesante que llevó a la defensa del papel del docente y de una educación centrada en los problemas reales. Algunos de los debates y reflexiones fueron publicados en la revista *Educación y Cultura*, que surgió durante esta época, en estos textos se plantea el posicionamiento y defensa de la labor del maestro, asociada con su oficio como intelectual de la educación.³³

32 Entrevista a Pablo Sora en Tunja-Boyacá

33 Al respecto, Alfonso Tamayo sostiene que esta revista fue muy reconocida y referenciada por intelectuales de otros países, pues además de cohesionar al movimiento debatía y escribía para los maestros, cuya reflexión es tomada de Fabio Jurado, docente de la Universidad Nacional. Véase Alfonso Tamayo Valencia. El Movimiento Pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la Pedagogía). *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, 24, 102 -113, (dez. 2006), 109.

Según Paulo Emilio Oviedo, el maestro en el siglo *xxi* debe adoptar modelos teóricos y prácticas institucionales, que conozca elementos de sus disciplinas, desarrollar habilidades pedagógicas, la prácticas, las estrategias, técnicas y recursos didácticos diversos (Oviedo, 2014). Precisamente uno de los pilares de la educación del siglo *xxi* es aprender a aprender, lo que implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como afectivos, igualmente adquirir o desarrollar ciertas competencias. Por otra parte, el docente debe contribuir a transformar el sentido social; desde estas lógicas, la docencia es asumida como un proceso facilitador, y el docente un acompañante de los procesos formativos (Oviedo, 2014). Así, al docente se le delegan una serie de dinámicas para interactuar con el estudiante; no obstante, son más las actividades que el docente debe desarrollar para responder a los indicadores y a las dinámicas de una sociedad postindustrial, que un proceso de pensamiento en torno a la realidad social.

Metodológicamente, el trabajo se desarrolla desde la historia social de la educación, en la que se pretende analizar los cambios que se generaron entre 1980 y 2010 relacionados con la formación y percepción del docente, tomando en consideración las políticas públicas y el quehacer docente, lo que nos permite comprender cómo el maestro debe responder a las dinámicas educativas según las políticas nacionales e internacionales. El trabajo partió de una revisión minuciosa teórica e historiográfica sobre el maestro y sobre el Movimiento Pedagógico, con el fin de identificar las apuestas del Movimiento Pedagógico con relación a la profesionalización de los docentes, y los cambios que ello exige; también se revisaron las políticas públicas y las que fueron contrastadas con la voz de los docentes, quienes a partir de sus experiencias vividas nos enriquecieron con sus relatos, lo que permite ver el contraste del querer y del hacer. Posteriormente se trianguló la información y se organizó según las categorías emergentes y deductivas.

Así pudimos identificar tres momentos que se han convertido en apartes del texto: El primero reflexiona sobre el

movimiento pedagógico y las apuestas que se plantearon por la profesionalización del maestro y su papel como intelectual; un segundo momento lo situamos en los silencios del maestro generados por el conflicto armado, teniendo en cuenta que se pretendió vincular y asociar a los maestros con la guerrilla y por eso fueron perseguidos e intimidados y en muchos casos silenciados; y un tercer momento está relacionado con las políticas de calidad que han desenfocado el papel del maestro y lo han situado en el terreno más del aprendizaje, por ende su rol como intelectual se ha desdibujado y se ha privilegiado más el desarrollo de competencias y el cumplimiento de tareas, porque todas estas son susceptibles de evaluación. El texto abre un panorama de reflexión en términos de la concepción y percepción del maestro y abre un debate en torno a la formación y al papel del maestro en un mundo globalizado y en una sociedad de control.

El Movimiento Pedagógico y la Concepción del Maestro como Intelectual

El Movimiento Pedagógico motivó un cambio fundamental en el sistema educativo, promoviendo el protagonismo de los docentes que con su saber lograban incidir y transformar sus escenarios educativos. Entre los planteamientos del Movimiento Pedagógico se estableció defender la educación pública, evitar la estandarización y mercantilización, asimismo reconocer la profesionalización docente, unificación del sistema educativo.

En ese contexto un grupo de investigadores liderado por Olga Lucía Zuluaga de la Universidad de Antioquia, de la Universidad Nacional de Bogotá y de la Universidad Pedagógica, entre ellos Olga Estela Restrepo de Martínez, Alberto Martínez Boom y Alberto Echeverry, quienes fueron monitores de Olga Restrepo y que años más tarde se convirtieron en investigadores del grupo de las prácticas. A este grupo se vinculó como semillero Oscar Saldarriaga con un proyecto financiado por Colciencias. También se vinculó Renán Silva en la Universidad Pedagógica Nacional. De este grupo también

hizo parte Humberto Quiceno, de la Universidad del Valle, quien fue el primer monitor formado por Olga Lucía Zuluaga (González-Ayala & Tibaduiza-Vargas, 2015).

Paralelamente se estaban conformando otros grupos en otras universidades como la de Antioquia y la Nacional, donde se rescataban reflexiones similares en torno a la pedagogía, aunque con enfoques y metodologías diferentes; por ejemplo, el grupo Federici, el movimiento de Vasco, el anillo matemático, FECODE y otros grupos de izquierda (González-Ayala & Tibaduiza-Vargas, 2015); en Colciencias también había intelectuales que defendían este proyecto.

Según Humberto Quiceno, el Movimiento Pedagógico tuvo sus raíces en los cambios en el sistema educativo y cultural de la segunda mitad del siglo xx en Colombia; un grupo reflexionó sobre sus prácticas en la escuela; otra tendencia se marcó a través de investigaciones que se realizaron por profesores universitarios sobre la identidad intelectual del maestro, la enseñanza de las ciencias y el papel del conocimiento en la Escuela. Una tercera tendencia centró su mirada en la importancia de las resistencias del magisterio a las políticas educativas, que preconizaron el instruccionismo y la tecnología educativa (Quiceno, 2018).

Estos diferentes grupos y tendencias de intelectuales emergieron en los años ochenta, y desde ópticas distintas se preguntaron por el sentido de la pedagogía como campo del saber, que articula el conocimiento y la concepción práctica, sobre el papel del maestro como intelectual, y sobre cómo la educación debería responder a una sociedad en crisis. Otros se preguntaron por el estatuto epistemológico del saber pedagógico, por las dinámicas del conocimiento y del saber poder, desde donde se plantea una jerarquización o un estatuto subalterno (Acevedo-Tarazona, 2013).

Adicionalmente, se conformaron colectivos de maestros y de intelectuales, se organizaron foros, paneles y todo tipo de reuniones para debatir el problema de la educación y

la pedagogía; se publicaron documentos de análisis, libros y revistas como *Educación y Cultura*, *Controversia*, y otras publicaciones; a la vez que se realizaron investigaciones y discusiones relacionadas con la educación, la pedagogía y la didáctica.

Álvaro Acevedo Tarazona hizo un recorrido por el Movimiento Pedagógico, en que se planteó la labor del maestro como sujeto social que debía responder a una sociedad para el cambio. Aludió igualmente a cómo el maestro generó una valoración de sus actividades, de sus principios y de sus procesos, buscando un reconocimiento tanto económico como profesional en las dinámicas culturales, sociales y económicas de un mundo cambiante (Acevedo-Tarazona, 2013).

En 1982 se desarrolló el primer Congreso Pedagógico. En Bucaramanga FECODE lanzó el Movimiento Pedagógico (González-Ayala & Tibaduiza-Vargas, 2015), que se definió como democrático y popular; movimiento social que abordaba la actividad del maestro como trabajador de la cultura, como luchador de sus derechos laborales y salariales, y como ciudadano democrático, con derechos políticos (Cárdenas-Giraldo & Boada-Eslava, 2012). Allí se establecieron cuatro puntos fundamentales que deberían centrar la atención de la Federación: el primero resumió los problemas de los educadores en el campo laboral y otros aspectos relacionados con el estatuto docente; en el segundo, se plantearon aspectos como: la posición de FECODE frente a la política educativa oficial y a las propuestas y alternativas asumidas por la Federación de Educadores, entre estas: la convocatoria a un Foro Nacional por la defensa de la educación pública, la citación al segundo Encuentro Pedagógico Nacional, el impulso a la conformación de un Movimiento Pedagógico al servicio del pueblo y la creación de centros de investigación educativa; en tercer lugar, la necesidad de unificar la organización sindical, articulando a todos los sindicatos regionales; el cuarto aspecto debatió la posición del magisterio frente a las políticas de los monopolios nacionales y extranjeros, de dominación y explotación, que eran asumidas como imperialistas (FECODE, 1982).

En los debates también se hizo alusión a la necesidad de fortalecer los derechos democráticos, la defensa de la libertad de cátedra, la seguridad social y los derechos de los docentes. También se consideró que las luchas del magisterio no debían estar aisladas de las luchas sociales y políticas del pueblo. El eje fundamental estaba en construir tejido social y velar por la calidad y condiciones de la educación, sin desconocer la lucha permanente de los docentes por mejorar las condiciones laborales.

El Movimiento Pedagógico defendió la idea de formar un maestro intelectual, innovador, capaz de incidir en su contexto y transformar su realidad; pero sobre todo pensando en actores sociales de su contexto, en el educando y en los sectores populares donde tenía injerencia o desarrollaba su actividad pedagógica como maestro (Cárdenas-Giraldo & Boada-Eslava, 2012).

En 1984 se conformó también la revista *Educación y Cultura*, en que se recogían debates, enfrentamientos, tendencias, contradicciones, así como posturas intelectuales sobre la educación. También el primer Foro Educativo Nacional se llevó a cabo en 1984, y se enfocó en la defensa de la educación pública; mientras el primer Congreso Pedagógico Nacional se efectuó en 1987, y después fue replicado en diferentes sitios y reuniones por organizaciones de maestros, que habían retomado el modelo del Movimiento Pedagógico. Tales organizaciones tuvieron como objetivo contrarrestar el modelo instruccional de la tecnología educativa, que el gobierno en su momento pretendía imponer; la discusión también fue la base para proponer una ley general de educación que organizara a la educación en el país (Castro de los Ríos, 2015).

Los debates y acciones en defensa de la profesionalización docente continuaron, y uno de los logros tanto del Movimiento Pedagógico como del Congreso Pedagógico fue la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Con la aprobación de la Ley quedó la sensación de mantener una autonomía escolar, una dirección colegiada, el gobierno escolar colocando la educación

en manos de los educadores para sustraerla el control del Estado. La responsabilidad para llevar a cabo esta reforma educativa (FECODE, 1994) se le delegó a los docentes.

De acuerdo con lo planteado, el maestro también debería responder por la conformación y reconfiguración de comunidades, identidades locales como parte del fortalecimiento de la sociedad civil. También se plantó una relación entre pedagogía y cultura, estrategias de mediación cultural y comunicativa. Esto motivó luchas de los maestros por el estatuto docente, y por la profesionalización docente, que se le delegó a las facultades de educación (Caballero-Prieto, 1994) y la supervivencia de los maestros rurales inmersos en el conflicto armado de manera directa.

En el diagnóstico sobre la situación de los maestros a comienzos de los años noventa se resalta: una serie de movilizaciones realizadas por las organizaciones sindicales – sindimaestros, para reclamar mejoras en los salarios, garantías en la contratación, mejoras en la atención médica, capacitación y actualización en pedagogía, didáctica y el campo profesional, el establecimiento de concurso para el ingreso al escalafón, mejoramiento de las condiciones de las escuelas, infraestructura y su respectiva dotación: pizarras, escritorios. Otro de los aspectos que empieza a ser visible es la persecución, amenaza, boleteo y desaparición de maestros, principalmente en áreas de presencia del conflicto armado.

Había tensiones: entre maestros, maestros y directivos docentes, maestros y padres de familia, maestros y estudiantes. El hecho de que un docente debía tener más de un trabajo para poder subsistir. Adicionalmente muchos tenían que tener negocios o trabajos alternativos porque lo que ganaban no era suficiente para subsistir. En cuanto a los catedráticos externos o temporales, los sueldos podían demorarse más de un año, sin la posibilidad de ascender en el escalafón. Otras circunstancias, como el pago por traslados o permutas, que generaban unas maneras de corrupción y clientelismo, desdibujaban su labor como docente. Esto había sido utilizado para construir una

imagen negativa del maestro y de su labor como pedagogo e intelectual capaz de promover la transformación del país (Congreso de la República de Colombia, 1993). Así, los debates en la Cámara de Representantes, relacionados con la expedición de la Ley General De Educación centraban la mirada en el rescate de la imagen del maestro dentro de la sociedad como aspecto prioritario para poder hablar de una verdadera educación.

Uno de los aspectos que sobre la Ley generó debate fue lo relacionado con el nombramiento de docentes y la vinculación del personal docente y administrativo, que solo podría hacerse por concurso de méritos. Este punto se recogió en la ponencia para primer debate en la Comisión sexta de la Cámara de Representantes, donde se debatió la política de formación de educadores, aludiendo a tres aspectos en la formación de educadores: el factor humano de la educación, la profesionalización y el estímulo a la carrera docente; de allí se concibió que para ejercer la docencia se requería el título de licenciado impartido por una universidad o institución de profesionalización- Escuelas normales superiores.

De la ponencia del Representante Germán Hernández Aguilera se definieron algunos aspectos; según el proyecto se deberían establecer algunos aspectos para mejorar las condiciones salariales de los maestros: 1- Pago oportuno de las prestaciones y salarios, establecimientos y mecanismos legales que impidan dilaciones exageradas e injustas que se presentan en la actualidad. 2- Nivelación del régimen prestacional de los docentes con los demás servidores públicos. 3- Servicios médicos realmente eficientes y de la mejor calidad. 4- Criterios generales que garanticen la estabilidad, igualdad de oportunidades y justa retribución de los docentes. 5- nivelación de las asignaciones de los docentes vinculados al sector privado, con las que corresponden a su escalafón según las normativas vigentes (Congreso de la República de Colombia, 1993). Derivado de estos debates se reconoció a la educación como un derecho fundamental, por su parte, el Estado debería garantizar las libertades: de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Todo esto ocurría en medio de una serie de cambios que se leían como propicios para el fortalecimiento de la educación y para el logro de los objetivos. Precisamente, uno de los logros más importantes fue la reforma consitutucional de 1991, las reformas del Estado y la apertura económica, que se miraban como positivos y propicios para generar cambios. Asimismo, se percibieron otras dinámicas que ponían en crisis el proyecto de desarrollo, entre estas: la persistencia del narcotráfico, el fortalecimiento y expansión de los diversos grupos armados, la corrupción que empezaba a invadir las insituciones del Estado y a generar crisis económica y de gobernabilidad, lo que fue propicio para la expansión del conflicto armado.

Derivado de estos cambios y del nuevo modelo económico internacional que exige una mano de obra competente, la educación debía responder a esos nuevos retos; así, el educador debía jugar un papel fundamental como orientador del educando y transformador de la educación para lograr mejor calidad. En ese orden de ideas, la profesionalización y la tecnificación del educador se veían como una necesidad; a la vez que se planteaban algunos estímulos para los docentes o educadores relacionados con zonas de difícil acceso, estímulos y reconocimiento a los docentes mejor evaluados, planes de formación, capacitación y actualización (Dájer Chadid & Hernández Aguilera, 1993).

En el contenido de la Ley aparecía regularmente el concepto de maestro docente; y la propuesta de los legisladores fue unificarlo en torno al concepto de docente (Congreso de la República – Cómisión Sexta, 1995). El papel del docente estuvo siempre en el debate de los congresistas, en el Proyecto de Ley se definió que “el educador es el orientador del proceso educativo, y por tanto juega un papel importante y definitivo en el nuevo esquema que se requiere definir para la sociedad del siglo xx” (Acosta-Bendeck & Vicente-López, 1993, p. 2), tenía una responsabilidad fundamental en la formación de los estudiantes.

Otro momento crucial para los docentes en el ejercicio de su profesión en Colombia fueron los años noventa, cuando en el contexto de la transformación del sistema educativo en lo que tiene que ver con la política educativa, y particularmente sobre la profesión docente, se suscitaron preguntas sobre cómo dicha política educativa había contribuido al desarrollo personal y profesional del docente. Para muchos estas políticas han sido un tanto difusas: los maestros, además de atender aspectos relacionados con la enseñanza, también deben asumir otras funciones de carácter administrativo y de gestión, responder a mayores compromisos laborales, ser facilitadores del aprendizaje, promover la organización del trabajo de los diversos grupos, dinamizar procesos institucionales con estudiantes, padres de familia y comunidad del entorno. De acuerdo con lo planteado por Camacho-Rojas et al. (2014) esto ha generado problemas en torno a la identidad de la profesión docente, que ha llevado a un desequilibrio que se percibe como crisis colectiva y pérdida de prestigio de la profesión docente.

El sistema educativo y la labor del maestro se leían a la luz de los cambios de orden económico y social, debido al afianzamiento del capitalismo como paradigma social, y de la economía de mercado como modelo de organización de la sociedad para producir; lo que propicia el afianzamiento del modelo económico neoliberal que ha trascendido a todos los ámbitos. Dicha política se ha encaminado a reducir al mínimo la intervención del Estado tanto en lo social como en lo económico, mientras lo privado va ganando estos espacios. Se puede apreciar cómo a lo largo de la década de los años noventa se perfilaron cambios importantes en la economía, que han incidido en la construcción de las prácticas sociales, todo lo cual se ve reflejado en la profesión docente, pues esta ha perdido su valor y su protagonismo como ente regulador de procesos intelectuales, para reducirse a una serie de tareas que debe adelantar el docente además de promover el conocimiento.

La profesionalización de los maestros fue uno de los cambios importantes de la Ley, a través de esta normatividad

se le designó al Estado la responsabilidad de crear condiciones para facilitar el mejoramiento y profesionalización de los docentes en instituciones públicas y privadas. También la formación permanente de los educadores, para garantizar una actualización científica, en el campo profesional y del saber específico, es decir en lo didáctico y en lo científico.

Pero tal vez uno de los aspectos centrales definidos es que: para el ejercicio de la profesión docente se requería el título de licenciado o de maestro bachiller, impartido por una universidad o institución profesional de educación superior o las escuelas normales, y estar vinculado al escalafón nacional docente (Congreso de la República de Colombia, 1993).

Del Maestro Movilizado al Maestro Silenciado. Incidencias del Conflicto Armado

Con la emergencia del paramilitarismo, los grupos de autodefensa vieron a los maestros como sus enemigos, porque tenían una gran capacidad de movilizar a la población, porque generaban posturas críticas y porque hacían análisis de las problemáticas que a los armados los incomodaba, pues en estos balances daban cuenta de los males que el país estaba sufriendo como consecuencia de la guerra, del narcotráfico y de la corrupción (Ordóñez, 2016). Así también, el problema de la pedagogía y la didáctica, que eran el eje central del Movimiento Pedagógico, pasaron a un segundo plano puesto que el nuevo concepto de calidad implementado en el sistema educativo se limitó a responder a los estándares, resultados, pruebas, mas no enfrentar una problemática social y cultural, como se concibió en el surgimiento del Movimiento Pedagógico.

Pero ¿qué incidencia tuvo el conflicto armado en la movilización y labor del maestro? Como lo refiere Abel Rodríguez (Ordóñez, 2016), después del Congreso Pedagógico (1987), a los dos días, asesinaron al presidente del sindicato de Educadores de Antioquia, uno de los más fuertes de FECODE, y posteriormente hubo una fuerte persecución contra

los maestros; así, muchos fueron amenazados, asesinados o desaparecidos, lo cual debilitó el Movimiento Pedagógico.

Mientras el Movimiento Pedagógico se desplazaba por los diversos rincones del país, realizando foros, paneles y demás eventos académicos para convocar a los maestros en la defensa de su papel como intelectuales y promotores de la cultura, muchos fueron amenazados, perseguidos, intimidados y desaparecidos. En la siguiente tabla podemos apreciar una relación, un poco general.

Tabla 1

Asesinato de maestros/as a finales de la década de los ochenta

Datos registrados- base de datos	Año- fecha	Asesinados		Totales
		Nº. de hombres	Nº. de mujeres	
CINEP	1985	6	2	8
CINEP, CUT, otras fuentes	1986	10	1	11
CINEP, CUT, otras fuentes	1987	28	3	31
CINEP, CUT, otras fuentes	1988	41	4	45
CINEP, CUT, otras fuentes	1989	47	4	51
CINEP, CUT, otras fuentes	1990	19	6	25
Total de la década de los años ochenta		151	20	171
CINEP	1991	47	12	59
CINEP, CUT, otras fuentes Maestros de la industria agropecuaria- Sintrainagro	1992- 1994	70	17	82
CINEP, CUT, otras fuentes	1994- 1998	187		187
Total de la década de los años noventa		304	29	333

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos presentados por Castro de los Ríos (2015, p. 101).

Sin embargo, en la época el número de asesinatos fue muy disperso, lo que posiblemente no sirvió como voz de alerta de un monstruo emergente, el narcotráfico y el paramilitarismo; pero lo central es ver cómo los sindicatos y los sindicalistas se convirtieron en objetivo militar de los armados, quienes

los consideraron auxiliares y militantes de la guerrilla. Las denuncias fueron aisladas y al parecer no hicieron parte de las reflexiones del Movimiento Pedagógico, ¿por qué el silencio?

Como se puede apreciar en la tabla 1, el número se empezó a incrementar en 1987, cuando fueron asesinados 31 maestros, siendo el pico más alto 1989 con 51 docentes amenazados. También se puede apreciar que fue más alto el número de hombres asesinados que de mujeres, pero como se podrá ver, las mujeres también vivieron el conflicto de otra manera, la viudez, el desplazamiento, la persecución, entre otras. Estos datos no muestran el protagonismo de los actores armados, como se verá en la voz de los maestros.

En la década de los años noventa, de acuerdo con los datos presentes en la tabla, creció el número de asesinatos: se pasó de 171 a 333. No obstante, hay muchos casos no documentados, no denunciados y la mayoría de veces, silenciados. A continuación se hará una reflexión sobre hechos de violencia a partir de la voz de maestros en algunas regiones del país, con base en experiencias y narraciones de docentes.

En los años ochenta la guerrilla incursionó en instituciones educativa con el ánimo de capturar seguidores y militantes. Por ejemplo, en algunas localidades del departamento de Boyacá se percibió la presencia de la guerrilla; por ejemplo, en Chiscas, y en áreas de Soatá, San Mateo y Boavita, había presencia de las FARC y del ELN, que buscaban ejercer influencia en los estudiantes, en la población y en los docentes. Por aquella época circulaban ideologías marxistas, el pensamiento de Mao Tse-Tung; desde allí se vislumbraba una lucha política diferente, porque abordaban problemáticas de la gente común, defensa de los pobres, hablaban de los problemas reales. En aquel entonces se metían al salón a oír clases y entraban con fusil (E2, 20 de febrero de 2025)³⁴

En otros lugares, los maestros estuvieron en medio del conflicto, vivieron una tensión muy fuerte, recuerda Germán

³⁴ Entrevista al profesor NN, denominado así para proteger su identidad, docente jubilado de la Secretaría de Educación de Tunja-Boyacá.

que a un compañero licenciado en sociales lo asesinaron en Barrancabermeja,

Allá estaba operando en un lado el ELN y en el otro operaban los paramilitares, más arriba estaban las FARC, a él lo desaparecieron, se murió, era un muchacho de Puerto Boyacá, pero con orígenes chocoanos, y fue convencido de su discurso izquierdista. A otra, la mataron en Fortul, Arauca, la mataron, le habían quitado las manos, ... y la encontraron enterrada por allá en una fosa ... al parecer fue la guerrilla (E2, 20 de febrero de 2025).

La guerrilla de las FARC en la década de los años ochenta, con posterioridad a la sexta y séptima conferencia, inició un proceso de expansión con la creación de más frentes y con la incorporación y reclutamiento de actores sociales, niños desde los 15 años de edad y jóvenes, incrementó las vacunas para fortalecer la lucha armada. Por esa época también aparecieron grupos de autodefensas en varias regiones del país, ligados a la protección de hacendados, comerciantes y terratenientes; pero con la pretensión de expandir la producción y comercio de la heroína. Así, en varias regiones empezaron las disputas entre las guerrillas, las autodefensas y el ejército por el control del territorio, mientras los maestros quedaron en medio del fuego cruzado.

También asumían funciones del Estado, como solucionar conflictos, presionar y establecer control de la cotidianidad de los habitantes. Retomando el caso del norte de Boyacá, el profesor N.N. narra

Hacían ese tipo de intervenciones, por ejemplo, un profesor que fuera como muy gobiernista, lo llamaban al orden y le decían: “usted cambia su discurso, o lo matamos, o se larga” y hubo gente que le tocó irse, porque se veía que sí era en serio que los mataban. (E2, 20 de febrero de 2025)

También recuerda que hubo tomas en varios municipios,

Por ejemplo, en la Uvita en dos ocasiones fue tomado por las FARC; en Boavita hubo amenazas, pero el Ejército lo impidió

y lo que hubo fue una mortandad tenaz. Las volquetas del municipio bajaban llenas de muertos, pero aquí en el centro no se sabe nada, ni la prensa, ni los medios. Luego estuvo el Ejército en Chiscas y El Cocuy, entonces a esa gente les tocó irse porque la contraofensiva fue durísima. (E2, 20 de febrero de 2025).

Otros hechos de violencia en el marco del conflicto armado se describen en Casanare a comienzos de la década de los años noventa (1993), y cuando docentes como X y su compañero H llegaron a localidades como Chámeza, Recetor, ya eran áreas inmersas en el conflicto. En Recetor

A finales de año 1992, [recuerda que] vivían en una casa junto con otra pareja de docentes, los hijos de la profesora X (niño y niña) y la bebé de la otra pareja, adicionalmente vivía una enfermera. Un día a media tarde llegaron un par de jóvenes, un muchacho y una joven que pertenecían al ELN empezaron a conversar con el profesor Y (el esposo de la profesora X); mientras la gente se preguntaba: ¿Qué va a pasar? ¿A quién va a ser? Después de dos horas se fueron, cayendo la tarde, minutos más tarde se escucharon unos disparos, los que se perpetraron contra la enfermera. (E3, 4 de marzo de 2025)³⁵

Cuando los elenos iban a matar, llegaban de civil:

A la siguiente semana llegaron al colegio dos jóvenes armados y con uniforme del ELN, amenazaron a la profesora X con una ametralladora y les dijeron a los niños que estaban presentando examen: “¡compañeros, reunión en la cancha ya!”. También eran muy jóvenes, pero esa vez llegaron con uniforme, un verde oliva fuerte, y colocan la bandera del ELN en alguna parte. (E3, 4 de marzo de 2025)

Esta fue una amenaza para los docentes, quienes debieron salir desplazados sin sus pertenencias. En el mismo año, 1992, cuando fueron amenazados en Recetor, habían asesinado a una pareja que también eran docentes; pero cuando esto sucedió todos los docentes se trasladaron; a finales de año también

³⁵ Entrevista a una profesora, que por protección de datos llamaremos X, Docente de la Secretaría de Educación de Boyacá en Tunja-Boyacá.

asesinaron a la alcaldesa delante del hijo menor; también asesinaron a una estudiante de grado sexto.

En Gámeza, hacia los años 92 o 93, la profesora M, docente de una institución educativa pública, recuerda que allí fue asediada por la guerrilla- le parece que era el ELN,

Este grupo armado voló la estación de Telecom, tenían al pueblo muy dominado, ellos eran los que mandaban, los que decían cuándo salir, cuándo entrar, si se debía tomar (bebidas alcohólicas), si no se debía tomar, qué reuniones se hacían, qué reuniones no se hacían, pero eso fue comentario cuando yo llegué, porque la gente estaba muy atemorizada, muy dolida por lo que había pasado, eso recordó Claudia. (E4, 4 de abril de 2025).³⁶

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), las tomas a municipios, estaciones de policía, alcaldías... han sido uno de los métodos utilizado por la guerrilla, asociado con la expansión de la insurgencia y para controlar las poblaciones donde se establecen.

Pero no siempre los armados se encontraban “para echarse bala”; recuerda Manuela que en alguna ocasión se reunieron los cuatro grupos armados que operaban en la zona: ELN, FARC, paramilitares y Ejército; todos tomaban cerveza escuchaban música y se reunían en el mismo lugar a departir. Después, hacia la madrugada, cuando se despedían, cada cual para su lado “todos salieron a hacer ráfagas al aire ... así se despidieron” (E3, 4 de marzo de 2025). Lo que Manuela percibió es que había mucha cercanía entre los actores armados, que todos sabían territorialmente dónde se ubicaban y trazaban fronteras invisibles, que los actores sociales debían asimilar y quedarse en silencio para no entrar en conflicto con alguno de estos grupos.

Después de las amenazas, los profesores X y Y fueron trasladados a Maní, allí Richard trabaja en una vereda y la profesora M en el pueblo en la jornada nocturna.

³⁶ Entrevista a una profesora a quien denominaremos M, para proteger su identidad. Docente de la Secretaría de Educación de Boyacá en Sogamoso-Boyacá.

X viajaba... cuando ya consiguieron su moto, viajaban todos los días, entonces había que pasar el Cusiana en canoa con la moto, y coger después al otro lado del río y arrancar como media hora de camino en la moto y llegar allá [al colegio donde trabajaban] (E3, 4 de marzo de 2025).

Así transcurría la cotidianidad de estos maestros, que no es ajena a otros contextos y escenarios, lo que puede leerse como travesías entre la selva, los caminos, los ríos y la acción de los armados.

Y continúa el relato de la profesora X, comenzando el año 1998, "... ya Y tenía la moto y [también] otro compañero, un muchacho jovencito, normalista, él estudiaba en la U. de la Sabana, estaba haciendo su licenciatura los fines de semana. ... el 3 de marzo, ellos salían los dos en la misma moto para no gastar tanta gasolina, [la zona] ya estaba ocupada por paramilitares... los paramilitares en su accionar, le cogían a la gente las motos o los carros y se los llevaban por un tiempo, o fuera por unos días o por un rato, o por un solo día y le devolvían el automotor, ... ya sin gasolina, ... o si no, dejaban razón: "díganle a fulano que vaya como sea a tal parte".

El día descrito por la profesora X en que decidieron no viajar en la misma moto, y salir en tiempos diferidos, tampoco pasaron a la misma hora en la lancha, pero el profesor X llegó a la escuela y el compañero, Mauricio, no; en la tarde los compañeros lo preguntaron, también su compañero de viaje notó su ausencia. La situación en la vereda donde trabajaban el profesor Y y Mauricio se había puesto tensa, persecución, pero, ¿por qué?, nos preguntamos. Al respecto, recuerdo que Mauricio había trabajado en una escuela donde tiempo atrás habían hecho un bombardeo (al parecer los militares); pero lo central es que esto fue una alerta para los docentes, por lo que empezaron a realizar marchas, mientras le recomendaron a Richard no salir. Por su parte, los docentes solicitaron audiencia con el comandante paramilitar que estaba radicado en esa vereda, en la reunión con el comandante les dijo: "lo mejor es que se vayan todos porque a ustedes les van a caer, porque ustedes están

diciendo que es que se lo llevó el Cachecaira, es el nombre del líder paramilitar, el alias, y no va y sea que de verdad les pase lo que están diciendo". El viernes de esa semana salieron de Maní a Yopal todos los maestros en un vuelo, su único equipaje fue una pañalera, el resto de pertenencias fueron abandonadas; y como los profesores X y Y, y los demás profesores de Maní, hubo una gran cantidad de maestros amenazados, desplazados, desaparecidos y asesinados (E3, 4 de marzo de 2025).

Una pequeña referencia a la distribución del territorio, relatada por la profesora X: Chámeza y Recetor eran de montaña, para la época controlados por la guerrilla, mientras Maní era llano y estaba ocupado por paramilitares, los asesinatos fueron cometidos por paramilitares (E3, 4 de marzo de 2025); en esa época asesinaron a un candidato presidencial, también fueron amenazados los dueños de un establecimiento de mercado, por lo que debieron abandonar de la noche a la mañana la localidad. Estos actores armados boleteaban a la gente, los extorsionaban, los amenazaban y desplazaban.

En Chámeza, vereda Barriales, el 24 de agosto de 1991, justamente en la época de la expansión paramilitar, asesinaron al profesor Henry Elín Ramírez Becerra y desplazaron a su esposa Doris Moreno y a sus 3 hijos. Estos hechos fueron cometidos por las Autodefensas Unidas de Colombia - AUC, con participación del grupo armado Los Centauros. En el territorio se encontraban campamentos de los paramilitares, que controlaban toda la zona, amenazaban, intimidaban, asesinaban y perseguían como lo relata la profesora Doris. También los docentes sindicalizados y líderes sindicales se convertían en objetivo de los armados, además de ser asesinados como Henry Elín, sus familias eran perseguidas como lo relató la profesora Doris:

Debo anotar que algunos de nuestros estudiantes, padres de familia y vecinos murieron en esta guerra inútil. El derecho a la vida se violentó. Mataban y torturaban a diestra y siniestra por cualquier situación, por pequeña que fuera: por una cerca, por una deuda, por un comentario, por problemas conyugales, etc. El padre Bernardo Arbeláez era

un gran líder en Chámeza. Tenía un internado. Debió salir porque también lo asediaban y lo querían matar. Por los años 90 y 91 llegaba la guerrilla y nos sacaban a cualquier hora. Llegaban los paramilitares y nos formaban. Llegaba la policía y nos culpaban. La policía llegaba en la noche y uno tenía que darles hospedaje. (Pérez-Jiménez & Giraldo, 2018, p. 83)

Por aquella época también asesinaron a la alcaldesa de Chámeza.

El conflicto armado iba impactando a las regiones de acuerdo con la movilización y afianzamiento de los armados en un territorio; por eso puede verse que hay unos ciclos de violencia que en cierto momento se agudizan y cuando incursiona un grupo armado con miras a disputarse el territorio, la ola de violencia se incrementa.

Durante los años noventa la ola de violencia fue muy fuerte, responde a la disputa de los territorios, al incremento de la siembra de coca, al procesamiento, producción y transporte de heroína, pero sobre todo al afianzamiento de las economías ilegales en territorios de escasa o nula presencia estatal, en que estuvo inmersa la labor del docente. Llegando a territorios desolados, silenciados y con actores sociales en muchas ocasiones cooptados por los armados, que veían en estas organizaciones unas maneras de regulación y lo normalizaban.

Entre los años 2000-2002 en el sur de Bolívar se vivieron acciones violentas debido a la pretensión del ELN, que venía desde 1999 de despejar 3 municipios en el sur de Bolívar: San Pablo, Yondó (Antioquia) y Cantagallo para iniciar procesos de negociación, tal como lo habían pedido las FARC en el Caguán. Así, en estas localidades, particularmente en Cantagallo, lo recuerda Claudia, quien se desempeñaba como docente en esta localidad,

En el año 2000 la guerrilla del ELN colocó una bomba en la registraduría, en señal de protesta contra las elecciones; asimismo, al que querían matar, lo mataban, aunque a los

maestros nos respetaron y nunca nos atropellaron; ellos verificaban quiénes tenían dinero, bienes, y sobre todo quiénes hacían torcidos, y los eliminaban. (E4, 4 de abril de 2025)

En San Pablo, una población que dista aproximadamente media hora de Cantagallo, al sur de Bolívar, había presencia de las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia); entonces se enfrentaban las AUC con los elenos. Así lo relata la profesora M:

En esos momentos, cuando yo viví en Cantagallo, ellos mandaban panfletos, ... que era un comunicado que decía “usted tiene que cerrar la casa a las seis de la tarde y nadie puede salir”, eso parecía un pueblo muerto, allá nadie salía hasta que ellos volvieran a sacar otro panfleto, otra comunicación, a veces se lo metían a uno por debajo de la puerta e informaba que tú ya podías salir, o por decir algo, si habían unas fiestas, si había algún evento cultural, con un solo disparo ya la gente sabía que tenía que retirarse. (E4, 4 de abril de 2025)

Una cosa era el encierro, que era una manera de silenciar y controlar el espacio físico y evitar que las personas se dieran cuenta de las acciones criminales, del tráfico de heroína, de la apropiación de tierras, bienes y enceres. Estas formas de silenciar con el confinamiento colectivo permitían que a su vez se silenciara con la coerción, con acciones de disciplinamiento impuestas por el poder de los armados. Callar por la imposición del otro y por los mecanismos de control es una forma de disciplinar los cuerpos dóciles, en este caso se trata de un control masivo de los cuerpos, como un proceso de conversión permanente que busca encontrar cuerpos dóciles, controlar sus voces, sus narraciones y el lenguaje. En esta forma de control los armados establecen mecanismos de acallamiento para disciplinar y generar obediencia en las calles, en el parque y en general en el espacio público; otra ocasión es cuando aparece la figura de los armados, que genera un acallamiento intimidante, pues es la presencia del criminal (Reyes Sánchez, 2017).

Otra es el silencio generado por las acciones en el cuerpo, un lenguaje del terror, que en palabras de Benjamin enmudecen, por las acciones traumáticas que generan en el sujeto y por lo que los actores armados son capaces de realizar. Sobre este particular, en el relato de la profesora M:

Por ejemplo, un fin de semana desmembraban a una persona y la colocaban por partes en los árboles, era terrible... , o si habían rumores que alguien le servía a otro grupo, lo paseaban por todo el pueblo y lo volvían una nada, hasta que lo mataban, hasta que ya la persona no daba vida, y otra fue cuando también los colocaban, los amordazaban vivos, los mandaban al río para que se ahogaran todo amordazado todo su cuerpo, sí, era un momento bastante fuerte, fuerte, fuerte ... (E4, 4 de abril de 2025).

En este caso el enmudecimiento es una representación o es una expresión de lenguaje, derivado del silencio que proviene de acciones de sentido profundamente traumáticas, en que el narrador enmudece (Acosta López, 2017), porque se genera un choque que genera un trauma entre la voz y el miedo, que dificulta la expresión.

La situación era muy tensa para los habitantes, los docentes también enmudecían, como lo refiere la profesora M:

Las AUC eran demasiado descarnados, mataban y desmembraban sin piedad, y les colocaban avisos: "por sapo" "por hp" "por tal cosa" o sea, a ellos no les importaba nada, nada, nada. El ELN, generalmente mandaban un panfleto, o mandaban, por ejemplo al alcalde: "necesito tanto, necesito que me abran estas carreteras, necesito esto, esto" Los elenos siempre llevaban uniforme, las AUC iban de civil, a ellos se les conocía por que iban armados y porque eran de una mirada muy penetrante, muy fuerte y porque la maldad los identificaba. (E4, 4 de abril de 2025)

Y continúa el relato de su cotidianidad en un área de conflicto, donde el cuerpo es otro escenario del conflicto armado:

En alguna ocasión, “cuando íbamos para la finca y... vimos un brazo en una parte, el otro brazo a los dos metros, la pierna en otro metro, así, o sea, iban dejando desmembrada a la persona, la cabeza... o sea, eso ... me impresionó muchísimo, ... otra vez que íbamos para la finca, nos pararon, y a mi esposo le dijeron: “su nombre es Luis Fernando” o sea, ellos saben todo, todo, todo, cuántos hijos tiene, qué hace la esposa, qué hace él, cuánto ganado tiene, qué bienes tiene La situación era muy complicada, a una familia completa los desaparecieron porque pasaban unos y pedían que les hicieran de comer, luego pasaban los otros, al señor lo cogieron y le dieron vueltas por todo el pueblo hasta que lo mataron, causándole mucho dolor. A la gente le tocaba tener cuidado con lo que hablaba y mucho más a los docente, no se sabía si habían padres de familia involucrados o estudiantes, a veces, “... a uno le comentaban: “cuidado con tal persona, no puedes hablar esto...”. En Cantagallo había mucha gente, muchísima gente que estaba involucrada en eso, y les pagaban, ellos recibían un sueldo. (E4, 4 de abril de 2025)

Y los docentes, vieran lo que vieran, no podían decir nada.

El conflicto también invadía las propiedades y labores que realizaban los docentes, además de ser desplazados, amenazados o desaparecidos; también sus propiedades eran objeto de despojo. Cualquiera de los grupos armados podía llegar a un lugar, no siempre armados; en ocasiones hacían estudio del lugar, por ejemplo, tomaban una casa o apartamento o una finca en arriendo, en otros casos ingresaban como trabajadores en las fincas, en otros los hombres enamoraban a las niñas o viceversa y creaban una red de informantes; y desde allí estudiaban a los habitantes, sus propiedades y los recursos económicos que poseían. En el caso de la profesora M,

A nosotros nos quitaron aproximadamente 10 hectáreas, ... en la finca se posesionaron los del ELN, ... y no se los pueden quitar, nadie se los puede quitar, ni por la ley se los quitaron, ellos se estabilizaron ahí, llegaron con sus familias, porque ellos ya tienen familias y ... se ubicaron, esa tierra se perdió, la invadieron. (E4, 4 de abril de 2025)

Esta narración es muy fuerte, busca traer al presente el relato de lo sucedido, a la vez que invita a recorrer aquello que no podemos explorar directamente, reconstruir, lo que hace parte del relato, y escuchar aquello que se vivió y se sintió en un momento determinado, con sus emotividades y discontinuidades, esto hace parte de las memorias silenciadas, que se pueden leer y escuchar en las voces disímiles de cada historia que se asoma, que nos arrojan pistas para la comprensión del presente.

El Maestro Inmerso en los Sistemas de Calidad

El giro del sistema educativo hacia el foco economicista generó cambios muy fuertes en la concepción del maestro, de la escuela y del conocimiento. El fortalecimiento de las teorías económicas derivadas del afianzamiento del modelo neoliberal, que desde finales del siglo xx rigen la sociedad, se ha sentido en el ejercicio de la profesión docente, en virtud del afianzamiento del modelo del capital humano (Pulido-Cortés et al., 2022), que considera a las personas como agentes económicos y a la educación como un vehículo de producción, que se rige por principios económicos de cantidad, calidad, grado de formación y productividad de los sujetos involucrados en el proceso. En ese orden de ideas, el maestro como profesional de la educación transitó al “paradigma” de los indicadores, que implica producir en tiempo real y para lo cual el diligenciamiento de formatos es un referente; se asocia a la escuela como empresa inmersa en las lógicas del mercado, de donde se derivan referentes como: costo-beneficio, productividad, eficiencia, eficacia, calidad. De esta manera, se ha puesto en crisis el modelo de escuela que respondía a las lógicas de la Modernidad, como instancia de crecimiento y consolidación de personas libres, pensadas en relación con el otro y para promover un bien público; así, la escuela de hoy debe preparar sujetos capaces de mostrarse competitivos para el mercado (Camacho-Rojas et al., 2014).

Uno de los aspectos con que la Ley General de Educación, o Ley 115 de 1994, pretendió dinamizar el sistema educativo

y la formación de maestros fue la evaluación. En ese orden de ideas se crearon los sistemas de evaluación, acreditación e información, como mecanismos para valorar y reorientar el proyecto educativo institucional, así se proyectó impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación. Para el caso de la evaluación en el aula, esta deja de ser un mecanismo de control, castigo y sanción, para convertirse en un instrumento de conocimiento que permite proponer estrategias de mejoramiento de los procesos pedagógicos, de la actividad del docente, del funcionamiento del establecimiento educativo.

Derivado de esta Ley se creó el Sistema Nacional de Acreditación, con el fin de garantizar el cumplimiento, por parte de las instituciones educativas, de los requisitos de calidad (Caballero-Prieto, 1994): del funcionamiento del establecimiento objetivo mientras da cuenta de las calidades, desempeño y condiciones de sus directivos, de los materiales y textos y del logro de los estudiantes a partir del apoyo y asesorías que prestarán el Estado y los organismos gubernamentales y no gubernamentales.

El Ministerio de Educación Nacional debía organizar evaluaciones periódicas de carácter pedagógico e idoneidad laboral; así como regular los incentivos económicos, de formación académica y de exaltación de méritos para los educadores mejor evaluados. Se estableció el examen periódico, pues además de la evaluación anual de carácter institucional, los educadores deberían presentar un examen de una unidad académica en el área de su especialidad, de actualización pedagógica y profesional como requisito imprescindible para el ascenso al escalafón, según la reglamentación expedida por el gobierno nacional.

Respecto a la evaluación, los maestros se oponían a este proceso porque consideraban que también allí se pondrían en juego instrumentos políticos para cuestionar los conocimientos del docente; pero también habían mecanismos económicos, porque estaba relacionada con los ascensos y el salario. La Ley definió dos tipos de evaluación a los docentes: la de desempeño,

y la otra para verificar idoneidad académica y pedagógica (Ávila-Buitrago, 2014). La pregunta central es ¿esto cómo ha incidido en la práctica docente?

La evaluación a docentes se implementó para evaluar a los que ingresaban mediante concurso público, también para verificar su idoneidad mediante exámenes periódicos. El tema de la evaluación visto en esa propuesta aparece como estrategia para fomentar estímulos, pero también una acción sancionatoria, pues la evaluación se convirtió en un mecanismo de control de las acciones y actividades del docente. En ese sentido la evaluación emerge como relación y ejercicio de poder y hace parte de lo que Foucault denomina la tecnología del poder, que si bien es un instrumento de medición, también genera formas de estratificación en la aplicación del poder, marcadas por la institucionalización, la definición de técnicas, instrumentos y mecanismos que son útiles al sistema (Foucault, 2012).

La evaluación puede considerarse un dispositivo de poder y control por parte del MEN, a la vez que le permite al docente competir para ascender en el escalafón y obtener mejor salario, lo cual a su vez genera procesos de individualización y lucha para lograr beneficios que no obtienen otros maestros. De allí se derivan unas relaciones de saber – poder que van más allá del dominio de conocimientos en un campo del saber y como práctica. Bajo las nuevas dinámicas derivadas de la Ley General de Educación, el maestro era un líder del proyecto educativo institucional, que debía recibir un proceso de formación permanente y pertinente para promover cambios sustanciales en torno a la modernización del sistema educativo (Arboleda-Palacio, 1995).

La evaluación se consideró en la Ley General de Educación como una oportunidad para fortalecer procesos académicos, centrar la mirada y plantear mecanismos o acciones para mejorar tanto en la labor del maestro como en la escuela; pero contradictoriamente, lo expuesto en el Decreto 1278 de 2002 establece mecanismos sancionatorios que condicionaron la

labor del docente, así, la evaluación desde esa perspectiva deja de ser un estímulo para convertirse en un objetivo, tanto para permanecer en el escalafón como para buscar un incentivo salarial. En ocasiones la lógica de mejoramiento no se percibe; por el contrario, es una relación de sanción y castigo, como se puede apreciar en el texto: “las evaluaciones de desempeño y de competencias tendrán las siguientes consecuencias según sus resultados” (Decreto 1278, 2002, artículo 36); lo que dista mucho del interés de un maestro intelectual.

Así, cuando leemos las condiciones normativas con las cuales se vincula al maestro y para mantenerse en el escalafón, la evaluación y el perfil generan disciplina que vuelve docil al docente, según Foucault (2015),

La disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que toma los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse de su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente. (p. 199)

Estas prácticas se convirtieron en instrumentos mecánicos que han permitido imponer acciones y procedimientos. Así, el poder disciplinario se debe en efecto al uso de instrumentos simples: en este caso la evaluación, la sanción normalizada, el formato y el control.

Acevedo, citando a Samacá, resalta que la Ley General de Educación o Ley 115/1994 no alteró sustancialmente el modelo educativo colombiano, pues ya se habían dado procesos que permiten ver que el sistema educativo se acomodó a lo económico en la perspectiva neoliberal, fue un espacio propicio para convertir la educación en un modelo de mercado. Se percibió el uso y afianzamiento de conceptos como: calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia; el Estado lideró un proyecto educativo en función de la comunidad educativa como expansión de la sociedad civil. La educación pasó a considerarse un servicio

público, centrada en la formación de sujetos competentes, con instituciones descentralizadas, flexibles y autónomas, con maestros profesionalizados y estandarizados, y donde todo el sistema está permanentemente monitoreado y evaluado en función de pruebas internacionales (Acevedo, 2013). Así, la evaluación pasó a convertirse en un proceso permanente, no solo para regular los procesos académicos, sino para medir las cualidades y calidades del maestro y del sistema educativo, lo que transformó el sentido del maestro intelectual, pues su labor quedó condicionada a la estandarización y a la evaluación.

Por otra parte, en algunos casos la evaluación se convirtió en un dispositivo del quehacer del docente, donde el sentido crítico y la autoridad de los docentes se ajustaron a los criterios de la evaluación como indicador, también hay muchas prácticas de las que se infiere una especie de populismo, donde pareciera que el docente frente a los estudiantes pierde su sentido de autoridad, cuando este debe realizar actividades de evaluación; luego se evalúa subjetivamente al docente, y no el proceso.

Para muchos la Ley General se convirtió en el embrión de la privatización, que fue recogido en la Ley 715 de 2001. Con relación al maestro, en la Ley 115 de 1994 se estableció que el maestro era un orientador, un término que fue visto como ambiguo, pues esto disminuía la autoridad académica del maestro y el reconocimiento se asoció con el uso de las pedagogías críticas y activas, que pretendían mermar el autoritarismo y colocar al maestro en relaciones horizontales tanto en el contexto educativo como con la comunidad.

Pero es importante escuchar la voz de los maestros sobre el particular. En versión de docentes como Marcela, el Decreto 1278 (2002) ha permitido la profesionalización del docente, y económicamente ha sido benéfico, porque facilita el ascenso a través de estudios de maestría y doctorado, y el ascenso mediante investigaciones en el aula; se tiene además la evaluación de desempeño muy personalizada en cada docente, aunque en un comienzo fue una evaluación “castigo”, porque

Era utilizada si usted no compartía por X o Y ideología, entonces, pues, su evaluación iba a ser usada para bajarle la nota y usted no podía presentarse a un cargo directivo. Actualmente, eso ya ha desaparecido afortunadamente, y la evaluación es una responsabilidad y un compromiso de cada docente en mejorar las prácticas de aula, el clima escolar, la convivencia, la interacción con la comunidad. (E5, 3 de marzo de 2025)³⁷

Esto puede verse como un logro del Movimiento Pedagógico, que permite ascender en el escalafón docente e incrementar el salario, y quien no lo hace es porque no quiere; lo que no sucede con los docentes amparados por el Estatuto Docente 1277/1979, que quedaron estancados y no pueden ascender sino hasta la categoría 14, así tengan los estudios que tengan, no hay incentivos.

Una de las diferencias de los docentes que se rigen por el 1277/1979 es que al ser licenciados podían inscribirse en el escalafón y de inmediato quedaban en categoría 7, los normalistas también podían inscribirse en el escalafón y luego ascendían si estudiaban, y por tiempo de experiencia o por capacitación. Para ascender después de la categoría 7, al respecto una profesora señaló:

Para los números pares tenía uno que acreditar tiempo de experiencia, y para ascender a los impares tenía uno que además del tiempo de trabajo, tenía uno que hacer algunos estudios, entonces hacía uno lo que llamábamos “cursos de escalafón” en vacaciones, y por lo general o las universidades o las mismas secretarías de educación los ofertaban, y uno se inscribía en eso, y durante las vacaciones uno hacía los cursos, presentaba los trabajos, le calificaban a uno, le relacionaban a la Secretaría de Educación correspondiente y ahí hacían las modificaciones en la hoja de vida. El grado máximo de nosotros es el 14, y para ese sí había que hacer un posgrado, bien fuera de especialización o de maestría. (E3, 4 de marzo de 2025)

³⁷ Entrevista a Marcela del Pilar Albornoz Garnica, docente de la Secretaría de Educación de Boyacá. Tunja-Boyacá.

Las diferencias salariales con los docentes que se rigen por el 1278/2002 son bastante notorias, pueden ascender más y tener mejor remuneración, en algunos casos alcanzan más del doble de un docente de escalafón 14. Pero un condicionante es que deben entregar los informes y evaluaciones a las directivas, lo que queda sujeto al criterio de “hago todo lo que me digan porque si no, me bajan en la evaluación” pero entonces ¿Qué hay de eso con respecto a mi quehacer pedagógico?, ¿a mi quehacer como profesional, como trabajador con la sociedad?

Por otra parte, a finales de la década de los noventa la incidencia de las políticas internacionales se vivieron con mayor ahínco en el sistema educativo colombiano, a raíz de las acuerdos realizados en distintas cumbres internacionales en que la Unesco, como agencia internacional especializada para la educación, quedó facultada para la asesoría y diseño de políticas educativas a los países de la región y supuso la incorporación de estrategias y principios del mundo económico al campo educativo. Así, las nuevas directrices generaron cambios profundos en los enfoques del sistema educativo, centraron la mirada en la formación-adquisición de competencias, conducentes a resultados en el aprendizaje, luego se desplazó la noción enseñanza y aprendizaje como proceso dinámico hacia el aprendizaje visto como un proceso reflexivo (Camacho-Rojas et al., 2014). La formación por competencias se centró más en el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar el mundo globalizado.

Para responder a este sistema, la educación se asoció a un modelo de empresa en que se introdujeron conceptos como: indicadores, metas, logros. Así el papel de la escuela debía ser garantizar en los estudiantes la adquisición de comportamientos, habilidades, destrezas, para que el individuo pudiera insertarse en el campo laboral, en el mundo de la producción y del consumo. Bajo esas lógicas, el currículo debió ajustarse de tal manera que los estudiantes desarrollaran ciertas habilidades, todo mediado por resultados de aprendizaje. Lo que desde un ambito académico e intelectual se tranforma no es

pues el conocimiento como eje central de la formación, sino son las habilidades del sujeto para desarrollar una labor; el maestro debe administrar el currículo, entonces la enseñanza se redujo a una instrucción mecánica para acreditar la máxima eficiencia en el aprendizaje (Camacho-Rojas et al., 2014).

Si bien, con la Ley General de Educación o Ley 115/94 se generó una apropiación del ser docente, pues se exigió título profesional en educación, con un saber pedagógico, y esto se mantuvo durante aproximadamente una década; no obstante, la expedición del Decreto 1278 de 2002 generó un cambio sustancial en este aspecto, puesto que permitió el ingreso a la carrera docente de todo profesional, certificado por una institución avalada por el Ministerio de Educación; al respecto se estableció en el art. 3:

 Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalista superiores. (Decreto 1278, 2002, artículo 3)

A partir de la expedición de este decreto podían acceder a la carrera docente los profesionales con títulos diferentes al de educación o pedagogía como inicialmente se había definido; pero justamente uno de los reclamos es el desarrollo de las habilidades pedagógicas y didácticas que desarrollan los licenciados o profesionales de la educación, porque los profesionales en otras áreas no han tenido la posibilidad de realizar prácticas con los estudiantes, ni reflexionar sobre pedagogía y didáctica, que hacen parte del quehacer del docente.

Por ejemplo, profesionales que se formaron para ser docentes, al concursar se encontraron con profesionales de otras áreas que obtenían una plaza, y muchos no lo han logrado, al respecto señala una docente: en “los concursos, entonces tú ya no entras a competir como docente tal en tu profesión, sino empiezan a entrar ingenieros, arquitectos, una cantidad

de profesiones... y nos desplazaron [...]” (E4, 04 de abril del 2025). Un profesional que no ha sido formado en pedagogía, su forma de educar es distinta, porque efectivamente no tienen las herramientas que se requieren para dictar una clase, para generar ambientes de aprendizaje, para generar convivencia en el aula, en algunos casos desconocen los lineamientos curriculares y estándares, en ocasiones hay improvisación, en otros casos no interesa el ser del estudiante.

Algunos docentes que llegan accidentalmente a ejercer la docencia desconocen el saber pedagógico, la misión escolar del maestro, la disposición al ejercicio de la docencia, la pasión por educar, es decir el maestro que analiza y piensa sobre su práctica pedagógica, interactúa con sus estudiantes, es una magia en que también se articulan las habilidades comunicativas (E5, 3 de marzo de 2025). En palabras de Pablo Sora:

Ser maestro no es de ocasión, es por vocación, y nos corresponde como docentes, ... conocer nuestro contexto, reconocer nuestro territorio, ... tenemos que profundizar en el conocimiento y en el reconocimiento de nuestro territorio para saber ¿Qué está pasando? Y plantear las grandes soluciones que no vienen de arriba. Se reconoció desde el Movimiento Pedagógico que para cambiar, las relaciones sociales tienen que arrancar y tienen que empezar desde la familia, desde el entorno, es desde las bases donde se cambia un país, y no al contrario, no esperemos que lo hagan las multinacionales, los de afuera, o el gobierno, o el ministerio; el cambio parte de nosotros los formadores... (E1, 3 de marzo de 2025).

En cuanto a la asignación de recursos para las instituciones educativas, se expidió la Ley 715 de 2001, en que se recogieron las medidas derivadas de lo expuesto en el Acto legislativo 01 de 2001. En el artículo 3 se definió el Sistema Nacional de Participaciones, y a partir de esta normatividad la asignación de recursos se hizo teniendo en cuenta el número de estudiantes matriculados; el gobierno fijó como mínimo 35 estudiantes por curso, lo que generó hacinamiento, maestros que sobraban y que por tanto debían ser trasladados a otras instituciones.

Con esta Ley se plantearon las regionalizaciones y el Sistema Nacional de Participaciones. Así se produjo la fusión de colegios, lo que en muchos casos implicó ruptura con los procesos académicos y pedagógicos que se venían adelantando; también la reconfiguración de grupos de trabajo (Castro de los Ríos, 2015) (docentes trasladados, reubicados...), con lo cual los proyectos que se venían adelantando en algunas instituciones educativas se vieron truncados, que tanto por tiempos, por espacios y circunstancias debieron asumir nuevos retos.

Por ejemplo, en algunas partes los docentes trabajan en Microcentros, que era una forma de capacitación que realizaban más o menos una vez cada dos meses, donde se reunían docentes de varias instituciones educativas, que en su momento eran autónomas. En versión de una profesora:

Yo trabajé en las [escuelas] rurales del sur de Tunja, y los profesores que nos reuníamos éramos los de esas escuelas, entonces el ejercicio era trabajar una temática pedagógica en cada encuentro, una de las sedes se encargaba de la capacitación o de llevar gente que capacitara sobre la temática, entonces se acudía a la universidad, se acudía a otros entes, a una institución que realmente trabajara algo que nos iba a servir tanto a nosotros como el ejercicio que hacemos con los niños ... Otra actividad era en el Colegio, el Centro Literario, entonces uno ... tenía que armar el tema que fuera del momento, hacer la presentación, era una proyección bonita ... me parece que eso sí era una figura realmente de trabajo académico, pedagógico de los profesores, y uno se iba y fortalecía y aplicaba ..., y ya al siguiente uno comenta: "aprendí, apliqué, yo hice lo mismo que nos presentaron, tal, pero esta vez trabajamos otra cosa" y bien, y me parece que eran encuentros muy bonitos. (E3, 4 de marzo de 2025)

Estas prácticas, actividades y proyectos... se truncaron con el traslado de los docentes.

Derivado de la normatividad (Decreto 1278/2002) también se dio un giro respecto a la formación pedagógica y a la labor del maestro como pedagogo. Su accionar cambió de sentido

para responder operativa y funcionalmente a la aplicación y desarrollo de procesos, a gestionar y planificar, pues la evaluación derivada de las políticas de calidad.... se convirtió en el nuevo reto de la educación; así se transformó el papel del maestro profesional en un docente competente. En este último su accionar se vincula tanto con el desarrollo de competencias o capacidades, como con ser competitivo frente a los demás docentes para ascender en el escalafón, para obtener premios, beneficios y reconocimientos, de esta manera se produjo un debilitamiento del papel social y cultural del docente, de quien piensa en su ejercicio y de la interacción con otros docentes.

El profesor dejó de centrar la mirada en la educación como parte de los problemas del contexto, de su labor como líder y miembro de una agremiación; por otra parte, en el Decreto se establecen mecanismos que pueden ser leídos como premios y castigos, en algunos casos con tonos amenazantes. El salario y las prestaciones que son un gran incentivo para el ejercicio de la profesión docente y que contienen elementos sustanciales sobre la profesión docente, se ven cruzados con diversos mecanismos de control, por ejemplo el número de maestros que pueden ascender en el escalafón, los procesos de evaluación anual, la evaluación ordinaria... Al respecto, la tensión que viven los docentes en torno a la evaluación, pero particularmente que esta dependa de los criterios del rector; sobre este particular, en el texto de Luz Ángela se lee el poder que tienen los rectores sobre los maestros/as:

En cualquier colegio se puede notar el ambiente de tensión que genera la evaluación de desempeño que debe hacer el rector, ya no pedagogo sino administrador, función necesaria para que el modelo neoliberal funcione. Los maestros/as se afanan por presentar lo mejor que pueden sus planes de trabajo, observadores de alumno y todo lo que suponen que el rector/a pueda considerar aceptable para una buena calificación, aspiran a que si los “ha cogido entre ojos” por lo menos pueda guardar algún grado de objetividad y que el estrés acumulado por la presión, que significa lo que muchos consideran una humillación, no derive en la alteración del

equilibrio emocional que ha afectado especialmente a los maestros/as de esta generación. (Castro de los Ríos, 2015, p. 115)

Así, los maestros contratados bajo este régimen salarial y prestacional se vuelven dóciles, conformistas.

Con el nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278/2002) se marcaron fuertes diferencias tanto salariales como de desarrollo de actividades, en relación con los docentes que se rigen por el Decreto 2277 de 1979 y que en los últimos tiempos (años 2010-2025) generó fuertes tensiones. Con el estatuto anterior (2277/79) ascendían a la categoría 14 y si decidían hacer especializaciones, maestrías y doctorados no recibían ningún incentivo; lo único era que podían recibir la pensión y seguir trabajando hasta que cumplieran 70 años (E2, 20 de febrero del 2025). Adicionalmente, “se nos asocia con el ‘apúrele, váyase’” (E3, 4 de marzo de 2025). Que también refiere a cambios generacionales marcados por las formas de contratación, los incentivos y las exigencias que en ambos lados se está dispuesto y obligado a cumplir. Estos son retos distintos que notamos en la profesión docente, que han generado nuevos derroteros en el sistema educativo y que nos permite preguntarnos por los cambios en la formación y en el sujeto social que demanda hoy la sociedad para responder al mundo globalizado, a una sociedad en crisis y a un mundo cambiante.

En respuesta a los nuevos retos, los maestros hoy deben atender muchas y muy variadas demandas; empezando por el logro de los aprendizajes de los alumnos, los cuales son cada vez mayores responsabilidades, que les han asignado las reformas educativas, y entre las que se encuentran funciones antes asumidas por las familias, para responder a estas nuevas dinámicas, instrumentos y políticas (Camacho-Rojas et al., 2014). Al insertarse la noción de mercado en el sistema educativo, se produjo un debilitamiento de la autonomía, de la perspectiva de transformación social que era una de las finalidades del ser docente. Ahora el docente debe cumplir indicadores, obtener puntos para incrementar su salario; lo que intelectualmente

lo ha neutralizado y alejado de las problemáticas del entorno, porque si interviene puede ser sancionado.

La libre competencia fortaleció la autorregulación y fortaleció el concepto de calidad, que se contrapuso al debate en torno al sistema educativo y pedagógico y a las realidades sociales nacionales y locales. Así, los docentes perdieron el poder, el derecho y el deber de construir su propio proyecto educativo, al estar el sistema educativo sujeto únicamente a las demandas del mercado y a responder a las lógicas de la evaluación internacional, desconociendo sus propias realidades.

Otra de las situaciones que se perfila, es que si bien el Movimiento Pedagógico reclamaba mejores condiciones laborales y mejor remuneración para los docentes, lo que en efecto se pudo lograr mediante el establecimiento del Estatuto Docente, la diferenciación salarial es otro elemento: se puede evidenciar entre docentes de educación básica que se rigen por los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, no solo muestra diferencias en su remuneración, sino también representan concepciones distintas en cuanto a la filosofía de la educación, a la profesión docente y a su escalafón (Camacho-Rojas et al., 2014). En tal sentido, el sinnúmero de tareas y actividades introducidas como parte de su actividad, para responder a los datos a los indicadores y a los formatos como son las nuevas dinámicas, hace que los docentes ocupen gran parte del tiempo en el diligenciamiento de formatos, en la estandarización de procesos y en la elaboración de informes. Esto nos lleva a inferir que se ha desdibujado su papel intelectual para responder a la lógica normativa centradas en que el maestro hoy debe ser un facilitador, cuidador, agente educativo, funciones que al parecer no exigen formación sobre un saber fundante, lo que convierte la labor del docente en algo instrumental, mediático y poco reflexivo (González-Ayala & Tibaduiza-Vargas, 2015).

A partir de la adopción de la norma ISO 9000, aparecieron en el sistema educativo una cantidad de formatos, con los que se promovió incidir en el control de la ética, mejorar el orden y los archivos. Esto en los docentes generó rechazo, porque se

consideró que reclamaba más el tiempo dedicado a diligenciar formatos, y suscitaba una ambivalencia: “o dicto clases o diligencio formatos. Esos formatos los elaboraban técnicos que cobraban carísimo ... a nosotros nos vino a dictar un curso de esos un hermano de La Salle retirado, y por ese contrato el man [hombre] estaba cobrando una millonada que ni te imaginas, muchísima plata”. Y para diligenciar los formatos se va una cantidad de tiempo, para muchos es un ejercicio inútil, que inhibe los momentos de lucidez, de creatividad y de producción intelectual del maestro. Y continua el entrevistado “a mí me mandaban lo que tenía que hacer desde el magisterio, y era elaborado por unos técnicos que ninguno era licenciado y ninguno tenía preparación académica” (E2, 20 de febrero del 2025), que desconocen la realidad en las escuelas, así funciona el magisterio; también desconocen la diversidad étnica, cultural y social, y sobre todo las problemáticas y procesos propios de cada región.

El formato rompe con la creatividad, el formato limita, es una barrera, muchos maestros entran en conflicto con el formato porque consideran que es una forma de encasillarlos; es una manera de “formatear” a todos con el mismo enfoque, esto va en contra de la libertad de cátedra, de expresión, rompe con la innovación (E1, 3 de marzo de 2025). Para Marcela en algunos casos nos permite organizar la información y las actividades, pero

Todo el mundo en las instituciones educativas está formateado, desde el celador; los formatos nos han encasillado, hasta el mismo horario es un formato, por ejemplo, si yo estoy viendo este tema ¿Será que invito al profe NN? No, yo no puedo porque tengo que tener la evidencia, tengo que solicitar hasta permiso, informar que voy a trasladarme, tengo que diligenciar un formato, entonces (...) ¿Cuándo nos detenemos a pensar sobre nosotros mismos y nuestras prácticas pedagógicas? Sí, esa es nuestra realidad en la escuela. (E5, 3 de marzo de 2025)

Conclusiones

El Movimiento Pedagógico colombiano aportó reflexiones en torno al sistema educativo, inmerso en los procesos de modernización en que el maestro tenía un protagonismo central. En este punto fue importante el reconomiento y posicionamiento del maestro como intelectual de la sociedad, que promueve cambios en el entorno a partir del reconomiento social y cultural, y que como sujeto social incide en la transformación de la realidad. También se planteó profesionalizar la carrera docente, unificar el movimiento profesoral y defender la educación pública; y como políticas de Estado garantizar la educación y la profesionalización de los docentes, para lo cual se hacía necesario mejorar las condiciones salariales de los maestros y las disposiciones materiales para desarrollar la labor docente.

Algunas de las limitantes que se perciben en el quehacer del maestro es que en el contexto de la profesionalización ha emergido un sinnúmero de tareas, se le han asignado propósitos y labores que antes las desarrollaban las familias, y ahora han pasado a ser responsabilidad del docente, quien en muchas ocasiones es visto como un guía o acompañante y no como un agente de cambio social, que interactúa con las comunidades, que conoce la realidad y junto con las comunidades transforma los escenarios.

Se desdibujó la autoridad que tenía por considerarse que domina un saber, que es producto del conocimiento; en muchos casos es relegado y visto como represor, más como funcionario administrador del currículo y dinamizador del aprendizaje y no como educador y pedagogo, que está construyendo pensamiento y que en torno a un saber es capaz de interactuar con las comunidades, con los grupos sociales y que motiva a indagar por las realidades del contexto.

Los formatos han desenfocado el papel del maestro en desmedro de su creatividad, pues para desarrollar una labor que pretende ser innovadora en sus actividades como maestro, deben buscar la aprobación de un sinnúmero de funcionarios.

Por otra parte, las mismas políticas limitan su acción, tal es el caso del Decreto 1278/2002 entre otras, prohíbe su intervención en política.

La estandarización y una preparación dirigida más a destacarse en las pruebas ha limitado el desarrollo de una educación para la libertad, la crítica y el desarrollo de las condiciones sociales y culturales propias del entorno; pues se debe dar cuenta de los estándares y de los Derechos Básicos de Aprendizaje, DBA, pero sobre todo, cada actividad requiere aprobación y evaluación; aspectos que son distractores de la labor del maestro. Esto ha limitado el que la educación sea un medio para la liberación de los sujetos y la ha convertido más en un dispositivo de control para los maestros.

Referencias

- Acevedo-Tarazona, Á. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del Movimiento Pedagógico en Colombia. *Praxis & Saber*, 4(8), 63. <https://doi.org/10.19053/22160159.2652>
- Acosta-Bendeck, G., & López, P. (1993). Ponencia para el segundo debate al Proyecto de Ley número 261 de 1993 Senado, 05 de 1992 Cámara, por medio de la cual se expide la Ley General de Educación. *Gaceta del Congreso*, 402. Imprenta Nacional.
- Acosta-López, M. (2017). Hacia una gramática del silencio: Benjamin y Felman. En C. Gamboa & M. V. Uribe (Eds.), *Los silencios de la guerra*. Editorial Universidad del Rosario.
- Arboleda-Palacio, G. (1995). Mejoramiento de la calidad de la educación. *Educación y Cultura. Revista Trimestral de FECODE*, 36-37.
- Ávila-Buitrago, J. (2014). La Ley General de Educación y la restructuración de la profesión docente. *Educación y Cultura. Revista Trimestral de FECODE*, (103), 13-18.
- Caballero-Prieto, P. (1994). Reforma Educativa y Ley General de Educación en: Ley General de Educación y Ley 60 de 1993. *Educación y Cultura. Revista Trimestral de FECODE*, (33).

- Camacho-Rojas, J. A., Ciro-Silva, V. M., & Ruis-Alfonso, E. Y. (2014). Efectos de la política pública sobre la profesión docente. En P. E. Oviedo & L. H. Pastrana-Armílola (comps): *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*, (pp. 7-47). Universidad de la Salle.
- Cámara de Representantes - Presidencia de la Comisión Sexta. (1992). Ponencia para primer debate al Proyecto de Ley 05. Por el cual se expide la ley General de Educación. *Gaceta del Congreso*, 56, 1- 4. Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (1993, enero 15). Proyecto de Ley número 5 de 1992: Por la cual se expide la Ley General de Educación, que regula el servicio educativo. *Gaceta del Congreso*, (9). Imprenta Nacional.
- Cárdenas-Giraldo, M. & Boada-Eslava M. M. (2012). El movimiento pedagógico 1982- 1998. En *Historia de la Educación en Bogotá*, Tomo II: (pp. 195- 229). Serie Investigación IDEP.
- Castro de los Ríos, L. A. (2015). *Asesinato de maestras y maestros en Colombia durante las últimas décadas* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *Tomas y ataques guerrilleros (1965-2013)*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Congreso de la República de Colombia – Comisión Sexta. (1995, 27 de octubre). Acta No. 71 de 1993. *Gaceta del Congreso. Actas de Comisión*, 4-8.
- Dájer-Chadid, G., & Hernández-Aguilera G. (1993). Ponencia para primer debate en el Senado. Proyecto de Ley 261 de 1992 por medio de la cual se expide la Ley General De Educación. *Gaceta del Congreso*, 274, 28-30.
- Decreto 1278. Diario Oficial de Colombia 45042, 19 de junio (2002).
- Faure, E., Herrera, F., Razzak-Kaddoura, A., Lopes H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion-Ward, F. (1973). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Documento de las Naciones Unidas. Alianza Editorial.

- FECODE. (1994). La revista *Educación y Cultura* y la reforma educativa en: Ley General de Educación y Ley 60 de 1993. *Revista Educación y Cultura. Revista Trimestral de FECODE*, (33).
- FECODE. (1982). *Educación y luchar por la liberación nacional. Conclusiones Congreso Nacional de Educadores*. En: XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores. FECODE.
- Foucault Michel. (2015). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI.
- González-Ayala L. I., & Tibaduiza-Vargas, H. D. (2015). *El Movimiento Pedagógico en Colombia y la subjetividad del maestro a 20 años de la Ley General de Educación: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 45, 33-49.
- Ordóñez, S. P. (2016). Entrevista con el Profesor Abel Rodríguez Céspedes. 30 años del Movimiento Pedagógico Nacional. *Aula Urbana*, (86), pp. 11-12.
- Oviedo, P. E. (2014). El docente ante los desafíos del siglo XXI. En P. E. Oviedo & L. H. Pastrana-Armírola (comps.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo* (pp. 13-26). Kimpres, Universidad de la Salle.
- Pérez, L. O., & Giraldo, J. (2018). *Hilando Voces, tejiendo memorias: tras las huellas de las violencias de Lengupá, Boyacá*. CINEP.
- Pulido-Cortés, O., Espinel-Bernal, O., & Acuña, O. Y. (2022). Human capital and modernization project of the Colombian university system, second half of the 20th century. Capital humano y proyecto del Sistema Universitario colombiano en la segunda mitad del siglo XX. *Praxis & Saber*, 13(35), Article e14275. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14275>

- Quiceno, H. (2018). Historia de las prácticas pedagógicas, pedagogía y educación, Gimnasio Moderno, Ciencias de la Educación, Movimiento Pedagógico, formación, doctorados en Educación, posconflicto. En J. D. Herrera & H. Bayona-Rodríguez, 21 Voces. *Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 167- 190). Ediciones Uniandes.
- Remolina de Cleves, H., & Velásquez, B. M., & Calle, M. G. (2014). El maestro como formador y cultor de la vida. *Revista Tabula Rasa*, 2, 263-271. <https://doi.org/10.25058/20112742.217>
- Reyes-Sánchez, R. (2017). Enmudecer, acallar, guardar. Violencia y silencio en México contemporáneo. En C. Gamboa & M. V. Uribe (eds.), *Los silencios de la guerra*. Universidad del Rosario.
- Saldarriaga, O. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y Sociedad*, 6(12), 121-149. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7750/6100>.
- Savater, F. (2005). *El sentido de educar. Debate*, en *Al Tablero*. Ministerio de Educación.
- Tamayo-Valencia, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la Pedagogía. *HISTEDBR On-line, Campinas*, (24), 102-113.
- Vásquez-Rodríguez, F. (2014). Introducción: Entre desafíos y esperanzas. Perfil del docente de las próximas décadas. En P. E. Oviedo & L. H. Pastrana-Armínola, *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (pp. 7-12). Kimpres, Universidad de la Salle.
- Zambrano-Leal, A. (2019). Ser docente y sociedad de control, “lo oculto en lo visto”. *Praxis y Saber*, 5(9). 149- 154.
- Zambrano-Leal, A. (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educere. La Revista venezolana de educación*, 9(29), pp. 145- 158.
- Zuluaga-Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia.

6. Bifurcaciones Pedagógicas Contemporáneas: entre Formación, Lenguajes y Emociones

Óscar Pulido-Cortés³⁸

dpd - UPTC

Rafael Enrique Buitrago-Bonilla³⁹

dpd - UPTC

Introducción

En este texto queremos invitarlos e invitarlas a pensar juntos, a reflexionar con los conceptos, a idear preguntas y problematizaciones a partir del presente y de los objetos de investigación o práctica educativa en los cuales estamos inmersos. La pregunta que surge es ¿qué significa pensar el presente? Pensar el presente se refiere a problematizar el lugar

³⁸ Licenciado en Filosofía por la Universidad Santo Tomás, realizó la Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y el Posdoctorado en Educación en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Sus temas de interés se han enfocado en filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía, pedagogía, filosofía e infancia.

³⁹ Licenciado en Ciencias de la Educación - música por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Especialista en Gerencia Educacional (UPTC), Magíster en Educación por la Universidad Externado de Colombia y Master Oficial y Doctor en Educación Musical por la Universidad de Granada, España. En sus intereses investigativos se destacan las emociones, la inteligencia emocional, la educación musical, la formación del profesorado y la educación rural.

desde donde hablamos, el tiempo que nos hace sujetos, que nos permite reconocer lo que somos y hacemos, las personas que tenemos cerca con las que interactuamos. Pensar el presente en registro pedagógico es remitirnos a las posibilidades de formación, de cuidar de nosotros mismos, de los otros y de lo otro. Pensar el presente es interrogarnos por nuestras opciones fundamentales. Pensar el presente es una paradoja, una bifurcación, un escenario en el que conviven certezas, incertidumbres y posibilidades.

Por eso sugerimos que para que la educación, y en especial para la escuela y la universidad como instituciones que siguen cumpliendo las funciones propias que le hemos otorgado, es necesario problematizar el presente y las condiciones que han posibilitado lo que somos. Es decir, no como proyecto, para soñar con el futuro, sino pensar, construir y producir las condiciones necesarias para el hoy, en la dinámica del “tiempo” que podamos asumir. En este sentido, recurrimos a “problematizar” este presente y a sugerir el ejercicio que a juicio de muchos pensadores aparece por primera vez en la Modernidad y específicamente con Kant: la pregunta al presente, “la actualidad, la cuestión de: ¿qué pasa hoy?, ¿qué pasa ahora?, ¿qué es ese ‘ahora’ dentro del cual estamos unos y otros...” (Foucault, 2009, p. 29). ¿qué es aquello que, en el presente, tiene sentido actualmente para la educación?, ¿cómo ese presente puede ser la expresión de un proceso? y ¿cómo los sujetos hacen parte de ese proceso?

El presente de la educación se convierte en superficie de emergencia, de su actualidad discursiva, de su práctica, por eso los educadores y los pedagogos tienen que asumir la educación contemporánea como el acontecimiento propio de su experiencia, y su pertenencia a esas prácticas y discursos como actores, y no podemos evitar declarar que estamos inmersos en ese presente, por eso la cuestión no es añorar con nostalgia el pasado, como si ese ejercicio permitiera “resucitar muertos”, atravesado de acciones aparentemente exitosas de otros momentos, que de pronto ni siquiera existieron; la educación

y los investigadores del campo pensando en el presente no podrán hablar solamente en nombre de una doctrina, un modelo pedagógico, una forma de enseñar, de crear ambientes para el aprender; ni del sujeto considerado ideal, diluido en representaciones que nunca será, logrará o asumirá.

Pensar la educación en y con el presente implica reconocerse en un “nosotros” característico de nuestra actualidad, y ¿cómo se asume la singularidad en ese nosotros? La pregunta por la educación y la pedagogía que se propone en ese “nosotros” se sitúa en su propia actualidad, lo que permite dar cuenta de los sujetos que se forman, de los contenidos seleccionados y del tipo de sociedad que se construye, sin ver estas dimensiones fuera del propio presente, es decir, la educación no puede ser considerada como un objeto imaginado, deseado y planificado, debe estar en el devenir mismo del presente, que se hace y se deshace, se produce y se materializa.

El título de estas reflexiones es *Bifurcaciones pedagógicas contemporáneas: entre singularidades, lenguajes y máquinas*; toma como categoría de viaje teórico-metodológico *bifurcaciones*, utilizada por el filósofo de la ciencia Michel Serres, quien en su proyecto de *Historia de las ciencias* (Serres, 1998) apuesta por comprender las ramificaciones, caminos, redes y escenarios por los cuales ha transitado la ciencia y sin los cuales no sería lo que es en la contemporaneidad. Analógicamente hemos querido usar bifurcaciones para comprender la pedagogía como disciplina moderna, sus escenarios de transformación y también sus lugares de convergencia y decisión. ¿Qué es la pedagogía hoy? y ¿cuáles son sus escenarios de intervención como campo teórico metodológico?, ¿qué estudia, conceptualiza? Y de igual manera, preguntar ¿cómo define los proyectos de formación? o ¿cómo aborda la formación materializada en sujetos y posibilidades de reinención en las lógicas contemporáneas o actuales?

Las bifurcaciones de la pedagogía contemporánea que se problematizarán son: a) de la formación como *Paideia* y *Bildung* en el sentido más clásico del término, al capital

humano como dimensión educativa del neoliberalismo; b) la segunda bifurcación hace referencia a la construcción de formas del lenguaje que se han ido legitimando en los desarrollos educativos, en lógicas insospechadas por la pedagogía moderna y su relación con las formas contemporáneas de las máquinas y los imaginarios de interacción y “ethificación” como humanos; d) por último, se abordan las emociones en las realidades contemporáneas y sus implicaciones para la formación.

Bifurcación 1. Formación y Capital Humano

La formación, que en nuestra particular manera de comprender es el objeto fundamental de estudio de la pedagogía, y que reconoce sus raíces más profundas en la *paideia* griega, constituye para los antiguos un ambiente, espacio o experiencia de educación, podemos afirmar también que “la *paideia* griega fue la primera gran síntesis educativa de Occidente, representando la pluralidad y el conflicto del mundo cultural griego” (Dalbosco, 2023, p. 42). Esta forma específica de comprender la formación en mundo antiguo refleja y reproduce lo que va a conformar la *Bildung* moderna y es “la idea de que la formación remite a la autoformación de los sujetos educadores y educandos, quienes por medio de su propios ejercicios o prácticas, se transforman a sí mismos” (Dalbosco, 2023, p. 42). El trayecto de la *paideia*, la *humanitas* y la *Bildung* hace que la formación sea comprendida en la tradición griega, latina y moderna como la que ofrece el ideal de la preparación y la instrucción como en conexión directa con el cuidado de sí, el cual se materializa en los diversos ejercicios del sujeto sobre sí mismo y la búsqueda de la perfectibilidad de su acción en el mundo.

La formación en esta perspectiva ocurre en el camino entre *poiesis* y la auto-creación, la invención y las posibilidades de resistencia y contraconducta, que produce en los protagonistas del hecho y el acto educativo transformación de sí. En la misma perspectiva, y un poco más radical, Kant mostrará que la transformación de los sujetos se realiza por decisión propia, el coraje de valerse del propio entendimiento para dejar atrás

los tutores, los prejuicios, los miedos, la cobardía de pensar por sí mismo y hacer uso público de la razón; de forma similar, pedagogos modernos como Rousseau, Pestalozzi, y sobre todo Herbart ubican la problemática de la formación en tres ejes fundamentales: el ejercicio amoroso de la autoridad adulta, el ejercicio formativo de la enseñanza del profesor en relación con la multiplicidad de intereses de sus alumnos, y por último el ejercicio disciplinar autónomo permanente del sujeto consigo mismo (Dalbosco, 2023).

Pero la historia cambia, los ideales griegos, latinos y modernos de la pedagogía se transforman en el siglo xx, sobre todo en la segunda mitad del mismo. La formación, la pedagogía y su materialización educativa comienzan a ser pensados en los registros de la productividad, el mundo laboral y las posibilidades de los sujetos de participar en las formas del mercado y del capital, es decir, comienza una bifurcación, un ramal que ubica las discusiones educativas en las posibilidades materiales y productivas de la sociedad. Un extraño interés movilizado por un nuevo *ethos*: la economía, y para enunciarlo con claridad, el capitalismo en su forma neoliberal, que en la dimensión educativa es el *capital humano* como dimensión, estructura y materialización de un proyecto de sujeto y sociedad.

El capital humano está compuesto por aspectos innatos, biológicos, hereditarios, congénitos y otros adquiridos, como son los aspectos culturales y educativos, es decir, son las inversiones educativas que el sujeto hace en sí mismo. El capital humano es la capacidad aprendida de acumulación del propio sujeto y depende de sus decisiones e inversiones en sí mismo. Las condiciones familiares e histórico-biológicas en las que se nace y se crece ocupan un rol fundamental, clave y determinante en las condiciones de acumulación; luego viene el momento de la preparación, adecuación y producción de oportunidades presentes y futuras, que recaen en el terreno de su educación y el aprovechamiento de su entorno cultural y social.

El eje formativo delineado por el capital humano no solo reconoce prácticas de libertad de los sujetos involucrados en

el proceso, sino que, a su vez, exhibe escenarios de control global. En otras palabras, la afirmación respecto a que el culmen de la gubernamentalidad neoliberal está en la exacerbación de la libertad toma aquí relevancia diagnóstica, toda vez que mayores expresiones de libertad hacen posibles mayores formas de control y de gobierno (Pulido-Cortés & Espinel-Bernal, 2024). Por ejemplo, que la educación transita desde las formas disciplinarias centradas en el saber, la racionalidad y la enseñanza, a fórmulas ubicadas en las decisiones del sujeto aprendiz que deambula por la vida escogiendo, desechando y diluyéndose en modulaciones propias de la velocidad, la incertidumbre exacerbada por plataformas, algoritmos y pantallas.

Es así como el capital humano se hace método de análisis de las formas contemporáneas del trabajo e, incluso, las define, reordena y “exige” nuevos sujetos y habilidades para sortear los avatares de los nuevos escenarios laborales, los cuales, a su vez, se ofrecen de manera simultánea como prácticas y ejercicios de formación-transformación. Es importante resaltar que el mundo del trabajo históricamente se anudó a las estructuras de formación en proyectos de países y naciones y su materialización en proyectos educativos específicos, especialmente a partir de la Modernidad que propone una forma de vida liberal, democrática, y se podría decir con un piso de acción productiva y “capitalista” en expresiones subjetivas y formas organizativas de lo social. La formación en la perspectiva del capital humano piensa y exige un sujeto como empresario de sí mismo, que se juega la vida en el mercado.

Bifurcación 2. Sobre el Lenguaje y los Lenguajes, la Pedagogía y sus Formas Discursivas Contemporáneas

El lenguaje, “los lenguajes”, en las realidades contemporáneas se transforman y adquieren nuevas formas en la posibilidad de producir subjetivación o subjetivaciones. En el capitalismo más avanzado, “la subjetividad es el producto de una industria de masas articulada a nivel planetario” (Lazzarato, 2016, p. 57). El

lenguaje se convierte, así, en la principal producción del modelo, pues es la base para la producción de cualquier otra mercancía, la subjetividad, que es la mercancía primera, clave para lograr los propósitos, las adhesiones, los efectos y los estilos vitales. Esta producción que aparentemente está mediada por el lenguaje, se inserta en otras realidades. Las formas contemporáneas de producción de subjetividad se separan de algunas concepciones que ubican la subjetividad en la política y el lenguaje como formas de afirmación de la resistencia. El capitalismo contemporáneo pasa de una forma de producir subjetividades logo-céntrica (política, psicoanálisis, lingüística) a expresiones “maquinocéntricas” (Lazzarato, 2016; Deleuze & Guattari, 2004). En este universo maquinocéntrico se opera un desplazamiento del sujeto, que podríamos afirmar, ideal o moderno, a la subjetividad “de modo tal que la enunciación no refiere de antemano a los interlocutores, la versión comunicativa del individualismo, sino a concatenaciones” (Lazzarato, 2016, p. 62).

Estas concatenaciones, agenciamientos, relacionamientos complejos de individuos, órganos, máquinas fácticas, sociales, científicas, son foco central de enunciaciones y producciones semióticas propias de la contemporaneidad (Guattari, 1989). Algunos pensadores contemporáneos han definido esta semiotización del capital sobre el lenguaje como el ingreso en el mundo del “poshumanismo” “en el que los centros de producción lingüística se desplazan hacia la producción y sus maquinarias” (Lazzarato, 2016, p. 62). Los centros de producción de lenguaje ya no son las escuelas y las universidades, sino las empresas, la lógica de la comunicación se desplaza a la tecnocracia y la industria, cualquier industria, o todas las industrias, donde las interacciones confluyen, se realiza con hombres que no son hombres.

La pedagogía, en su pretensión de estar al lado de las ciencias y las disciplinas científicas, fue construyendo un lenguaje propio para consolidar un “estatuto” epistemológico. A decir de algunos estudiosos como los italianos Fabrioni & Pinto (2010), el lenguaje de la pedagogía se caracteriza por ser:

Un lenguaje plural, que se nutre de los lenguajes de la filosofía y de las ciencias aplicadas, de la historia, del “sentido común” y de la cotidianidad. La pedagogía reorganiza, de manera original, este vasto repertorio de códigos, haciéndolos combinables y, de vez en cuando, funcionales a las distintas necesidades de formalización y denominación de sus sujetos y contextos de intervención. (Frabboni & Pinto, 2006, p. 45)

Así, la pedagogía hunde sus raíces en la más profunda Modernidad en su forma de pensar el individuo, los sujetos y los proyectos de formación asociados a sus prácticas. Esta creencia de la pedagogía en el humanismo y en lenguaje hace que muchos de los procesos y procedimientos en los modelos de formación se instrumentalicen en la creencia de estar produciendo un tipo de subjetividad ajena a las materializaciones -maquino-céntricas de las realidades contemporáneas. Es decir, mientras las formas de producción de subjetividad se concentran en recabar en las posibilidades autopoieticas, de producción de reglas y modalidades de expresión, es clave mostrar cómo las formas de interacción de máquinas, sociales, éticas, políticas, técnicas producen formas de intervención sobre la subjetividad y las amasan de diversas maneras.

De aquí que el concepto de máquina acuñada inicialmente en las tradiciones de la mecánica, y desarrollada con profundidad por pensadores como Simondon, y especialmente Deleuze y Guattari, es clave como categoría metodológica para describir, abordar y comprender el capitalismo contemporáneo y las formas como éste produce subjetividades e interviene en las acciones de formación. Lo que nos lleva a afirmar que lo “maquínico”, la teoría de las máquinas, la servidumbre maquínica y la sujeción social, constituyen una fuente inagotable de posibilidades de investigación para intervenir el campo teórico y metodológico de la pedagogía en los tiempos actuales.

Interpretando el punto de vista de Deleuze y Guattari, se podría afirmar que el capitalismo no es, “un modo de producción”; ya no es un sistema sino un conjunto de

dispositivos de servidumbre maquínica, y a la vez un conjunto de dispositivos de sujeción social. (Lazzarato, 2008, p. 109)

En esta lógica, los dispositivos son máquinas, pero las máquinas ya no dependen solo de la *tecnhé*, no son solo aparatos, se configuran máquinas técnicas, estéticas, económicas, sociales, y en estos contextos podríamos atrevidamente hablar de máquinas pedagógicas, es decir, concatenaciones que atraviesan la formación, la delimitan, la transforman. Estamos sometidos a formas de servidumbre o sujetos a una o varias máquinas. Estamos bajo servidumbre a una máquina cuando somos una pieza o uno de los elementos de la misma que le permite funcionar (ejemplo: un profesor en el sistema educativo), y somos sujetos a la máquina en cuanto que somos sus usuarios, en la medida en que somos los sujetos de acción de los que ella se sirve (profesores que reproducimos el modelo de las competencias, en planeaciones de clases, así nuestro discurso sea crítico de las mismas).

Existe un fenómeno, una realidad, que se ha venido consolidando y cristalizando en el último tiempo, podemos hablar de las últimas dos décadas y en palabras de Sadin (2020) es “un cambio de estatuto de las tecnologías digitales”, que en últimas consiste en reconocer y dotar a los sistemas informáticos y computacionales de una especie de “poderes especiales” para enunciar *la verdad*, y desde allí permitir y permitir-nos que esta nos gobierne, que decida qué hacemos, qué nos gusta, qué debemos comprar y sobre todo qué debemos desear, este cambio referido se refleja en que lo que llamamos genéricamente “lo digital”, no va a tener como función solamente almacenar, indexar o manipular información textual, sonora, gráficos, sino que a la vez se erige como una forma divulgativa y legitimadora de la verdad, de una verdad construida y hegemonizada en la aparente multiplicidad y posibilidades del mundo contemporáneo, que como para los griegos se “entendía como develamiento, como la manifestación de la realidad de los fenómenos más allá de su apariencia”

(Sadin, 2020, p. 17). En este sentido, lo digital aparece como “dispositivo” habilitado para auscultar lo real y convertirlo en más fiable que nosotros mismos, y en un sentido bastante naturalizado últimamente, revelarnos formas y maneras incluso ocultas a nuestra conciencia,

Podríamos afirmar que entramos en el estadio consumado de la tecnología, que ya no designa un discurso que versa *sobre* la técnica sino un término que se haría acto por su facultad de proferir el verbo, el logos, pero con la única finalidad de garantizar lo verdadero. Este poder constituye la primera característica de lo que se llama “inteligencia artificial” y determina en consecuencia todas las funciones que le son asignadas. (Sadin, 2018, p. 18)

De otra parte, todos los desarrollos centrados en los algoritmos toman un camino antropomórfico, de atribuir cualidades humanas a los procesadores de información digital, sobre todo la posibilidad de evaluar situaciones, sacar conclusiones y tomar decisiones. Los artefactos tecnológicos del pasado pretendían suplir alguna deficiencia de lo humano, sobre todo en los límites corporales: potencia física, reemplazo, extensiones o prótesis. Y lo que pretende la IA es la posibilidad de “copiar” el cerebro y su forma de funcionamiento en términos organizacionales, de aprehensión de lo real y de gobierno de los otros. El camino antropomórfico se despliega en tres dimensiones: antropomorfismo aumentado: rapidez, eficacia y fiabilidad; antropomorfismo parcelario: garantizar tareas específicas; antropomorfismo emprendedor, que es la capacidad de emprender acciones en función de conclusiones delimitadas.

Bifurcación 3. Sobre las Emociones y los Sujetos en las Realidades Contemporáneas, Implicaciones para la Formación

Tal y como señala Firth-Godbehere (2022), las emociones han modelado el mundo que experimentamos y fueron soporte en la creación de cada uno de los mundos en los distintos momentos

de la historia, posibilitando diferentes ideologías religiosas y políticas, así como perspectivas de pensamiento filosófico y científico, que se han orientado a la búsqueda de conocimiento, matizando la ciencia y la tecnología. Por esta razón, la manera en que cada cultura ha modelado sus sentimientos y generado sus cambios también ha dado forma a las grandes estructuras y modelos económicos. De ahí que las emociones hagan parte fundamental del pasado, del presente y de las perspectivas de futuro.

Ahora bien, la riqueza del entramado emocional de los sujetos se configura a partir de unas emociones que son básicas y universales (Ekman, 1999), por lo que son comunes a todas las personas, y otras que son culturales (Markus & Kitayama, 1991; Tsai, 2003), lo que las hace cambiantes de un contexto a otro, al igual que de un periodo histórico a otro (Firth-Godbehere, 2022). Lo esencial es que las emociones son fundamentales para los sujetos debido a que están presentes en la totalidad de acciones, experiencias y circunstancias de la vida, se originan en el cerebro y desde el sistema nervioso central llegan a todo el cuerpo, incidiendo en otros sistemas como el endocrino y el inmunológico. Sumado a esto, las emociones generan respuestas fisiológicas específicas y diversas expresiones faciales y corporales, lo que las hace complejas, multinivel y las lleva a variar en cada circunstancia, en cada momento, en cada contexto y en cada situación específica.

Por estas razones, las emociones se han convertido en fundamentales para las economías del mundo. Al respecto, el capitalismo, a partir de la mercadotecnia, ha logrado que los sujetos experimenten de manera afectiva, imaginativa y sensorial las mercancías, propiciando nuevas prioridades y relaciones con las cosas y con el tiempo, dando relieve al prestigio, al éxito y al reconocimiento (Lipovetsky, 2007), consolidando la perspectiva del capital humano y de la individualización descontextualizada. Por lo tanto, el capitalismo se constituye en un régimen afectivo y en un régimen de la sensibilidad, debido a que los afectos son consecuencia de las instituciones,

de las prácticas y de las maneras de reglar el deseo que llegan a determinar la realidad económica, a establecer qué aspectos son valiosos, cómo se producen, cómo circulan y cómo configuran la vida social a partir del crecimiento económico, la acumulación de capital y la expansión de maneras de subjetivación centradas en la individualidad (Quintana & Pachón, 2023). A propósito de ello, Camps (2020), hace énfasis en que el desarrollo de las emociones determina las estructuras sociales y la ética pública.

Dando un paso más allá, Illouz (2007) pone en evidencia que el capitalismo ha dado fuerza a una gran cultura emocional, que denomina “capitalismo emocional”, el cual convierte las emociones en mercancías. Esta apropiación y manejo que se le ha dado a las emociones ha mercantilizado las identidades, los sentimientos y los estilos de vida, generando un gran interés para las empresas y los políticos, quienes han centrado sus esfuerzos en conocer los sentimientos de las personas para poder incidir en ellos, llegando a un concepto banal de felicidad que minimiza su relevancia y compromete a las emociones, es por este motivo que Cabanas e Illouz (2019) proponen el concepto de *Happycracia*, el cual hace referencia a una tiranía social que impone un determinado concepto de felicidad y posibilita la industria de la felicidad.

La Cuestión de las Emociones y la Formación

La pedagogía asume como objeto de estudio la formación, lo que requiere el abordaje de preguntas fundamentales respecto a sus procesos, esto es, el entendimiento de los contextos, los lugares contemporáneos del sujeto y su relación con los otros y con lo otro, con sus emociones y sentimientos, con su historia y los territorios. Asimismo, los escenarios, lugares y condiciones de los maestros y de los alumnos. En este sentido, la tradición pedagógica, tal y como menciona Zambrano en el segundo capítulo de este libro, se ha asumido como ciencia, como disciplina o como arte y, se ha situado, de alguna manera, en las tensiones que se generan entre la autonomía y la creación de sus propios lugares de enunciación, con respecto a la necesidad

de establecer cruces, vínculos y tejidos con otras disciplinas y saberes (Frabboni & Pinto, 2006).

Por su parte, Meirieu (1996) nos menciona que la pedagogía se orienta al análisis de la educación, la escuela, las enseñanzas y los aprendizajes, a lo que se suma una obstinación didáctica y una tolerancia pedagógica, que contempla al otro y su construcción de saberes, e implica un cierto misterio respecto a si el alumno logra o no los objetivos, más allá de la programación y labor del maestro (Meirieu, 2001). En cualquier caso, la educación debe posibilitar el acontecimiento de la subjetividad, es decir, debe preocuparse por la subjetivación, por arriesgar, por emancipar, por asumir la imprevisibilidad, para constituirse en una pedagogía del acontecimiento (Biesta, 2017), pero ello exige preguntarse por los procesos de subjetivación que se realizan en la escuela.

Al respecto, Deleuze (2023) plantea que la subjetividad es el resultado de un proceso de subjetivación, por ello, la pedagogía que piensa en la formación, debe cuestionarse respecto a las subjetividades, por cómo la escuela las piensa y las cultiva, o las impone, o las condiciona, o las produce o reproduce como dispositivo sin darse cuenta. De igual forma, la pedagogía debe seguir pensando y trabajando la experiencia, la cual, como señala Larrosa (2009), es subjetiva, y en consecuencia pertenece al sujeto, aperturándolo, sensibilizándolo y vulnerándolo, haciéndolo único. Por ello, la subjetividad debe ser abordada desde la relación de las cambiantes formas de poder, sobre todo, las sutiles, que nutren la cotidianidad a partir de experiencias de espacio y tiempo tanto en el trabajo como en el juego (Ortner, 2006).

Es necesario resaltar que las emociones han sido parte de la escuela, de los procesos educativos, de las posturas pedagógicas, de los diseños didácticos y de las prácticas educativas. Su presencia en muchas ocasiones ha sido complemento importante en el proceso; en muchas otras, invisibilizada casi por completo en procura del desarrollo cognitivo y la racionalidad. Pero en los últimos tiempos se han constituido en protagonistas,

no solo por su relevancia, por el conocimiento que sobre ellas tenemos, por los abordajes de distintas disciplinas y hallazgos de investigación, o por la “exacerbación” que tuvieron durante la pandemia del COVID 19, sino por los intereses de los organismos económicos multilaterales, que no solo se han encargado de ponerlas a la orden del día en la vida económica y social de los sujetos, sino que con argumentos malintencionados y matizados de cierto romanticismo las han puesto como “prioridad” en los sistemas educativos y en las escuelas.

El asunto es que estas posturas superfluas y sesgadas respecto a las emociones que posibilita el modelo capitalista, la individualidad y en gran medida, la manipulación del sujeto, desvirtúan su relevancia y posibilidades en la educación, en la pedagogía, en la didáctica, en el conocimiento, en la libertad y en la felicidad de los sujetos a partir de los encuentros, las relaciones interpersonales y los vínculos con los otros. Por ello, no es posible ignorar la presencia e intromisión de las emociones en la totalidad de circunstancias de la vida de los sujetos, y la manera en que se configuran significados y sentidos a partir de ellas.

Pero siendo específicos, para la educación, la pedagogía y la didáctica, más allá de sus sentidos, significados, o maneras y lugares de abordarlas y asumirlas, las emociones matizan y posibilitan las enseñanzas, los aprendizajes, la relación con el conocimiento, el pensamiento y todo lo que le sucede al sujeto consigo mismo y con los otros sujetos en la escuela o fuera de ella. Por esto, las emociones inciden en las posturas comunitarias, sociales, políticas, religiosas y culturales, pero siempre circulando de manera explícita o implícita, visible o no visible, sobrevalorada o subvalorada, superflua o con profundidad en la vida escolar y educativa, manteniendo sus posibilidades de aportar y enriquecer, de crear redes para el apoyo, la comprensión, la compañía, el refugio y la seguridad, para provocar, incomodar, desestabilizar y hacer padecer, pero además, de manera desafortunada, también para manipular.

Es preciso mencionar que la formación nos conduce a la felicidad, mientras que la ignorancia, de cierta forma, nos puede llevar al aislamiento y a la aflicción (Dalai-Lama & Ekman, 2009). De este modo, las emociones son esenciales para la educación, porque posibilitan el deseo y la pasión por el conocimiento y por el estudio, al igual que la interacción desde la empatía, el pensamiento y los lenguajes, así que, las emociones no deben ser reprimidas y no se pueden considerar positivas o negativas desligadas de la situación específica y del contexto. Pese a todo esto, a pesar de los aportes de la inteligencia emocional y sus indagaciones relacionadas con el ámbito educativo, aún son escasos los abordajes que problematicen, analicen y teoricen sobre las emociones en la pedagogía.

Lo que es fundamental respecto a las emociones es que, al ser parte esencial de los sujetos, de su humanidad y su configuración, al incidir en sus experiencias y en el transcurrir de la vida, deban ser reconocidas, abordadas y estudiadas, sobre todo en el ámbito pedagógico, por lo tanto, en la escuela, en las enseñanzas y en los aprendizajes, para comprender sus grandes posibilidades, pero también el riesgo de sus sesgos, de los usos que se le suelen dar y, de manera particular, la manipulación que se puede derivar de ellas. Por este motivo, y superando las tendencias mencionadas respecto a la individualización, el éxito y el énfasis superfluo de la felicidad, es relevante mencionar el encuentro, las relaciones y los vínculos.

Si bien es cierto que en los procesos que se configuran en torno a las propuestas educativas estos tres conceptos se suelen asumir como implícitos, incluso en las perspectivas que abordan estrategias como la educación tutorial, la educación a distancia, la educación semipresencial, la educación virtual, y otras cada vez más en desuso como la educación soportada en la radio o la televisión, por señalar algunas de ellas. Sería relevante plantear algunos pensamientos respecto al encuentro, las relaciones y los vínculos, sobre todo en tiempos en los que, al privilegiar la masificación y el beneficio económico, la “virtualidad”, catapultada además por lo sucedido en los tiempos de la

pandemia del COVID 19, se ha venido constituyendo en una nueva moda y apuesta de líderes, instituciones y estados.

El Encuentro

Queremos ubicar al encuentro como esencial para la pedagogía, y por consiguiente para la formación, para cualquier acción que propicie aprendizajes, que permita enseñanzas, que dinamice el pensamiento y que genere preguntas. No obstante, consideramos que no es del todo pertinente definir, conceptualizar o teorizar el encuentro, por lo menos de manera tradicional, porque quizá al hacerlo se desdibuje, se diluya o pierda su esencia, por ello, sobre el encuentro tal vez solo debamos conmovernos, pensar sin pretensiones, sentir y evocar, reflexionar y disfrutar. Lo cierto es que el encuentro permite ser, estar, experimentar, interactuar, dialogar, compartir, discutir, reflexionar, deconstruir, preguntar, repensar, dudar, crear, soñar, apasionarse, callar... por ello, el encuentro siempre genera tejido y vincula, al menos de alguna manera.

El encuentro con otras personas siempre ha sido una experiencia esencial y universal, que se reviste de enigmas e incertidumbres; por lo tanto, se constituye en un misterio. Por esta razón, la apertura y disposición hacia los demás es el fundamento que posibilita la humanidad (Kapuściński, 2007). Entonces, el encuentro implica alteridad y empatía para propiciar altruismo, soportado en la relación de lo que sentimos y pensamos, por lo menos como aspiración pedagógica, para poder llegar al estudio, al saber, al desarrollo intelectual, a la práctica y ante todo a “lograr” experiencias. En este sentido, Derrida (2001) menciona que en la alteridad debe hacer presencia el gesto de la amorosidad, debido a que lo otro y el otro generan múltiples emociones, inclinación hacia el cuerpo, la memoria, la ética y la justicia.

Ahora, si bien son posibles diferentes encuentros: con uno mismo, con los objetos y con los sujetos, al referirnos a los otros, los encuentros pueden estar mediados por artefactos o artificios, los cuales no solo están de moda y se han impuesto

en el mundo contemporáneo, sino que en algunos momentos y espacios de los contextos educativos han sido relevantes y han tenido aportes fundamentales. Sin embargo, tan solo cuando estamos en presencia del otro o de los otros, el encuentro llega a su mejor posibilidad, en donde se configura un ambiente, una energía y un momento emocional que de ninguna otra manera es posible, es decir, se crea una temporalidad que genera una comunión irrepetible e irreproducible.

Por eso para la pedagogía es fundamental el saludo, la sonrisa, el abrazo, el afecto, el sentirse y sentir al otro; el percibir la energía y el calor de los demás; el ver las otras gestualidades y corporalidades; el dar paso al jugar natural de lo no verbal; el poder conectar y resonar; el experimentar emociones colectivas; el lograr matizar ritmos e intensidades de acuerdo a los silencios, los discursos, las conversaciones y las reacciones del grupo; el dar cabida a lo inesperado; el lograr entramados emocionales, pensamientos, comportamientos y aprendizajes no planeados; el permitir el espacio de las subjetividades; pero ante todo, el sentir, pensar, crear, aprender y tejer juntos.

Ahora bien, la formación hace uso permanente de la conversación, como recurso esencial y fundamental que posibilita no solo el diálogo, sino el abordaje de las diferencias en el modo de sentir, pensar y actuar, a partir de factores como la temporalidad, la intensidad, y el propósito (Alves & Nunes, 2018). Conviene en este sentido evocar a Maturana y Bloch (2000), quienes se refieren al *lenguajear* como una forma de vivir en el lenguaje, es decir, en donde el lenguaje se constituye en una manera de ser y habitar el mundo con los otros, a partir de la experiencia que se deriva de la relación del lenguaje con las emociones, lo cual determina la humanidad.

Lo cierto es que no pretendemos, de ninguna manera, con estos planteamientos restar importancia a otros tipos de encuentro, como aquellos que están mediados por la tecnología, los cuales, sin lugar a dudas, propician nuevas posibilidades, importantes aportes y han permitido suplir distintas necesidades a algunos sujetos y comunidades, pero sí enfatizar que siempre

que sea posible, la educación debe priorizar el encuentro presencial, para permitir la plenitud de la corporalidad, al igual que el fluir e interactuar de las emociones, que además se ve afectado cuando el encuentro está mediado por la tecnología, los artefactos y los artilugios, los cuales en ocasiones dejan de ser recursos para posicionarse como protagonistas de las interacciones, las enseñanzas y los aprendizajes.

De cualquier modo, en nuestros días, en los contextos escolares se suele dar un gran número de desencuentros, los cuales están incididos por el uso excesivo de pantallas por parte del alumnado; por la creciente desmotivación y agotamiento de algunos maestros, quienes terminan aprisionados por los sistemas, en particular por el educativo, por el modelo neoliberal, que ha vuelto a la educación un servicio y puesto a la escuela en la lógica de la producción, de la inversión y de la funcionalidad (Simons & Masschelein, 2014); o por la superflua y peligrosa idea de felicidad que el capitalismo afectivo ha vendido a las personas (Cabanas & Illouz, 2023).

Todo ello se entrelaza con los planteamientos de Larrosa (2009), quien menciona que cada vez es más difícil lograr experiencias, por encontrarnos con un exceso de información, pero también de opiniones, por contar con escaso tiempo, es decir, por el ritmo frenético de la vida que llevamos y por el exceso de trabajo. Es por ello que la escuela se ha visto abocada a centrar sus esfuerzos en resultados, indicadores y lineamientos que se imponen desde organismos económicos multilaterales, dejando en un segundo plano a la pedagogía, al maestro e incluso al alumno.

Las Relaciones Interpersonales

Las relaciones interpersonales se dan en los espacios de encuentro y relación humana, se fundamentan en la interacción variable de los sujetos, y por lo tanto en la comunicación en sus diversas posibilidades, motivo por el cual la corporalidad es esencial. Es preciso enfatizar que en las relaciones interpersonales siempre

están presentes las emociones, los contextos y las tradiciones, y ello abre la posibilidad de establecer vínculos.

Enfaticemos entonces que el sujeto es un ser relacional, por lo que necesita a los otros para ser, estar, interactuar, comunicarse, aprender, imitar y trascender a partir de la generación de grupos, comunidades y sociedades. En nuestros tiempos, las dinámicas y ritmos de vida, al igual que las posibilidades de comunicación e interdependencia, han permitido que, de alguna manera, las relaciones interpersonales se puedan ampliar, complementar y complejizar, integrando nuevos recursos tecnológicos, en muchas ocasiones enfocados en las máquinas. Lo cierto es que más allá de estas configuraciones, realidades y usos contemporáneos, las relaciones interpersonales se soportan en las emociones, pero a la vez generan nuevas emociones, sentimientos, percepciones, pensamientos y valoraciones de lo otro o de los otros, y por lo tanto, posturas, actitudes y comportamientos.

Por consiguiente, las relaciones interpersonales llegan a configurar entramados complejos y por lo general imprevisibles, atmósferas y diversas situaciones. Insistimos por ello en que las relaciones interpersonales son posibles gracias a las mediaciones y conexiones emocionales que propician encuentros y desencuentros, tensiones y distensiones, afectos y desafectos, vínculos y separaciones, amistades y rivalidades, por lo tanto, situaciones limitantes y posibilidades de formación. Por ello, la pedagogía debe preguntarse por las relaciones interpersonales contemporáneas, las emociones que las median, sus realidades, sus posibilidades, sus configuraciones, sus necesidades, sus riesgos y fragilidades, todo ello para pensar en la formación del sujeto en estos días.

Los Vínculos

Si los vínculos se refieren a una unión o conexión con otra u otras personas, al igual que con las ideas, los sentimientos, los objetos o las cosas, vincularse implica aperturarse, asumir riesgos, y de alguna manera afrontar diversas aventuras,

entendidas estas como un tránsito por lugares no conocidos, o conocidos previamente pero desde otra experiencia. En cualquier caso, propiciando diferentes emociones, sentimientos y pensamientos. En definitiva, vincularnos con el otro o con lo otro nos afecta, nos provoca, nos incomoda, nos vulnera y nos enriquece.

Ahora bien, el vínculo implica una temporalidad y una profundidad, debido a que es posible vincularse por distintos espacios de tiempo, algunos casi fugaces y que pueden no afectar o incidir de manera importante, hasta otros que perduran por tiempos casi indeterminables, trascienden y ayudan a configurar huellas significativas. También hemos mencionado la profundidad, porque el vincularse se puede dar de manera superflua, tímida, casi imperceptible, o con la profundidad que genera lazos de gran resistencia y que se convierten en referencia.

Es por ello que los vínculos se constituyen y soportan en las emociones y pensamientos, mediados en gran medida por la comunicación; por eso han sido abordados desde la psicología, la sociología, la antropología y la filosofía, de igual manera, se puede afirmar que siempre han sido fundamentales para la pedagogía y la didáctica, sin embargo, en muchas prácticas educativas contemporáneas se han ido difuminando y ubicando en lugares de poca relevancia, y más bien complementarios, que enfatizan los procesos de individualización y de éxito.

Para concluir, es posible asumir la pedagogía como un sendero que permite la experiencia, el encuentro, las relaciones interpersonales y los vínculos, soportados en la relación ineludible de las emociones y los pensamientos para lograr procesos de subjetivación y subjetividad que conllevan crear, configurar y articular sentidos y significados, a partir de la vinculación e integración de sentimientos, recursos teóricos, prácticas educativas, reflexiones, relaciones y críticas profundas. Todo ello para lograr un proceso de transformación humana e intelectual que posibilite el ser creativo, disruptivo, y aportar a la libertad y a la felicidad. Desde esta mirada, la pedagogía

como sendero propicia una invitación a caminar, a transitar, a sentir, a experimentar, a pensar, a avanzar y regresar, a ir y devenir, mientras se crean, se configuran y se constituyen experiencias con lo otro y con los otros.

Referencias

- Alves, N., & Nunes, A. (2018). Pedagogía con las emociones y los sentimientos. En C. V. Kaplan (Ed.). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 27-42). Miño y Dávila.
- Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar* (Trad. V. Kennedy, & F. Fernández-Inclán). Biblioteca Innovación Educativa.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2023). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas* (Trad. N. Petit). Paidós.
- Camps, V. (2020). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Dalbosco, C. A. (2023). Itinerários da ideia clássica de formação. En C. A. Dalbosco, R. Maraschin, & C. P. Viero-Devechi (Eds.), *Educação Formadora* (pp. 28-55). Universidade de Passo Fundo, Universidade de Brasília.
- Dalai-Lama, & Ekman, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Kairós.
- Deleuze, G. (2023). *Empirismo y subjetividad* (Trad. H. Acevedo; 2ª ed.). Gedisa. (Obra original publicada en 1953).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Derrida, J. (2001). *De la hospitalidad*. Ediciones la Flor.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish, & M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons.
- Firth-Godbehere, R. (2022). *Homo Emoticus. La historia de la humanidad contada a través de las emociones* (Trad. F. J. Ramos). Salamandra.

- Frabboni, F., & Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Guattari, F. (1989). *Cartographies schizoanalytiques*. Galilée.
- Kapuściński, R. (2007). *Encuentro con el otro*. Anagrama.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapines Ediciones.
- Lazzarato, M. (2008). Postfacio. En G. Raunig, *Mil máquinas. Breve filosofía de las máquinas como movimiento social* (pp. 109-118). Traficantes de sueños.
- Lazzarato, M. (2016). *Signos y Máquinas El capitalismo y la producción de subjetividad*. Enclave de libros.
- Lipovsky, G. (2007). *La felicidad paradójica* (Trad. A. P. Moya). Anagrama.
- Maturana, H., & Bloch, S. (2000). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Dolmen Books.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie: entre le dire et le faire*. Esf.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía* (Trad. À. Mata). Octaedro.
- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke University Press.
- Pulido-Cortés, Ó., & Espinel-Bernal, Ó. (2024). Foucault and human capital as hegemonic strategy. Reflections for a critique of the educational-formative dimension of neoliberalism. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(42). <https://doi.org/10.19053/uptyc.01227238.17518>

- Quintana, L., & Pachón D. (2023). *Espacios Afectivos. Instituciones, conflicto, emancipación*. Herder.
- Sadin, E (2020) *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra Editora, Buenos Aires.
- Serres, M. (1998). *Historia de las ciencias*. Cátedra.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela, una cuestión pública* (Trad. A. F. Rodríguez). Miño & Dávila.
- Tsai, J. (2003). La influencia de la cultura. La neurociencia de la emoción. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 135-145). Editorial Kairós.



Este libro se terminó de imprimir en el
mes de abril de 2026 en
SB Digital Publicidad S.A.S.
Tunja • Boyacá • Colombia