

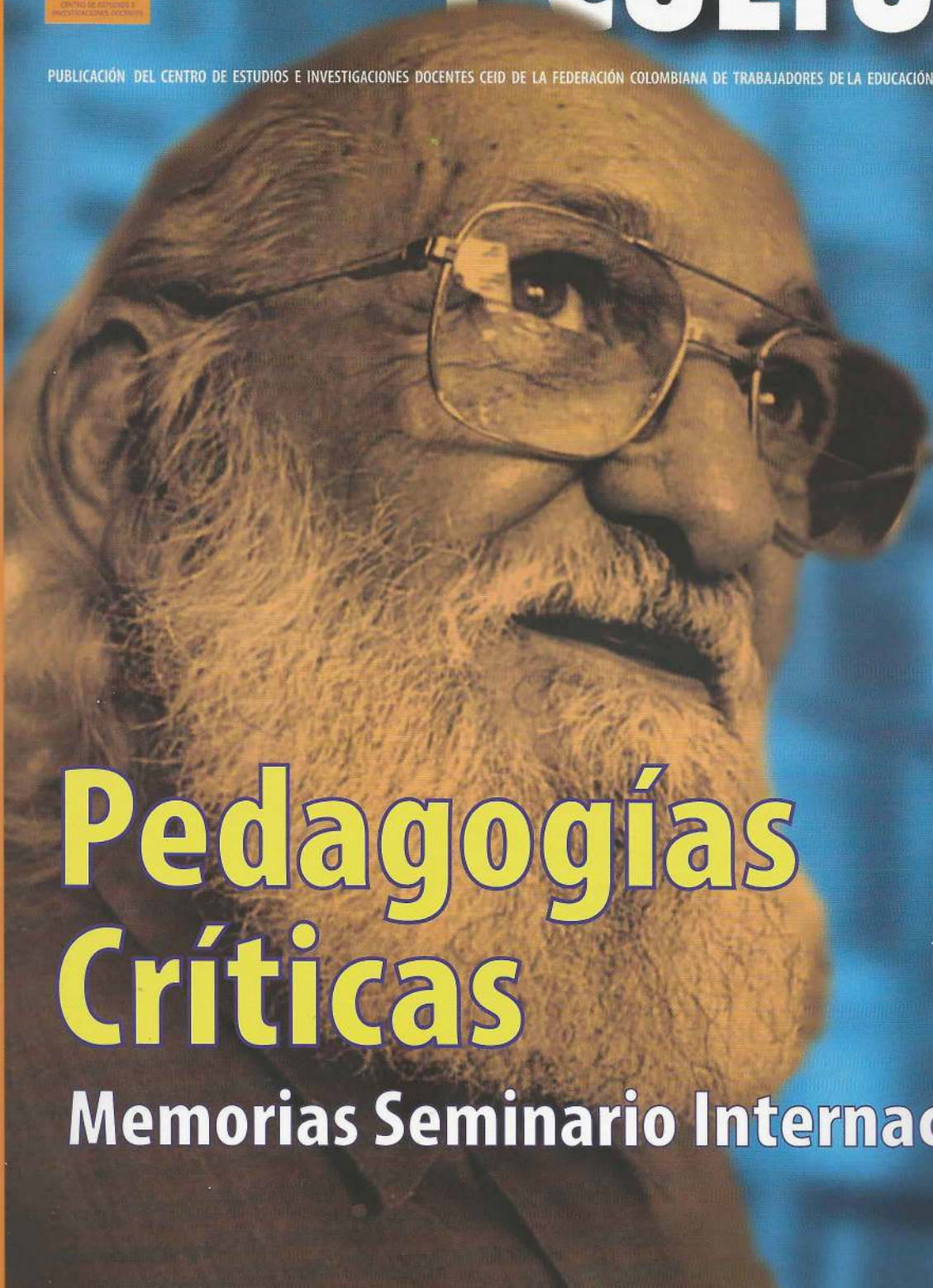
Revista

No. 101

EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE ENERO DE 2014



Pedagogías Críticas

Memorias Seminario Internacional

COLECCIÓN

Revista Educación y Cultura

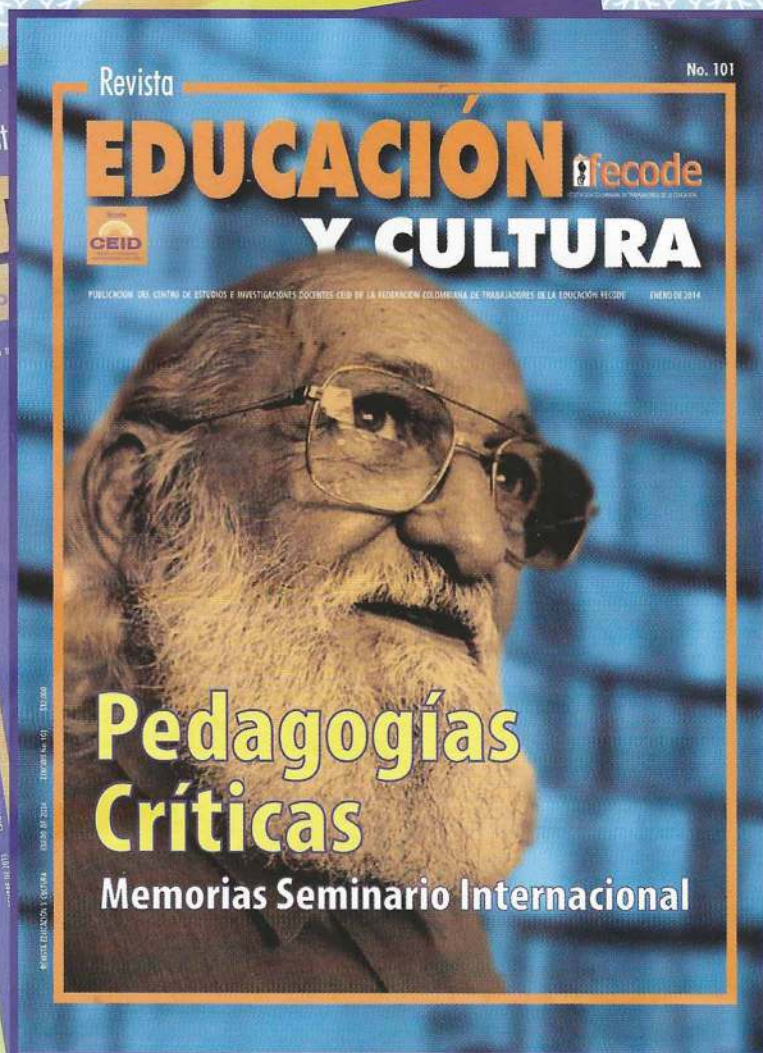
30 años construyendo el movimiento pedagógico

50
revistas

de ediciones anteriores
hasta la edición Número 85.

por tan solo **\$150.000**

Precio especial para suscriptores activos **\$120.000**



CEID - FECODE





Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

En Colombia dejamos huella con la tecnología que garantiza elecciones transparentes

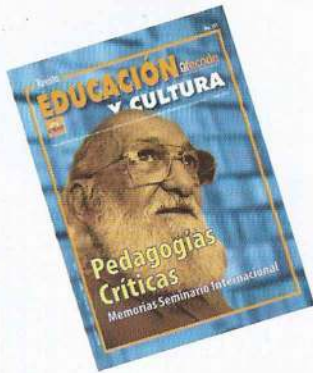


-  En las elecciones de 2014 la Registraduría realizará el mayor despliegue de identificación biométrica en la historia del país.
-  La biometría garantiza mayor transparencia y evita que otras personas voten por ti o que usen cédulas de personas que hayan muerto y aparezcan como votantes.
-  La biometría es un avance tecnológico basado en el reconocimiento de la huella dactilar para evitar el fraude por suplantación de jurados y votantes.
-  Se implementará identificación biométrica en más del 70% de las mesas de votación en el país y a más de 10 millones de colombianos se identificarán con biometría.

Deja tu huella, vota

Encuentra más información en: www.registraduria.gov.co





Revista Educación y Cultura

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE
Enero de 2014 No. 101



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Prensa Moderna (Cali-Colombia)

Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director. Miembro Comité Editorial



Secretario Seguridad Social y Pensional
Enrique Contreras Cadena



Secretario Asuntos Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario Asuntos Internacionales
Francisco Torres Montenegro



Secretario de Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Over Dorado Cardona



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deporte
Tarsicio Mora Godoy



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario Mujer, Niñez, Juventud y Familia
Luis Alberto Mendoza Perifián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros



Secretario Asuntos Pedagógicos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial



Secretario Asuntos Gremiales y Cooperativos
Luis Alfonso Chala Lugo



Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Fanny Milena Quiñones
CEID



Francisco Xavier Tinoco
Director Comercial



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Luis Eduardo Rodríguez Caro
Corrección de estilo



José Hidalgo
CEID



Andrea Henao
Contadora, Secretaria Revista



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Marcela Palomino
CEID

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas – Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinaria Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá

Contenido

4 CARTA DEL DIRECTOR

5 EDITORIAL

7 AGENDA

TEMA CENTRAL

8 La tecnología digital y la educación. Perspectivas críticas
Larry Kuehn

14 Falacias educativas neoliberales y la urgencia de una propuesta crítica
Juan Arancibia Córdoba

19 Una mirada desde Colombia a las pedagogías críticas
Entrevista al profesor Luis Huerta-Charles
Fredy Alexander Pinilla Escobar

24 Pedagogías críticas, movimiento pedagógico y buen vivir
Marco Raúl Mejía

35 Teoría crítica de la sociedad y pedagogía crítica
Carlos Arturo Gaitán Riveros

42 Pedagogía crítica, una pedagogía del vínculo
Piedad Ortega Valencia

51 Por una educación nacional, científica y democrática
José Fernando Ocampo T.

58 Las pedagogías críticas frente a las políticas educativas neoliberales
John Avila B.

65 El Movimiento Pedagógico visto desde las regiones

66 QUE LEER



Quiero felicitar a todos los compañeros y compañeras que contribuyeron a la feliz realización del seminario internacional sobre pedagogías críticas. Con ello estamos dando cumplimiento a las definiciones de la última Asamblea Federal realizada en Paipa, los días 4, 5, 6 y 7 de marzo del 2013, una de las cuales estipula: “impulsar la propuesta del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA)”. Ya ha quedado muy claro, para las diferentes expresiones que tienen presencia en la Federación, que este debate sobre las pedagogías críticas apenas comienza y que podría ser del mayor interés para todos los educadores, tanto de la educación escolar-formal, como de la educación popular.

Es preciso destacar la calidad y la diversidad de las intervenciones que esperamos que todos los maestros puedan conocer a través de este número y que se constituyen en un insumo importante que, por su carácter prevalentemente problematizador y no de verdades absolutas, sirven para concretar la idea de sostener un debate abierto y plural que abre espacio a todos los educadores, que es la idea que nos anima desde la Federación, con el propósito de hacer todo lo que sea preciso para contribuir al fortalecimiento de la formación pedagógica de los maestros y, con la perspectiva de construir un “nosotros”, capaz de enfrentar con acierto las exigencias de una lucha que hoy trasciende el ámbito de lo gremial y nos obliga a mirar toda la problemática nacional y global como campos críticos y problemáticos de definición de nuestros intereses.

Queremos construir un buen clima, en los diferentes espacios del sindicalismo magisterial, para que podamos adelantar un examen valorativo de la Ley 115/94, en relación con aquellos problemas que aspirábamos que esta permitiera superar, como: la inexistencia de un sistema nacional articulado y coordinado, autonomía y fortalecimiento de las instituciones educativas, mecanismos de participación de la comunidad, problemas de ineficiencia e inequidad del sistema, saneamiento del conflicto laboral en cuanto a deudas y confianza en las relaciones sobre la base del cumplimiento de acuerdos, respeto por el sindicalismo como una expresión de las sociedades democráticas y, consecuentemente, aunque no expreso en ella, una voluntad efectiva que nos permita avanzar en la negociación de un *Estatuto único* que asegure la plena vigencia de nuestros derechos laborales y políticos, sin torpedear los legítimos propósitos de unidad gremial que nos asisten.

Por ello, esta propuesta se extiende también a la Escuela Sindical, considerando que hoy estamos llamados a realizar acciones conjuntas que, en el plano de lo educativo, nos fortalezcan a todos y todas como trabajadores que, igualmente, hemos de asumírnos, cada vez más consciente y responsablemente como actores políticos en la defensa, ya no solo de un interés gremial particular, sino, de unos intereses que se pongan en consonancia con los fundamentales de todos los sectores populares o subalternos para enfrentar al bloque de poder imperial que, con su poder económico y militar, se pasea por el mundo, tumbando e imponiendo gobiernos a su arbitrio para implementar, mantener y profundizar políticas neoliberales que, en su propósito de maximizar la explotación y el despojo, minimizan o hacen letra

muerta la existencia de los derechos humanos y de la democracia, dejándolos como meras formulaciones cuya única realidad queda relegada a los códigos y desplaza a los estados a la condición vergonzosa de meros aparatos policivos o de control con el mandato de ahogar o silenciar las distintas formas de organización social.

En ese marco de realidad consideramos pertinente el debate sobre las pedagogías críticas, que ha de ser, como ya ha sido anunciado, un debate sobre el lugar y el papel de la Escuela frente a esa realidad de confrontación con el neoliberalismo que parece imponerse por los mismos hechos que el desarrollo de las políticas en curso van generando cada día.

Se trata, repito, de un debate que esperamos sea alimentado por las contribuciones que hagan los maestros para la Revista y que aspiramos a que nos lleguen de todos los lugares del territorio nacional, porque pensamos que los educadores deberían ser nuestros principales lectores y, ojalá, los articulistas más leídos por los demás educadores, en la medida en que se reconozca la validez en sus planteamientos de cara al ejercicio profesional que nos identifica.

Pero, el debate es también, por supuesto, una discusión a la cual están llamados todos aquellos docentes que en las normales y en las universidades tienen como tarea la formación de los educadores y aquellos otros intelectuales –artistas, literatos, científicos, en fin, humanistas– que, no teniendo directamente esta función, se han ocupado de pensar y elaborar ideas en torno a la educación y su papel frente a la sociedad en estos tiempos de crisis tan profundas como las que afrontamos y, cuando por otros lados, se están ventilando y construyendo opciones alternativas.

Y, finalmente, nuestra expectativa es que este debate no se restrinja al ámbito nacional. El conocimiento de la problemática educativa y sus desarrollos en América Latina, resultan de especial interés para dimensionar bien la problemática que enfrentamos y ampliar las posibilidades de comprensión e intervención sobre la misma. Así que el debate no se circunscribe a lo que acontece en el orden nacional. Esperamos que sea un debate cruzado por toda la problemática educativa, social y política de los pueblos de América Latina, desde México hasta la Patagonia. Que los maestros colombianos vayan y vengan con sus escritos por todo el continente y que tengan la oportunidad, también, de recibir, en sus escritos, a todos los maestros de los pueblos hermanos del Abya Yala.

Los esperamos a todos con sus producciones, porque esta es la revista del magisterio Colombiano.



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

El nuevo año y la revista Educación y Cultura

Publicamos la edición 101 de nuestra Revista con renovados propósitos orientados al fortalecimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano como proyecto cultural, social y político del magisterio.

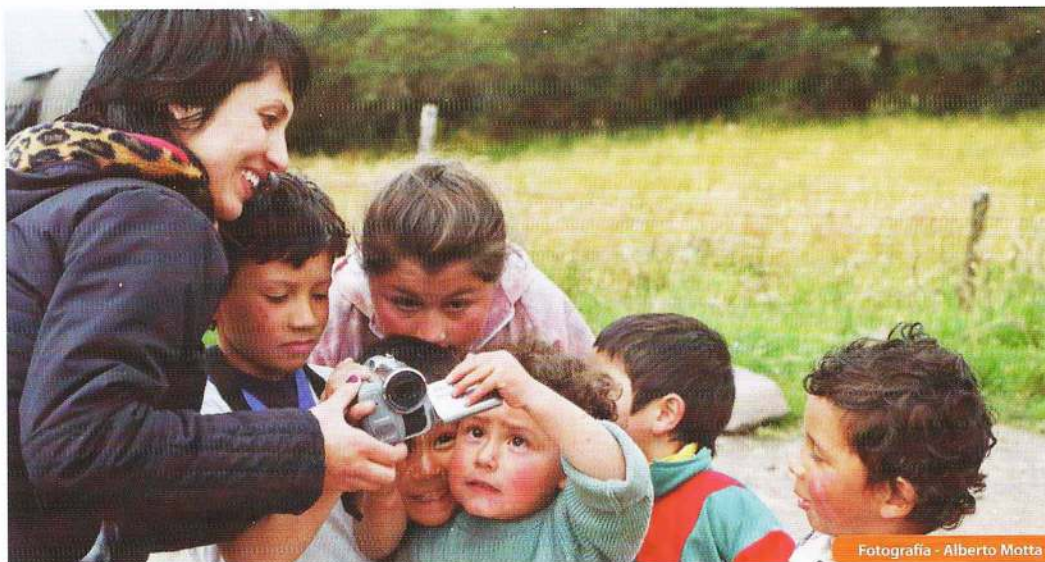
En la cumbre de los cien números, la Revista ha logrado consolidar una línea de pensamiento dialéctico tensionado entre la teoría y la práctica pedagógica de los maestros. Actualmente es reconocida a nivel internacional a través del impulso al Movimiento Pedagógico desarrollado por la Internacional de la Educación -IE-, en el Primer y Segundo *Encuentro Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano* realizados en Bogotá, Colombia (2012) y en Recife, Brasil (2013), y cuyos referentes son dos principios fundantes: el primero, la relación esencial del maestro con la pedagogía, el conocimiento y la cultura, esto significa reconocer su identidad y autonomía como profesional, y la posibilidad de construir colectivamente un pensamiento crítico que enfrente a las políticas gubernamentales neoliberales y neoconservadoras; y, el segundo, la defensa de la educación como derecho público y responsabilidad del Estado con las nuevas generaciones para la conservación, creación y re-creación de la cultura.

La construcción de ciudadanía en democracia exige, cada vez más, el protagonismo y movilización de las organizaciones sociales, así como la articulación y sistematización de las Experiencias Pedagógicas Alternativas y de resistencia que se materializan en las instituciones, con el fin de mostrar que *otro mundo es posible* cuando se trata de pensar la educación en clave de identidad latinoamericana. En este sentido, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -Fecode-, lanza una nueva iniciativa para fortalecer el proyecto editorial de la *Revista Educación y Cultura* como medio de difusión y orientación del Movimiento Pedagógico, a cargo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, -CEID-Fecode-, que en líneas generales está orientada a transformaciones significativas en su periodicidad, diseño, contenidos, gerencia y mercadeo.

Este año esperamos llegar cada dos meses a más docentes con un diseño actualizado y novedoso, dentro de una estrategia que permita la expresión del pensamiento pedagógico y la sistematización de las prácticas pedagógicas en las regiones, acompañados por el CEID a nivel departamental y nacional; en este sentido, ellos serán en las regiones los vasos comunicantes para poner a circular temas y problemas, análisis y críticas que fortalezcan los contenidos de la Revista en función de los propósitos del Movimiento para entrar en un fértil diálogo de saberes con los investigadores en el Campo Intelectual de la Educación y de la Pedagogía en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores.

Este nuevo año de clima político enrarecido y de necesarias transformaciones en la Educación Superior y en el campo de la evaluación, -no sólo por los resultados de la prueba PISA-, el magisterio colombiano tiene que encontrar en su *Revista Educación y Cultura*, la expresión crítica y documentada de lo mejor de un pensamiento alternativo, innovador y democrático que lo empodera frente al Ministerio de Educación Nacional. Que se escuche la voz del magisterio colombiano, que se ponga en lo público lo mejor de su pensamiento como comunidad académica para señalar otros caminos frente a las políticas oficiales y para consolidar la base social de la Federación mediante la participación y el debate en la discusión de las políticas en la educación y la Pedagogía.

En la búsqueda de referentes conceptuales, teóricos, metodológicos y prácticos para una nueva dimensión de la Pedagogía articulada con dichos propósitos, encontramos en las Pedagogías Críticas un campo consolidado y potente para comprender los fines, contenidos, didácticas y formas de evaluación orientadas a la construcción de sujetos políticos en contextos específicos de exclusión e inequidad, mediante la generación individual y colectiva de una conciencia crítica que mueva a la acción liberadora para la transformación del sistema educativo. En este ca-



Fotografía - Alberto Motta

La relación del maestro con la pedagogía no es accesoria, es **un asunto esencial** que funda su identidad y da sentido a su ámbito como profesional de un saber.

mino, la presente edición recoge las ponencias presentadas en el Seminario Internacional de Pedagogías Críticas, realizado en Bogotá el 18 y 19 de noviembre de 2013, que contienen planteamientos claves para fortalecer el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA–, impulsado por Fecode y el CEID nacional como fue propuesto en la XIX Asamblea Federal realizada en marzo del mismo año.

El Seminario fue concebido como un componente formativo en el recorrido emprendido con miras a la realización del III Congreso Pedagógico Nacional propuesto para el 2015 en la Asamblea, la lectura y análisis de los temas centrales serán una oportunidad para abrir y mantener el debate académico alrededor del aporte que la Pedagogía, puede hacer a la construcción de alternativas innovadoras, democráticas y sociocríticas.

La relación del maestro con la pedagogía no es accesoria, es un asunto esencial que funda su identidad y da sentido a su ámbito como profesional de un saber, y es por esto mismo, por lo que la investigación en educación y Pedagogía, y la formación de maestros en nuestro país debe recuperar el amplio espectro de la Pedagogía para que trascienda la racionalidad técnico instrumental predominante en el modelo globalizador.

Redescubrir otras dimensiones más humanas, más integrales y democráticas de la educación, apoyados en la obra de Paulo Freire, es reivindicar la pedagogía como un proyecto intelectual, ético y político.

Ni la Pedagogía Crítica es la única alternativa frente al Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, ni la visión freiriana es la imposición de pensamiento único en educación, por el contra-

rio, las Pedagogías Críticas se nutren de múltiples perspectivas, que si bien configuran un horizonte de sentido, también se reconocen diferentes en su origen, aportes conceptuales, nociones y experiencias llevadas a cabo en instituciones y organizaciones sociales. Esto ha quedado claro en el transcurso del Seminario y si bien el pensamiento de Freire es clave y central para pensar la educación popular y la pedagogía latinoamericana, existen otras voces que abren nuevos caminos en la constitución de nuestra pedagogía desde Simón Rodríguez, maestro del Libertador, hasta las nuevas propuestas, por ejemplo, de los indígenas bolivianos.

Por lo anterior, tenemos razón para decir que el Proyecto Educativo Alternativo Pedagógico es un campo abierto en construcción que moviliza los diferentes aportes de docentes e investigadores y no es una entidad ya hecha que se impone desde la Federación o desde el CEID.

Un saludo de año nuevo y los mejores deseos por la consolidación del Movimiento Pedagógico, para que se dinamicen los Círculos Pedagógicos, la reflexión y se apunte a reales transformaciones en las prácticas de enseñanza que formen en nuevas dimensiones del ser humano, desde la ética, la epistemología, la ciencia y la cultura, pero también desde la política, la resistencia y la conciencia crítica. Ponemos en manos de la comunidad este número como parte de un proyecto de largo aliento que permita recorrer el camino de la transformación social, con el propósito de continuar y profundizar la formación de los docentes y a las nuevas generaciones, porque otro mundo es posible y otro país es necesario.

Seminario Internacional de Pedagogías Críticas



Los días 18 y 19 de noviembre se realizó en Bogotá DC, Colombia, el Seminario Internacional de Pedagogías Críticas convocado por FECODE con la presencia de conferencistas nacionales e internacionales, 370 docentes que llegaron de todos los departamentos del país, investigadores, docentes y estudiantes de facultades de educación. Además de las conferencias centrales, se presentaron 17 ponencias de los docentes de las regiones. Con este seminario el CEID y el Comité Ejecutivo de FECODE se proponen el fortalecimiento del pensamiento crítico alternativo en el desarrollo del Movimiento Pedagógico y en la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo -PEPA; proporcionar al magisterio y a los CEID regionales herramientas para generar desde las escuelas los Círculos Pedagógicos como procesos de organización, formación, movilización y transformación de la educación; e iniciar la preparación del Tercer Congreso Pedagógico Nacional en el año 2015.

Celebramos los 100 números de la Revista Educación y Cultura.



Con un variado programa y la asistencia de numerosos protagonistas del Movimiento Pedagógico a lo largo y ancho del país, la Federación Colombiana de trabajadores de la Educación (FECODE) celebró la llegada a las 100 ediciones de la Revista Institucional del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID).

La edición número 100 es una selecta compilación de artículos que expresan los diferentes campos temáticos y etapas por las que ha atravesado la publicación, única en su género en nuestro país.

La programación incluyó una interesante conferencia del profesor William Torres de la Universidad Surcolombiana de Neiva sobre la relación "Escuela y Conflicto armado" así como un panel

sobre los 30 años del Movimiento Pedagógico coordinado por el Ceid-Fecode.

Investigadores como el Dr. Alberto Martínez Boom, dirigentes sindicales, concejales, senadores, editores de la revista y por supuesto el presidente de Fecode en la fundación del Movimiento Pedagógico profesor Abel Rodríguez Céspedes ratificaron con su presencia la importancia de este acontecimiento-

Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía

Tunja -Boyacá



En medio de la celebración de los 60 años de Fundación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se realizó el III Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía cuyo tema central fue "Pensar la educación en medio de la incertidumbre".

Se contó con más de doscientas ponencias que se pueden consultar en www.uptc.edu.co y la presencia de invitados internacionales como Silvia Duchatski de Argentina, Silvio Sánchez Gamboa de Brasil, Armando Zambrano de Cali, Estanilao Antelo de Argentina, Marco Raúl Mejía y muchos otros actores de la comunidad académica.

Encuentro regional de las Escuelas Normales Superiores de la Costa Caribe



Las Escuelas Normales Superiores del Caribe Colombiano atendieron la convocatoria de la Federación al encuentro que se realizó en la ciudad de Santa Marta, durante los días 24 y 25 de octubre de 2013. Participaron rectores, coordinadores, docentes y estudiantes del Ciclo Complementario presentando experiencias pedagógicas y

sus fundamentos sobre la formación docente, se analizaron las implicaciones del neoliberalismo en la educación y en la profesión docente.

El encuentro hizo posible la socialización del acontecer escolar en las escuelas normales, sus apuestas pedagógicas y educativas y las condiciones materiales para el ejercicio de la docencia; este análisis en el marco de la formación de maestros comprometidos con la defensa de la educación pública, la dignificación de la profesión docente y la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo-PEPA, resalta el compromiso de los asistentes con el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico, y con las tareas de organización y formación propuestas por el CEID-FECODE.

Seminario Nacional de los CEID



El 17 y 18 de octubre de 2013 se realizó en Bogotá, el Seminario Nacional de los CEID, este evento que reúne a los líderes pedagógicos de los sindicatos filiales y de la Federación, se caracteriza por ser un espacio de formación, debate y toma de decisiones para el desarrollo y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico. Se hizo un balance de las tareas adelantadas por los CEID regionales y el CEID-FECODE. Igualmente, se socializó la propuesta sobre el carácter, identidad y proyección de la Revista Educación y Cultura, recibiendo los aportes correspondientes para hacer de la revista un material de estudio, debate, y socialización de conocimientos y experiencias pedagógicas encaminadas a confrontar la política neoliberal y a buscar alternativas de solución a la crisis que atraviesa la educación colombiana.

Se dieron a conocer las rutas de trabajo de carácter regional y nacional para avanzar en la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo-PEPA y en la organización del Tercer Congreso Pedagógico Nacional, que se iniciará con la realización de asambleas pedagógicas escolares, municipales y departamentales, para llegar en el 2015, a la realización de tan importante Congreso para la defensa de la educación pública, la dignificación de la profesión docente y la transformación de las prácticas pedagógicas. Se invita al magisterio colombiano a participar en los equipos de los CEID regionales y en la constitución de los Círculos Pedagógicos como espacios de estudio, investigación, deliberación y concreción de las tareas propias del Movimiento Pedagógico.

La **tecnología digital** y la educación. Perspectivas críticas



Larry Kuehn

Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la federación de profesores de Columbia Británica, BCTF. Canadá.



Palabras claves

Tecnologías digitales, tecnologías de la información y la comunicación, software libre.

Resumen

Las nuevas tecnologías plantean muchas cuestiones educativas y sociales, ya que se han convertido en un paradigma dominante en nuestros salones de clase y en la cultura. El análisis crítico de este tema, exige situar el papel de las tecnologías digitales en el mundo del capitalismo. Como resultado del proceso de incorporación de las tecnologías digitales en el mundo escolar, la brecha digital crece y se fortalecen los enfoques individuales y la privatización. La tecnología ha entrado en el salón de clases sin el permiso de la pedagogía. Entonces, surge la necesidad de buscar alternativas como los programas de código abierto y el software libre.

Abstract

New technology raises many educational and social issues, as they have become a dominant paradigm in our classrooms and culture. The critical analysis of this issue requires placing the role of digital technologies in the world of capitalism. As a result of the incorporation of digital technologies in the school, the digital divide grows and privatization and individualistic approaches are strengthened. Technology has entered the classroom without the permission of pedagogy. Then comes the need to seek alternatives such as open source and free software.

Algunas premisas sobre tecnología y educación

Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están siendo adoptadas en tiempo record y de manera mundial, globalmente. La velocidad y la extensión del cambio tecnológico tienen un gran impacto social y están afectando poderosamente nuestra educación. Además de los computadores, Smartphones o teléfonos inteligentes, tablas, laptops, cámaras, ideapads, Google, Facebook, y muchas innovaciones más, se han vuelto cotidianas y pareciera que forman parte del paisaje natural de la vida diaria. Adicionalmente, estas se suceden unas a otras y cambian rápidamente, con veloces innovaciones que reemplazan en muy corto tiempo a las anteriores.

Las múltiples maneras y usos sociales y educativos de las nuevas tecnologías han llegado a afectar las aulas de clase y la cultura. La realidad es que no podemos, simplemente, ignorar lo que se ha vuelto una parte vital de la sociedad, la educación y la cultura. Úrsula Franklin dice que "cada herramienta moldea la tarea", pero ninguna tecnología "es solo una herramienta". Son herramientas que moldean la tarea, este hecho lleva a reconocer esta premisa: Las nuevas tecnologías son transformadoras de la sociedad y la educación.

¿Cómo lo hace? ¿Cómo logran, las nuevas tecnologías, ser transformadores de la sociedad y la educación? Hay varias respuestas para estos interrogantes, consideremos dos: la primera, la ubicuidad y

las relaciones que generan; y la segunda, el orden social integrado que poseen: el capitalismo.

La primera: La ubicuidad de las herramientas y de las redes está creando un nuevo entorno y nuevas relaciones en la educación. En los usos sociales y educativos de la tecnología los límites y las fronteras no están delineados, la posibilidad de entrar en contacto con personas en otras latitudes y de comunicarse más allá de los límites geográficos o sociales, son constitutivas de otros tipos de percepción y experiencia de los sujetos. Aunque la virtualidad no reemplaza a la experiencia real, lo cierto es que el uso de tecnologías genera la posibilidad de asumir otro tipo de relación con el entorno y las personas.

Las múltiples maneras y usos sociales y educativos de las nuevas tecnologías han llegado a afectar las aulas de clase y la cultura.

Las computadoras, las redes, los teléfonos inteligentes permiten mucho más que simple conectividad, intercambio o comunicación. Hay una mutación en la idea misma del entorno, ya no se percibe el entorno como lo más cercano o lo más inmediato. Inclusive, la posibilidad de usar mapas, sistemas de posicionamiento global y traductores en línea, rompen las barreras de las fronteras y la percepción de la forma como unos estudiantes se relacionan con otros. Es posible llegar a ver que estudiantes que se comunican e intercambian información con otros que están lejos de sus latitudes, rompen sus vínculos con las personas de sus entornos más cercanos e inmediatos.

La idea de lugar, de espacio, de entorno, de ambiente o de lenguaje ya no es la misma que conocíamos hace unos años atrás. Este impacto en las relaciones humanas es mencionado en el informe de Sherry Turkle. Su preocupación se deja ver en el título de su libro: *Juntos pero solos. Por qué esperamos más de la tecnología que de los seres cercanos.*

La segunda respuesta tiene que ver con la estructura del diseño de la máquina y las

relaciones sociales en que se produce, las cuales dependen directamente del papel que las tecnologías cumplen en desarrollo de la lógica del capitalismo. Las tecnologías vienen con un orden social integrado. Existe un lenguaje ensamblado en la máquina, unos códigos o interfaces de comunicación entre los usuarios y las máquinas. Esas condiciones definen un tipo de relación condicionado por esas posibilidades del lenguaje ya preestablecido. La máquina transmite y restringe la comunicación y el tránsito de información en la lógica del lenguaje ya incorporado. Pero, además, este lenguaje tiene propietarios, genera unas relaciones sociales específicas y está inscrito en la órbita corporativa en que se elabora la tecnología: la del ca-

pitalismo. Es el orden social del capitalismo el que explica cómo ha irrumpido la tecnología en la sociedad, la cultura y, por supuesto, la educación.

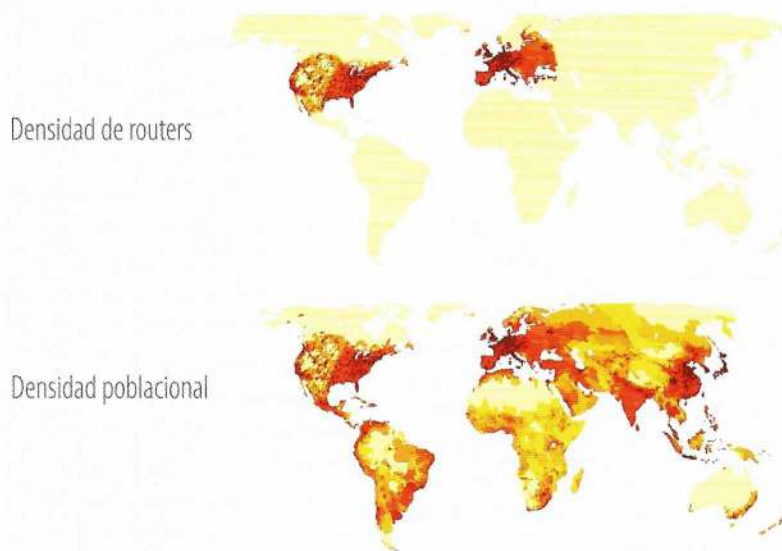
El desarrollo de la tecnología se lleva a cabo dentro de la lógica del capitalismo. Este es el orden social incorporado en las tecnologías, estas son producidas por el capitalismo y, a su vez, su producción está hecha para reproducir el capitalismo. Así como el capitalismo se ha encargado de las innovaciones y de movilizar los mercados con la expansión de mercancías que representan las frecuentes apuestas de innovación y modificaciones en aparatos, software, redes y tecnologías, su puesta en circulación y el despliegue de iniciativas para ampliar el campo social para sus usos, están al servicio de la lógica del capitalismo.

Dos maneras de ver cómo las tecnologías cumplen su papel en el capitalismo: el análisis de lo que se ha llamado la "brecha digital", por una parte, y de las relaciones directas de las tecnologías con el desarrollo capitalista, por la otra.

La brecha digital

Como lo señalábamos antes, la presencia de las tecnologías en la vida diaria es un tema aparentemente superado. Asumimos que las nuevas generaciones están plenamente inmersas en la tecnología. Pero en la realidad no es así. Existen varias limitaciones en la forma como se difunde la tecnología, el acceso a ella y las diferencias en su uso. Este asunto conlleva un elemento de justicia social. Uno de los más importantes es la igualdad en el acceso, igualdad que no existe. Junto con este aspecto está la diferencia en su uso, que también es una forma de generar desigualdad. Esto es lo que se llama la brecha digital: la desigualdad en el acceso y las limitaciones en las posibilidades de uso de las tecnologías. Sin embargo, esto no es sino una discriminación más entre las poderosas y muy establecidas desigualdades, marginaciones y opresiones que se sienten en la sociedad y la educación.

Gráfico: inequidad mundial: diferencia entre la densidad de *routers* y la densidad de población.



Como se ve en el gráfico, la densidad de *routers* no tiene correspondencia con la densidad de población. El *router* es el aparato físico que garantiza la conectividad a internet y su uso. La alta densidad de *routers* está concentrada en Norte América, Europa y algunas zonas aisladas de Asia. Por el contrario, en donde hay mayor población, la densidad de *routers* es bastante baja. Esta es la primera y más elemental de las formas como se produ-

Esto es lo que se llama la brecha digital: la desigualdad en el acceso y las limitaciones en las posibilidades de uso de las tecnologías.

ce desigualdad en el acceso y uso de las tecnologías. Parte de esta brecha refleja el también creciente abismo entre los ingresos de los países y la gente dentro de dichos países, sean desarrollados o no.

En los países donde la densidad de *routers* es baja, y la demanda de conexiones es alta, se acrecientan las dificultades de conexión y la brecha digital es mucho mayor. Además, está la desigualdad en el uso, es decir, aquella que se presenta en poblaciones que tienen acceso a las nuevas tecnologías y a las redes, pero su uso está condicionado y restringido por factores operativos o de conocimiento. El acce-

modalidad de injusticia y desigualdad de la brecha digital. Esta famosa brecha digital es propia de la inequidad global creada por el capitalismo.

Las tecnologías y los elementos del desarrollo capitalista

La forma como el desarrollo de la tecnología se lleva a cabo dentro de la lógica del capitalismo, tiene varias facetas.

La creación de la tecnología ha sido financiada, principalmente, con fondos públicos, pero se privatizan la propiedad y las ganancias. En los países productores de tecnología, son los gobiernos y las universidades públicas quienes investigan y hacen innovaciones en ciencia y tecnología; pero sus resultados son puestos en marcha por corporaciones privadas. La otra faceta de este aspecto es el subsidio y las franquicias que dan los gobiernos a las industrias y corporaciones privadas para el desarrollo de la tecnología; en ellas utilizan recursos públicos para que sean las empresas privadas las que investiguen y busquen desarrollos tecnológicos. Es inversión pública, pero la ganancia y la propiedad están privatizadas.

Los productos concretos de la tecnología son diseñados y producidos por separado —como las computadoras, los smartphones o teléfonos inteligentes, la fibra para transportar señales digitales y los *routers*—. Este tipo de individualización de los diferentes componentes de la máquina, incluidos el hardware y el software, es necesario para los diferentes medios físicos de conexión y el funcionamiento de las redes y las tecnologías. Pero su fabricación y venta por separado, multiplica y fracciona las oportunidades de mercado para las industrias y los fabricantes.

Las redes son, principalmente, privadas y se manejan con ánimo de lucro y no como bien público. Aunque muchas veces los so-

portes físicos y la infraestructura indispensable para las conexiones en red, los motores de búsqueda, las redes y portales web y la estructura de la *World Wide Web* (www), pertenecen a empresas privadas que utilizan muchas iniciativas para el beneficio lucrativo del servicio que presta, por eso, muchas de las ofertas de servicios en *line* que aparentemente son gratis, incluidos los videos y los correos electrónicos, abundan en mensajes publicitarios y diferentes modalidades de captación de rentas con fines de lucro. Es el afán de ganancia y rentabilidad, parte constitutiva de las redes.

Los productos digitales son inmateriales, no tienen una realidad física. Esta es una dimensión que transformó la condición de producción de mercancías. El código forma parte de esta condición inmaterial que no es corpórea, no se puede tocar con las manos, pero tiene una existencia real en tanto que se requiere del intelecto para constatar su existencia. Los programas o el software son los ejemplos más concretos de este tipo de productos que no tienen una existencia material; lo que da lugar a dicha existencia inmaterial es el manejo abstracto e intelectual que reconoce su existencia y la pone en funcionamiento. Se trata de una mutación y de la emergencia de un nuevo tipo de mercancía, del tratamiento del conocimiento como mercancía.

La propiedad se crea a través de las leyes sobre derechos de autor y de “propiedad intelectual”. Para estas mercancías inmateriales, los gobiernos se han encargado de crear leyes de autor o de propiedad intelectual, acreditadas mediante patentes. Esta es una manera de crear un campo de propiedad y privatización de los productos digitales inmateriales. Los acuerdos de “libre comercio” y los convenios internacionales sirven para proteger la propiedad privada pues, en su normatividad, estos contemplan rígidas leyes que hacen de los “derechos de autor”, la “propiedad intelectual” y el otorgamiento de patentes, un proceso regulado por un excesivo control desde el mercado, fortaleciendo y concentrando el poder de este tipo de propiedad en pocas manos.

Los acuerdos internacionales crean una forma de colonialismo digital. Los tratados de libre comercio, sus formas de control y monopolio y la agresividad de las

procesos de privatización que impulsan, y amparados en la rígida tutela de la “propiedad intelectual”, generan condiciones de dependencia tecnológica y la imposibilidad de que muchos pueblos y países avancen en sus propios desarrollos tecnológicos y digitales. Los acuerdos y tratados de libre comercio condicionan a los países menos desarrollados que intervienen en el acuerdo a adquirir y consumir la tecnología digital del país con mayores avances e impiden un desarrollo propio y autónomo. Así, los acuerdos internacionales crean un condicionamiento dependiente y subordinado en materia de transferencia de tecnología digital instaurando una forma propia de colonialismo digital mediante el consumo de productos digitales.

El usuario, como consumidor y productor, crea la “plusvalía”. El sistema capitalista se basa en la propiedad y la agregación de “plusvalía” a través de esa propiedad. Como participantes en programas interactivos creamos ese valor. Nuestra atención y nuestra participación en la red a través de grandes empresas como Google y Facebook, crea las opciones para que estas puedan vender. Es el “usuario” o consumidor de tecnología el principal agente de movilidad de las mercancías digitales, y por tanto, quien agencia la circulación de capital. Además, como lo afirmamos atrás, no es un consumidor neto del producto inmaterial, sino que es un receptor pasivo de contenidos publicitarios que hoy saturan la red. En esa medida, este tipo de consumo es el agente que genera la plusvalía y produce las ganancias para alimentar el lucro capitalista y su lógica de acumulación. Se obtienen ganancias de la venta de su atención para los anuncios –Google, Facebook–.

Hay una tendencia hacia el monopolio. La consolidación de los procesos anteriormente mencionados y su articulación, contribuyen al fortalecimiento de las esferas del capitalismo y su estructuración corporativa y hegemónica. Las industrias de las tecnologías digitales crecen de forma transnacional y controlan los mercados como un solo cuerpo, así cierran el círculo del poder económico global en favor de capital monopolístico.

El crecimiento en un sistema capitalista requiere la “destrucción creativa” que

se acelera con la tecnología. El mercado crece, circula y se moviliza por el reemplazo vertiginoso de mercancías. Este es el papel central de las innovaciones tecnológicas, las cuales operan destruyendo la tecnología anterior y reemplazándola por nuevos productos en el mercado acelerando la lógica del consumo que, en últimas, acrecienta las ganancias.

Aplicación a la educación: lo que se promete

Así como la tecnología digital está diseñada como una matriz que coloca el desarrollo de tecnología al servicio de la lógica del capitalismo, el proyecto orientado a implementar estrategias para incorporar las tecnologías digitales en la educación sigue esta misma lógica. Hay un discurso dirigido en esa dirección; por eso, el fin básico de incorporar las tecnologías digitales en la educación es preparar a los trabajadores para participar en la economía global, procedimiento que se implementa mediante varias promesas.

Esta acción se desarrolla mediante la justificación de la inmersión de la educación en el ambiente escolar. Así, comúnmente se hacen promesas según las cuales, las tecnologías digitales se han vuelto herramientas para investigar y aprender y, también, para crear y participar. Se asegura que se podrá tener la información y acceder a ella, antes que acumularla como un saber que se posee. También se promete que se podrá encontrar la información y acceder a la educación en línea en cualquier momento y lugar, el aprendizaje en línea no requiere del encuentro del estudiante con el profesor en un mismo tiempo y espacio, esa es la promesa de que no existe un límite en la ubicuidad. También se promete que las tecnologías digitales son la mejor herramienta para avanzar en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI y que, potencialmente, favorecen la creatividad, el pensamiento crítico y la comunicación intercultural. En realidad, todas estas son condiciones básicas para preparar a los futuros trabajadores que participarán de la economía global.

La promesa más promovida es la educación a través de cursos en línea masivos y abiertos (MOOC), que son anunciados

como los más nuevos y “lo mejor” en ambientes virtuales de aprendizaje. Estos son cursos libres de tomar y pueden acceder a ellos miles de personas; en algunos casos, se han logrado inscribir 12.000 o más personas en uno de estos cursos bajo la tutela de un solo profesor. Inicialmente, una persona podía iniciar el curso solo por interés y no se producía nada para compartir, aunque esto está cambiando debido a iniciativas institucionales y gubernamentales que ofertan este tipo de cursos con la posibilidad de acceder a títulos o acreditación en el grado K-12 de la secundaria o algún tipo de certificación en Educación Superior. De hecho, algunas universidades de alto prestigio como Harvard o el MIT empezaron a ofrecer MOOC dentro de sus programas académicos. Los contenidos y materiales proporcionados en línea son de diverso tipo: conferencias, textos, multimedios interactivos, videos, conexión vía *streaming*, vínculos a otros sitios; documentos que estaban en línea y otros que pueden ser descargados.

Muchos de los profesores, después de la secundaria, tienen serias dudas sobre esta creación de la educación, son dudas que abarcan la necesidad de cuestionar la amenaza que representa eliminar el encuentro y la educación cara a cara. También hay quienes se refieren a que estamos presenciando la modificación de la educación hacia un aprendizaje en forma automatizada y quienes cuestionan la calidad de estos cursos. Sin embargo, su existencia misma es seriamente afectada por la alta deserción que tienen, pues de los miles que se inscriben al inicio del curso, son solo algunas decenas de ellos los que concluyen un curso completo. Si hay algo en lo que está de acuerdo la mayoría de las personas que han dado cursos en línea, es que el aprendizaje en línea no es para todos los estudiantes. Los estudiantes autónomos, motivados, con habilidades de lectura son los que tienen mayor probabilidad de éxito con cualquier forma de aprendizaje.

Otro programa que merece mucha atención es el que se ha llamado “Una computadora portátil por niño” (*One Laptop per Child*). Es un plan corporativo que ha distribuido dos millones de portátiles de

bajo costo en América Latina. Muchos gobiernos nacionales o locales han hecho variaciones de esta estrategia, regalando computadores a las escuelas o entregando gratis portátiles o tabletas. La estrategia no es del todo una inmersión en la tecnología, pues contiene muchas limitaciones. Los equipos que se entregan, generalmente, no están equipados con los requerimientos suficientes para desplegar el potencial comunicativo y operativo de un computador. Una constante, es que estos regalos y entrega gratis de equipos se hacen en zonas rurales o alejadas, en poblaciones de bajos recursos económicos y en donde no hay profesores capacitados, que no tiene la formación para aprovechar pedagógicamente estos equipos y si acceden a ellos, solo lo hacen como usuarios. En cambio, se promueve la creencia “tecno-utópica” de que si le das a un niño una computadora, este aprenderá solo por sí mismo y que se podrá prescindir de los profesores. La realidad es otra, los estudiantes subutilizan estos equipos, pues se dedican a ellos a jugar en juegos sin potencial para el aprendizaje, a ver películas y chismosear con los amigos.

Algunas de las posibles consecuencias negativas

El despliegue que gobiernos, publicaciones e instituciones hacen para promover el acceso y uso de las tecnologías digitales y su intención por lograr que la educación este inmersa en ellas, es solo una respuesta a las demandas del capitalismo, al afán por dirigir la educación a que esté enfocada en la economía mundial y sacrificando los elementos sociales y culturales nacionales. Además, por la forma como se está haciendo, en lugar de cerrar la brecha y avanzar hacia la equidad y la justicia social, se acrecienta la brecha digital y se está creando una elite global. La gran tecno utopía es que se puede educar sin maestro, pero esto no es más que un gran engaño para acrecentar la injusticia mediante el crecimiento de la brecha digital: mientras los ricos cuentan con maestros para sus hijos, los gobiernos promueven programas de computadora para los demás.

Por otra parte, hay que resaltar que, a pesar de la existencia de propuestas colaborativas y de trabajo en equipo, el mayor

uso de las tecnologías en educación, está reforzando las ideologías del individualismo y la competencia. Los lenguajes y la estructura del trabajo en los equipos y las diferentes modalidades fomentan ese enfoque individual y la idea de que tú estás solo frente al computador y los otros están detrás de la línea. Al lado de este enfoque individual, también se logra profundizar en la idea de la privatización, de hecho las compras para el acceso a tecnologías de escuelas y distritos siempre benefician a empresas privadas y se hace un trabajo por imponer la idea de que la educación en relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es más eficiente en el sector privado que en el público.

Otra gran desventaja que invade la vida pública y privada es el tema de la vigilancia y la denominada *Big data*, es decir la observación, vigilancia y análisis de “grandes datos”. Todos estamos siendo observados, especialmente en línea. Mucha gente lo pensaba, pero hace poco, con las noticias de la fuga de Edward Snowden en mayo de 2013, se confirmó la información relacionada con los programas de vigilancia masiva desde el gobierno y su reconocimiento por parte delos E.E.U.U. *Big data* es la base de gran parte de la dirección de la tecnología. Se compone de la masa de datos digitales que se producen a partir de puntos de datos en muchas de nuestras actividades personales y de negocios. A diario producimos más datos de lo que se produce a través de miles de años de actividad humana, y en cada uno de ellos dejamos nuestra huella digital. La *Big data* utiliza herramientas para analizar los patrones de las huellas digitales y de cada punto y mostrar las tendencias agrupadas de esos patrones de una manera que pueda ser entendida, esta operación se llama un panel de datos. Este modo de proceder, ha sido utilizado para analizar y retroalimentar los mercados de acuerdo con los patrones de consumo que son detectados a través de los paneles de datos; igual propósito se persigue en educación, pues la *Big data* permite proporcionar retroalimentación y el aprendizaje de nuevos contenidos para dirigir a los usuarios y estudiantes al consumo de lo que se ha determinado que hay que aprender.

Otro gran problema es el del anonimato en red y la explosión del Cyber-matoneo, lo que hemos llamado “la socialización anónima” y su acción de violencia y agresividad en la escuela y por fuera de sus fronteras, en el ámbito social. Este es un gran problema para el público y de mucha sensibilidad, aunque ha sido manipulado irresponsablemente por los medios. Para la educación puede volverse un gran reto: ¿que de la comunicación y la ética se tienen que enseñar en la escuela? ¿Qué responsabilidad tiene la escuela en las acciones de los estudiantes fuera de la sede de los edificios escolares y sus terrenos? Aunque hay un montón de material sobre el acoso cibernético y la manera de enfrentarlo en las escuelas, estas preguntas todavía están por resolverse y no se puede desconocer que se afecta en gran medida la vida escolar.

El crecimiento en la educación de corporaciones integradas verticalmente

Las ventajas y desventajas de la presencia de las tecnologías digitales en el ámbito educativo han sido hábilmente utilizadas para fortalecer el crecimiento de las corporaciones. Las editoriales que sacaban jugosas ganancias de su vinculación con las escuelas, han migrado a los territorios digitales para buscar el crecimiento de sus negocios.

Tal es el caso del grupo Pearson que, en particular, es la construcción de un negocio digital global que incluye de todo. Es tal vez, la corporación más grande de la educación en el mundo y la que mayor provecho ha sacado de la apertura del mercado. También ha diversificado su oferta empresarial a las diferentes acciones que los gobiernos implementan en educación bajo el modelo neoliberal. Es una corporación que produce contenidos y textos electrónicos. También produce y aplica pruebas estandarizadas o evaluaciones a gran escala a nivel local, nacional e internacional. Aconseja cómo producir modelos educativos que puedan ayudar a salir exitosos en las pruebas. Produce pruebas para maestros que participan en concursos de selección para acceder a un empleo y produce modelos educativos

en línea para prescindir de los maestros. En su portafolio empresarial, la editorial educativa Pearson promete contenidos en línea, guiones y sistemas de datos que prometen “resultados a pesar de los maestros”.

Cuestiones pedagógicas y tecnológicas

“La tecnología ha entrado al salón de clases sin el permiso de la pedagogía”, en la forma que hemos dicho, con la máquina, en favor del mercado, como un programa para la formación de autómatas. Y su acción ha deteriorado el rol de la pedagogía. La relación debe cambiar. El currículo debe venir antes que la tecnología. La tecnología puede apoyar al currículo y a la pedagogía en lugar de reemplazarlos. Esta sustitución se ha dado por los intereses que están en juego. Son las corporaciones y los gobiernos los que se han encargado de reemplazar la pedagogía por ideologías constructivistas e individualistas. Hay la necesidad de desarrollar pedagogías socio-culturales como alternativas

Otra realidad es posible

Usar programas de código abierto y el “Software libre” son la opción para el intercambio y la construcción de alternativas viables. Realmente, podemos producir una alternativa, al menos en las márgenes de un sistema capitalista. Si hay esperanza, los programas de código abierto ofrecen un futuro en el cual la educación no solo se basa en su dependencia de las corporaciones globales. El software libre y los programas de código abierto desde hace mucho tiempo han sido alternativas al software de código cerrado y patentado.

Una tarea crítica es desarrollar recursos para la enseñanza y compartirlos libremente o hacerlos disponibles para todos a través del sistema jurídico de conocimiento común (*creative commons*). Los recursos abiertos están empezando a ganar fuerza a nivel de la educación post-secundaria. El *Public Knowledge Project* y otros están presionando por un modelo de la publicación académica que esté abierto y de uso gratuito, a diferencia de las revistas costosas y rentables por los

que las bibliotecas universitarias pagan y los investigadores ofrecen contenido.

Otros caminos en la búsqueda de alternativas son: Compartir recursos en un centro en línea manejado por el sindicato, construir una infraestructura pública con *wifi* gratuito y centros comunitarios con computadores y desarrollar estos centros como un proyecto nacional y, finalmente, compartir la investigación a través de publicaciones abiertas.

El futuro digital en educación

El desarrollo de las tecnologías digitales cuenta con un impulso que no se detiene con simplemente rechazarlo. Nuestro aforismo favorito de McLuhan es el siguiente: “no sé quién haya descubierto el agua, pero estoy seguro de que no fue un pez”. Estamos muy inmersos en Internet y corremos el riesgo de no ver qué es lo que está pasando. Si queremos ver nuestro medio ambiente, debemos tener la capacidad de salirnos de este o, por lo menos, ver un medio ambiente diferente. Necesitamos contar con este tipo de perspectiva. Igualmente, debemos velar para que nuestros estudiantes tengan un punto de referencia diferente de esa inmersión, una manera de hacerse conscientes de la naturaleza del agua digital en la que se encuentran inmersos.

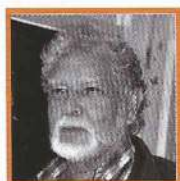
Un futuro mejor depende de tomar parte activamente, destacando los valores sociales y su desarrollo, en vez de dejarlo todo al mercado.

Referencias bibliográficas

- Carr, Nicholas (2010). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains* (Lo Superficial: Lo que Internet le está haciendo a nuestro Cerebro). New York: Norton
- Doidge, Norman. (2007). *The Brain that Changes Itself* (El Cerebro que se cambia a sí mismo) Penguin – Viking
- Franklin, Ursula. (1999). *The Real World of Technology* (El Mundo Real de la Tecnología). Toronto – Anansi
- Kilian, Crawford. (2009). *Writing for the Web* (Escribiendo para la Red). Bellingham Wa: Self-Counsel Press.

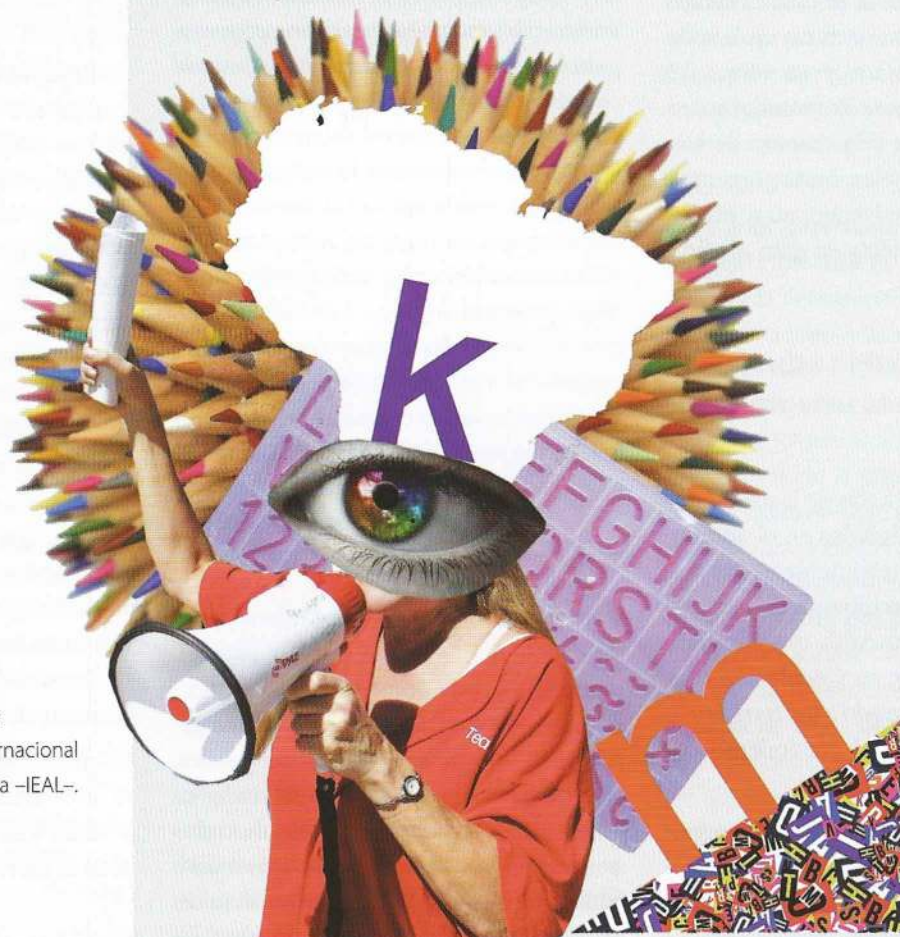
Falacias educativas neoliberales

y la urgencia de una propuesta crítica



Juan Arancibia Córdoba

Economista. Profesor de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de México -UNAM-. Investigador internacional de la Educación para América Latina -IEAL-.



El autor agradece la invitación que se le hizo para participar en este evento tan importante, y también expresa su alegría íntima por estar aquí en medio de estos colegas que han desarrollado una lucha larga, difícil y compleja por mantener una educación en espacios de conflicto muy complicados. No hay solo muestras de compromiso, sino también, muestras de heroísmo, para poder llevar adelante la tarea educativa; nuevamente gracias por permitirnos estar aquí y poder dirigirnos a ustedes.

En lo que es el discurso neoliberal sobre el tema educativo, hay explícitos o implícitos algunos planteamientos que nosotros consideramos que si no son mentiras directas, son verdades a medias y como verdades a medias terminan siendo, también, mentiras.

Una parte del discurso plantea prácticamente que la educación también puede resolver todo, por ejemplo, la idea de que los problemas del subdesarrollo en América Latina, existen porque no ha tenido una educación de calidad, que la educa-

ción, entonces, podría resolver los problemas del desarrollo, que podría resolver los problemas de las personas, por ejemplo, de los trabajadores a nivel de empleo o ingreso. Cuando uno analiza las cifras estadísticas sobre los países de América Latina, el mayor nivel de desempleo está entre los más educados y el menor nivel de desempleo se encuentra entre los menos educados, ¡claro! La contrapartida e informalidad también se encuentra entre los menos educados.

Los trabajos que hoy en día se encuentran, son trabajos indecentes, planteando lo opuesto que señala la OIT como trabajo decente, que sería trabajo bien remunerado, trabajo bajo contrato, trabajo con las prestaciones sociales correspondientes. Los trabajos que hoy en día se ofrecen para la mayoría de quienes están entrando al mercado laboral, son trabajos sin contrato, sin prestaciones sociales, trabajos mal pagados y de eso no escapan los licenciados universitarios, los maestros, los doctores, de modo que no es cierto que la educación puede resolver los problemas del mundo en general y de las personas en particular.

Así de cada 10 nuevos empleos que se están creando hoy en día en América Latina, 6 o 7 pertenecen al sector informal y se encuentran en estas condiciones de empleo indecente, 8 de esos empleos hoy en día son en el sector terciario, no porque nuestra industria o nuestra agricultura haya avanzado hacia la autosuficiencia, sino porque muchos de ellos van a dar simplemente al sector el comercio, al comercio ambulante, a tareas de auto empleo con todas las características que esto tiene desde el punto de vista de las condiciones de vida y de la creación de riqueza en nuestros países. En cambio, como lo planteaba Larry Queen, estamos viendo cómo, cada vez más, la escuela se transforma en un reproductor de desigualdades; se nos ofreció en una educación en el pasado como un vehículo de movilidad social y para muchos efectivamente lo fue, pero hoy en día la educación ha dejado de ser ese vehículo de movilidad y el hecho de tener terminada tu educación media o terminada incluso tu educación superior, no garantiza gran cosa.

Observamos un fenómeno crecientemente preocupante y es que la juventud empieza a mostrar, sobre todo aquella que avanza después de la Educación Secundaria y aquella que avanza a la Educación Superior, comienza a mostrar un creciente desinterés por la educación, siente que ella no le va a resolver los problemas. Y esto está planteando, por lo menos en el caso de Méjico, dos cuestiones que no son menores: tenemos siete y medio millones de jóvenes entre los 15 a 24 años, que no estudian ni trabajan, imaginamos que allí hay un ejército de reserva grande para el narcotráfico mejicano.

Este es un problema que tenemos que tomar en consideración, porque, aparte de los problemas sistémicos que están presentes, creemos que en el espacio, en el medio de la educación también tenemos dificultades. Consideramos que el modelo de escuela, que hoy en día está vigente está, en buena medida, en crisis, que es un modelo que no está respondiendo a las características de los jóvenes y los niños de hoy.

Más adelante volveremos sobre esto, también se dice, continuando con el discurso, que hoy en día tenemos una educación de poca calidad y que la responsabilidad sería, básicamente, de los maestros y sus organizaciones sindicales, que impiden, dificultan, bloquean los cambios necesarios. No podemos negar que tenemos dificultades importantes en el seno de la educación, pero las dificultades son responsabilidad del sistema educativo en su conjunto, son responsabilidad de los ministerios y de los organismos del Estado encargado, son responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes, son responsabilidad de las condiciones de trabajo en las que los educadores se desenvuelven, son responsabilidad de la materia prima con la que trabajamos, una materia prima deteriorada y agravada, deteriorada por la pobreza, por la dificultad, agravada por la falta de oportunidades, por la criminalización creciente que se hace de los jóvenes. Tenemos, entonces, un problema y ustedes lo viven cotidianamente, como es difícil trabajar con los jóvenes hoy en día en el aula, también es responsabilidad de las dificultades que enfrentamos, el hecho

de que los docentes, que los educadores y sus organizaciones, sean marginados de la toma de decisiones y que las decisiones fundamentales, por lo menos las propuestas fundamentales que se vienen aprobando en América Latina, sean en realidad responsabilidad del Banco Mundial, que se ha convertido en el principal enemigo institucional e intelectual de la educación de nuestros países.

Las reformas educativas que se están desarrollando en América Latina, se han hecho para elevar la productividad y la intensidad del trabajo, han sido creadas para la polivalencia, para la competitividad en la globalización, para recuperar y ampliar las ganancias del capital, para producir individuos funcionales para el sistema, desde el punto de vista económico y político.

La larga etapa para la cual la ciencia fue un instrumento fundamental, la larga tarea de conquista de la naturaleza, de destrucción de la naturaleza ha concluido. La gran responsabilidad hoy en día es preservar la naturaleza, hacer una explotación adecuada de ella, de modo que podamos preservar el conjunto de la vida, y este capitalismo depredador, profundamente depredador de la naturaleza y de la persona que estamos viviendo, nos está conduciendo a un desastre de carácter planetario. Todos decimos que es una crisis civilizatoria, en la forma de producción y en los objetivos, es una crisis en forma de un consumismo desenfrenado, y este no es un planteamiento de tipo moral, esta es una realidad objetiva que hoy día se vive. Pero hay otra crisis que nos preocupa profundamente, la crisis de sentido; particularmente la juventud tiene una crisis de sentido, no sabe para qué está en este mundo, lo único que le dice el sistema es que está aquí para consumir, consumiendo va a ser feliz, consumir es una forma de ser y no hay otra, el trabajo que ha sido el centro de la vida queda de lado, es más, contingentes crecientes de la población, comienzan a ser excluidos de un trabajo productivo y pasan a engrosar las filas de los marginales excluidos de la sociedad.

El pensamiento neoliberal, que no es un pensamiento solo sobre la economía, es un pensamiento totalitario, totalita-

rio porque pretende que todo puede ser articulado en torno al mercado y que el mercado tiene la suficiente capacidad de definir no solo lo que las sociedades sino lo que las personas deben hacer, pero también, es totalitario porque es un pensamiento que se presume único, que no hay otro pensamiento válido, y también, es un pensamiento de muerte. Francis Fukujama, (si no lo han leído es porque son muy jóvenes o porque no tuvieron acceso a él) escribió un libro de enorme éxito en su momento que se llamó *El fin de la Historia*, declaró el fin de la historia porque la humanidad ya había descubierto las dos verdades fundamentales, a través de un largo y doloroso proceso de

namente, en la mayoría de los casos, esta propuesta neoliberal, están convencidos de que transformando nuestras economías y nuestras sociedades con estas características, el desarrollo va a llegar, y hay que decir hoy día que el propio desarrollo está en cuestión, especialmente, si el desarrollo es visto como el progreso de la acumulación de bienes materiales, entre otras cosas porque esa acumulación de bienes materiales no es ecológicamente posible, por eso hay gente que está hablando de post desarrollo o está hablando directamente de no desarrollo y, en ese sentido ¿cuál es el papel de la ciencia? Y, sin la intención de polemizar, pero sin poder dejar de pasar de largo algunas de

cación cambia personas, las personas cambian el mundo” y agregaríamos, sí las personas, pero en forma colaborativa y organizada. Una educación crítica es una educación integral que forma personas, que forma sujetos, no solo científicos, artistas o literatos, forma sujetos, quiere decir, personas con capacidad para tomar decisiones sobre su vida y de participar en la toma de decisiones de la sociedad de una manera informada para discernir lo que es conveniente y lo que no.

Cuando hablamos de Pedagogía Crítica, nos estamos refiriendo a una forma de procesos de formación con estas características, que sean pedagogías activas, que sean pedagogías que no establezcan la relación de poder entre los que se educan y los que son educados, como decía Freire cuando se refería al proceso educativo, todos aprendemos y todos enseñamos; tampoco esto es para que asumamos un constructivismo individualista ilimitado, tampoco es para plantear que el educador es solamente un facilitador, pero hace mucho tiempo que los educadores superamos la idea de que la educación es únicamente un proceso de transmisión de conocimiento por muy avanzados que estos conocimientos sean, el proceso educativo es un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos en el aula y fuera de ella, si no se desarrolla este proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos, no hay auténtica apropiación y no hay, tampoco, el desarrollo de la capacidad de aprender. Si no logramos esto, las personas tienen que estar regresando permanente al aula, cualquiera sea el nivel que esa aula tenga, si nosotros preparamos a las personas para aprender, entonces las personas pueden aprender por sí mismas, este es uno de los cuatro principios que en algún momento se planteó Morin: aprender a ser, aprender a estar, aprender a aprender, etc. Creemos que la Pedagogía Crítica tiene que asumir esta verdad. Entonces, el tema no es un tema de adoctrinamiento sino de preparación, de desarrollo para poder ejercer poder y para poder discernir aquello que más conviene a nuestras personas y a nuestra sociedad.

Esa es la tarea de la Pedagogía Crítica y para eso la educación, en nuestro con-

Consideramos que el modelo de escuela, que hoy en día está vigente está, en buena medida, en crisis, que es un modelo que no está respondiendo a las características de los jóvenes y los niños de hoy.

acierto y error y esas dos verdades fundamentales significaban que la humanidad no tenía que seguir en ninguna búsqueda, eran la democracia liberal representativa y la economía de mercado, que las sociedades avanzadas ya habían llegado a estas verdades y que nosotros estábamos atrapados en las redes de la historia y que con un esfuerzo, también podríamos avanzar hacia allá. Declaró, entonces, muerta la historia, eliminó el pasado y convirtió el futuro en un eterno presente, tal vez, en el mejor de los casos, un presente perfeccionado especialmente en lo tecnológico pero ya no había nada que descubrir porque las verdades fundamentales ya estaban a la vista, eliminó los procesos y eliminó la historia, trató de eliminar las alternativas, declarándolas como error, como atraso, intentó eliminar los sueños y las utopías y con ello quiso matar la esperanza, mercantilizó y banalizó a los excluidos españoles y planteó una frase que es políticamente genial: “si ustedes no nos dejan soñar, nosotros no los vamos a dejar dormir”.

Reivindicando el derecho de la sociedad, y particularmente de los jóvenes, a tener sueños y utopías y a poder comprometerse, enfrentamos una situación complicada: nuestros gobiernos han asumido ple-

las cuestiones que aquí se han planteado, no estamos seguros de que, estando nosotros en la punta del desarrollo científico, solo por eso, lograríamos resolver nuestros problemas, porque así como uno puede preguntar ¿Educación para qué? ¿Educadores para qué? uno también puede preguntar, ¿Ciencia para qué? y estas son preguntas políticas nos guste o no, frente a eso no hay una alternativa, no hay una neutralidad de la ciencia de la educación ni una neutralidad del educador, otra cosa es que se convierta en un lavador de cerebros, en un concientizador ramplón. Evidentemente, estas problemáticas económicas, sociales, políticas, ambientales, espirituales que hoy en día estamos viviendo, reclaman con urgencia la necesidad, por lo menos en lo que a nosotros compete, de pedagogías críticas y cuando hablamos de crítica, no siempre queremos decir oposición al sistema, estamos hablando de reflexión, de pensamiento creativo, capacidad de pensar e investigar, no siempre esto supone de partida una orientación política, esto es un descubrimiento que cada persona y la sociedad tienen que hacer.

Quisiéramos reivindicar hoy día, las palabras de Paulo Freire sobre el tema: “la educación no cambia el mundo, la edu-

cepto, requiere tres cuestiones básicas: una formación pedagógica sólida, porque esa es, además, su especificidad: si alguna especificidad tenemos es ser educadores y si no desarrollamos eso, entonces no tenemos especificidad; la segunda, es un conocimiento disciplinario o multidisciplinario dependiendo del espacio donde estemos insertados; y, la tercera, una formación ética sólida, que no es simplemente la formación en valores, es que tenemos que ser éticos en nuestro trabajo, en la relación con los estudiantes, con los padres de familia y en la relación con nosotros mismos; no podemos engañarnos con cuentos a nosotros mismos ni a los demás: lo queramos o no, el educador sigue educando también de manera testimonial, ni siquiera las tecnologías de la información han logrado eliminar esta circunstancia.

Pecando de dinosaurio, diría que todavía tenemos una profunda desconfianza en las tecnologías de la educación, seguimos creyendo que la relación personal, es una relación muy importante importante en el proceso educativo, que la educación a distancia puede ayudar pero no puede reemplazar el proceso de socialización en el aprendizaje, en el intercambio de experiencias, de emociones, de afectividad, etc., tenemos desconfianza en tecnologías que cambian el mundo real por un mundo virtual y esta nos parece que es una amenaza muy importante que no ha sido suficientemente destacada.

Si vamos a usar las tecnologías de la comunicación para los procesos educativos, tendremos que cuidar también que el proceso de articulación con el mundo sea un proceso de articulación real, al tiempo que sea un proceso de articulación virtual y creemos que es ahí donde la actual escuela está fallando: es una escuela demasiado centrada en el aula, demasiado discursiva, tiene que ser una escuela que se articule mucho más con el medio, con la realidad que tiene por delante; y para enriquecer y para defenderse de esta realidad virtual, instantánea, creada por el mundo comunicacional, es muy importante que el mundo no solo vea las vacas en el internet, sino que las vea en el campo, para citar un ejemplo un poco tonto, porque nos dicen, además, que vamos a

poder oler y tocar, pero eso no va a reemplazar la realidad, a lo mejor inventarán que también se puede hacer el amor por internet, no sabía, ya les hemos dicho que somos un poco dinosaurios, no sabíamos, que ya se podía hacer así, nosotros lo seguimos haciendo en la forma antigua. El mercado ha penetrado hasta el último rincón de nuestras vidas, ya nada queda fuera del mercado y esto es un riesgo y un peligro grande que estamos enfrentando.

Esta educación crítica que, necesariamente, requiere de pedagogías críticas, tiene que abrir horizontes y esperanzas, tiene que posibilitar que la gente sueñe, tiene que ayudar en este proceso, tiene que per-

El educador sigue educando también de manera testimonial, ni siquiera las tecnologías de la información han logrado eliminar esta circunstancia.

mitir que recuperemos el pasado, porque hoy día es ese marasmo como el que escuchamos de alguien en África: “todos los hombres blancos tienen reloj, pero ningún hombre blanco tiene tiempo”, están muy ocupados en saber, la mayoría en sobrevivir (de paso decimos que dormir la siesta no es malo, 10 a 15 minutos dos veces al día, permite trabajar más y más productivamente), entonces hay que recuperar el pasado, porque hay que fortalecer las identidades. Según dicen, la posmodernidad en que vivimos, eliminó la historia universal, eliminó los discursos generales y transformó la historia en discursos particulares. Si esto fuera cierto, que a nuestro entender no lo es, en el comportamiento neoliberal hay una tendencia profunda hacia la homogenización, porque hay un imperialismo educativo y cultural que está entrando por todos los poros y que está presente en el interior de nuestras casas y de nuestras vidas aun cuando no nos demos cuenta. De modo que no es cierto que esta etapa permite que afloren todas las particularidades y todas las identidades, llegará un momento en que todos, si no paramos esto, comeremos los mismo, veremos los mismos programas de televisión, leeremos las mismas noticias, etc.

En épocas de crisis como esta, la afirmación de las identidades es crucial, uno se apoya para luchar, y si no sabe quién es, no sabe para dónde va, por eso la lucha de los pueblos indígenas para reafirmar su identidad o sus identidades, no es fundamentalismo como acusan a algunos de los intelectuales de izquierda, es una estricta necesidad de sobrevivencia y renacimiento que es parte de la riqueza que tenemos que defender hoy en día; es muy importante que demos espacio en la escuela y en la Universidad a otros saberes, no solo al saber occidental, el problema de la educación no es únicamente un tema de estar en la punta del último conocimiento científico, sino recuperar el conjunto

de los saberes y las sabidurías de que disponemos actualmente, porque con ese conjunto nosotros daremos vida a una nueva forma de vivir y soñar. Tampoco se trata de idealizar lo originario, así como la masa no siempre tiene razón, tampoco el pueblo originario siempre tiene razón, tenemos que escuchar, esta es una cuestión fundamental. Por ejemplo, nuestras Universidades están permeadas por el pensamiento occidental, son céntricas, son estadounidenses. Hay un hecho que está ocurriendo y que es muy difícil de parar: el inglés se está imponiendo como idioma universal, este es un hecho, se trató de inventar el esperanto como un idioma nuevo y neutral y no resultó; el inglés se impone como idioma universal no por casualidad, habría que preguntar ¿por qué es el inglés? ¿Por qué no el Alemán, el Chino, el Mandarín? Porque responde a los tres siglos de imperialismo inglés y norteamericano: responde a que ellos han dominado la ciencia y la producción en diferentes vertientes, no es casual, no es porque sea más fácil, más funcional, más elegante, es por un predominio cultural, que no es más que un predominio amplio en el campo de la economía.

Tenemos que incorporar las tecnologías, es muy difícil expulsar del aula el *Smartphone*, las *tablet*, no tendría sentido y mucho futuro, pero debemos desarrollar una pedagogía que sea capaz de transformar esto en instrumentos del proceso y no en reemplazo del proceso educativo, no seguir viendo al pizarrón electrónico, a estos aparatos, como el reemplazo de la educación y del proceso educativo, hay que ponerlos al servicio del proceso educativo. En la Universidad el tema, incluso, se ha vuelto un poco complejo, hay mucho “corte y confección”, *copy and paste*, muchas veces, cuando lees no sabes a qué autor estás leyendo aunque te lo haya entregado un estudiante, la verdad es que si no tomamos en serio este tema del uso de los medios, del internet, si no los articulamos en el desarrollo de una pedagogía que los contemple, vamos a tener un fenómeno más de transmisión de ideologías a través del internet que van a acrecentar el proceso de sojuzgamiento que nuestros pueblos viven.

Allí hay de todo bueno y lo malo, verdadero y falso, nosotros tenemos que trabajar en la formación teórica de los estudiantes para que puedan trabajar esa información, porque es un vendaval de información, como el vendaval de información que penetra a nuestras casas por el televisor, que normalmente termina desinformando. ¿Cómo hacemos para que ese instrumento poderoso, con ciertos aspectos maravillosos, que es el internet, no se convierta en una amenaza? Hace mucho tiempo que no voy a la biblioteca, hace tiempo que no compro libros, porque el internet proporciona suficientes elementos de información como para que uno pueda desarrollar su trabajo, por ahí, algún texto muy especial, alguna biblioteca que tiene casi lo que hoy en día se considera una antigüedad y allí uno va, pero, cada vez más, nos servimos de la biblioteca virtual que el internet representa. Sin embargo, tenemos que desarrollar las pedagogías y los procesos educativos que nos permitan hacer un uso adecuado de estos elementos y no podemos dejarlos por fuera, no podemos dejar que nos reemplacen, y ahí hay una tarea importante para desarrollar y que implica muchos riesgos, por ejemplo, la



Fotografía - Alberto Motta

gente cree que está muy bien porque está dándole a las teclitas o al “touch”; en muchos casos es una falsa idea de comunicación, el aislamiento crece mientras que los medios de comunicación avanzan, por eso decimos que tenemos que darle su justa dimensión, pero las personas tienen que entender cuál es esa justa dimensión, y nosotros trabajamos con personas que están en desarrollo y por lo tanto es muy importante lo que podamos hacer en ese espacio, darle un uso eficaz para los objetivos que perseguimos. Uno podría preguntarse y ¿Qué es una pedagogía crítica? ¿Cómo se hace eso? Pues no tenemos una receta, sólo tenemos algunos principios como la pedagogía activa, como la relación de respeto entre los que participan del proceso, la relación de reconocimiento de la especificidad de cada uno, la no relación de poder, el abandono definitivo de la idea de transmisión y su reemplazo por la idea de construcción y no por eso somos constructivistas, por lo menos no en la versión individualista, hay versiones del constructivismo que pueden ser rescatadas, como las que vienen de Vygotsky, por ejemplo, se basan en ese pensamiento, de manera atrevida diríamos que Paulo Freire es un constructivista socio-cultural porque construye conocimiento a partir de las preguntas generadoras, se desarrollan procesos de conciencia que no de concientización, de modo que tampoco hay que demonizarlo todo, no pode-

mos demonizar las tecnologías, como no hay que demonizar a todas las corrientes pedagógicas, pero creemos que hay una tarea importante para desarrollar, no estamos aquí para dar cátedra, ustedes son los expertos en el aula, ustedes tienen que reflexionar sobre su experiencia, tienen que intercambiar, construir, para eso se plantea el Movimiento Pedagógico, como un instrumento para avanzar en esa dirección. Cuando hayamos desarrollado procesos tendremos respuestas colectivas, surgidas de este intercambio, por ahora creemos que hay que demandar con urgencia y con intensidad la necesidad de las Pedagogías Críticas para que ellas nos ayuden en los procesos de transformación.

Y volveríamos a insistir: la educación es un tema político, el educador es un político, aunque no sea necesariamente el miembro de un partido o de un movimiento y si no lo sabe peor para él porque igual lo está haciendo, si no tiene conciencia, estará transmitiendo quizás ¿qué?, más de alguna barbaridad seguramente, y la pedagogía también es un tema político, porque una cosa es formar capital humano, formarlo a través de estándares y competencias y otra cosa es desarrollar personas, hacer educación integral.

¡Muchas Gracias!



Una mirada desde Colombia

a las pedagogías críticas



Luis Huerta-Charles

Profesor de preescolar y básica. Profesor de la Universidad Estatal de New México, Texas, Estados Unidos.

Entrevista al profesor Luis Huerta-Charles

Fredy Pinilla: *Cuál es su concepto sobre el evento de pedagogías críticas organizado por FECODE?*

Luis Huerta: Antes que nada, un saludo a todos los maestros colombianos. Es un honor estar en este país y, especialmente, en este evento, porque nos lleva a re-conceptualizar la idea de que la pedagogía crítica que hemos conocido ha sido dominante como colonizadora desde los Estados Unidos; pero, al mismo tiempo, nos permite ver que las pedagogías críticas son plurales, no es un todo unificado, son

versiones diferentes, aproximaciones diferentes, estrategias diferentes de trabajo, nos abre un abanico de posibilidades enorme para tener que llegar al proceso en el salón de clases.

F.P.: *Hablemos del origen de la epistemología de las pedagogías críticas, de la resistencia o de la pedagogía radical, eso viene del marxismo, de donde nace el planteamiento teórico y también cómo surgen estas en respuesta a las teorías de la reproducción.*



Fredy Alexander Pinilla Escobar

Comunicador social-periodista, conductor del programa de FECODE Radio Revista Encuentro a través de Colmundo Radio. Candidato a magister en comunicación-educación por la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Integrante del grupo de investigación en educación comunicación y cultura de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Profesor en la escuela de comunicación de la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá.

L.H.: Si tuviéramos una perspectiva más amplia como análisis histórico, diría que no sale únicamente del marxismo, porque como pedagogía crítica, no surge en los Estados Unidos, sino a través del trabajo de un profesor que trabajaba en Toronto en el instituto de formación docente, fallecido hace poco: Roger Simmons, y empieza a acuñar un trabajo que llamó *la pedagogía en contracorriente*. De ahí se une con dos o tres intelectuales que se empezaron a destacar en ese tiempo, entre ellos estaba el joven Henry Giroux quien trae todo el aporte de la teórica crítica de la escuela de Frankfurt, ese es un poco el origen, hay vertientes diferentes.

El maestro Marco Raúl Mejía, estaba señalando las tradiciones de la pedagogía crítica. Roger Simmons estaba muy ligado a la parte fenomenológica y esto le dio una perspectiva muy interesante, pero se han ido conformando propuestas de la pedagogía crítica con bases epistemológicas diferentes. En este momento yo te diría que, por ejemplo, McLaren se ha movido desde una visión marxista, de inicio un poco ortodoxa que ha ido dejando y se mueve a una visión postmoderna de la educación con todo el enamoramiento que tuvo de Foucault, en términos de la teoría que manejaba de la opresión del poder, del manejo del cuerpo, la biopolítica, etc., y se da cuenta que no es suficiente para cambiar las condiciones sociales. Entonces McLaren no olvida esto, pero lo deja de lado para centrarse en un marxismo que es interesante ahora, está regresando a Radayanuscaya, por ejemplo, es una de las que empezó a plantear el Marxismo Humanista, cuando ella estaba viva. Entonces, el Marxismo Humanista, no es el Marxismo clásico que dejó conocer la unión Soviética, es otro Marxismo que fue a las bases textuales de Marx y encontraron cosas que nunca nos habían dicho, es decir, este Marx hablaba de la descolonización, a veces no lo entendemos cuando decía que la revolución no se hiciera en las capitales industriales, sino que se hiciera en las áreas rurales, como pasó en Rusia, por ejemplo, es un Marx que no conocimos. Entonces, este movimiento de McLaren, como el Marxismo Humanista, lo está ligando a gente como Peter Judis, como a Kevin Anderson, que

están yendo a las fuentes originales del marxismo, de textos originales de Marx, como lo ha hecho para Latinoamérica Enrique Dussel.

La epistemología tiene diversos orígenes, dependiendo del marco teórico por donde te muevas, es donde lo traes a la mesa para la discusión, las pedagogías críticas tienen una variedad de situaciones epistemológicas, donde se puede identificar desde postmodernismo, un marxismo ortodoxo o marxismo clásico, otros que son el Marxismo Humanista, pero hay otros que se mueven en el discurso de la neocolonización, la decolonización, otros del feminismo crítico, y unos dicen que no es un feminismo crítico, sino feminismo de la interseccionalidad. Entonces, en Estados Unidos, tenemos actualmente un debate amplio, donde se están tratando de recuperar las epistemologías y las ontologías de los pedagogos críticos que no son blancos, por ejemplo.

F.P.: Podríamos decir, entonces, que *¿las pretensiones del neoliberalismo, en términos epistemológicos, tienen un origen en un cierto positivismo que culmina con las pretensiones del positivismo lógico?*

L.H.: Es muy compleja la pregunta porque yo empezaría diciendo que en este momento a las propuestas del neoliberalismo no les veo base epistemológica por ningún lado, a lo mejor estoy totalmente equivocado en ese sentido, pero lo que he estado leyendo son propuestas que vienen de la OCDE, del Banco Mundial y que se han hecho reales en los planes de estudio de las escuelas, no le veo una fundamentación. Si tú te pones a revisar de dónde salen las competencias, todavía están buscando dónde fundamentar la noción de las competencias, algunos de ellos son documentos que nos llegan de la OCDE, por ejemplo, con un enfoque un poco europeo nos señalan, cuando trabaja las competencias docentes, las diez nuevas competencias docentes, algo así, no hay una fundamentación que diga, la competencia sale de acá, no hay un lugar donde lo puedas ubicar. Sin embargo, en México se tomaron el riesgo y creo que muy atrevidos en mi país, de decir que la idea de las competencias, que manejan en estas nuevas reformas, vienen de Noam

Chomsky. Ellos citan un texto de Chomsky que escribió en 1952 y platicando con Chomsky se asustó cuando supo que lo estaban poniendo como fundamento de las competencias en estas propuestas neoliberales y Chomsky es muy claro, dice: “yo estaba hablando en mi tiempo de lingüística, totalmente lingüista, yo hablaba de las competencias y de cómo se desempeñaba el que hablaba, en el lenguaje, en las personas, los que hablaban desarrollaban lenguaje” y es allí donde él ubicó la competencia y el *performance*, que eran dos conceptos que él decía que eran diferentes, pero esa es una excusa que usan las propuestas neoliberales para fundamentar la idea de competencia, sin embargo, yo diría que, por ejemplo, en México la propuesta educativa no tiene nada de educativo, no hay una teoría fundamentada pedagógicamente que diga, ahora con las competencias se hace así; allí se ha hecho mucho trabajo, se han dedicado personas, por ejemplo, hay un Sr. Tobón que tiene toda una empresa para preparar en competencias y te certifica. Entonces, ese proceso de certificación donde te dicen que con un papelito tú eres ya apto para diseñar, planear en competencias, no es más que el mismo proceso de ISO-9000 que viene de la empresa, es decir, la misma lógica empresarial, pero si ves lo que él te prepara cuando hablas de competencias es lo mismo que cuando planeábamos los objetivos conductuales, nada más que ahora lo llamamos diferente.

F.P.: Profesor, yo diría que en una taxonomía vía Habermas, podríamos pensar que detrás de las competencias sí hay una racionalidad técnico instrumental.

L.H.: Definitivamente sí, por eso te digo, hablar de una epistemología, yo no me atrevería llevarlo a ese extremo, pero sí tiene una racionalidad técnica porque saben qué quieren formar, están formando gente que sea hábil para desempeñar ciertas funciones y generalmente va dirigido a formar gente dócil que puede entrar a trabajar en las empresas en esta nueva etapa de la globalización salvaje, del capitalismo inhumano que estamos viviendo.

F.P.: La profesora Piedad Ortega decía que hay dos peligros frente a la pedagogía crítica, uno es el fundamentalismo y el otro

es el relativismo. Con esto de las pedagogías críticas ¿no se estaría poniendo una vía al relativismo en el sentido de que se entienda que cualquier esfuerzo que cuestiona lo oficial se puede llamar pedagogía crítica? ¿dónde estaría lo crítico de las pedagogías?

L.H.: Se puede ir tanto a un fundamentalismo como a un relativismo total. Hay compañeros que no los puedes mover del fundamentalismo, te dicen, no sé, déjame dar un nombre por ejemplo, Peter McLaren, es marxista ortodoxo y su pedagogía no es crítica y dices, bueno como no, pero hay otros que te pueden decir que la pedagogía crítica es para que tú hagas que el alumno acepte su identidad y se sienta bien, entonces, en ese sentido todo vale, todo lo que hagas vale.

En la conferencia he planteado la necesidad de que cualquier aproximación que hagamos a la pedagogía crítica siga los objetivos fundamentales. Uno de ellos tiene que ser que llevemos, con los que entramos en interacción, a que tengan una conciencia, que alcancen un nivel de concientización, donde puedan empoderarse y tomar acción en el mundo que viven; a qué me refiero, que sean capaces de ver las situaciones concretas que tengo y relacionarlas en un concepto más amplio, geopolíticamente hablando. El segundo objetivo de la pedagogía crítica, de cualquier versión de la pedagogía crítica, para mí no tiene que evadir el que tiene que buscar maneras de ayudar o de trabajar hacia la transformación de las condiciones de opresión que tenemos.

F.P.: Profesor Huerta, hablemos de las diferencias y de las confluencias entre los pedagogos críticos.

L.H.: A mí me parece un honor enorme haber estado aquí, porque me llevo material, me llevo experiencia, llevo voces de gente del sur y no me voy a Boaventura de Souza Santos que está en Europa, sino los que están aquí viviendo, los que están aquí creando la pedagogía crítica o pedagogías críticas desde el sur, me llevo muchas experiencias, me llevo mucho material que algunos colegas me han dicho, léelo y mira si tiene sentido. Entonces, voy a tratar de analizarlo y ver cómo puedo, de alguna manera u otra, tratar de

promover este tipo de trabajo que se está haciendo, pero al igual que aquí, yo creo que en Estados Unidos estamos luchando por tener una pedagogía crítica más inclusiva. En ese sentido, aun cuando hay un discurso de inclusión, de multiculturalidad, a veces algunos caemos en esas diferenciaciones de que tú sí eres y este no es, o de que todos entran y todo vale. Yo he tenido suerte de trabajar con grupos diversos, entre ellos, por ejemplo, la gente que está trabajando con Peter McLaren, ubicados en un marxismo muy ortodoxo, que son unos británicos, que están muy fuertes en marxismo clásico; pero también puedes ver algunos marxistas, que van muy al estilo de Peter Mass de enten-

Chomsky se aterró cuando supo que lo estaban poniendo como fundamento de las competencias en estas propuestas neoliberales.

der las situaciones pero entenderlo con los ojos que estamos viviendo, pero también he tenido la oportunidad de trabajar con gente que va mucho a la política del lenguaje y de cómo la hegemonía de un lenguaje como el inglés, oprime y excluye a grupos completos de población. Yo te diría, uno de los pedagogos críticos en Estados Unidos que más cercanía tiene al trabajo real que hizo Freire y hasta con el trato con la gente, es Donald Macedo. Él está trabajando en Boston Massachusetts y yo te diría, como un ejemplo, cuando compartí con él una conferencia en Chihuahua, los alumnos decían: hasta parece que estuviera escuchando a Paulo Freire. El cariño, el sentido del otro, meterse en los zapatos del otro, que demasiado hace, es el único que he visto trabajar, en los Estados Unidos, que tiene esa dinámica de círculos dialógicos en todas las conferencias en que se presenta, tú lo invitas a una conferencia de las magistrales te la da, pero dice: "necesito tiempo con la gente", entonces él abre círculos dialógicos de 60, 70 personas en un aula y dialoga con todo el mundo y no es de los que se apo-

deran del discurso sino que lo genera en los otros y los pone en ese nivel. Aprendí mucho de él, sobre la pedagogía del testimonio, porque pone ejemplos reales, a mí me pasó esto en Boston, como lo estamos haciendo y como lo hacen ustedes y empieza a generar ese proceso de discusión.

Ahora a un grupo que se está consolidando, que no tiene una sola visión de la pedagogía crítica y que una de mis compañeras, mi hermana de lucha, Shirley Stervein, una mujer anglo judía que tiene poder de convocatoria, pero internamente en el grupo hay fracciones o secciones que están cuestionando por otro tipo de cosas, le estamos pidiendo que a la pedagogía crítica que está manejando desde

un punto de vista más postmoderno de los estudios culturales tiene que tomar conciencia del contexto.

Tú puedes encontrar colegas, pedagogos críticos que vienen de Australia, Nueva Zelanda, Holanda, Inglaterra, haitianos, es una diversidad, una multiculturalidad que estamos viviendo en realidad, pero que puedes hallar grupos que están en el "todo vale" y ahí es donde uno empieza en choque porque les digo, para mí, los dos principios fundamentales de la pedagogía crítica, yo no los puedo negociar, puedo aceptar propuestas que tengan este tipo de necesidad y hay grupos que se contentan solamente con revalorar, por ejemplo, la identidad de los gay y de las lesbianas; no estoy en contra de eso, absolutamente no, pero que hasta ahí nos quedemos, estoy en contra; es decir, un patrón al que no le preocupa nada que él genere una política de aceptación de los homosexuales, él sigue pagando un sueldo miserable hayas salido del closet o no, entonces, ese es el punto al que yo me opongo cuando la pedagogía crítica se queda en el "todo vale" nada más para que yo me sienta

bien, que acepte lo que soy y siga adelante y no cambio nada, ahí falla el segundo punto de lo que yo les decía.

F.P.: *¿Cómo podemos nosotros, desde la pedagogía crítica, montar una propuesta alternativa? ¿Conoce alguna experiencia curricular, didáctica, pedagógica o evaluativa dentro de este espíritu de la pedagogía crítica?*

L.H.: Todavía no podría decir que tengo un grupo o que he participado con alguien. Lo que sí he hecho es que hemos estado trabajando, allá lo llamamos *Grass roots*, grupos como de base en comunidades en donde muchos de ellos, con padres de familia, están protestando contra los efectos de los exámenes y de la estandarización, entonces, ojo, maestros de Colombia, no es bueno, no está dando ningún efecto ni en Estados Unidos, pero le pegan esto de la estandarización, de los exámenes, la eficiencia, todo eso, lo ligan a un discurso de “la cientificidad” y ante eso, cuando la gente recibe pura información oculta a través de los medio masivos de comunicación, donde los maestros siempre son puestos como los malos, de cualquier situación, los culpables de todo, entonces, la sociedad empieza a generar la creencia de que esto es cierto y la misma sociedad apoya que se esté dando eso. Nosotros hemos visto casos, ahora estoy haciendo un estudio histórico-curricular de Puerto Rico y México, comparando los niños y algo que yo veo en P.R. como pasa en México, es que los papás tienen tan internacionalizado el discurso de la eficiencia, que su niño o su niña tiene que estar listo cuando termine pre escolar: leyendo, haciendo matemáticas y escribiendo. Entonces, ¿dónde queda el momento en donde el niño se va a desarrollar como ser a los 4 o 5 años si ya lo estamos forzando a que aprendan a escribir y a leer? Pero eso me deja ver que los padres de familia, han internalizado el discurso neoliberal, “para que mi hijo compita en este mundo globalizado, tiene que estar bien preparado y tiene que empezar desde jardín de niño”, es toda una manipulación mediática que se hace para que la gente acepte las propuestas que lleguen como si nada.

En Estados Unidos a muchos grupos, pero que todavía son pequeños y que están lu-

chando de muchas formas, por ejemplo, cuando en Chicago se vino la protesta de maestros, el semestre pasado en la primavera, Chicago se paralizó y los profes hicieron huelga y nunca en los últimos 10 o 15 años había pasado eso, los profes pararon todo Chicago y los papás no pudieron criticar, ni el gobierno pudo criticar, porque los profes se tomaron la escuela, la escuela se cierra, pero hicieron comisiones de trabajo, donde los maestros se tenían que quedar a cargo de los niños y muchas de las clases se llevaron a los parques, entonces, los padres siguieron recibiendo el apoyo, pero los profes cada vez que recibían a los niños, decían: “estamos aquí, porque estamos luchando por nuestros derechos laborales” y el padre seguía recibiendo la atención, el padre no tenía que decir: “me cerraron la escuela, flojos”, ni nada de eso. Una comisión pequeña de cada escuela, era la que iba a las protestas, a las tomas de oficina y todo eso que hicieron los de Chicago, pero si tú te vas hacia el Oeste por ejemplo, allá en Washington, hay una ciudad que se llama Seattle, arriba de los Ángeles, de California, allí, los maestros de las preparatorias empezaron a analizar que después de 13 años de aplicación de exámenes estandarizados, los que nos están imponiendo en América Latina, en E.U., ¿no han mejorado ni un ápice!

Están yendo hacia atrás, los profesores de Seattle, de todo un Distrito impregnaron, los del gobierno dicen “infectaron”, a todos los profesores de la ciudad y los Distritos escolares, entonces, en todo Washington, en Tacoma, que es una área que está cercana, los profesores iban con los exámenes y se sentaban con los estudiantes en los corredores y no tomaban los exámenes y el gobierno no pudo hacer nada porque fue todo el sistema educativo de la ciudad. Eso llevó, por ejemplo, a que varios legisladores, empezaran a cuestionar si está funcionando o no, es decir, no habían tenido ni la mínima duda epistemológica, como lo dice Freire, de tener una duda de que si funciona o no, no la estaban revisando, ellos asumían, que porque venía desde la división empresarial tenía un modelo de eficiencia y que iba a funcionar tal cual. Entonces los profes empezaron a cuestionar que

después de 13 años en lugar de mejorar, los niños estaban sacando peores resultados que antes.

Mucho trabajo se ha hecho en comunidades, yo no digo que mi trabajo en las escuelas haya sido un trabajo clásico, no, para nada, pero nosotros nos estamos sentando a trabajar con los profesores a planear para dos grados. Por ejemplo, los profesores hacen su plan de clase, pero cuando iniciamos el proceso ellos solo hacían clasificación de contenidos, y un día que nos sentamos les dije que yo iba a planear con ellos, porque uno planea en la universidad y es totalmente diferente. Entonces, cuando empezamos a planear, les hago la propuesta de que por qué los de primer año no planean integradamente con los de Kinder, pero dijeron que era un contenido diferente y les dije que podríamos analizarlo. Entonces, ese tipo de procesos de reflexión en la acción con los maestros de capacitación, a lo mejor sin decirlo de capacitación, de formación en el lugar donde ellos están trabajando, al menos ya dentro de los 7 años que llevo dentro de las escuelas públicas, llevando a mis estudiantes a que aprendan a ser maestros en esas escuelas públicas ha ayudado que muchos maestros planeen sin tener que planear para el examen, porque el profesor basaba su enseñanza a partir de las preguntas que venían del examen, entonces, este ha sido un cambio significativo.

F.P.: *Siguiendo con su trabajo de investigación, del testimonio, podemos mirar que hay una forma de mejorar las relaciones con la comunidad y crear un vínculo con la sociedad, el maestro y la pedagogía crítica como un escenario para el cambio social, la emancipación, para el trabajo liberador. ¿Cómo mejorar esa tarea desde la formación del maestro como intelectual y llegarle a la comunidad, bajando la academia a la cotidianidad de la calle? ¿Usted lo plantea como el trabajo callejero?*

L.H.: Básicamente, mi propuesta de la pedagogía del testimonio es darle a mis estudiantes esos testimonios o las historias que saco de los salones, de la interacción en las comunidades, de experiencias con padres de familia, se las traigo como muestras, como experiencias que he vivido y les pregunto cómo pasó esto, cuando

ellos empiezan a analizar no se vale y no los dejo, porque es una cuestión de autoridad y lo asumo totalmente pero es una autoridad con un sentido ético, los muchachos tienen que ir más allá del puro sentido común, uno puede decir: ¡Ay! es que pobrecito el niño, porque está pasando esto al estribillo esta situación, porque le está pasando a los padres de familia, entonces hago que traigan las lecturas como ejes de análisis para este caso concreto y, a partir de ahí, casi siempre los trabajos que yo les pido, bueno y ahora qué, ya vimos la teoría y ahora cómo lo cambiamos; eso es un trabajo que te exige compromiso, porque también eso lo llevo con los maestros de escuela. Algo que tendría que decir es que tenemos que recuperar nuestras comunidades, tendremos que generar alianzas, vivir la solidaridad con ellos. En la escuela donde yo estoy trabajando, que no es mi escuela porque soy profesor de universidad pero yo soy adoptado en la escuela, tengo siete años trabajando con ellos, cuatro días a la semana, por ejemplo, ellos saben que estoy trabajando con ellos y luego con mis estudiantes y ahora llevo dos años trabajando en la sociedad de padres de familia, porque mis hijos están estudiando en esas escuelas, es una escuela de clase baja para pobres, para niños que muchos de ellos no tienen papeles legales para estar y los papás, no tienen trabajo o trabajan muchas horas a muy poco precio porque no tienen papeles, mis hijos están ahí viviendo esa realidad y no lo hago por chovinismo, no sé cómo lo podría decir, como llamarlo, lo hago porque yo creo que el trabajo que estoy haciendo con los muchachos es bueno para prepararlos, pero, además, mis profesores que están ahí, como maestros del salón, son buenos porque yo estoy trabajando con ellos.

En ese sentido, eso me hace padre de familia en la escuela también y yo trabajo con las madres de familia, padres de familia y nos juntamos cada mes y no ha bajado la asistencia, cada mes tenemos 25, 30, 40 padres que van a buscar ayuda con problemas concretos que ellos tienen. No los llamamos para decirles, por ejemplo, para juntar dinero, no, cómo estamos, cómo les está yendo con los niños, cómo podemos hacer para que los hijos comprendan más, y hay maestras, señoras, que me dicen, ¿sabes qué señor Huerta?

Me dicen: “mi hija está en segundo grado pero no está aprendiendo bien”, entonces yo voy con la maestra después de la junta y le comento y pregunto, tú conoces al niño, y dice “pues sí, está trabajando así, está batallando así...” y le digo que me gustaría que la mamá supiera y el otro mes va la maestra a las reuniones de la junta, se la pasa las dos horas conmigo. Entonces, estamos construyendo una comunidad, donde la directora con las maestras, se integran al trabajo que nosotros hacemos con los maestros de la universidad, ayudan y guían a mis estudiantes de la universidad, pero, al mismo tiempo, están abriendo las puertas a los padres para que se metan a la escuela, es decir la escuela es de ellos, ellos alimentan a la escuela, la comunidad le da vida a la escuela y ahora al menos ya tenemos dos años, que si tú vas a la escuela cuando hagamos un festival, el de otoño, el del campamento de lectura y este me encanta porque ponemos bolsas de dormir en el patio, lo hacemos en el verano porque en el frío no se puede y ponemos fogatas, ponemos luces en el patio para que los niños se sientan en esas bolsas de dormir y tenemos gente de la comunidad, tenemos padres de familia que vienen y les leen historias a los niños en la noche; entonces trabajamos con ellos de 7 a 9 y juntamos pedimos apoyo a las empresas locales y nos dan pizzas nos dan tacos, lo que nos puedan regalar y juntamos bastante comida para que coman ahí todos juntos, pero es crear, construir una comunidad que tenga vida, que no esté un profe distanciado del otro, ni del profe contra la comunidad sino que hay que generar una comunidad con solidaridad.

F.P.: Profesor, Ud. se formó como docente en una facultad de educación, en la normal y se preparó para maestro, aquí en Colombia está sucediendo que mucho profesional, sociólogo, abogado, economista, administrador de empresas, agrónomo, etc., puede presentarse para concursar para docente y si pasa el concurso, que son preguntas fundamentalmente disciplinarias y de legislación, se vincula como docente, ¿qué opina de esa política?

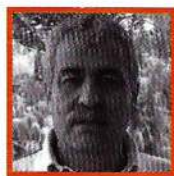
L.H.: Eso está pasando en mi país, en México, en U.S., pasa desde siempre, allí solo los profes que se forman en una univer-

sidad, que sacan su diploma de profesor, su título de profesor, son contratados, pero hay profesores que, originalmente, tienen una carrera diferente, agrónomos, militares y que decidieron dejar la otra profesión y venir, tienen que hacer una maestría, tienen que hacer un estudio de maestría con la licencia para enseñar, entonces les damos formación, pero son pocos los que van a nuestra escuela, yo no podría decir porque mi escuela sí tiene una visión de justicia social, de multiculturalidad, de pedagogía crítica, no tenemos más de 3 o 4 universidades que trabajen explícitamente con esas líneas de trabajo. Entonces imaginense, el país de U.S., con 300 millones de habitantes y nada más 4 o 5 universidades que trabajan con este enfoque, es nada.

En México, por ejemplo, se cambió desde hace dos o tres años y se está cambiando la forma en que los profes ingresan, una de las mejoras que los presidentes dijeron que iban a hacer para que la escuela tuviera más calidad y en ese sentido toda la gente apoyó porque hablaban de la calidad y la eficiencia, fue que los profes que iban a entrar a clases iban a entrar porque pasaban un examen de conocimiento muy parecido al que tú me describes, entonces, cualquiera que tenga un diploma de donde sea, puede ser un ingeniero, y él tiene que ir a presentar examen para la educación secundaria, un ingeniero sin base de normal no puede presentarse en primaria, pero sí en secundaria, pero si él va y nunca ha enseñado, con el título de ingeniero químico, va y se presenta para química, puede enseñarla porque tiene toda una formación en química, si pasa el examen se queda como maestro, eso no garantiza que ellos puedan hacer un trabajo pedagógico en la escuela, lo mismo si nos vamos por el lado únicamente de los profes, el profe que sabe de pedagogía, a veces no nos garantiza que tenga el conocimiento científico o de la disciplina, pero sí es una cosa que se tiene que revisar. Yo creo que las normales en mi país, yo no sé en Colombia, las universidades pedagógicas nacionales, debiesen tener más voz en esos procesos, no la tenemos todavía desafortunadamente.

Pedagogías críticas, movimiento pedagógico y buen vivir

Construyendo PEPAs para la
transformación y la emancipación¹



Marco Raúl Mejía

Doctorado Programa Interdisciplinar
Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz.
Asesor Programa Ondas, Colciencias.



*La educación no cambia la sociedad, pero
sí forma a las personas que van a cambiar
la sociedad.*

Paulo Freire²

*La educación es nuestra nueva revolución,
no es el fusil, aquí se dispara con palabras,
se asesina con conocimiento, nuestra gue-
rrilla son los libros, esta es nuestra nueva
estrategia de combate.*

Banda musical Calle 13³

Estas dos citas nos sirven como abre-bocas para afirmar el contenido fundamental de esta ponencia, y es reafirmar cómo en estos tiempos de globalización y capitalismo reorganizándose desde la ciencia y el conocimiento, la educación, la pedagogía y sus asuntos se hacen profundamente políticos, convirtiéndolas en un campo en disputa, en donde se sigue siendo de izquierda o derecha de acuerdo con la manera como realicemos nuestra práctica cotidiana. Por ello, podemos afirmar, con cierta dureza, que en muchas ocasiones nos encontramos en la vida social y pública con personas que en la esfera de la política militan en organizaciones llamadas de izquierda y revolucionarias y en sus prácticas pedagógicas representan posiciones neoconservadoras o simplemente modernizadas en el ámbito de su quehacer cotidiano.

En ese sentido, este texto buscará, en un primer momento, realizar una mirada rápida para recordar cómo las formas de la crítica son múltiples y de acuerdo con la concepción que se tenga de ella, se configura la concepción de pedagogía crítica, lo cual nos muestra, también, que ellas no son unívocas, sino que cada vez que hablamos enunciándolas nos referimos a esas formas mayores a través de las cuales se dan las orientaciones que están presentes en las prácticas y que nos exige hablar en plural de pedagogías críticas.

En un segundo momento, intentaremos hacer unas acotaciones sobre el asunto de las relaciones entre pedagogía crítica y el movimiento pedagógico que requieren ser realizadas para fijar claramente cuáles son esos presupuestos en los cuales se inscriben las diferentes versiones de pedagogías críticas. Esto, con el fin de evitar una falsa polarización que se viene presentando desde ciertas concepciones que enuncian al contrario ideológico en forma parcial, evitando un debate riguroso sobre algunos aspectos que son centrales.

El tercer momento, en coherencia con el quinto punto del segundo momento, que plantea las relaciones entre saber y conocimiento, buscaremos, entre la experiencia y los aprendizajes realizados personalmente en Bolivia, la recuperación de la

idea del buen vivir y la manera como esta cuestiona muchas maneras del discurso clásico de las concepciones críticas y nos invita a profundizar en los sentidos latinoamericanos de estas búsquedas, con una invitación a abrirnos a los replanteamientos que surgen desde la perspectiva que los gobiernos críticos de origen popular han ido colocando en medio de sus ambigüedades como elementos necesarios de reflexión, no solo para encontrar nuestras identidades, sino para construir de otra manera la teoría crítica y, en el ámbito de la modernización educativa, una interlocución nueva con el planteamiento neoliberal y liberal en educación.

Acercamiento rápido a la crítica

Ha sido largo el camino de la crítica en Occidente, desde las lejanas rebeldías contra la academia griega por parte de los sofistas, o contra el imperio romano por parte de las tribus que venían de Oriente, y las formas de protesta y resistencia que respondieron a la conformada iglesia católica, que habían establecido su alianza con el imperio romano y dieron lugar a una larga cadena de herejías: albigenses o catarismo, fraticelos, jansenismo, maniqueísmo, valdenses, marcionitas, ofitas, por mencionar solo algunas. Ese acumulado va tomando forma en la discusión del tipo de poder y conocimiento que se constituye en el medioevo y plantea un resurgir erudito de la interpretación de los clásicos de la antigüedad, revalorizando el mundo greco-romano, dando forma al humanismo, el cual caracteriza toda una época que intenta salir del control teológico y colocar al ser humano –entendido como hombre (varón) por el dominio patriarcal de esa cultura– en el centro de todas las acciones. Lo anterior da forma a cuatro grandes saberes que eran impartidos por los humanistas: la retórica, la literatura, la filosofía moral y la historia, las cuales colocaban al hombre en el centro del universo, y visibilizando cómo la emergencia de procesos nuevos en la sociedad se constituye, en muchos casos, como resistencia a las formas dominantes y que ejercen control en la sociedad.

Teoría crítica y pedagogías críticas

En este largo período de conformación de la modernidad, desde la crítica a lo establecido para mantener el horizonte de los intereses de la sociedad y la regulación a los poderes, fue surgiendo un pensamiento crítico que vigilará, desde los intelectuales, al Estado, que se había constituido en el nuevo rector a partir de principios universales que debían ser fundamentados y legitimados. Allí era necesario garantizar una forma de crítica como vigilancia frente a la organización social y su propia construcción que se gestaba desde los intereses dominantes, la cual explicita desde una posición política y ética. Y pudiéramos decir que el último período de la modernidad construye cuatro grandes corrientes críticas⁴:

- La kantiana, que busca hacer un examen evaluativo de las categorías mediante las cuales la razón juzga la naturaleza de las cosas y formas del conocimiento con el fin de determinar su validez y su valor cognitivo haciéndolo claro y distinto, estableciendo, también, una mirada sobre lo ético que es capaz de convertir el actuar individual en actuar universal en donde se visibiliza lo que se puede conocer, lo que se debe hacer y lo que cabe esperar.
- La marxista, que plantea cómo el conocimiento racional debe ir a la realidad socio-histórica, que es construida y no natural, para visibilizar y sacar las formas de ocultación, alienación y dominación con el fin de hacer emerger las alternativas que allí viven y son el germen de la lucha. Es decir, aquello que obstruye y excluye la igualdad básica de los humanos, mostrando las formas como socialmente se construye la desigualdad.
- La teoría crítica de la escuela de Frankfurt, la cual va a hacer su énfasis en la manera como el conocimiento, en su producción y uso, está atravesado por los intereses de los grupos sociales y de las personas, y van a mostrar cómo se ve ese control en el positivismo.

- Reconocer ese tipo de intereses va a permitir comprender la teoría crítica como una forma de conocimiento que enfrenta y devela el positivismo y construye una teoría emancipadora⁵.
- La posestructuralista, que va a plantear que la genealogía social de los discursos y la arqueología de sus presupuestos culturales epistemológicamente acrecienta la fuerza de la crítica a las instituciones sociales. En ese sentido nos encontramos con infinidad de micropoderes en todos los espacios de vida cotidiana que hacen que el funcionamiento de la sociedad siempre esté mediatizado por relaciones de poder, la crítica permite interrogar a la verdad por sus efectos y al poder por su discurso. Lo crítico es no ser gobernado por ese tipo de principio.
 - La posmoderna. Para esta posición, la organización del saber y el conocimiento gestado en la modernidad han entrado en una profunda crisis, sus metarrelatos (el cristianismo, el liberalismo y el marxismo), como grandes construcciones, son parte fundamental de la crisis. En ese sentido, salimos de las lógicas universales y de los planteamientos de lo verdadero para entrar en una relativización, en la cual entran el conocimiento, la ética, la moral, lo cual nos lleva a constituir unas nuevas condiciones de producción de la sociedad⁶.
 - La del pensamiento de la complejidad, la cual, recuperando los desarrollos de la física cuántica y de la química, va a plantear la emergencia de una ciencia no lineal a diferencia de la lineal que estaba basada en la estructura lógica de la física mecánica, y en ese sentido, se plantea un reconocimiento de los procesos que significa una ruptura con la idea de realidad, de lógica, de conocimiento, y la necesidad de los sistemas del conocimiento que se hacen relativos al lugar desde el cual se establece la mirada. En ese sentido, las categorías se hacen específicas y adquieren la concreción en coherencia con el sistema desde el cual se trabaja, por ejemplo, de la cuántica, de la relativista o de la misma mecánica clásica en física⁷.
 - La posmarxista. Infinidad de autores que siguen la tradición del marxismo plantean que las dinámicas existentes en la manera como se constituye la actual sociedad, es parte de la crisis, ya que exige una reactualización del pensamiento clásico de esta tradición. En ese sentido, señalan nuevas formas de producción de plusvalía, nuevos lugares de los escenarios de consumo, nuevos lugares como el capital se constituye desde el trabajo inmaterial, nuevos entendimientos del trabajo y todo esto acompañado de una fuerte reorganización y replanteamiento de las formas organizativas anticapitalistas⁸.
 - La de la singularidad y epistemes particulares que se han desarrollado en las corrientes críticas de Asia, África y América Latina (descolonización y pensamiento propio), y que en nuestro contexto corre a través de la filosofía de la liberación, la teología de la liberación, la psicología latinoamericana, y otras, las cuales plantean la diferencia de conocimientos, epistemes, prácticas, movimientos sociales, así como la existencia de grupos originarios, afros,

y Marxismo Indoamericano (José Carlos Mariátegui), Educación Propia (Elizardo Pérez, Avelino Siñani), Educación Liberadora (Paulo Freire)¹⁰, dando forma a lo que se ha denominado el paradigma educativo latinoamericano, basado en la educación como cultura y contextualmente situados, y la pedagogía como un proceso educativo de relaciones sociales y políticas, más allá de la escolaridad.

Estas posiciones leen el mundo eurocéntrico, constituido a partir del descubrimiento de América, como lo otro central que construye en nuestro medio el intento por controlar desde ese centro, dando lugar a un sistema-mundo, administrado desde ese tiempo/espacio denominado por ellos modernidad¹¹. Esta conforma sus sistemas de saber para construir el poder de esa autoridad, y la escuela y la educación van a ser algunos de esos instrumentos.

Por ello, podemos concluir que la educación y la escolaridad en Occidente se han conformado mediante la confrontación de tres corrientes, como fuerzas históricas. De un lado, las que buscan constituir las formas de la tradición y

El último período de la modernidad construye **cuatro grandes corrientes críticas**: Kantiana-Marxista-Escuela de Frankfurt-Postestructuralista.

mujeres y minorías sociales y sexuales, las cuales en su expresión niegan la pretendida universalidad epistémica euro-norteamericana. Desde esas subjetividades se plantean preguntas sobre lo universal para dar forma a historias y epistemes por donde emerge lo otro no eurocéntrico como forma de alteridad que cuestiona el poder presente allí, el cual niega la singularidad⁹.

En esta perspectiva, en América Latina se desarrollaron, desde los inicios de la independencia, corrientes críticas que hablaron de Educación Popular (Simón Rodríguez), de Universidades Populares

mantener sus principios; de otro lado, quienes reconocen las modificaciones de un mundo en cambio y propugnan por una modernización crítica que adecúe la educación a los nuevos tiempos; y en la otra orilla, quienes plantean lo educativo escolar como institucionalidad, por donde circula y se reproduce el poder y el control de mentes, cuerpos, deseos, al servicio de los intereses dominantes en esa sociedad. En ese sentido, se plantean una educación y una pedagogía crítica, que debe colaborar en la transformación de las condiciones de dominación de los sujetos educativos en dichas sociedades.

Por ello, la educación y la pedagogía son campos de conflicto entre las diferentes fuerzas que desean orientar los sentidos y destinos de esa sociedad.

Acotaciones para el debate sobre pedagogías críticas y movimiento pedagógico

Parece importante hacer unas precisiones sobre lo que pudiéramos llamar los pre-supuestos o piso fundamental sobre los cuales se mueven las pedagogías críticas en los tiempos actuales. Esto, para precisar y, en algunos casos, evitar algunos señalamientos que se hacen y que construyen una crítica fácil que pretende mostrar a la pedagogía crítica como negadora de estos asuntos. Por ello, pudiéramos afirmar que estamos en un momento en el cual las mismas pedagogías críticas se transforman para dar respuesta a un tiempo cambiante que requiere nuevos escenarios y nuevas comprensiones conceptuales para poder realizar con mayor potencia su propuesta emancipadora y transformadora. En nuestra realidad, ellas son las que dan forma a esas múltiples manifestaciones del movimiento pedagógico.

El horizonte de las pedagogías críticas se enraíza en la construcción de la escuela del capitalismo

Pudiéramos decir que es largo el camino de constitución de la escuela de la modernidad desde las nacientes universidades en el siglo XIII, pasando por los colegios para los hijos de los nobles y los mercaderes en el siglo XVI, y la instauración de una escuela única, laica, gratuita y obligatoria en 1792 con el *Plan Condorcet* como consecuencia de la Revolución Francesa, institución que pretendía construir la igualdad social como fundamento de la revolución, lo cual va a orientar el pensamiento del derecho a la educación y de una escuela pública en los últimos 200 años.

También, la reciente incorporación de la infancia a los procesos escolarizados en los inicios del siglo XX, muestra una larga construcción, que sigue inconclusa, para darle forma a la institucionalidad

educativa y que hoy es replanteada a la luz de las transformaciones en diferentes épocas y el nuevo proyecto de control y de poder por el capitalismo de este tiempo. Por ello, podemos afirmar y, si el espacio nos diera esa posibilidad, mostrar cómo siempre esta constitución ha sido conflictiva, ya que toca diversos intereses y cuenta con actores que cuestionan su manera de realizarla y plantean la necesidad de colocarla de cara a las urgencias de transformación de la sociedad más allá de dejarla como una institución bajo el control de las élites de cada uno de esos tiempos históricos.

En ese sentido, siempre ha estado presente al interior de las reformas educativas, un debate y una disputa permanente con un dilema entre la innovación y la transformación. Esta discusión llega hasta nuestros días, en donde una revolución en la esfera de la microelectrónica, que transforma las maneras de producir la vida, la sociedad y la cultura, introduce modificaciones estructurales en las dinámicas en las cuales estamos inmersos y, desde luego, en los ámbitos del saber y el conocimiento. Estos tiempos de cambio que corren, en los múltiples ámbitos de la vida pero con mayor profundidad en el saber y el conocimiento, han sido denominados por el premio Nobel, Georges Charpak, como “tiempos de mutación histórica”¹².

Una de las particularidades de este tiempo es la manera como el poder toma las diferentes dimensiones de la vida y se hace presente en el conocimiento, las relaciones de autoridad, la naturaleza, la vida, los deseos, dando forma a múltiples configuraciones en las cuales, bajo la forma de control dominante, realizan un nuevo ejercicio para orientar las vidas, los sentidos de las personas y de las instituciones¹³, convirtiendo estos múltiples campos en escenarios en disputa, lugares donde se ponen en juego las diferentes concepciones que pugnan por orientar la sociedad y se hacen presentes en nuestra vida cotidiana.

En esta perspectiva, podemos señalar que nos encontramos frente a un campo en disputa con tres grandes escenarios: un espacio macro en donde se producen las disputas por la política pública y su orientación; un espacio meso, en donde

se juegan las dinámicas institucionales y territoriales, y un espacio micro, en donde la actividad cotidiana de las personas en su día a día da cuenta de esas orientaciones mayores con las cuales se jalona la sociedad. Por ello, podríamos afirmar que en estos tres espacios las diferentes visiones pugnan por construir sus apuestas y propuestas. Ese es el sentido profundo de que todo el quehacer pedagógico es político y la escuela un escenario práctico y de espacios concretos donde toman forma las disputas, según las diferentes comprensiones que pretenden orientar la sociedad hacia una perspectiva educativa.

Las condiciones actuales hacen mucho más profunda la manera cómo, a través de los procedimientos educativos y escolares, incluidos los procesos tecnológicos, el capital intenta construir una escuela a su servicio y a sus intereses, usando todos los dispositivos sociales, culturales y de acción con los cuales la configura¹⁴.

La pertinencia, asunto central a la pedagogía crítica¹⁵

En estos tiempos, el gran esfuerzo del proyecto de control en la esfera de la educación, se centra sobre un discurso técnico, haciéndonos creer que la educación y sus componentes son derivados del mundo de “la ciencia” y en ese sentido pone su énfasis en los elementos procedimentales considerados como objetivos. Como respuesta a esto, aparece un discurso crítico de izquierda que considera que la pregunta básica para responder es: ¿educación para qué?

Sin embargo, el pensamiento crítico en educación, en coherencia con el punto anterior y teniendo en cuenta la integralidad del hecho educativo, plantea que el asunto de la pertinencia debe resolver seis preguntas con las cuales se reintroduce la unidad y el aspecto político como presente en todo el quehacer educativo y pedagógico.

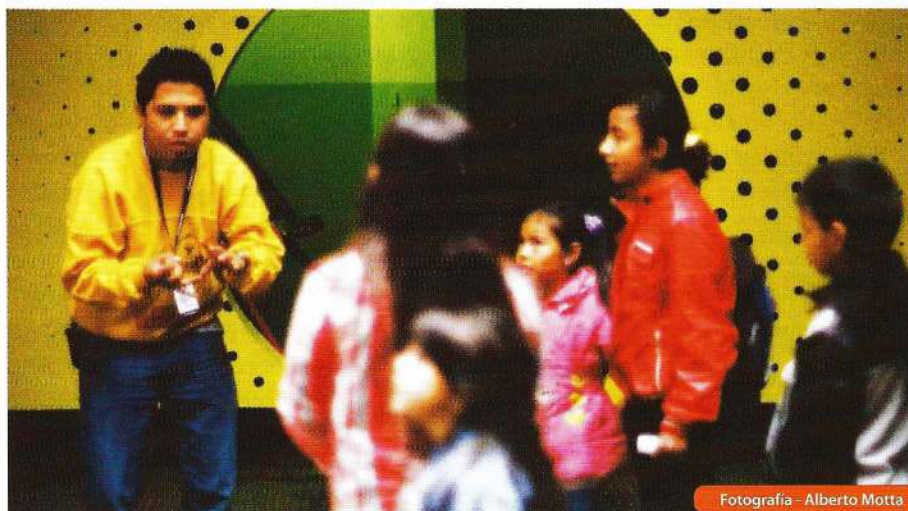
El diccionario de la Lengua nos dice que pertinencia se refiere a pertenecer, aquello que pertenece a alguna cosa, de lo que viene a propósito de ella, y en ese sentido su antónimo sería impertinente. Por tanto, se puede decir que la pertinencia en el sentido gramatical se refiere a aquello

que está hecho y dicho oportunamente a propósito de... pero en su historicidad, el término adquiere una connotación muy fuerte en las preguntas que se desarrollan en el mundo norteamericano de finales del 50 y de comienzos del 60 cuando se planteó una nueva época para la educación y se invitó al profesor Coleman¹⁶ a hacer un informe que diera cuenta del estado de la educación en dicho país.

Cuando el informe aborda el por qué del fracaso de los grupos no pertenecientes a la tradición anglosajona como de su mundo (WASP¹⁷), se encuentra un alto nivel de fracaso escolar en los grupos afros, latinos y de otros no norteamericanos. Esta constatación abre un largo debate que, en algunos casos, llegó a plantear que estos grupos también tenían un menor desarrollo cerebral que les restaba capacidad para el aprendizaje, posición que sostuvieron durante mucho tiempo grupos norteamericanos, aún de científicos, hasta el desarrollo del mapa del genoma humano.

Este informe planteaba que en estos sectores, acompañados de las realidades del resultado escolar, emergían algunos factores asociados al proyecto educativo que marcaban la diferencia, tales como las condiciones nutricionales, las construcciones culturales de la familia, el capital simbólico en que se movían y que marcaban una desigualdad de partida para el proceso educativo. Emergía también con fuerza propia el problema de la identidad frente a la cual la escuela debía responder. Se señalaba que, al estar organizada esta desde las identidades anglosajonas, que eran el tipo de lectura propiciado por estas escuelas, marcaba una desigualdad básica y, en ese sentido, la identidad aparecía con un peso muy fuerte dando forma y configurando la idea de pertinencia.

En esta perspectiva, pudiéramos afirmar que el tema se ha ido llenando de contenidos que tienen que ver con el significado que se le dé al tema educativo desde las identidades. De ahí que las teorías críticas, cada vez más, afirman que para la educación no basta con resolver el ¿qué? y el ¿cómo?, si no nos planteamos los problemas del ¿por qué? el ¿para qué?, el ¿para quién?, y el ¿dónde?, y señalan en



Fotografía - Alberto Motta

su crítica la manera como se ha venido resolviendo en el campo de las competencias y los estándares (no desde las capacidades), el abandono del ¿para qué?, el ¿por qué?, el ¿para quién?, y el ¿dónde?, a causa de un objetivismo disciplinar.

En la aparente científicidad a la que asistimos, está una economización y productivización de la educación con las formas del actual modelo de acumulación, en el cual se reduce lo humano a convertirse en creadores de esa acumulación, manejadores de información y conocimiento para lograr la expansión de la globalización; o generadores de servicios, en donde los estudiantes se reducen a futuros objetos del mercado laboral. Los maestros y maestras son implementadores técnicos de lo que otros diseñan; ellos solo se encargan de la cadena de montaje disciplinar (despedagogización). Todos los seres humanos son reducidos a medios para los fines de su proyecto de control, convirtiendo su formación y organización en la nueva industria de la educación¹⁸.

Por ello, en las teorías críticas ha ido tomando forma el aprendizaje situado, el cual no solo recoge las características contextuales del hecho educativo sino que, recuperando las formas del "modo 2 de la ciencia", de la ciencia no lineal¹⁹, recupera la historia social de los contenidos en su origen y en su desarrollo. De igual manera, la historia personal de los actores de la interacción educativa convertida en culturas específicas (infantiles, juveniles y de profesional educativo), haciendo real la lucha para que los actores

del hecho educativo no solo sean objeto sino, ante todo, sujetos de él.

Las teorías y pedagogías críticas vuelven a las preguntas más allá del ¿qué?, y del ¿cómo?, para preguntar por el destino de lo humano (¿para qué?), la diferencia cultural (¿dónde?), los sentidos personales (¿para quién?) y el sentido de lo ético y estético (¿por qué?). La tarea crítica significa construir desde estas respuestas, darles al ¿qué?, y al ¿cómo?, otras soluciones, para reorientar estándares y competencias, mostrando que son posibles caminos alternativos, y que estos son igualmente rigurosos. Por ello, la tarea significa construir propuestas pedagógicas institucionales que muestren que es posible y viable la construcción de otra globalización, que reoriente los sentidos y acciones que el capitalismo le ha dado al tiempo-espacio global construido en la actual revolución científico técnica, que sea capaz de recuperar este momento de transformación y colocarlo al servicio de lo humano y no simplemente de unos pequeños grupos de poder, dándole forma y convirtiéndose en actor de PEPAs.

Esto hace evidente ante los educadores, cómo el proyecto transnacionalizado en marcha de la educación está al servicio, no de la pertinencia en lo local, sino del mundo de la globalización capitalista, donde un pequeño grupo de países (G-8, G-20) y un pequeño puñado de personas (dueñas de las transnacionales o vinculados a ellas) serán los beneficiarios de esa nueva educación, mientras las inmensas mayorías estarían en condiciones

económicas bajas. Tal polarización se controla bajo la aparente idea de cambio técnico y conocimiento objetivo.

Como consecuencia, la construcción de propuestas alternativas está a la orden del día, y por ello, las pedagogías críticas deben pensar instituciones, pedagogías y métodos, que enseñen a pensar críticamente, que los preparen para múltiples opciones de vida, que dispongan de mayores recursos, que los doten de los medios necesarios para hacer una educación de excelencia teniendo presente que, en muchos casos, el proceso educativo y pedagógico, produce y profundiza la desigualdad. Es ahí donde se requieren proyectos educativos y pedagógicos alternativos, que vinculen a las comunidades a estas discusiones, como otra forma de construir lo público.

La ciencia como una construcción socio-histórica, el fundamento de la pedagogía crítica

Una mirada científicista del conocimiento ha acompañado la idea de ciencia en los últimos 400 años, lo que algunos autores han denominado “la mirada teológica de la ciencia”²⁰, en la cual se trasladan a esta los atributos de la divinidad: única, verdadera, omnisciente, que han construido una forma mítica de ella, la cual, a lo largo del siglo XX sufrió unos replanteamientos fundamentales, entre los cuales, los más notorios, son aquellos que en la década del 20 de dicho siglo inició la discusión con el denominado Círculo de Viena, que había definido el valor de la ciencia como conocimiento teórico matematizado, que se obtiene mediante el método científico hipotético deductivo, a partir de la experimentación, concluyendo que ese método es la única garantía de racionalidad científica.

En forma sucinta, los principales cuestionamientos se comenzarían a realizar desde grupos cercanos a ellos. Allí está Popper²¹, quien mostró la dificultad en el lenguaje de la ciencia, sobre todo, en el nexo experimentación-teorización y la manera como se condicionan. También Wittgenstein²², desde el lenguaje muestra cómo este encarna su sentido real en

la comunicación, lo cual hace que al lenguaje no se le pueda otorgar un significado definitivo.

Luego, desde una mirada más crítica, la Escuela de Frankfurt y controvertiendo con Popper, muestra la existencia de los intereses extra teóricos de la ciencia, tanto en su producción como en sus métodos²³. También Kuhn y Laudan²⁴, muestran que las ideas científicas emergentes no se conjugan con ninguno de los métodos científicos usados como prototipo y modelo de la actividad racional lógica, y plantean que la ciencia, por seguir un camino de verificación, descuidaba el descubrimiento y las nuevas preguntas, que son el elemento fundamental de la creatividad y de nuevos hallazgos.

Todos estos planteamientos llevan, en la segunda mitad del siglo XX, a hablar de nuevos modelos de ciencia e investigación al reconocer los factores histórico-sociales que median la construcción del conocimiento científico y sus herramientas, los instrumentos, sus aplicaciones técnicas y tecnológicas, lo que se plasma en una cita histórica de Kuhn: “Lo mismo en la manufactura que en la ciencia, el volver a diseñar herramientas es una extravagancia reservada para ocasiones en que sea absolutamente necesario hacerlo. El significado de la crisis es la indicación de que ha llegado la ocasión para rediseñar las herramientas”²⁵.

La teoría crítica invita a pensar la pedagogía como un asunto central en la constitución del poder de este tiempo.

En algunos textos se encuentra la idea de que el movimiento pedagógico está “centrado en reposicionar a los docentes y a la pedagogía como el centro del campo educativo y resistir la noción de currículo”²⁶. Consideramos equivocada esta interpretación, ya que a lo que se resiste es a la reforma curricular instruccional de la década del 70 del siglo pasado y está en su origen, y en muchas de sus experiencias se trabajan los currículos críticos, lo cual ha dado forma a una construcción alternativa que, a su vez, desarrollaría propuestas alternativas²⁷.

Estos planteamientos van a tener una profunda incidencia en la educación y en la escuela, ya que la relación contenidos-procesos jalona la manera como se hace presente la concepción de conocimiento y ciencia en el método de enseñanza que tiene presente el maestro. En ese sentido, la teoría crítica invita a pensar la pedagogía como un asunto central en la constitución del poder de este tiempo. Ello va a ser muy visible en el desarrollo del movimiento pedagógico en nuestro país y en otros contextos internacionales, ya que abre una disputa que va más allá de lo político clásico –Estado– y lo económico tradicional –intereses del gremio– proponiendo una nueva mirada político-pedagógica sobre estos asuntos, mostrando la unidad entre la ciencia que se enseña y la innovación, la epistemología, su aplicación y su enseñanza y tiene consecuencias para convertir en central el papel del maestro en la construcción del nuevo sistema de mediaciones educativas²⁸.

Un capitalismo que convierte la ciencia en fuerza productiva

Este va a ser uno de los retos más profundos para la teoría y la pedagogía críticas: la capacidad de actualizar sus teorías y prácticas a la luz de un capitalismo que ha transformado sus dinámicas y procesos de control, aquello que E. Morin ha

denominado “el desembarco de un nuevo capitalismo en el mundo”. Vale la pena aclarar, para evitar malentendidos, que no estamos diciendo que su esencia de monopolización, incremento de tasa de ganancia, apropiación privada de ella y la velocidad en sus ciclos para la generación de plusvalor han desaparecido, sino que se realizan en las nuevas condiciones del cambio de las fuerzas productivas al que asistimos.

Una de las características más fuertes va a ser el lugar que ocupa el trabajo inmaterial en esta sociedad para la producción

de la plusvalía, mostrando el carácter contradictorio de esa fuerza de trabajo, ya que, a la vez que constituye una nueva subjetividad controlada, genera, por primera vez, un trabajador que es dueño del instrumento de trabajo²⁹. De igual manera, en el desarrollo tecnológico, los aparatos se convierten en una nueva fuente de riqueza en cuanto conocimiento y tecnología y producen una reorganización del capital constante, en donde la ciencia se manifiesta a través de las máquinas y el proceso de producción se convierte, en muchos lugares, en aplicación tecnológica de la ciencia, generando modificaciones en el trabajo inmediato y en la manera de generar el valor.

La ciencia va a ser ese intelecto general que Marx ve materializado en el sistema de máquinas, convertida en una nueva fuente de riquezas y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se conviertan en fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano, apropiada por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia integrada al capital.

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

La inteligencia general se convierte en una realidad en los sujetos mismos al darse esa nueva forma del trabajo vivo que es el trabajo inmaterial, el cual da contenido preciso a la organización productiva centrada en la ciencia, configurando un nuevo tipo de trabajo que ya no tiene su soporte principal en la materia prima, sino sobre el conocimiento, la información, la innovación, que ha de recibir esta para que funcione el nuevo sistema de máquinas y tecnología en lo que ha sido denominado “la nueva geografía del trabajo”³⁰.

Estos cambios se manifiestan en la salida de ciertos capitales individuales y estatales a niveles geoestratégicos. La dilatación de una esfera de la producción hacia el consumo, un ataque directo al salario por vía de la desprotección sindical y la ausencia de trabajo humano por la vía de la tecnología en múltiples actividades ligadas al ciclo productivo³¹.

Esta dinámica va acompañada de una fragmentación de la producción en forma de descentralización productiva, externalización, sub-contratación, produciendo una disolución de la clase obrera clásica y un quiebre de las organizaciones en cuanto la excesiva temporalidad y las nuevas condiciones de los asalariados producen una reestructuración de la organización clásica de los trabajadores, los cuales, al no entender por qué no se da respuesta a sus nuevas condiciones, generan una caída en la afiliación y una reducción de las bases sociales³².

Como vemos, estamos en un momento de reinterpretación, en donde los mapas contextuales de acción de mediación, con los cuales nos movíamos en el pasado, no son suficientes para estas nuevas realidades, lo cual va a exigir actualizar los fundamentos conceptuales, no solo de la forma que toman en estos tiempos el cambio y las transformaciones civilizatorias generadas en el proceso de revolución científico-técnica en marcha sino, también, de las bases de la teoría crítica para que pueda dar cuenta de este cambio de época en clave de nuevo proyecto de poder y de control, lo cual ha generado, desde esta apuesta interpeladora, una serie de búsquedas para interpretar esas modificaciones de este presente histórico y construir los nuevos escenarios de emancipación.

Alimentando estas perspectivas críticas, algunas posiciones construyen una mirada en la cual el trabajo intelectual se ha convertido en una relación salarial directa o indirecta, aparece en una reificación del conocimiento-poder, en donde esa forma inmaterial del trabajo como mercancía se visibiliza y sufre una desvalorización social. Esto lleva a una relectura del papel del maestro y la maestra en la sociedad, produciéndose una reestructuración de

su quehacer y un nuevo lugar en la reorganización capitalista de estos tiempos, lo que le significa pensar políticamente su quehacer, con el conocimiento y la pedagogía y no solo como un enseñante de la ciencia³³.

La pedagogía crítica construye una relación de diálogo y negociación cultural entre saberes y conocimientos

El predominio de la cultura lógico-racional eurocéntrica significó, también, la exclusión de las miradas que no se soportaran sobre sus principios lógicos, lo cual le permitió configurarse como forma dominante de lo humano, construyendo una idea de objetividad que fue contrapuesta a la idea de subjetividad, la cual no trabaja ni con el procedimiento ni con el método científico.

Allí surgió la pregunta por esas otras formas de conocer, diferentes a la forma en que se gestó la cosmovisión occidental, y que funciona con lógicas y racionalidades diferentes. Es esta reflexión la que va introduciendo la idea de saber constituido por procesos prácticos, singulares, los cuales explican y explicitan de otra manera los sentidos al interior de cosmogonías propias y que tienen campos de aplicación en la vida de sus habitantes.

La búsqueda de estos asuntos ha ocupado a grupos de pensamiento crítico, que encuentran en ellos razones para explicar el mundo en una forma más amplia dándole cabida a esas múltiples voces que no pueden ser reducidas a la mirada científica del mundo, propia del positivismo, y exigiendo, en ese sentido, un reconocimiento de ellas y una interlocución para ver de qué manera ellas enriquecen y amplían la mirada de la realidad.

En esta perspectiva, el principio de objetividad va a regir la manera como se conoce, eliminando de ella la subjetividad, ya que si no es medible es una construcción subjetiva y, por lo tanto, inexistente bajo los criterios del conocimiento científico. Esta forma de ordenar la mirada va a permitir construir un orden desde la idea de progreso, que elimina de ella todo aquello

que no es cognoscible por procesos científicos, los cuales están garantizados desde el método, que es el que va a conferir objetividad a los resultados. Por tanto, ese control metodológico es el que nos va a garantizar la verdad.

De forma paralela a estos desarrollos, se han planteado preguntas sobre si existen formas de conocimiento diferentes al científico y, en caso de existir, cuál sería su estatus en relación con aquel. Aquí ha ido emergiendo la idea de saberes, los cuales buscan explicar esas otras formas de relación a través de códigos y sistemas tomados de los diferentes lenguajes que tienen existencia real pero que no se explican a través del método y el conocimiento científico, abriendo un campo de discusión muy amplio, desde quienes lo ven como una forma anterior del conocimiento que no ha adquirido ni el rigor ni la sistematicidad.

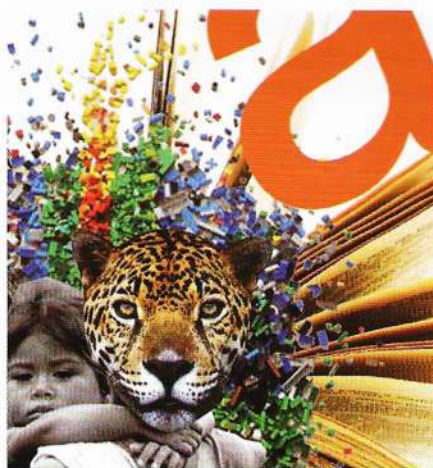
También se le recusa a esos saberes el ser formas de grupos que no han entrado a lo occidental (la modernidad) con las características de ciencia objetiva y de leyes universales. En este sentido, se trataría de una forma pre-científica, que representa el pasado, la superstición y la multitemporalidad.

El desarrollo de las ciencias (física, biología, química) abre horizontes para pensar menos mecanicistamente estos asuntos, idea que llevó a la misma Unesco a organizar eventos en donde se entrecruzarán en un diálogo de saberes el conocimiento desarrollado por la ciencia y lo que ellos llaman "otras formas del conocimiento". En uno de esos encuentros se afirmaba: "Por su propio movimiento interno, el conocimiento científico ha alcanzado los confines del diálogo ineluctable con otras formas de conocimiento. En este sentido, y al tiempo que reconocemos las diferencias esenciales que existen entre la ciencia y la tradición, advertimos no su oposición, sino su complementariedad. El encuentro inesperado y enriquecedor entre la ciencia y las distintas tradiciones del mundo hace posible imaginar la aparición de una nueva visión de la humanidad y hasta de un nuevo racionalismo, capaces de desembarcar en una nueva perspectiva metafísica... Reconocemos la urgencia de buscar nuevos métodos de educación..."³⁴.

Esta perspectiva muestra cómo la emergencia del buen vivir, si bien, corresponde a un escenario específico de las culturas amerindias como una manifestación de resistencia, también corresponden a un escenario internacional de profundos replanteamientos en todos los niveles de la vida, la sociedad y la cultura.

El buen vivir o el vivir bien, una búsqueda desde lo profundo de nuestros pueblos originarios (Abya Yala)

Esta visión del mundo se plantea como una concepción oculta durante mucho tiempo, que en muchos pueblos tuvo ca-



racterísticas y se mantuvo como parte de sus resistencias. Hoy encuentra una expresión pública en movimientos sociales como, en el caso colombiano, el Congreso de los Pueblos y en organizaciones indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y, también, en gobiernos de origen popular, como son los de Bolivia y Ecuador.

En ese sentido, se presenta como un cuestionamiento a las hegemonías políticas e intelectuales de este tiempo, desde nuestras particularidades culturales y territoriales (Sur), cuestionando formas epistémicas y del poder desde otros acumulados culturales diferentes al eurocéntrico, desde otras cosmogonías y otros entendimientos éticos.

Pudiésemos decir que se nos presenta como una ruptura con la mirada androcéntrica y antropocéntrica que hemos venido cuestionando, propia de la mira-

da dominante fundada en la separación ser humano-naturaleza, base del pensamiento del racionalismo lógico y del control del capital a través del mercado, aquella que Vandana Shiva llamó "los monocultivos mentales"³⁵.

El buen vivir del mundo originario indígena

Este vivir bien (Bolivia) y buen vivir (Ecuador) se diferencia de la "buena vida" del pensamiento keynesiano³⁶. El vivir bien toma como fundamento nuestras culturas ancestrales localizadas en cinco tradiciones: en el mundo quechua ecuatoriano la idea de *sumak kawsay* (la vida en plenitud y armonía), en el mundo *kuna* la idea de *balawaba* (la unidad de la naturaleza), en el aymara el *suma qamaña* (el bienestar de tu fuerza interna), en el mundo guaraní el *ñande reko* (vida armoniosa) y en los pueblos mayas (Chiapas) el *lekil kuxlay* y la *lekilaltik*, todas referidas a un mundo en el cual en la esfera del lenguaje se da una categoría que hace visible su proyecto de vida y una cosmogonía fundada en la unidad del mundo, sin separaciones ni dicotomías³⁷.

En ese sentido, nos encontramos frente a una concepción de la vida y organización de ella desde todos los ámbitos, lo cual nos habla de una integralidad anterior a los desarrollos de esta idea en Occidente, por lo tanto, se presenta como un proyecto en la organización de sus sociedades en *Abya Yala*, que luego los colonizadores llamarían América, en el cual busca convivir en la unidad de la madre tierra y los seres humanos. De una conferencia de Noel Aguirre³⁸ se sintetiza lo que, según esta versión, es la unidad de las cuatro dimensiones que guían y organizan la vida:

- Producción material (tener) como acceso, creación y disfrute de los bienes.
- Producción espiritual (ser), la realización afectiva, subjetiva, de las fiestas y el ocio.
- El saber (como conocer), reconocimiento de que toda cultura tiene su sistema propio de categorías y lenguajes.
- El decidir, en donde la comunidad traza la convivencia y no se puede vivir bien sin los demás o si alguien vive mal.

Nos encontramos frente a una visión holística, que en el mundo andino estaría configurado por:

- *Sumak kawsay* (buen vivir).
- *Sumak allpa* (tierra fértil sin mal).
- *Sacha runa yachay* (todo el conocimiento ancestral)³⁹.

En esta perspectiva, nos encontramos con una mirada que construye en el lenguaje la categoría que reconoce que el mundo está organizado por el principio de complementariedad, que le garantiza su unidad a partir de la diferencia y la singularidad. Ello hace que esta visión y sus enunciados terminen interpelando las formas occidentales proponiendo otra manera de organizar la vida desde los pueblos americanos destacándose entre sus principales componentes:

- La naturaleza es entendida como un sujeto, por lo tanto, como un ser vivo. Por ello, se habla de los derechos de la *pacha mama*, en un mundo que es cíclico (“todo es vida”).
- La relación humano-naturaleza (H-H-N) es una unidad y forma parte de la sociabilidad entre seres vivos (“todo es uno y uno es todo”).
- Las construcciones de saber y conocimiento son de toda cultura, se realizan desde otros lugares, donde se integran conocimiento, ética, espiritualidad, producción, en una mirada integradora, dando forma a un proceso indivisible de estos asuntos (“somos uno”).
- Existe un sentido profundo de lo estético, dada la capacidad de construir en armonía con la naturaleza y los otros humanos y, por ello, se plantea la vida hermosa (“somos unidad”).

El buen vivir como paradigma crítico

En esta perspectiva podemos decir que se encuentra un soporte propio de nuestras culturas ancestrales que, en su visibilización, dota de un proyecto de sentido a las luchas emancipadoras del presente y de un proyecto alternativo aun a la alternativa clásica eurocéntrica –jacobinismo (liberal), marxismo crítico y democracia norteamericana– ya que rompe muchos

El buen vivir nos proporciona una alerta y mantiene una desconfianza desmedida en la ciencia y la tecnología.

de esos postulados políticos al construir un proyecto centrado en la comunidad, los territorios, la autonomía y en procesos basados en la relación de los diferentes integrados desde el principio de complementariedad.

Esta visión, al leer el control y el poder en el presente, permite reconocer que la crisis es de la idea de desarrollo misma, y se cuestiona la idea de desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no tocan la revalorización del capital, en cuanto la naturaleza desaparece y se reemplaza por la categoría de ambiente, que ahora nos es vendida bajo la idea de “capital verde”. El buen vivir nos proporciona una alerta y mantiene una desconfianza desmedida en la ciencia y la tecnología encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de progreso material que se nos ofrece ahora en su forma política como proyectos en las localidades.

Para esta apropiación desde la mirada ambiental se produce una delegación de la autoridad en lo local, en cuanto se le reconoce como legítimo dueño de esos recursos siempre y cuando estos sean considerados como capital que debe colocarse en la dinámica de la acumulación que se realiza convirtiendo a las comunidades en vigilantes de ese “capital social”.

Por ello, algunos autores⁴⁰ hablan de que esta idea inaugura las teorías del post-desarrollo, desde el pensamiento propio, mostrando cómo la crisis ambiental no es solucionable con el mercado, entendido como acumulación de bienes y monetización de la vida, y plantean la necesidad de salvaguardar la naturaleza como patrimonio de la unidad del mundo, y esto no es posible sin un proyecto anticapitalista que enfrente su individualismo, su deshumanización y su interés privado y de

ganancia, regulando las acciones entre los humanos. Por tanto, el fundamento de una nueva sociedad no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente⁴¹.

En esta crítica se plantea que es necesario buscar alternativas que ya existen en la cosmovisión de nuestros grupos amerindios, quienes desde siempre han planteado la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida y, por lo tanto, entre los humanos, mostrándonos un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida. Para ello, se apela a la tradición y se encuentran en esta, respuestas con plena vigencia para el mundo actual.

Se comienzan, pues, a hacer visibles sistemas de sociabilidad y educación fundados en la identidad, en el investigar y transformar, que están en la base de cómo se han mantenido las comunidades de resistencia que soportan la continuidad del buen vivir. Esto redefine el concepto de aprendizaje, mostrándonos que no hay procesos de saber y conocimiento sin procesos de crianza, los cuales deben ser incorporados.

Se plantea que, recuperando estas tradiciones, podríamos avanzar hacia otras formas de vida, distintas a la propuesta por el capitalismo, en las cuales se protege el medio ambiente, se despliegue la solidaridad y se profundice en forma real la democracia, dando cabida a la plurinacionalidad, –fundamento real de los estados modernos– y el buen vivir como fundamento de la vida⁴².

En ese sentido, el buen vivir se considera como algo en permanente construcción. En tanto las personas y grupos lo vayan asumiendo en sus vidas, tendremos un mundo sin miserias, sin discriminación,

con un mínimo de cosas necesarias y con acceso a bienes y servicios, sin tener a los seres humanos como medios para acumular bienes.

Su lema podría ser: a partir de los proyectos de vida las comunidades construiremos el buen vivir, con comunidades territorializadas, en cosmovisiones relacionales, buscando ese otro orden político y epistémico.

Múltiples interpretaciones que abren el debate

La emergencia del buen vivir ha ido dotando a diferentes grupos de la izquierda latinoamericana de un lugar social surgido desde sus particularidades históricas y contextuales desde donde hablar, y proponen otra forma de mirar y organizar el mundo. En ese sentido, se han abierto múltiples interpretaciones generando un debate nuevo en nuestras realidades. Un lugar de análisis es la discusión que se ha generado en el Ecuador, en donde, al incluir esta mirada en su Constitución, abre una discusión sobre su interpretación y sus sentidos.

Es así como en la Constitución del Ecuador, en la segunda parte del preámbulo, se expresa: "Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la naturaleza para alcanzar el Buen vivir, el *sumak kawsay*". De igual manera, el artículo 14, del segundo capítulo (derechos del buen vivir de la Constitución) determina: "Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*"⁴³.

De igual manera, Alberto Acosta, presidente de la Constituyente de ese país, planteó en esos debates: "En este sentido, el *sumak kawsay* nos conmina a superar el extractivismo y a construir conscientemente una economía pospetrolera. Tarea que no pasa por cerrar los pozos petroleros. Estamos obligados a optimizar su extracción sin ocasionar más destrozos ambientales y sociales, particularmente en la Amazonía. Hay que obtener el mayor beneficio posible para el país en cada barril extraído, refinado, transportado y comercializado, antes de maximizar el volumen

de extracción, pero hay que hacerlo respetando a la Naturaleza y a las comunidades. Hay que parar ya la ampliación de la frontera petrolera. Esta tarea, digámoslo de paso, nos conduce a la revisión de contratos petroleros que perjudican el interés de la sociedad..."⁴⁴.

Es interesante ver cómo Acosta, lanzado como candidato presidencial para el 2013 opuesto al presidente Correa en Ecuador, plantea una concepción de buen vivir como parte de su plataforma en los términos de: "El buen vivir cuestiona el concepto eurocéntrico de bienestar y en tanto propuesta de lucha enfrenta la colonialidad del poder. Entonces, sin minimizar este aporte desde los marginados, hay que aceptar que la visión andina no es la única fuente de inspiración para impulsar el buen vivir. Incluso, desde círculos de la cultura occidental, se han levantado y ya desde tiempo atrás, muchas voces que podrían estar de alguna manera en sintonía con esta visión indígena y viceversa. El concepto del buen vivir no solo tiene un anclaje histórico en el mundo indígena, se puede sustentar también en los otros principios filosóficos: aristotélicos, marxistas, ecológicos, feministas, cooperativistas, humanistas..."⁴⁵.

Como vemos, se ha ido abriendo un debate desde las voces que reclaman la pura lectura, desde el contenido basado en la sola tradición, pasando por quienes hacen las reelaboraciones de ella para los contextos y quienes proponen un encuentro con la mirada eurocéntrica crítica. En ese sentido, es una discusión abierta y va a requerir de quienes entran en ella, tomar posiciones para dar contenido a las acciones orientadas por esta concepción del buen vivir o el vivir bien.

Diálogo con el sistema internacional educativo

El lograr generar capacidad en el sistema educativo boliviano desde los nuevos fundamentos que le dan identidad al Estado Plurinacional con logros específicos en los diferentes aspectos de la actividad educativa, le va a permitir constituir una perspectiva para iniciar un relacionamiento diferente y propositivo con la educación formal occidental, los

organismos multilaterales, la academia eurocéntrica en el sentido del camino recorrido en este texto, el cual nos abre, en forma conflictiva, no solo la visibilización de esas formas singulares y específicas, sino que plantea un nuevo momento de relacionalidad y complementariedad y de preguntarle a la educación occidental, con unas características como las bolivianas, si está en condiciones de hacer negociación cultural y si está dispuesta a transformarse desde ese nuevo principio de relacionalidad y complementariedad en su forma hegemónica y liberal. Para ello, sería importante plantearle las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es su capacidad de construir una educación fundada en la diferencia y en la equivalencia de las culturas?
- ¿Cuál es la capacidad de pensar la ciencia y sus sistemas de conocer en un mundo pluricultural dándole un lugar a saberes diferentes a la hegemonía eurocéntrica?
- ¿Cómo construir una política de relativización de lo universal bajo el principio de complementariedad que dé lugar en el currículo a lo pluriverso en su entendimiento de múltiples maneras de conocer, no solo la racional?
- ¿Cómo darle lugar en la escuela a la confrontación epistémico-cultural que nos descentre de las formas políticas liberales y nos lleve más allá de la modernidad capitalista negociando su matriz civilizatoria?
- ¿De qué manera lo común, construido desde la singularidad y la diversidad epistémica y plurinacional nos lleva a replantear la idea de lo público?

Recoger estos planteamientos trae consecuencias en la esfera de lo pedagógico, para que los tiempos y espacios y sus dispositivos metodológicos se hagan concretos en la experiencia de los procesos de lo intra, lo inter y lo transcultural.

En síntesis, todas estas son pistas para una búsqueda en pro de construir una propuesta de investigación en el sistema educativo del Estado Plurinacional de Bolivia, fundado en el buen vivir y en el marco de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), como propuesta

latinoamericana en estos asuntos, ya que, como bien lo dice el brasileño universal en pedagogía:

“La conciencia crítica no significa conformarse con la realidad asumiendo una falsa posición intelectual, que es intelectualista. La conciencia crítica no puede existir fuera de la praxis, es decir, fuera del proceso de acción-reflexión. No existe conciencia crítica sin compromiso histórico, por lo tanto, la conciencia crítica significa conciencia y cambio histórico” (Paulo Freire)⁴⁶.

Notas

- Ponencia presentada al Congreso Internacional de Pedagogías Críticas convocado por la Federación Colombiana de Educadores –FECODE–, realizado en Bogotá, DC, el 18 y 19 de noviembre de 2013.
- Freire, P. *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Ediciones Morata, 2001, pp. 136-137.
- Pérez, René (alias Residente) de la banda musical Calle 13.
- Para una ampliación de las formas de poder hoy, remitimos a nuestro texto *Globalizaciones y Educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo, 2007.
- Horkheimer, M. *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós, 2000. Adorno, T. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*.
- Lyotard, J. F. *La postmodernidad explicada a los niños*. Tercera edición. Madrid: Gedisa, 1994.
- Prigogine, I., y Stengers, I. *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza, 1983.
- Boutang, Y. M. *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. París: Éditions Amsterdam, 2007.
- Dussel, E. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Editorial Trotta, 2007.
- Puiggrós, A. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.
- Castro-Gómez, S. *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1836)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar, 2004.
- Charpak, O. *Sed sabios, convertíos en profetas*. Madrid: Editorial Anagrama, 2003.
- Quijano, A. Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar, Investigaciones Universidad Central, Siglo del Hombre, 2008.
- Mejía, M. R. *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es). Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá: Editorial Desde abajo, 2011.
- El texto que sigue es parte de un capítulo del libro *Las escuelas de las globalizaciones. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*, Mejía, M. R. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2011.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC. U.S. Government Printing Office, 1966.
- Acrónimo inglés: White, Anglo Saxon and Protestant (hombre blanco, anglo-sajón y protestante).
- El debate actual sobre las pruebas a nivel mundial pero en especial en Chile, ha llevado a crear un movimiento que se denomina “Alto al SIMCE”, el cual aborda los elementos del párrafo anterior mostrando el alto contenido ideológico, político y económico de estos asuntos. Recomendamos buscarlo en internet.
- Maldonado, C. E. *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad*. Colección Primeros Pasos, No.1. Bogotá, DC: Desde abajo, 2013.
- Wittgenstein, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Revista de Occidente, 1957.
- Popper, K. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Laia, 1986.
- Serres, M. *Historia de las ciencias*. Madrid: Editorial Cátedra, 1994.
- Adorno, T. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo, 1972.
- Laudan, L. *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del conocimiento científico*. Madrid: Ediciones Encuentro, 1977.
- Kuhn, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica, 1971, p. 127.
- Vasco, C. E. *Tres estilos de trabajo en las ciencias*. Bogotá: CINEP, 1994.
- Montoya, J. *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá, DC: Universidad de Los Andes, inédito. Sin fecha.
- Estos asuntos son centrales en la reorganización de la escuela y muy visibles en la discusión que hoy se da sobre las pruebas a todos los niveles. Para adecuarse a estas nuevas realidades en la esfera de la educación la alerta la enciende en Estados Unidos el informe “Una nación en riesgo” (*A nation at risk*), de 1983, elaborado por la Comisión Nacional de la Calidad Educativa, que centra esta en tres competencias: leer, escribir y matemáticas, que irían a impregnar las políticas educativas a nivel mundial en una educación al servicio de la economía del conocimiento. Esta, a nivel de contenidos, construye la sigla STEM, como acrónimo para hablar de los estudios en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, lo cual marcará la educación mundial a partir de ese momento.
- Recordemos cómo en el capitalismo industrial, para poder realizar su ganancia en forma privada, realizaba una producción social, teniendo que juntar a los trabajadores en la unidad productiva (fábrica) y gestar allí condiciones de organización.
- Sassen, S. *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra, 2001.
- Offe, C. & Hinrichs, K. *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza, 1992.
- Tronti, M. *Obreros y capital*. Madrid: Akal, 1999.
- Para una ampliación, remitimos a nuestro texto: *Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el Siglo XXI. Material aporte para pensar el lugar de los maestros y maestras Ondas*. Inédito, 2012.
- CIRET. Declaración de Venecia. La ciencia ante los confines del conocimiento, prólogo de nuestro pasado cultural. 7 de marzo de 1986.
- Shiva, V., el cual debe ser considerado proponiendo un nuevo orden fundado en la democracia ecológica cuyos presupuestos básicos serían:
 - Valorar especies y personas por ellos mismos, no por sus posibilidades económicas.
 - La diversidad en la naturaleza y la cultura que enfrente la homogeneización.
 - Una economía viviente construida desde lo local.
 - Una democracia viva basada en la inclusión y la diversidad, desde lo local y lo comunitario.
 - Un conocimiento vivo elaborado por las comunidades, construido colectivamente.
 - Reemplazar la competencia por un mundo basado en el cuidado y la compasión.
 - Globalizar la paz.
- Para Keynes, la buena vida estaría garantizada por el crecimiento económico y la equitativa distribución de la riqueza, lo cual traería, hacia el año 2030, un nivel de bienestar que le permitiría a la gente un disfrute de una buena vida que estaría caracterizada por menos horas de trabajo, más tiempo con la familia, más tiempo para disfrutar el arte, la música, los amigos, el deporte, la cultura y las actividades del espíritu. Pero esto significaría que no se pusiera el sentido de la economía en la cada vez mayor acumulación.
- Ibáñez, A. & Aguirre, N. *Buen vivir, vivir bien. Una utopía en proceso de construcción*. Bogotá: Desde abajo, 2013.
- Aguirre, N. Conferencia “La educación boliviana en la búsqueda del buen vivir”. Bogotá, Movilización social. Septiembre 2012. Esta síntesis es de nuestra responsabilidad, no del conferencista.
- Santi, M. “Sacha runa yacha, sumak kawsay. Una alternativa de gestión propia del desarrollo”. En: *Retos del desarrollo local*. Quito: Abya Yala-Ildis, 2006.
- Escobar, A. “El ‘post-desarrollo’ como concepto y práctica social”. En: Daniel Mato (coord.). *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31. Disponible en internet en: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/EI%20postdesarrollo%20como%20concepto.pdf> Consultado en diciembre de 2012.
- Acosta, A. *La maldición de la abundancia*. Quito: Abya Yala, Swissaid, Comité Ecuaméxico de Proyectos, 2009.
- Ibáñez, J. *Un acercamiento al buen vivir*. Ponencia a la asamblea intermedia del CEAAL. San Salvador, Noviembre 15-19 de 2010.
- Acosta, A. & Martínez, E. (comp.). *El buen vivir, una vía para el desarrollo*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2009, p. 170.
- Acosta, A. y Martínez, E. Op. Cit. p. 27.
- Acosta, A. *Buen vivir. Sumak kawsay*. Una oportunidad para imaginar otros mundos. Quito: Ediciones Abya Yala, 2012, p. 28.
- Freire, P. En: Torres, C. A. *Paulo Freire, educación y concientización*. Salamanca: Sígueme, 1985, p. 85.

Teoría Crítica de la Sociedad y Pedagogía Crítica



Carlos Arturo Gaitán Riveros

Filósofo. Doctor en Educación. Decano Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.

El propósito de esta ponencia es reflexionar acerca del sentido que tiene una Teoría Crítica de la Sociedad y sus aportes a una Pedagogía Crítica interesada en la comprensión y solución de la problemática educativa actual.

Caracterización de la Teoría Crítica de la Sociedad

Se trata en esta primera parte de precisar los aportes de la Teoría Crítica de la Sociedad que pueden contribuir al desarrollo de una reflexión pedagógica crítica,

orientada a la transformación de la situación educativa actual. En consecuencia, las preguntas a abordar son las siguientes: ¿Qué entendemos por Teoría Crítica de la Sociedad? ¿Cuáles son sus categorías centrales? ¿Qué aportes puede hacer al desarrollo de una reflexión pedagógica de carácter crítico?

Corresponde al propósito inicial de la Teoría Crítica, tal como fue formulada en el texto programático de Horkheimer (1937) *Teoría tradicional y Teoría crítica*, hacer una crítica de la sociedad para impulsar un desarrollo que conduzca a una socie-

La Teoría Crítica incorpora, por una parte, el motivo central de la crítica de Marx a la **sociedad moderna** pero, a la vez, asume la necesidad de ampliar dicha crítica.

dad sin explotación. Con este propósito, la Teoría Crítica incorpora, por una parte, el motivo central de la crítica de Marx a la sociedad moderna pero, a la vez, asume la necesidad de ampliar dicha crítica, de forma que ella pueda articular el desarrollo material de las fuerzas productivas en la sociedad con base en la ciencia, la tecnología y la innovación, y los aspectos simbólico-culturales y subjetivos de la praxis humana. Es a estos últimos componentes a los cuales se orientará el trabajo central de la Teoría Crítica, mediante la formulación de un programa interdisciplinario que, bajo la orientación de la filosofía, comprende la recuperación de la metapsicología freudiana, la crítica política al fascismo y a la industria cultural en el contexto del capitalismo industrial avanzado.

La Teoría Crítica de la Sociedad formula en su primera etapa una comprensión de la modernidad según la cual esta pone en marcha un proyecto que sustituye a la razón clásica por una racionalidad formal que se despliega en tres ámbitos o esferas diferenciadas: la ciencia objetiva, la moralidad y la ley universales y el arte autónomo. No obstante, si bien el proyecto moderno conlleva una intencionalidad crítica y emancipatoria frente al mito, la religión y la metafísica tradicionales, la Teoría Crítica constata una crisis en la base misma del proyecto moderno.

Por una parte, la ciencia pierde su pretensión teórica al privilegiar su componente técnico reduciéndose a una racionalidad formal e instrumental; la razón es expulsada, además, de los campos de la moral y el derecho, como lo expresan Sade y Nietzsche en sus críticas a la moral, generando un escepticismo **ético**; finalmente, el arte fusionado con la diversión pierde sus componentes crítico-utópicos y deviene la industria cultural.

Esta reducción de la racionalidad a su dimensión técnico-instrumental, se pone de presente en el marco de lo que Horkheimer y Adorno (1969) denominan una *Dialéctica de la Ilustración*. La razón moderna reducida a una racionalidad instrumental, calcula exitosamente medios para disponer del mundo objetivo, también de las relaciones interpersonales y de la propia subjetividad a partir del principio de la *autoconservación*, pero es incapaz de pensar los fines de la acción humana y el sentido de la vida buena.

La dialéctica de la ilustración constata en este proceso la existencia de una circularidad entre mitología y razón. El proceso de instrumentalización de la razón expresa una relación patológica entre progreso y dominio, la cual conduce a un extrañamiento del hombre en relación con la naturaleza externa, con su naturaleza interior y en sus relaciones con los otros sujetos. Como señalan los teóricos críticos “cuanto más se realiza el proceso de la autoconservación a través de la división burguesa del trabajo, tanto más dicho progreso exige la autoalienación de los individuos, que deben adecuarse en cuerpo y alma a las exigencias del aparato técnico” (Horkheimer, M. y Adorno, Th., 1969, p. 45).

Frente a esta crisis del proyecto moderno se plantean varias alternativas. La primera, de carácter conservador, propone el regreso a la seguridad acrítica de las tradiciones del fundamentalismo premoderno; la segunda considera concluido el proyecto de la modernidad y propone sustituirlo por el relativismo de una condición posmoderna, que se expresa en múltiples paradigmas cognitivos y morales, inconmensurables entre sí; finalmente, la Teoría Crítica de la Sociedad en su segunda etapa propone una reformulación del proyecto moderno, que asuma

las críticas posmodernas pero en el marco de un concepto transformado de la racionalidad humana.

De acuerdo con esta última posición, la causa de la crisis del proyecto moderno radica en haber colocado en su base un concepto reducido de racionalidad cognitivo-instrumental, que toma como modelo la relación sujeto-objeto; el sujeto epistémico moderno (que es una abstracción del sujeto autónomo y universal de la modernidad), se representa el mundo y actúa disponiendo exitosamente de él al modo anticipado por Bacon (1980) en su *Novum Organum*. Es esta relación sujeto-objeto, la que ocasiona que dicha situación de dominio se traslade también a las relaciones con los otros sujetos considerados como objetos cosificados y aún con la propia subjetividad, extrañada y convertida en objeto de represión.

Cambio de paradigma en la TCS: de la teoría del conocimiento a una teoría de la acción comunicativa

En consecuencia, se hace necesario un cambio de paradigma en la Teoría Crítica de la Sociedad, que permita sustituir esta relación sujeto-objeto por la del entendimiento intersubjetivo (relación sujeto-sujeto) mediado por el lenguaje y la comunicación: “el fenómeno que hay que explicar no es ya el conocimiento y sojuzgamiento de una naturaleza objetivada tomados en sí mismos, sino la intersubjetividad del entendimiento posible, y ello tanto en el plano interpersonal como en el plano intrapsíquico” (Habermas, 1987, vol 1, p. 409).

El nuevo programa formulado por la Teoría Crítica de la Sociedad se expresa mediante las siguientes preguntas: ¿Cómo abrir las esferas de la ciencia, la moral y el arte que se encuentran como encapsuladas bajo la forma de culturas de expertos? ¿Cómo vincularlas con las tradiciones de un mundo de la vida empobrecido, de forma que se establezca un nuevo equilibrio entre estos momentos de la razón, en la praxis comunicativa cotidiana?

Solo una concepción ampliada de la racionalidad situada ahora en el lenguaje y la comunicación, hará posible articular

cada uno de estos ámbitos de la experiencia humana que se han configurado al modo de esferas cerradas de expertos, aislándose de las opiniones, saberes y experiencias de los actores cotidianos. El nuevo paradigma no alude ya a la acción de un sujeto solitario, sino más bien, a la relación intersubjetiva entre sujetos que al actuar comunicativamente, hacen referencia simultánea a algo en el mundo objetivo, en el mundo social compartido y a algo en su propio mundo subjetivo y buscan el establecimiento de consensos en torno a las pretensiones de validez que plantean con sus actos de habla.

Esta reconstrucción de la competencia comunicativa como competencia social fundamental, permite relacionar la génesis de los múltiples significados producidos por los sujetos concretos en los distintos ámbitos cognitivos, morales y expresivos, desde los contextos mundovitales donde se encuentran y construir conjuntamente procesos de validación sobre las pretensiones de verdad, rectitud y veracidad, formuladas mediante actos de habla orientados al entendimiento y ejercicios dialógicos y argumentativos, dado que “no existe una razón pura que pueda cubrirse luego con el ropaje del lenguaje. La razón solo es una razón que siempre ha habitado en contextos de acción comunicativa y solo existe como incorporada en estructuras del mundo de la vida” (Hoyos, 1986, p. 80).

Mientras que el reconocimiento de las múltiples opiniones formuladas desde el mundo de la vida constituye el tema más posmoderno del análisis, por el contrario, el énfasis en la validación mediante buenas razones y argumentos, de las pretensiones cognitivas, normativas y regulativas que se colocan al interior del habla en un ejercicio comunicativo, constituye el componente más moderno del análisis realizado. Puede hablarse aquí de una necesaria tensión entre modernidad y posmodernidad como espacio para repensar la posibilidad de realizar tareas aún pendientes del proyecto moderno.

De esta forma se hace posible un doble proceso de racionalización de la vida social: desde el punto de vista material, esta racionalización se produce gracias a los aportes de la ciencia, la tecnología y

la innovación, como componentes fundamentales del desarrollo en clave de modernización social. Por el contrario, la reproducción simbólica del mundo de la vida se logra mediante el ejercicio dialógico y argumentativo que debe desplegarse en las esferas de la ética, el derecho, la política y el arte. Estos dos momentos, tomados conjuntamente, permiten la reformulación del concepto marxiano de la praxis social.

La reconstrucción formal de un uso del lenguaje orientado al entendimiento, hace posible la crítica a los usos puramente estratégicos y distorsionados del lenguaje en las dimensiones socio-cultural y personal de la vida social, que son resultado de la colonización de estas dimensiones simbólicas y comunicativas de la experiencia humana por parte de una racionalidad instrumental y que se expresan habitualmente a través de los medios masivos de comunicación. La respuesta a las preguntas formuladas antes, implica retomar la idea de acuerdo y entendimiento inherente al uso no estratégico

La causa de la crisis del **proyecto moderno** radica en haber colocado en su base un **concepto reducido de racionalidad cognitivo-instrumental.**

del lenguaje, tal y como está presente, pero solo como idea regulativa, en la idea clásica de logoi. Es en el habla cotidiana y en la opinión pública, donde se articulan los momentos de la racionalidad que han sido disociados por las culturas expertas de la modernidad, y es también el ejercicio comunicativo el que posibilitará criticar estas abstracciones y poner en relación los conocimientos expertos con los saberes desplegados en el ámbito de la cotidianidad.

Podemos ahora, a partir del análisis realizado por la Teoría Crítica de la Sociedad, retomar las preguntas acerca de la situación actual de los procesos educativos y los aportes que puede hacer la Teoría Crí-

“sociedad del conocimiento”. Entre los antecedentes más importantes de este concepto podemos mencionar la obra de P. Drucker (1999) *La sociedad postcapitalista*, en la cual se anuncia la aparición de un nuevo tipo de sociedad que, a partir de los desarrollos tecnológicos, produce transformaciones en la economía, la industria y las organizaciones. El conocimiento va sustituyendo gradualmente al trabajo, al capital y a las materias primas y se convierte en nueva fuente de productividad y, a la vez, de desigualdades sociales.

Por su parte D. Bell (1976), en la obra *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, señala la aparición de un nuevo tipo de sociedad como resultado de la transición de una economía de productos a una economía de servicios, ligada a la aparición de una clase profesional técnicamente cualificada. Un indicador del carácter informacional de la sociedad es el número de empleados produciendo bienes y servicios de información. Esta sociedad se caracteriza por tres aspectos

tica a una Pedagogía Crítica, interesada en la comprensión y la transformación de las prácticas educativas actuales.

La sociedad de la información como nuevo contexto de las prácticas educativas

Con el fin de precisar los rasgos básicos que caracterizan a la situación de la educación en el presente, debemos situarnos en la “sociedad de la información” como el nuevo contexto donde se ubican las prácticas educativas. Se trata de un concepto polisémico, relacionado con otros términos tales como “globalización”, “sociedad postindustrial”, “sociedad red” y

fundamentales: el remplazo de servicios por manufacturas, la centralización de nuevas industrias basadas en las ciencias y el surgimiento de una nueva élite tecnológica y una nueva estratificación social.

En otro contexto, Castells (1996) propone distinguir sociedad de la información de sociedad informacional, la cual caracteriza una forma particular de organización social para la cual la creación, tratamiento y transmisión de la información se convierten en fuente primaria de productividad y poder. El concepto central aquí es el de “sociedad red”, el cual constituye la característica central del paradigma tecnológico de la información. Esta noción ha sido objeto, a su vez, de diversas críticas pues, por un lado es expresión de transformaciones sustanciales del capitalismo, entre las cuales se destaca la tendencia a la acumulación de capital económico, político y cultural, el cual se ha globalizado gracias a un régimen flexible y creciente de acumulación (Harvey, 1989, citado por Fuchs, 2008). También se critica a este concepto su carácter ideológico, en cuanto encubre fenómenos como el desempleo estructural, la pobreza y exclusión social, así como la desregularización estatal. Con ello se oculta la manifestación de una sociedad capitalista que se reestructura y cambia en su forma organizacional, pero no en sus fines.

Por su parte, la noción de “sociedad del conocimiento” surge a fines de lo noventa como alternativa a la sociedad de la información por parte de la UNESCO (2005), y es utilizada en sus políticas institucionales y en los medios académicos para superar la acepción puramente económica del término.

Finalmente, en este contexto hace su aparición la noción de “capitalismo cognitivo”. Este constituye “un nuevo tipo de capitalismo surgido en las últimas décadas del siglo pasado, como respuesta a los movimientos de protesta de los años 60 y 70” (Galcerán, 2007, p. 87). Esta categoría, designa un nuevo tipo de capitalismo con el que las fuerzas neoliberales buscan encauzar hacia su beneficio nuevas formas productivas correspondientes al trabajo intelectual. Este tipo de capitalismo es fomentado por el uso de las tecnologías de la información

y la comunicación dentro de un modelo neotaylorista de división del trabajo: “La fuente de riqueza es, principalmente, el trabajo intelectual, cognitivo y relacional, que despliega las diversas capacidades productivas de trabajadores con alta formación” (Galcerán, 2010, p. 90).

El capitalismo cognitivo corresponde así al “desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital. En esta transición, la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento (*knowledge workers*) y de las actividades de alta intensidad de saberes-servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software, se afirma en lo sucesivo como la variable clave del crecimiento y la competitividad de las naciones” (Galcerán, 2010, p. 89).

La educación en el contexto de la sociedad de la información

La sociedad de la información y el conocimiento constituye el nuevo contexto donde se sitúa hoy la educación y donde, también, se especifican las reformas requeridas para una adecuada adaptación de las prácticas educativas. Estas reformas tienen su origen en el denominado *Proceso de Bolonia* (1999), el cual puso en marcha un conjunto de iniciativas en las principales universidades europeas, para adaptar el sistema de estudios a las nuevas condiciones sociales, mediante la mejora de su calidad, la competitividad y el intercambio y movilidad de estudiantes y profesores. Este acuerdo dio origen al *Espacio Europeo de Educación Superior*, enmarcado en un convenio general de servicios para liberalizar el mercado de la educación y limitar su financiación pública.

En un trabajo reciente sobre la *Reforma de la Universidad*, De Sousa (2004) formula un diagnóstico de la educación superior, que puede ser extendido fácilmente a la educación en su conjunto. El nuevo contexto general se caracteriza, según este autor, por la pérdida de prioridad de las políticas sociales en los campos de la educación, la salud y la se-

guridad social, inducidas todas ellas por la globalización neoliberal. Las nuevas políticas educativas impulsadas por los organismos internacionales, cuestionan el carácter de derecho fundamental y bien social de la educación para considerarla una mercancía ofrecida como servicio privado en instituciones “con ánimo de lucro”. En cuanto al criterio de calidad propuesto para la educación, se privilegian su flexibilidad, pertinencia, competitividad y las evaluaciones estandarizadas en función de rankings y sistemas de certificación de calidad.

La nueva orientación apunta, igualmente, a la prioridad de la formación profesionalizante para atender las nuevas demandas del mercado laboral, con un fuerte énfasis en las competencias técnicas y tecnológicas, en desmedro de la formación sociopolítica y humanística de los futuros profesionales. Lo anterior va acompañado del predominio de un paradigma empresarial en las instituciones educativas y de una concepción de la gestión como un asunto técnico y gerencial. Finalmente, se hace evidente una aguda crisis financiera de la educación pública y la tendencia creciente a su privatización, con el fin de ajustarla para competir en un mercado educativo transnacional.

En el caso particular de Colombia, la Reforma Educativa en curso se recoge en buena parte en la proyectada reforma a la Ley 30 de Educación Superior y en la propuesta de adherirse a las orientaciones formuladas por organismos internacionales como la OCDE. Así, en un documento reciente titulado *La educación Superior en Colombia. BANCO MUNDIAL – OCDE* (2012), se proponen los siguientes aspectos a ser tenidos en cuenta:

La necesidad de presentar nuevamente a consideración la Reforma de la Ley 30, no obstante la aguda controversia y las diversas manifestaciones que generó en el país, por parte de instituciones educativas tanto públicas como privadas, protestas lideradas en su momento por el movimiento estudiantil (MANE). En particular, se hace énfasis en:

- El aumento del número de estudiantes, la mejora de los procesos de aprendizaje, la tasa de graduación y las perspectivas laborales.

- La revisión de la oferta y la demanda de egresados de la Educación Superior, teniendo en cuenta los índices de empleo y sus niveles de ingreso según el campo de estudio.
- La integración del SENA en el sistema de Educación Superior.
- El desarrollo de un marco de rendición de cuentas y de indicadores de desempeño para las instituciones, así como la revisión de los sistemas de control financiero en las instituciones.
- El poder garantizar la representación de los sectores privado y empresarial en los órganos de gobierno de las instituciones.

Una mirada de conjunto a estos criterios, permite señalar su importancia relativa para la mejora de la calidad de las instituciones educativas y de las prácticas educativas que desarrollan. Muchos de ellos, incluso, constituyen la garantía de que las instituciones que no cumplan con las condiciones mínimas de calidad académica puedan ser retiradas de la oferta educativa para los estudiantes que aspiran a cursar la Educación Superior. No obstante, dicha importancia es insuficiente, en la medida en que prima en ellas una visión excesivamente economicista y funcional de la educación, en desmedro de las necesarias consideraciones de orden ético y político sobre el sentido de la educación, y de la reflexión sobre el modelo de sociedad que está en su base.

Aportes de la Pedagogía Crítica a la transformación de las prácticas educativas actuales

Una vez caracterizado el contexto social y las características que asumen en él las prácticas educativas, plantearemos ahora algunos aportes críticos provenientes de una pedagogía que se inspire en las reflexiones formuladas por la Teoría Crítica de la Sociedad.

La Pedagogía Crítica constituye un campo de trabajo y reflexión educativa que debe distinguirse de otras concepciones tradicionales de la pedagogía. De manera general, sus planteamientos, surgidos a mediados de los años setenta, asumen la forma de teorías de la reproducción social



y cultural y de teorías de la resistencia. En su conjunto, estas teorías analizan el uso del poder y examinan la utilización de diversos recursos para reproducir y legitimar relaciones sociales opresivas. Su intención fundamental, muy cercana a la que ha caracterizado a la Teoría Crítica de la Sociedad, alude a la preocupación por la emancipación de los educandos mediante el análisis crítico del contexto social donde se sitúan las teorías y las prácticas educativas.

En relación con el contexto educativo ya señalado, le corresponde a la Pedagogía Crítica indagar sobre las relaciones existentes entre la educación como institución social y las estructuras sociopolíticas y económicas concretas que constituyen y promueven la consolidación de una sociedad de la información y el conocimiento. En este sentido, se constata la generación de prácticas educativas en el contexto de la ciencia y la tecnología, que expresan una preocupación por la modernización de la educación y de la sociedad, gracias a la producción de un conocimiento útil, performativo, vendible, que coloca en relación directa a la práctica educativa con la formación para la innovación y el emprendimiento.

Aquí se sitúa lo que De Sousa (2004) denomina como paso de un conocimiento universitario a un conocimiento pluriuniversitario, en el cual priman en el saber que se produce los criterios de aplicación y acuerdo con los usuarios, que normalmente provienen del sector empresarial. En el fondo, lo que se pone de presente es el privilegio que se otorga a una concepción de la educación que liga la universidad tan solo a un modelo productivo, que no es objeto de discusión y a la generación de un saber técnico

y útil desde el punto de vista pragmático, el cual debe ser desarrollado para la reproducción de las condiciones materiales y sociales existentes.

Frente a ello se requiere de una reflexión que incorpore los aspectos éticos y políticos de la educación, dado que las prácticas educativas no se entienden como hechos puramente individuales, sino como asuntos colectivos que deben promover el desarrollo de situaciones sociales justas. Por lo tanto, es necesario fortalecer en la educación, entendida básicamente como formación para la ciudadanía y la participación política, el desarrollo de la conciencia crítica y la capacidad para develar los mecanismos de alienación social, la pseudocultura y la cosificación de las relaciones sociales. Se requiere, entonces, de la búsqueda de una articulación entre la reflexión crítica y la acción política emancipatoria.

La propuesta de una “educación con ánimo de lucro”, muy cuestionada en las recientes movilizaciones de educadores y estudiantes en el país, omite el lugar de los componentes éticos, políticos y estéticos de una formación integral que debe brindar la universidad y modifica el ejercicio de sus funciones sustantivas: la producción investigativa del saber, la comunicación del saber construido y la aplicación del saber en función de la solución de las problemáticas del entorno social donde se sitúa la universidad, generando un conocimiento útil y aplicable en sentido pragmático, una formación profesional escindida de la preocupación formativa y la reducción de la función de extensión social de la universidad al incremento de los recursos económicos mediante la venta de los servicios universitarios a los grupos empresariales.

En la obra *Non profit* de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010), que fue traducida al español como *Sin fines de lucro*, y que lleva como subtítulo la pregunta: *¿Porqué la democracia necesita de las humanidades?*, se presenta una reflexión crítica acerca del privilegio que tienen en la educación actual el crecimiento económico y el aumento de los índices económicos, por encima de la distribución más equitativa de la riqueza social, la construcción de democracia, la calidad de las relaciones humanas y

el derecho universal a la salud y la educación. Se trata de un modelo educativo que enfatiza las competencias básicas, la formación para la innovación y el emprendimiento.

En contraposición crítica a estas orientaciones, Nussbaum (2010) aboga por una educación "sin fines de lucro", que se oriente al desarrollo de las capacidades, en el conjunto amplio de la vida humana. Tal educación debe, en primer lugar, formar los sentimientos morales, que desarrollen la capacidad de la comprensión y el reconocimiento ético del otro, aprendiendo a colocarse en su lugar; en segundo lugar, se requiere propiciar en el educando el examen crítico de sí mismo, desde la invitación socrática a una vida examinada que posibilite en el estudiante la responsabilidad personal y la actividad intelectual independiente. Una educación inspirada en este modelo debe fortalecer, además, la educación multicultural y ciudadana, que ayude a evitar la instrumentalización por parte de la lógica del mercado y propicie un mejor conocimiento del mundo, sus historias y sus culturas. Finalmente, una educación sin ánimo de lucro, debe aportar al cultivo de una imaginación narrativa, centrada en las artes y las humanidades, que estimule la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano, así como el asombro, la imaginación y la empatía.

Por su parte y en relación específica con la situación de la educación universitaria, De Sousa (2004) propone las siguientes tareas para una reflexión crítica sobre la educación:

- La necesidad de redefinir lo que se entiende por universidad, la garantía de su gratuidad en el campo de la educación pública y su diferenciación con los otros niveles que constituyen la Educación Superior.
- Modificar el sentido de la extensión, de forma que permita una activa participación de la universidad en el fortalecimiento de la cohesión social, la profundización de la democracia y la lucha contra la exclusión social. Esto implica, también, la ampliación de los posibles destinatarios entre los cuales cabe señalar a las organizaciones y movimientos populares.

- La generación de formas de investigación-acción que permitan la definición y ejecución de proyectos con la participación de las comunidades y movimientos sociales.
- La promoción de una ecología de los saberes que promueva el diálogo y la acción comunicativa entre los saberes populares de los cuales son portadores las diversas comunidades populares y el saber científico y humanista que desarrolla la Academia.
- La producción y difusión del saber pedagógico, la investigación educativa y la formación de docentes tanto de la universidad como de las instituciones de Educación básica y media, de forma que se fortalezca la articulación entre educación Básica, Media y Superior.
- La posibilidad de colaboración entre la universidad y la empresa, sin que aquella pierda la capacidad de manejo de la agenda de la investigación; todo ello, enmarcado en un nuevo sentido de la responsabilidad social de la Academia.

Finalmente, el fortalecimiento de un trabajo en red que haga posible la idea de globalización solidaria de la universidad.

Conclusión

Se ha presentado desde el punto de vista de la Teoría Crítica de la Sociedad, una interpretación de los componentes fundamentales de la modernidad y se ha hecho una crítica de la reducción que ocasiona la identificación de racionalidad y racionalidad instrumental. En este sentido, un primer aporte de la Teoría Crítica de la Sociedad a la Pedagogía Crítica, radica en la ubicación y reformulación de una dialéctica entre modernidad y posmodernidad, al interior de la cual tenga sentido una educación científico-técnica orientada a la innovación y el emprendimiento, en articulación con la formación crítica de la dimensión ética y política de los ciudadanos y el desarrollo estético y expresivo de las subjetividades.

Esta crítica a la reducción modernizante del proyecto moderno-posmoderno, vuelve a adquirir un lugar central, frente a la versión modernizante de la sociedad de la información y el conocimiento. Esto

conlleva, nuevamente, una instrumentalización de las prácticas educativas, en términos de predominio de los factores asociados al rendimiento empresarial, el fortalecimiento del mercado educativo y la formulación de un criterio economicista y funcional, que afecta la importancia de la reflexión sobre las condiciones éticas y políticas de la educación y la crítica del modelo social que está en su base.

En segundo lugar, se ha examinado el significado que tiene el cambio de paradigma en la Teoría Crítica de la Sociedad, el cual vincula estrechamente la acción social, la comunicación y el uso del lenguaje orientado al acuerdo. En este giro lingüístico, reside un aporte fundamental a la Pedagogía Crítica, dado que permite someter a crítica el predominio de los paradigmas técnicos e instrumentales en las prácticas educativas y sitúa la centralidad de una relación pedagógica, que asume la capacidad del lenguaje para promover el reconocimiento, la diversidad, la pluralidad y la inclusión, como horizontes fundamentales de la educación. Aquí adquiere un sentido pleno la crítica freireana a la educación bancaria y su propuesta de sustituir una pedagogía opresora por una práctica liberadora, que permita reconstruir las competencias comunicativas de educadores y educandos en el horizonte de una pedagogía de la libertad y la autonomía.

En tercer lugar, se han planteado dos problemas fundamentales que emergen en el contexto de la crisis de la modernidad: el predominio de los saberes expertos y su separación de la vida y los saberes cotidianos. La exploración del sentido propio de la competencia comunicativa y la reconstrucción de las relaciones existentes entre génesis de los significados desde la experiencia cotidiana y la resolución comunicativa de las pretensiones de validez postuladas en el habla, abre la posibilidad de que el educador crítico reconozca y explicita su saber pedagógico articulado a sus prácticas y lo relacione con diversas formas de saber que circulan en el aula. El diálogo de saberes, implica el reconocimiento no solo del conocimiento especializado de la modernidad cognitiva sino, también, de los saberes cotidianos, de la cultura y de las humanidades, problematizando la hegemonía del saber experto.

Finalmente, una Pedagogía Crítica inspirada en la Teoría Crítica de la Sociedad, se pregunta por las diversas formas de articulación que pueden establecerse entre teoría y práctica; aquí radica el carácter emancipatorio que animó desde sus inicios a la Teoría Crítica y que la Pedagogía hace suyo, buscando la transformación de prácticas hegemónicas que promueven la dominación y el sometimiento de los sujetos, por prácticas educativas orientada al ejercicio de la crítica desde una perspectiva emancipatoria.

En un contexto como el actual de crisis de legitimidad de la educación y de su identidad y función social y marcado por una práctica educativa orientada unilateralmente a la productividad, el éxito y el mercado, se requiere de una formación ciudadana, ética, política y estética que, apoyada en las humanidades y las ciencias sociales, contribuya a la consolidación de la democracia que requiere con urgencia nuestra sociedad.

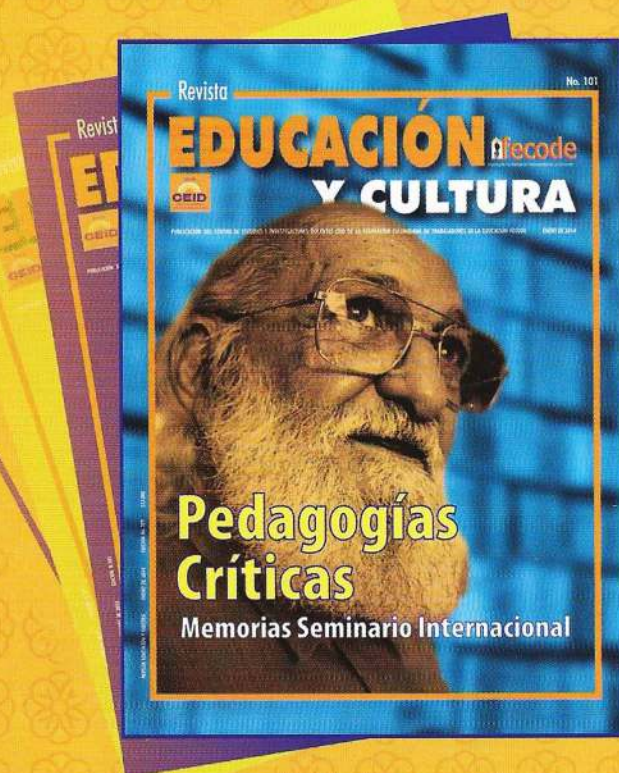
Referencias bibliográficas

- Bacon, F. (1980). *Novum Organum*. México: Editorial Porrúa.
- BANCO MUNDIAL – OCDE. (2012). *La educación Superior en Colombia*.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Editorial Alianza.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Sousa, B. (2004). *La universidad en el siglo XXI. Para una reformademocrática y emancipadora de la universidad*. Bogotá: Corporación Viva la Ciudadanía.
- Drucker, P. (1999). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Fuchs, CH. (2008). *Internet and Society. Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge.
- Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. En: *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 33 (13-2). Zaragoza, España.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus. Vol. 2.
- Horkheimer, M. (1968). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Editorial Amorrrotu.
- Horkheimer, M. & Adorno, Th. (1969). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Hoyos Vásquez, G. (1986). Comunicación y mundo de la vida. En: *Revista Ideas y Valores*. Universidad Nacional (Bogotá), pp. 71-72; 73-105.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: Ediciones UNESCO.

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

30 años construyendo el
movimiento pedagógico



**AHORA BIMESTRAL
Y A TODO COLOR**

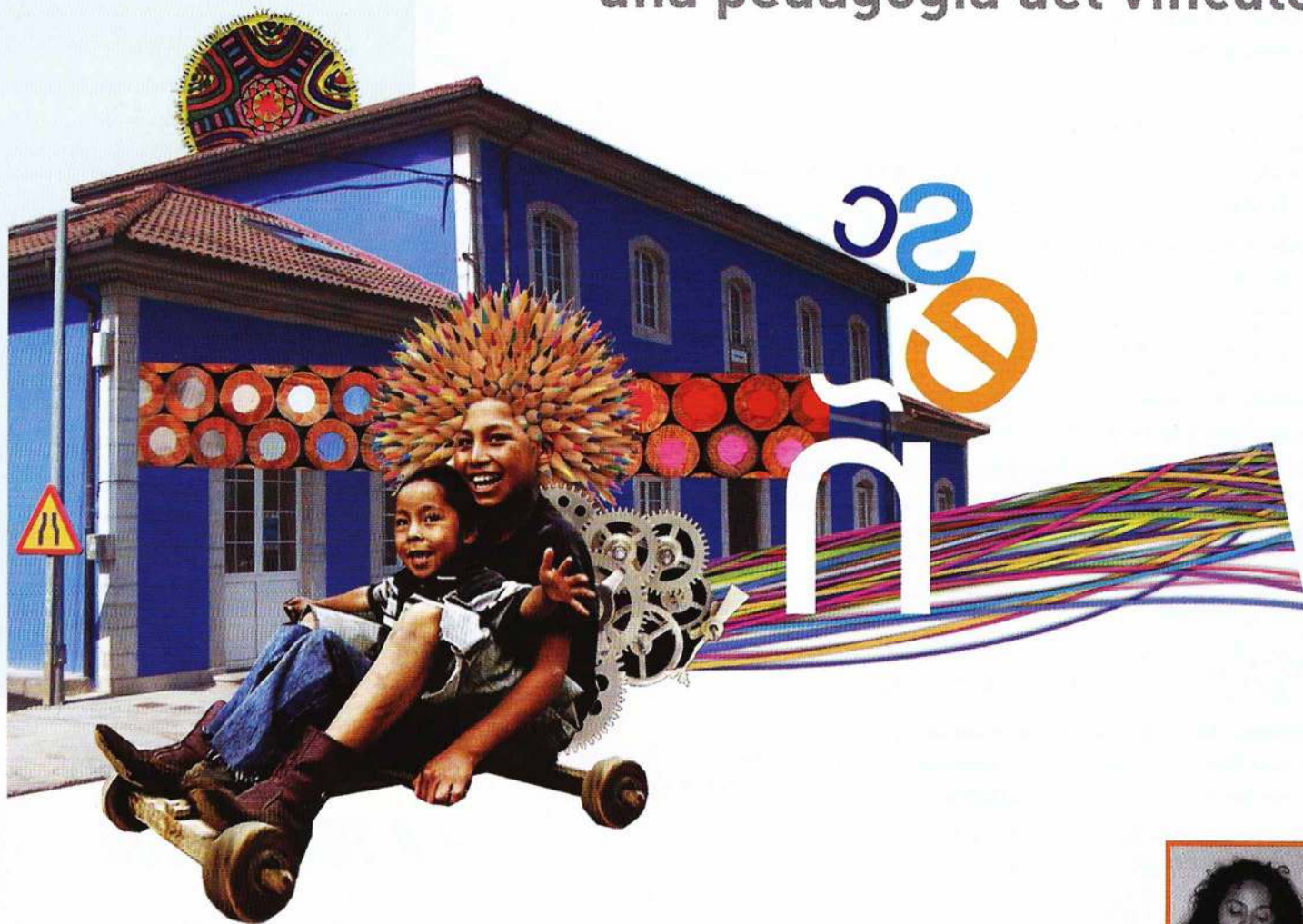
1 año: (6 revistas) \$65.000
2 años: (12 revistas) \$125.000
3 años: (18 revistas) \$180.000

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 – 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

Pedagogía crítica, una pedagogía del vínculo



Presentación

Esta reflexión se sitúa en una perspectiva de la pedagogía crítica que asume el vínculo como una construcción ética y política. Igualmente tiene como escenario de análisis a la escuela pública. Para su desarrollo se propone la siguiente estructura temática; en primer lugar se enuncian las problemáticas del contexto que irrumpen

en la escuela, posteriormente se analiza la escuela desde la pedagogía crítica y finalmente se exponen unas modulaciones sobre la pedagogía crítica y las construcciones vinculares escolares.



Piedad Ortega Valencia

Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del Grupo de Educación y Cultura Política. Bogotá. Doctora en Teoría de la Educación y Pedagogía Social.

Palabras claves

Pedagogía crítica, vínculo pedagógico, escuela

Contextos que irrumpen en la escuela

Usando una metáfora, nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber destruido de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. Lo peor es que no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado. La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que mediocridad social

Alfredo Ghiso.

Nuestro punto de partida surge de la identificación de tres tendencias pedagógicas que se están imponiendo en nuestro país; la primera de tipo tecno – instrumental, con una lógica gerencial, la segunda; de un carácter humanista de orientación neo conservadora y la tercera, pedagogías de y para la gestión administrativa.

Estas tendencias pedagógicas propenden por viabilizar un proyecto de formación para la adaptación y la integración social, desde una lógica de compensación de desigualdades y contenedora de los conflictos, para unos sujetos que se pretende sean asistidos, integrados e incorporados a las dinámicas educativas. Tendencias que se sostienen desde los discursos anclados en la calidad, en las competencias, en los estándares y en las prescripciones sobre la convivencia escolar, las cuales hoy en Colombia se mueven entre actitudes fundamentalistas y relativistas.

Tendencias que se constituyen en unas pedagogías para el control escolar diseñadas para evaluar, cuantificar y normalizar la subjetividad del maestro y sus prácticas pedagógicas. El control expresa Appel (2000), genera problemas en la práctica de los maestros, expresa: “si todo está predeterminado, ya no existe una ne-

cesidad apremiante de interacción entre docentes, y éstos se convierten en individualidades desvinculadas, divorciadas de sus colegas y de su trabajo real” (p.23).

Cuando nombramos la instalación en el sistema educativo de un proyecto político-pedagógico de control social, hacemos referencia a los efectos de la Ley 715 del 2001, Ley 715 denominada también como “contra-reforma educativa”. Al respecto, Estrada (2003) describe y analiza los efectos que ha generado esta Ley en las dinámicas escolares, identificando los siguientes: Profundización del concepto de descentralización, estímulo del concepto empresarial que propicia la privatización, distribución de recursos de acuerdo a reglas de mercado, creación de condiciones para la acentuación de la competencia entre instituciones educativas, reforzamiento de la subordinación del sector

ii) la promoción sobre una sexualidad segura, iii) la prevención sobre el consumo de sustancias psicoactivas, iv) el cuidado del medio ambiente, v) el tratamiento de la violencia intrafamiliar, social y escolar, vi) la incorporación de la democracia, la convivencia y la ciudadanía en el currículo, vii) estrategias para la resolución de los conflictos, viii) desarrollar una cultura del emprendimiento situado desde proyectos para la capacitación laboral, y ix) la inclusión de niños y jóvenes en riesgo social y en situación de discapacidad, población en condiciones de desplazamiento, que están exigiendo nuevas actuaciones de los maestros para apropiarse estas demandas y tramitarlas desde procesos pedagógicos².

Estas escuelas, además de las demandas que se le hacen, se mueven en la tensión permanente entre la exclusión, la des-

Porque la educación es actualmente un fuerte factor de **segmentación social y cultural**, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales.

público educativo a los dictámenes de la política macroeconómica, flexibilización laboral del magisterio; entre otros.

Se identifican entonces en estas pedagogías un vaciamiento de reflexividad y de pensamiento crítico en las cuales no hay lugar para analizar los problemas del país, la cotidianidad escolar, los avatares de la cultura política, los debates sobre los procesos de la escolarización y los asuntos de la experiencia propia de los sujetos (estudiantes, maestros).

En la última década se le demanda a la escuela pública³ con mayor agudeza, discursos y prácticas para que responda a las siguientes situaciones problemáticas: i) la formación en los derechos humanos,

igualdad³ y la inclusión⁴. La exclusión es el proceso de ruptura y quebrantamiento del vínculo social entre el individuo y la sociedad. Para Santos B (2003), la desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social caracterizado por el hecho de que aún quien se encuentra en los últimos escalones está adentro y es indispensable para el sistema, así – este adentro- permanezca ocupado por trabajadores mal remunerados y en condiciones de vida precarias. Los más afectados por estas situaciones excluyentes y de desigualdad son las nuevas generaciones de jóvenes, que no encuentran una formación para el trabajo específica. En la escuela, se implementan programas de asistencia técnica y capacitaciones

laborales, orientados por competencias básicas de supervivencia, para quienes se supone no ya marginados, sino definitivamente excluidos. Sostiene Cullen que ante estas situaciones hay razones valederas para la desconfianza en la escuela:

Primero, porque la educación es actualmente un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales. Segundo, porque la educación aparece hoy como acentadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad. Tercero, porque el mapa educativo del planeta pone pisos cada vez más bajos para el progreso de los “muchos” al menos cuando se leen los índices de analfabetismo, deserción y deterioro de la calidad (2004, p. 55).

Encontramos entonces, que los procesos que involucra la exclusión está profundamente ligada con el análisis de nuevas formas de inequidad social, fruto de los cambios ocurridos con la globalización económica y la inexistencia de los sistemas de protección social. El fenómeno de la exclusión⁵ designa a personas que no gozan de los beneficios de la ciudadanía, porque su inserción en el mercado de trabajo se inscribe en la categoría de excedente laboral. Es decir, excluidos son aquellas personas que por razones de las transformaciones en el mercado laboral se convierten en desempleados crónicos, empleados en condiciones precarias, autoempleados en situaciones de miseria y, por ello, tienen un acceso restringido a las prerrogativas que puede ofrecer el Estado y al acceso a los bienes y servicios en términos de posesión y adquisición de educación, empleo, recreación, capacitación para el empleo, servicios financieros, entre otros.

Particularmente con respecto a la violencia que afecta a los sectores populares, se evidencia el mantenimiento de una prolongada situación de violencia política que ha dejado un sinnúmero de víctimas de crímenes como el desplazamiento forzado⁶, asesinatos selectivos de jóvenes, amenazas y hostigamientos a maestros, entre otras, que en su gran mayoría se mantienen en la impunidad. Esta realidad se hace más compleja con la imple-

La escuela, a pesar de estas condiciones, cuenta aún con la capacidad de constituirse como referente para niños y jóvenes, quienes muchas veces no encuentran en sus familias el **espacio afectivo y social** que los provean de condiciones materiales y subjetivas de protección, regulación y contención.

mentación de políticas de seguridad y la ficticia entrada a una era de post-conflicto en el país.

En el contexto colombiano, afirma Pecaut (2003), la violencia se constituye en una experiencia permanente y naturalizada, lo que ha incidido en el afianzamiento de una cultura violenta para dirimir los conflictos, que ha generado el arraigo de una forma de ver y comprender las relaciones sociales, sumado a la historia de exclusión y negación del otro. Sobre estas situaciones, plantea McLaren, la pedagogía crítica puede tener entre sus tareas:

Develar el rol que juegan las escuelas en nuestra vida política y cultural, para lo cual plantea un análisis de las escuelas en doble vía: de un lado, como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género; de otro, como agencias para dar poder individual y social (1988, p. 196).

De acuerdo a este mismo autor, la escuela, según la pedagogía crítica “es examinada en su medio histórico por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante” (1988, p. 195). Paradójicamente ante la existencia de estas situaciones y de las tareas que puede agenciar la pedagogía crítica, se dan también con gran potencia en las escuelas unos modos de producción de escenarios comunitarios, construcción de vínculos, tramitación de conflictos, disposiciones para atender problemáticas psicosociales y el urgente requerimiento de responder por necesidades de subsistencia.

Escuela desde el referente de la pedagogía crítica

No hay dudas de que la sociedad se ha fragmentado de modo virulento y complejo. Tampoco que las escuelas están atravesadas por esta crisis que permea todo rincón de nuestra sociedad y que muestra un profundo proceso de reconfiguración del espacio público. Encontramos un escenario poblado de escuelas encapsuladas, autorreferidas, guetizadas, pero también de escuelas implicadas con la problemática social, que se interrogan por el otro, por lo excluido. Probablemente no se trate de escuelas puras (integradoras o excluyentes, abiertas o cerradas), sino de escuelas que de modo paradójal son habitadas simultáneamente por formas incluyentes y repulsivas.

Duschatzky, S; Birgin A. (2001)

La escuela a pesar de las condiciones que nombra las autoras Duschatzky y Birgin, cuenta aún con la capacidad de constituirse como referente para niños y jóvenes, quienes muchas veces no encuentran en sus familias o en otros escenarios de socialización el espacio afectivo y social que los provean de condiciones materiales y subjetivas de protección, regulación y contención.

Por ello, estas escuelas pueden posibilitar agenciamientos para atender estas demandas, activar sensibilidades en los maestros en la creación de situaciones de diálogo entre la comunidad educativa y sus entornos comunitarios y dinamizar

condiciones colectivas, para que se permita habitar este espacio de modo diferente a la reglamentada y estipulada por las políticas educativas.

Algunas de estas escuelas se instituyen y articulan a unos modos de existencia de carácter comunitario. Importante reconocer que en estos sectores se generan unas dinámicas de vida colectiva fortalecidas por vínculos afectivos basados en parentesco, vecindad, proximidad territorial, identidades culturales, afinidades en convicciones políticas y filiaciones con organizaciones comunitarias. Según Torres (2002), estas escuelas reactivan prácticas de resistencia en torno a luchas por sus derechos colectivos, reivindicaciones económicas, políticas y culturales que posibilitan el surgimiento de vínculos, redes y proyectos sociales que se salen de la lógica individualista, competitiva y fragmentaria del capitalismo que impone un empobrecimiento material y subjetivo, particularmente en estos asentamientos urbanos populares.

Por otro lado, Duschatzky (1999), plantea que la escuela urbana de sectores populares da cuenta de una subjetividad plural y polifónica. Su presencia en la vida de los estudiantes no supone la dilución de referentes, sino la irrupción de distintos ámbitos de vincularidad y conflictividad en los que se posibilitan procesos de contención social y simultáneamente nucleamientos de comunidades de confianza y generación de componentes identificatorios de solidaridades.

Partimos de la concepción sobre la escuela respaldada por Giroux (1990), como una esfera pública⁷ democrática. Este autor afirma que ésta es un espacio de contradicciones y de luchas, en el que los discursos educacionales, las prácticas pedagógicas y todo el campo relacional se entretejen para otorgarle un sentido ético - político a sus fines. En esa medida, encontramos también que las escuelas reproducen la sociedad general, pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad.

La visión de democracia que propone Giroux (1990), se orienta a una doble lucha. Acentúa la idea de potenciación peda-

gógica, y consiguientemente, la organización, desarrollo y puesta en marcha de formas de conocimiento y prácticas sociales dentro de las escuelas. A su vez Giroux enfatiza en la necesidad de transformación pedagógica, con la intención de que maestros y estudiantes requieren educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad. Por ello se propone la escuela como un espacio social donde las relaciones democráticas forman parte de las prácticas vividas.

De igual manera, esta democracia es entendida como un movimiento social que impulsa la justicia, la cual se sustenta en dos dimensiones: una equivalente de crítica, y la otra referida a una visión dialéctica de la relación que media entre escuela y sociedad. En su particularidad de esferas públicas democráticas, las escuelas se instituyen en espacios sociales de formación donde los estudiantes aprenden los repertorios para tramitar los conflictos, construyen procesos de convivencia y agencian expresiones de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipatorias de vida comunitaria.

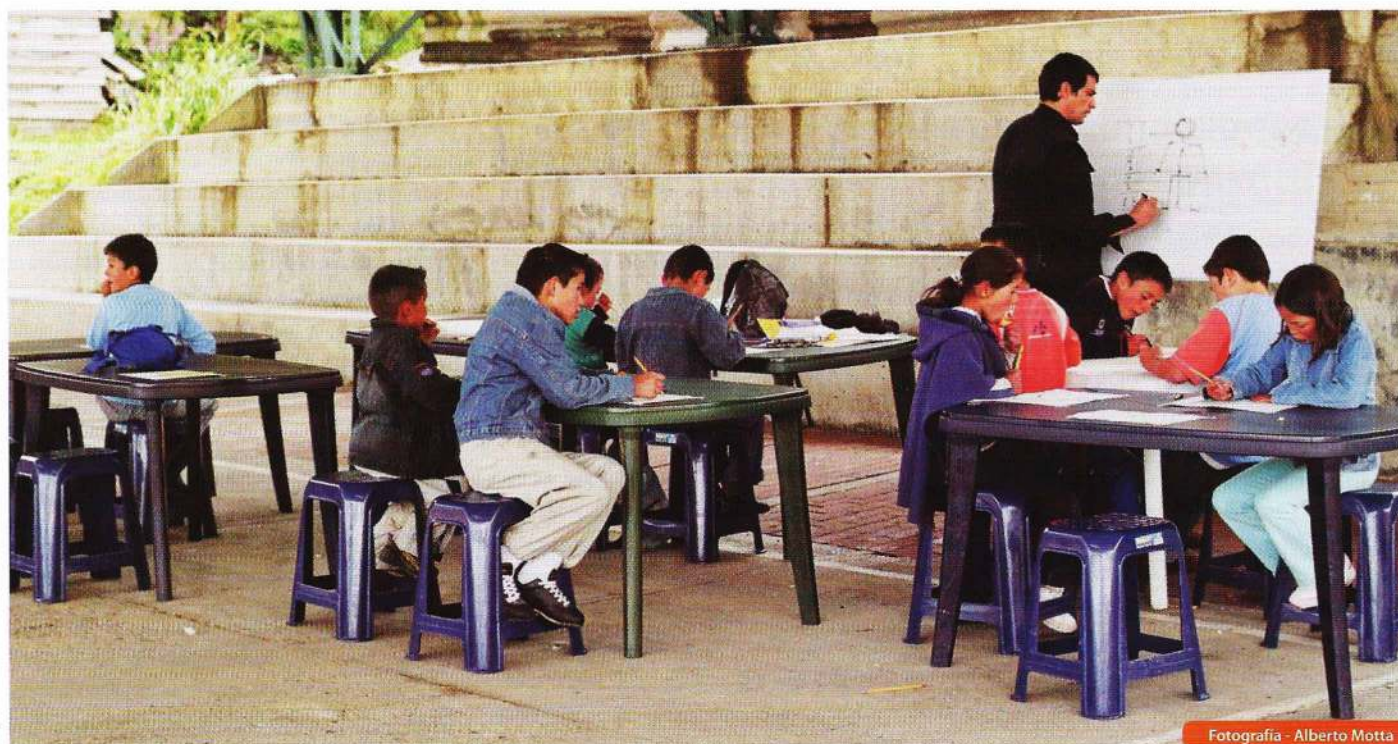
Esto significa que la pedagogía crítica asume como punto de partida los problemas concretos con que hoy se enfrenta la escuela⁸. Estas cuestiones son pertinentes para la condición de los sujetos con respecto a sus procesos de socialización y de formación. En esa medida, la escuela es primordialmente un espacio ético- político de contención, negociación y conflicto.

En relación al proceso de escolarización propio de la institución escolar, se consideran cuatro ideas fundamentales retomadas de Appel (2000), para ayudar a comprender y desarrollar el concepto de

escuela: i) las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; ii) las escuelas son sitios políticos involucrados en el control de discursos, y en la construcción de subjetividades; iii) los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en la sala de clases, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos; y por último, iv) la socialización dada en la escuela no es un simple vehículo de transmisión del orden social, sino una agencia de control social que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza a distintas clases sociales.

Así, que, más que indagar por estos modos en los que la escuela realiza su papel integrador o diferenciador, más que detectar las maneras en las que las tecnologías de poder operan en los discursos educativos, pretendemos capturar los usos y apropiaciones que los estudiantes hacen de este espacio, según Duschatzky, la escuela en este escenario "comienza a perfilarse como una frontera de distinción, como un espacio simbólico que, si bien no repara todas las brechas existentes, introduce nuevas representaciones sobre lo social" (1999, p 38). Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética-política de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana.

Por otro lado, Duschatzky (1999) plantea que la escuela urbana de sectores populares da cuenta de una subjetividad plural y polifónica.



Fotografía - Alberto Motta

Asumir la escuela entonces como un espacio social donde se dinamizan propuestas vinculares sustentadas en unos referentes axiológicos, políticos, existenciales y socio culturales, en el que se configuran y cobran sentido las interacciones sociales que allí se producen, es plantear, desde una perspectiva contextualizada, las condiciones que afronta y las demandas que se le exigen en torno al agenciamiento de prácticas de formación.

La pedagogía crítica, de acuerdo con Giroux (2003), trabaja por recuperar el sentido de la escuela pública como ejercicio consensual, como lugar donde se puede practicar, debatir y analizar las habilidades de la democracia. Se trata de asumir, de acuerdo con este autor, el lenguaje de la posibilidad, en lugar del lenguaje de la descalificación, donde la escuela se constituya en un espacio social posible, es decir, genere dinámicas de interacción comunicativa en las que se puedan enseñar formas particulares de conocimiento, de relaciones sociales y de valores, con el fin de formar a los estudiantes para que ocupen el lugar que les corresponde dentro de la sociedad, desde el ejercicio democrático del poder y no desde una postura de subordinación ideológica y económica.

Tanto el vínculo como el conflicto son dinamizadores que permiten el desarrollo

de discursos y prácticas, con una finalidad, de acuerdo con McLaren (1995), de carácter emancipatorio al reconocer la diferencia y cuestionar los centros de la propia discursividad.

La vincularidad exige reflexividad, conciencia y comprensión del otro en sus diferentes modos de ser, hacer, tener y sentir; como también considerar los diferentes sujetos en sus distintas maneras de configurar espacios sociales y generar dinámicas en las que se expresan la tensión vincularidad <=> conflictividad. Esta actitud vigilante y reflexiva facilita que los sujetos, en su interacción, reconozcan los conflictos que se producen en la escuela para transformarlos desde acciones democráticas instituyentes.

Sin embargo, la diferencia existe y persiste en visibilizarse y confrontarse. Las diferencias rompen estructuras, incomodan, desestabilizan, abruma, generan impotencias. Por ello, a pesar de la tendencia uniformadora de la escuela y de sus gramáticas homogenizantes, ella misma está siendo transformada por las prácticas de resistencia de sus estudiantes, asumidas en sus maneras de participar, en sus modos de vida que reorganizan espacios y tiempos, en sus acciones simbólicas que ponen a disposición un repertorio de dinámicas de socialización que se instauran

en y desde la heterogeneidad y diferencia de sus interacciones.

Los maestros configuran sus prácticas, discursos y proyectos en un espacio diverso, plural y desigual, donde cada uno de los sujetos se encuentra y desencuentra permanentemente en sus interacciones producidas y sostenidas por la cultura escolar. Cultura que tramita unas formas de ser y hacer de la escuela, en la construcción de sentidos que recrean la condición de los sujetos como seres pensantes, sensibles y actuantes.

Pedagogía crítica, es una pedagogía del Nos-Otros

Para dar cuenta de la perspectiva analítica que orienta esta reflexión, se han escogido varios textos que nos ubican el abordaje del vínculo pedagógico como un acto político, ético, poético y por supuesto pedagógico, no exento de resistencias.

La construcción del Nos- Otros, un acto político

Deberíamos ser capaces de respetar la especificidad de las diferencias, articulando, al mismo tiempo, "diferencia" dentro de una política de solidaridad y de liberación en la que se generen y se realicen sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de afirmación. Peter McLaren

La construcción del Nos- Otros, es un acto ético

Lo que el yo es lo es en relación con el otro. Se puede responder al otro y del otro. La identidad humana se forja en la respuesta que se da al otro (...) lo que yo soy es el modo como respondo del otro.
Emmanuel Levinas

La construcción del Nos- Otros, un acto poético

La vida no es de nadie, todos somos la vida —pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos—, soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser de otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son yo si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros (...) Octavio Paz.

La construcción del Nos- Otros, un acto dialógico

La existencia en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra decirlo no es privilegio de algunos sino derecho de todos los hombres. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo. Paulo Freire

La construcción del Nos- Otros, también, muchas veces es un acto de desprecio

Lo predominante en cada ser humano ante la cercanía del otro, será la rivalidad, los celos, la hostilidad, la indiferencia, el desprecio abierto o velado, la explotación, la exclusión o la segregación y, en los casos más graves, la degradación directa y desvergonzada, tal como sucede cuando hay conflicto armado. Estas formas de despreciar al otro, entre los cuales debe contarse el desplazamiento forzado y el destierro, son las que llevan a su máxima expresión los agentes de la guerra. Las víctimas del conflicto armado son objeto de una degradación que avanza hasta convertirlos, como dice Kant "únicamente en medio para mis fines" Héctor Gallo.

Tanto el vínculo como el conflicto son motores que permiten el desarrollo de discursos y prácticas, con una finalidad, de acuerdo con McLaren (1995), de carácter emancipatorio al reconocer la diferencia y cuestionar los centros de la propia discursividad.

Es importante destacar que la construcción del vínculo desde la pedagogía crítica, es una dimensión con sentido de temporalidad, procesos e interacciones, generados en medio de conflictos y tensiones. La vida grupal en todo proceso social se configura en una dinámica múltiple, heterogénea, soportada en estructuras síquicas, en la existencia de comunidades identitarias, políticas, organizativas, de carácter filial, emocional o de sobrevivencia.

Abordar la pedagogía del vínculo, es asumirla como una pedagogía del "Nos-Otros", y desde una pedagogía de la alteridad. El vínculo, afirma Cullen, (2004) "no es primariamente ni contractual ni virtual, es reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal (p. 117). Pedagogía implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas solidarias. Por solidaridad entendemos *hacerse-cargo de otro, una otra* (eso significa *re-spondere*: tomar a cargo [*spondere*] del otro, reflexivamente (Dussel, E.)⁹. La finalidad de una pedagogía del Nos-Otros es ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia.

El campo del vínculo¹⁰ fundamental en el sostenimiento de una pedagogía del Nos-Otros, requiere de formulaciones analíticas referenciadas en los siguientes asun-

tos: Nuevos modelos del vínculo situados en contextos problemáticos, (colocados en las violencias, conflictos y exclusiones, dinámicas de fragmentación), procesos síquicos que permean las formaciones colectivas, configuración de nuevas relaciones situadas en políticas de mercado y consumo, necesidad de un marco de regulación social, emergencia de comunidades bizagras, consideraciones éticas y políticas referenciadas en el biopoder y la biopolítica.

Es importante reconocer que la construcción del vínculo es una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones y trayectorias de vida. La vida grupal en todo proceso social se configura en una dinámica múltiple, heterogénea, soportada en estructuras síquicas, en la existencia de comunidades identitarias de carácter filial, emocional o de sobrevivencia. Al referirse al concepto de grupo, Souto, (2000) lo remite a

Un juego dialéctico, del movimiento constante, de las progresiones y regresiones propias de todo sistema complejo y dinámico. No hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construirse, de auto organizarse abierta y flexiblemente (p. 53).

El sujeto se entiende configurado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente. El sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendido como un interjuego

en el cual, emociones, corporalidad, lenguaje y fines configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo las tramas de lo social. Significa, entonces, comprender por parte de los maestros estas prácticas vinculares desde una actuación más abierta y de mayor responsabilidad, en las que se asuma las interacciones sociales, culturales y comunicacionales que se producen en el espacio escolar. En este horizonte, la construcción de vínculos escolares puede estar intencionada como:

- Proceso de construcción de comunidades a partir de unas condiciones éticas (jóvenes, niños, adultos) que asumen la dinamización de proyectos de vida colectivos, respaldados por unos principios éticos de justicia y solidaridad.
- Campo de interacción, construcción y expresión de subjetividades individuales y grupales relativas a los contextos culturales de la escuela y en concordancia con los contextos y demandas de los sujetos allí implicados.
- Ejercicio del sujeto en relación con otros, mediado por espacios, tiempos, territorios, corporeidades, consumos y conflictos.
- Dinámicas generadas en el mundo de la vida, dinámicas productoras de comunidades. Ciudadanía del encuentro y de rituales cotidianos.

Estas intencionalidades múltiples, permite a maestros y estudiantes sus encuentros o desencuentros, el reconocimiento de sus diferencias o la invisibilización de éstas; a su vez, posibilita el develamiento de sus concepciones del mundo y trayectos de vida, con lo cual cobra vital importancia en tanto estas concepciones son condicionantes en sus opciones sociales, en la comprensión crítica de sus actuaciones y su posicionamiento como sujetos, lo que implica formas de representarse y de asumirse.

La socialización en la escuela la mayoría de veces se transmite a través de una pedagogía autoritaria, donde se reproducen las desigualdades, se fragmentan las relaciones sociales y se asume la alteridad desde la negación del otro mediante la

competitividad, el racismo, la violencia, la exclusión y la incorporación de procesos de subjetivación social que se mueven entre políticas de segregación y discriminación, que lo único que demuestran son los miedos e impotencias que se tienen en los encuentros entre heterogéneos.

De ahí que los vínculos escolares pueden ser recreados como un ámbito de construcción ética, articulada a la formación de la subjetividad y de las identidades. Dichos vínculos representan unas formas de vida social y están insertos en las estructuras de poder manifiestas en la escuela. Recogen un conjunto de prácticas, sistemas simbólicos, representaciones, normas y valores sociales que la escuela elabora implícita o explícitamente a partir del relacionamiento entre los sujetos que allí convergen. Con estas implicaciones, la manera como se construyen los vínculos no es neutral, pues ella contiene unas construcciones ético-políticas concretadas en configuraciones de poder, así como en visiones del mundo que respaldan o deslegitiman las prácticas propias agenciadas por los actores escolares.

Una pedagogía del Nos- Otros, es una práctica democrática, sensible al contexto y políticamente transformadora, el modo en que se experimenta y designa el sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de esas prácticas que son potencialmente políticas y éticas, dados sus fines colocados en una acción responsable y respondiente del sujeto. A través de ella respondemos no sólo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos, cargando con la responsabilidad de las mismas de antemano. (Barcena, 2005, p. 174) En esa medida la pedagogía exige pensarse en situación pues se necesita aprender a vivir,

actuar y pensar bajo la incertidumbre que tanto se teme. Significa entonces asumir la pedagogía como un proceso reflexivo y una práctica del compromiso.

Afirma McLaren (2003), que:

Antes de plantear la pregunta epistemológica *quién eres?*, debemos plantear la pregunta ética *dónde estás?* Debemos, en último análisis, rechazar toda noción del sujeto humano que lo aisle de su propia historia, de su lazo con la comunidad de muchos yo que lo rodean, de sus narraciones de libertad. Para construir una alfabetización verdaderamente crítica debemos hacer que la desesperación sea políticamente inaceptable y la emancipación y la liberación humanas pedagógicamente concebibles (p.72)

Se necesita agenciar una pedagogía de la alteridad, una pedagogía del Nos-Otros, una pedagogía que sabe habitar en la diferencia. Una pedagogía como práctica de la conversación, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia, responsabilidad y hospitalidad. Una pedagogía ética¹ como un saber hacer, un saber estar y un saber dar en el encuentro, o como lo expresa el poeta mexicano, Octavio Paz, "en el amor no basta dar, hay que darse". De allí la ética con la que el sujeto entrega y recibe. Una ética de la reciprocidad. La ética como una reflexión sobre el sujeto a partir de unas políticas de la diferencia, implica asumirlo en su radical novedad desde sus construcciones de subjetividad, reconocimiento de sus historias, condiciones existenciales, sus apuestas políticas y dinamización de comunidades solidarias con fuertes tonalidades afectivas. La ética plantea el problema del "otro" no como un referente conceptual sino como una vivencia.

Y, por supuesto agenciar una pedagogía de la natalidad, como nos ayuda nombrarla Arendt (1996), "Nada es más fuerte y más

De ahí que los vínculos escolares pueden ser recreados como un ámbito de construcción ética, articulada a la formación de la subjetividad y de las identidades.

débil al mismo tiempo que un recién nacido". Esta figura sobre la natalidad es muy necesaria, convoca a pensarse en el devenir, lo que está naciendo, lo que está por nacer en un horizonte de deseo, espera y amor²², en la posibilidad de construir sentidos colectivos, con presencias decisivas recreadas e implicadas a partir de la memoria, el territorio, el cuerpo, las sensibilidades.

Apostarle a la construcción de vínculos escolares significa reconfigurar las relaciones sociales, a fin de que posibiliten el reconocimiento de las identidades fluctuantes, fronterizas de estudiantes y maestros, legitimar sistemas de regulación social construidos colectivamente, abrir las puertas de la escuela a la vida, generando espacios donde realmente se aprenda a vivir con los otros, espacios donde circulen las narrativas construidas por cada uno de los actores educativos, narrativas que permitan ver la singularidad de éstos. Sin singularidades no es posible la diferencia.

Desde una intencionalidad política y ética se justifica entonces que se generen dinámicas de vincularidad donde se construyan significados de vida para maestros, estudiantes y actores comunitarios y que, así mismo, estas dinámicas sean escenarios para la constitución de identidades colectivas, que hagan posible la apropiación de espacios, el sentido de pertenencia, la construcción de nichos afectivos y la configuración de nuevas subjetividades.

Recogiendo estos planteamientos, la pedagogía se instituye en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso, en ese sentido la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud, es una pedagogía de la alteridad.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.

La pedagogía se instituye en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en recogimiento del otro (hospitalidad).

Augé, M. (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F., Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S., Birgin A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.

McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI editores.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.

McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

McLaren, P., GIROUX, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.

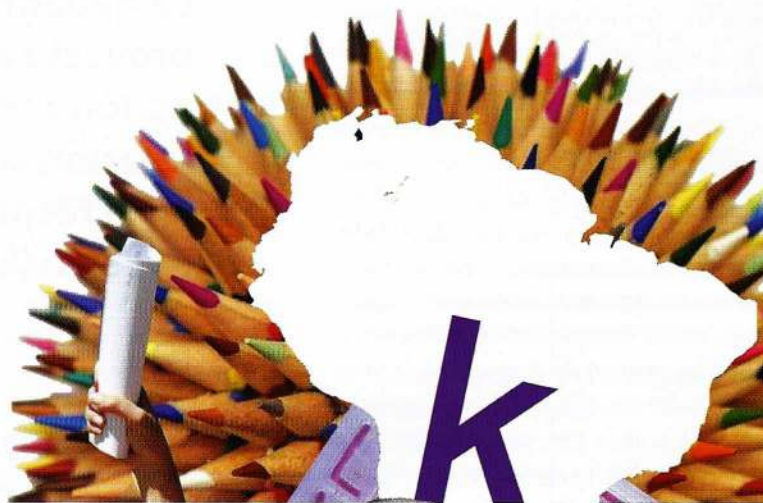
Mejía, M. (2004). *La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad*. En: LAVERDE, M., et al. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Universidad Central. (pp. 149-177).

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-91127.html

- Ortega, P., Peñuela, D., López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Pecaut, D. (2003). *Crisis y construcción de lo público. Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*. Cali: Universidad del Valle.
- Pérez, A. (1999). *Socialización y educación en la época posmoderna. Ensayos de pedagogía crítica*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Santos, B. (2003). *Globalización y democracia*. Ponencia presentada en el foro social temático. Cartagena
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Tenti, E. (2005). Educación y desigualdad. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 25. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (pp. 43-61).
- Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 54. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 61-73).
- Tiramonti, G. (2004). (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela*. Buenos Aires: Manatíal.
- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 43. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 43-68).

Notas

- 1 Se asume la escuela como un espacio social para la formación en contextos de exclusión. En el presente texto se hace referencia a una escuela de carácter pública definida en los ciclos de básica primaria, secundaria y media.
- 2 Al respecto se requiere un posicionamiento político-pedagógico por parte de los maestros en relación con la Ley de Convivencia Escolar, del 15 de marzo de 2013, por la cual se crea el: Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Fuente: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html>
- 3 El incremento de las desigualdades sociales es el resultado de las transformaciones del mundo del trabajo, de la creciente concentración de la riqueza y de la redefinición del lugar de intervención del Estado en modalidades de asistencia mínima, donde las



poblaciones de los sectores populares no cuenta con protecciones en todos los ámbitos; algunos reciben planes sociales, pero además de ser precarios son insuficientes y no acogen a toda la población.

- 4 Las políticas educativas sobre la inclusión están orientadas para atender la población vulnerable situada en los sectores populares. Se destacan como estrategias o programas de inclusión las siguientes: "volver a la escuela o aceleración del aprendizaje", "formación en competencias laborales", "alfabetización", "capacitación para atender a poblaciones en condición de desplazamiento y con necesidades educativas especiales".
- 5 La exclusión se mueve bajo dos coordenadas simbólicas y materiales de borramiento del sujeto: la reclusión y la expulsión.
- 6 Las escuelas de sectores populares son las mayores receptoras de población en condición de desplazamiento.
- 7 Lo público en la escuela se asume como un espacio relacional que se constituye éticamente en la interpelación del otro y que nos responsabiliza como maestros en el direccionamiento de un proyecto formativo.
- 8 Particularmente se ha enfatizado en las problemáticas de la exclusión y como las políticas de inclusión que son definidas por el estado se quedan en formulaciones jurídicas sin atender a estas situaciones que demandan estrategias y emprendimientos concretos.
- 9 Reconstrucción del concepto de tolerancia. (de la intolerancia a la solidaridad) página web: www.afyl.org/tolerancia-duseel.pdf.
- 10 Algunas perspectivas teóricas para este abordaje:

El psicoanálisis: Freud, "Psicología de las Masas y Análisis del Yo", "Malestar en la cultura", el "Porvenir de una ilusión"; Lacan, "Fase del espejo como formador de la función del Yo"; Castoriadis "La institución imaginaria de la sociedad".

Psicología social: Pichón Riviere "El proceso grupal", "Psicología de la vida cotidiana".

Sociología crítica: Zemelman "Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente"; "Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente; Torres "Movimientos sociales y organización popular, "Identidad y política de la acción colectiva".

Pedagogía: Souto "Las formaciones grupales en la escuela"; Cullen "Perfiles ético- políticos de la educación"; Zambrano "La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro"; Bárcena y Mélich "La educación como acontecimiento ético".

Antropología: Augé " El sentido de los otros", " Hacia una antropología de los mundos contemporáneos"

Filosofía: Levinas "Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros"; Dussel "Ética de la liberación en la edad de la globalización y exclusión", "Reconstrucción del concepto de tolerancia".

- 11 En tanto que es ética, la educación no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a decir *su palabra*, la palabra del pasado, de la tradición; la palabra transformadora del presente, la que desvela la realidad y le permite descubrir las contradicciones que le impiden ser hombre o mujer, pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la esperanza.
- 12 Educar es un *acto de amor*. La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable". (Arendt, 1996, p. 208)

Por una educación nacional, científica y democrática



José Fernando Ocampo T.

Doctor en Historia, Universidad de Claremont.
(California, USA.) Exprofesor de las Universidades
Nacional, Distrital, de Antioquia.
Asesor CEID Nacional.

Nota inicial sobre políticas y posiciones

Introducimos como nota inicial un comentario sobre las tendencias que el Ministerio de Educación ha adoptado para Colombia en los últimos cincuenta años en torno a las corrientes educativas. En las décadas del cincuenta al setenta del

siglo pasado el Ministerio trató de imponer la moda de entonces, la tendencia de la tecnología educativa y del conductismo. De Estados Unidos vinieron asesores conductistas que recorrieron el país impulsando la moda de entonces. Tenía

mucho que ver con los compromisos de los Gobiernos del país con el de Estados Unidos. El conductismo no dejó mucha huella en el magisterio. Durante las décadas del ochenta y el noventa se pasó a la moda del constructivismo, en primera instancia, como una reacción contra el conductismo. Se formaron grupos experimentales en varias partes del país y se llevaron como modelos a varios Congresos de FECODE. Sin importar su origen ni sus raíces epistemológicas, que se hicieron llegar al mismo Piaget, se experimentó en escuelas y colegios con el criterio de que los estudiantes también tenían una especie de estructura magisterial. A pesar de que su auge no pasó de la década del 90 del siglo pasado, quedaron por el país importantes rezagos de esta escuela educativa. Después de la Constitución del 91 y de la lucha por la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación se embarcó en la moda de estándares y competencias. Su auge llegó en el ministerio de Cecilia María Vélez. Todavía hoy persiste en la educación privada y pública una influencia enraizada de esta tendencia. Mucha de la influencia que adquirió ha sido producto de la reforma en los exámenes del ICFES de cuya estructura se encargó a la Universidad Nacional y se impuso en su conformación un constructivismo redivivo.

En FECODE y en el CEID, el desarrollo ha sido distinto. En el Congreso de Bucaramanga de 1982 con la presidencia de Abel Rodríguez y la secretaría de Socorro Ramírez, se impuso una corriente *pedagógica* partidaria de reducir la influencia de la política en el transcurrir de la Federación. Así nació la revista *Educación y Cultura*, cuyos primeros años reflejaron esta tendencia. Enseguida se integró a la revista el llamado “grupo Federici”, bajo la dirección de Antanas Mockus, cuya influencia determinó la orientación de los primeros Congresos Pedagógicos. Su *academicismo* hirsuto desterró el análisis y la crítica de las condiciones políticas y sociales de la educación colombiana. En la etapa reciente del CEID resurgió la tendencia de Paulo Freire, de moda en sectores del magisterio hace unos cuantos años, inspirada en un catolicismo muy con la tendencia del Concilio Vaticano Segundo, del grupo de los curas de Gol-

conda, que se convierte en lo que hoy el CEID trata de extender por el país, una especie de *populismo pedagógico*, sin mayor consistencia teórica. Este populismo recurre al término “política”, en un contexto de gran ambigüedad, bajo cuyo signo se le despoja de su significado de la lucha por el poder político. Resulta así profundamente engañoso.

Una tarea estratégica del magisterio colombiano

Una educación cualitativamente avanzada, es decir, de alta calidad, afronta el desafío de transmitir los conocimientos más desarrollados de la ciencia en la forma más eficaz posible. Su desafío consiste, por tanto, en estar a la altura del desarrollo mundial de las fuerzas productivas. El conocimiento más acabado del universo; el escrutinio de la naturaleza según los últimos descubrimientos; la comprensión de sus leyes de acuerdo con los adelantos teóricos más recientes; el estudio de la evolución de la humanidad; el manejo de las matemáticas; el dominio de la física, de la biología y de los demás campos de la ciencia; el manejo de las más refinadas aplicaciones de la técnica; el análisis de la historia mundial y nacional; en fin, todo el espectro de la sabiduría sobre la realidad toda, es el objeto propio de la educación. Estamos formando seres humanos plenamente desarrollados para que puedan afrontar las circunstancias de la vida, del mundo, de su propio país, del trabajo productivo, en las mejores condiciones posibles y adquieran la capacidad de contribuir a su transformación. Transmitir los conocimientos y proporcionar los medios más aptos para que esa transmisión sea eficaz, es la función esencial de la institución educativa en una sociedad. Habrá, por tanto, que diseñar los métodos científicos para lograrlo, preparar las condiciones físicas de los alumnos, darles una visión de la situación contemporánea del mundo, modelar democráticamente su conducta, entrenarlos en el trabajo productivo, adiestrarlos en el manejo de la técnica y proporcionarles todo lo necesario y conveniente para lograr la más alta calidad educativa. Una tarea estratégica del magisterio colombiano.

Debido a esta razón estamos abocados al gigantesco desafío de poner nuestro sistema educativo al nivel del desarrollo mundial de la ciencia y de la técnica. Es decir, que para lograr transmitir los conocimientos más avanzados existentes en el mundo, es necesario revolucionar de arriba abajo nuestra institución educativa, sus métodos, la preparación científica de los educadores, el contenido de los programas, la estructura del currículo, de tal manera que quede al nivel de las exigencias del desarrollo mundial de las fuerzas productivas. Este desafío requiere de un enfrentamiento con las concepciones atrasadas, metafísicas e idealistas de la educación y del maestro, todas las cuales contribuyen a entorpecer su libre progreso. Es posible que el atraso de la economía, de la producción y de la industria en el país, determinado por las condiciones políticas y sociales existentes, no permita, en el momento actual, el libre desarrollo de la ciencia y de su aplicación independiente al avance de la tecnología. Pero una condición indispensable de la independencia nacional radica en la capacidad que tenga Colombia en un momento dado de ponerse al nivel del grado más avanzado de las fuerzas productivas mundiales. Y el nivel científico que haya tenido la educación hasta ese momento y el que siga teniendo en adelante se vuelve un factor definitorio. FECODE contribuyó con la Ley General de Educación de 1994 en el logro más estratégico de su historia.

El carácter científico de la educación

Pero en Colombia, el Estado puede darse el lujo de abandonar la educación, de dejarla en la miseria, de no proporcionarle los instrumentos indispensables, las instituciones educativas no sufren el desafío inmediato permanente de colocarse a la avanzada de la transmisión de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados. En cada contradicción radica el origen del atraso de la educación nacional, de la proliferación de toda clase de teorías atrasadas sobre la pedagogía y sobre los objetivos del movimiento pedagógico. Colocar la educación al más alto nivel del desarrollo mundial de la ciencia

y de la tecnología es, por tanto, una tarea de gigantes. Por encima de la desidia o de la manipulación de un Estado sometido a las condiciones de la dominación extranjera; superando las concepciones atrasadas de las clases dominantes o las imposiciones curriculares de las clases lacayas del imperialismo; sacudiéndose de la postración en la que la han sumido las condiciones históricas del desarrollo del país; al magisterio colombiano, en medio de ese escenario de la lucha de clases en que se convierte la educación, le compete la tarea de sacar adelante la formación de la juventud.

El carácter científico de la educación determina la calidad de la educación en cada nivel institucional del sistema educativo. En el nivel básico primario la educación científica debe lograr en los niños el dominio del lenguaje, el desarrollo de su capacidad de abstracción, la formación del espíritu científico, su localización geográfica en el mundo, un conocimiento científico de la naturaleza, una introducción al conocimiento de la historia y de la sociedad, y una iniciación en la práctica del trabajo productivo. En el nivel básico secundario debe lograrse el perfeccionamiento de los objetivos de la educación básica primaria, avanzar en la adquisición de los conocimientos científicos, lograr una visión de la historia y de la sociedad, adquirir destrezas para el trabajo productivo y avanzar en el logro de instrumentos prácticos para la consecución de un empleo. En el nivel superior, el carácter científico se adecuará a las características de la especialización escogida, se adelantará en la comprensión de la naturaleza de la ciencia y de la técnica, se imprimirá un avance en la orientación específica hacia el empleo o hacia la investigación. Nada tan necesario en este sentido como la formación científica del maestro en un determinado método pedagógico, sobre cuyo éxito se hace recaer la calidad de la educación. El método pedagógico por sí solo no resuelve el problema de la calidad de la educación, pero es un instrumento que permite hacer efectiva la transmisión de los conocimientos científicos, adecuar sus contenidos al desarrollo de la mente de los niños y de los jóvenes en cada etapa de la evolución intelectual y física y

canalizar adecuadamente los objetivos de una educación científica y técnica. Sin un contenido sólido, profundo, avanzado, el método se convierte en un cascarón vacío y formalista. La capacitación del magisterio se viene convirtiendo en Colombia más en un problema de método o en el simple cumplimiento formal de unos requisitos para el ascenso en el escalafón docente que en un problema de contenido científico. Una condición sine qua non del mejoramiento de la calidad de la educación radica en un salto cualitativo de la preparación científica de los maestros.

Tres posiciones antagónicas sobre la educación

La educación como adoctrinamiento: No concebimos la educación como un instrumento para instruir a los niños y a los jóvenes en la toma del poder o la cátedra como un escenario de adoctrinamiento

rra un profundo desprecio por la educación y por la cátedra. Constituye una elaboración más sutil de la antigua consigna de que “si no cambia el sistema no cambiará la educación”. Para esta concepción, como no puede cambiarse la educación ni mejorarse, ni intentarse un avance en su carácter científico sin la toma del poder, es necesario adoctrinar a los niños y a los jóvenes para que se tomen el poder político, que sería la única vía para transformar la educación.

La educación como el cultivo de la mente: Tampoco tomamos la educación como el proceso de la formación de la mente, de la inteligencia, de la erudición y del individuo, para convertirlo en una especie de superhombre intelectual. Aunque la educación tiene que ver, indudablemente, con el desarrollo de la inteligencia y el cultivo de la mente humana, su papel no se detiene allí, como en su supremo

El carácter científico de la educación determina la calidad de la educación en cada nivel institucional del sistema educativo.

político. La concientización política para la toma del poder por el pueblo no es la tarea de la institución educativa, aunque la lucha por una mejor educación, recursos adecuados para la enseñanza, por la defensa de los intereses nacionales, contribuye indefectiblemente a formar la conciencia política de los educadores y los educandos. La consigna de “la educación para el adoctrinamiento partidista” es la posición populista, fruto de una concepción facilista del proceso de enseñanza y formación, que desprecia la calidad de la educación, su carácter científico, las transmisiones de los conocimientos más avanzados en el terreno científico y técnico, porque le atribuye a estas, insondables propiedades de dominación y explotación del pueblo. La esencia de la cátedra no es el adoctrinamiento, en el fondo de naturaleza religiosa, dogmática y simplista. La educación como adoctrinamiento encie-

ideal. El racionalismo de esta escuela pedagógica, llevado al extremo conduce al abandono de la práctica, al desprecio de la técnica, a desligar el proceso educativo de la lucha de clases, a olvidar las condiciones concretas de los estudiantes respecto al empleo y del país con respecto a su desarrollo económico. Tendencia que predominó en las primeras etapas de la revista *Educación y Cultura*. Este individualismo intelectualista que solo ve en la educación y en el dominio del humanismo liberal culturalista, que solo ve en la educación y en la cátedra el instrumento para lograr la más refinada erudición o el dominio del humanismo liberal culturalista, substraen la educación de las condiciones reales del mundo y del país, crean la ilusión en los estudiantes y en los maestros de una sociedad utópica, desprecian el trabajo productivo, reducen el mundo al ambiente de la intelectualidad elitista

y se forman en un núcleo privilegiado al margen de la realidad del pueblo. Es una concepción de la educación básicamente idealista y aristocrática. La inquietud científica que le es inherente permite aprovechar sus contribuciones al proceso del aprendizaje, a la libertad del maestro y al carácter científico de la educación.

La educación como espontaneismo empírico: El rigor científico de la educación y de la cátedra, base de una educación científica, es incompatible con las tendencias empíricas tan en boga en ciertos niveles del magisterio colombiano. Empirismo que se refleja en el culto a los hechos inmediatos despojados de toda posibilidad de teoría; en el ensalzamiento de la comunidad como maestra infalible; en el convencimiento de que la pobreza por sí misma, por la realidad misma de su indignidad, no se equivoca en su concepción sobre la educación; en el sometimiento a las condiciones del atraso en que vive el país y en que se mueven los maestros y los estudiantes. Tampoco puede darse rigor científico sobre la base del espontaneismo pedagógico que enarbola el predominio del alumno, la autonomía sagrada del estudiante, la idea de que la investigación científica consiste en el redescubrimiento espontáneo de la realidad y de sus leyes. Y, finalmente, tampoco resulta de una concepción de tipo anarquista que niega la necesidad de los conceptos básicos, aboga por una sociedad sin represión y se imagina a la naturaleza pura, perfecta e intocable, de la cual es continuación la naturaleza humana. En última instancia, estas concepciones instalan otras dictaduras que no dan salidas, la del hecho empírico, la del estudiante autónomo, la de la indisciplina absoluta.

La autonomía escolar de la Ley General de Educación

Reivindicamos la autonomía escolar, la libertad de cátedra, la libertad de los contenidos, la libertad de método, la libertad de textos, la libertad de experimentación pedagógica. Este fue el carácter revolucionario de la Ley General de Educación. Estamos de acuerdo en que existan unas pautas generales de orientación curricular, las cuales serán definidas en el proceso de un gran debate nacional y no

impuestas arbitrariamente por el Estado. Será imposible garantizar el carácter científico de la educación bajo el control hegemónico ejercido por el Estado sobre el contenido de los programas y sobre el método pedagógico. Jamás, en esta forma, se romperá el círculo vicioso de la mala calidad de la educación o la mala preparación de los maestros. El desprecio por el sistema educativo demostrado por el Estado "educador" al imponer todo el contenido de los programas, de las asignaturas y de cada clase, no solo derrumba el estímulo pedagógico del magisterio, sino que impide cualquier avance en el proceso educativo. En Colombia, la lucha por la autonomía escolar, la libertad de cátedra, la libertad de contenidos, la libertad de métodos y de textos, constituye un verdadero movimiento por la liberación del maestro. Es allí donde reside el carácter revolucionario de la Ley General de Educación. El control hegemónico por parte del Estado impide la innovación, la experimentación, la renovación, la competencia. Es un atentado contra la calidad de la educación.

De estos principios se deducen una serie de elementos problemáticos:

Una concepción sobre la escuela

Esto tiene que ver con un punto fundamental: ¿para qué es la escuela? Los cristianos y católicos la conciben para formar a los estudiantes en valores. Los cristianos radicales como instrumento para la transformación política de la sociedad. Los cristianos con influencia marxista como un instrumento revolucionario contra

la sociedad dominante. Los marxistas la concebimos como un instrumento fundamental para transmitir y desarrollar el conocimiento en todos sus aspectos. Lo que hay de fondo en este debate es que la educación, por sí misma, no transforma la sociedad, ni el Estado, ni resuelve los malestares del pueblo. Si fuera así, tendríamos que aceptar que el fracaso de los maestros colombianos, todos, los de la educación pública y de la privada, ha sido estruendoso. Porque en Colombia dominan el narcotráfico, los paramilitares, la guerrilla, la corrupción, el crimen, la pobreza, la miseria, la desigualdad. Entonces ¿la escuela no ha hecho nada en el devenir del país o ha formado para que sea así? En ambos, el fracaso habría sido histórico y los maestros tendrían que estar condenados a una frustración absurda. Hemos rechazado, por principio, que la educación haya sido la culpable de la situación desastrosa del país en estos aspectos. Por esta razón, la concepción de la educación como el instrumento fundamental de formación en valores, sean cuales sean (políticos, religiosos, sociales), es una concepción utópica, cristiana, religiosa, idealista.

La contradicción entre contenido y forma

Pero, concebir la educación y la enseñanza como pedagogía, es aún más contradictorio. Se trata de una confusión profunda del contenido con la forma, de un desconocimiento de la relación dialéctica entre conocimiento y método. Sí, existen los dos polos de la relación. Pero no se puede confundir el uno con el otro. Y

Reivindicamos la autonomía escolar, la libertad de cátedra, la libertad de los contenidos, la libertad de método, la libertad de textos, la libertad de experimentación pedagógica.

para aplicar la dialéctica, el aspecto principal de la relación es el contenido y no la forma, es el conocimiento y no el método. Porque lo que tiene que definirse es cuál es el propósito de la pedagogía, para qué la pedagogía, en qué consiste su sentido. Hay algo claro, la pedagogía no es ni matemáticas, ni física, ni química, ni biología, ni historia, ni geografía, ni lenguaje, ni idiomas, ni ciencia política, ni arte, ni música, bases del conocimiento y de la formación humana. Así se centra el debate en lo que tienen que saber los estudiantes, tanto en su proceso de aprendizaje, como al final de la trayectoria de la educación formal. Tiene que definirse si la responsabilidad estratégica de la escuela es la formación en valores de diferentes tendencias –entonces fracasada en Colombia– o la transmisión de los conocimientos orientados a todas las actividades, productivas y no productivas, de la sociedad.

El elusivo término de “pedagogía”

El concepto de “pedagogía” o “pedagógico” es inmensamente elusivo. Las enciclopedias, por más avanzadas que sean, se enredan en dar una definición o una descripción o una noción. Puede ser “el estudio del proceso de enseñar, o del ser del maestro”; pero también, el estudio de las estrategias de enseñanza; o la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza; o la disciplina que tiene que ver con la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y de acuerdo con la ideología del pedagogo se orientará hacia la didáctica, la tecnología educativa, la metodología o hacia los distintos aspectos de la relación con el aprendizaje; o con la concientización política. Como toda disciplina social, está sometida a todas las concepciones que surgen en la sociedad. Y, en ese sentido, las distintas concepciones pedagógicas responden a concepciones propias de clase social. Con todas sus variedades, matices, complejidades y contradicciones. Y, también, tiene que ver la problemática pedagógica con las condiciones concretas de la nación en que se desarrolla la educación.

En Colombia, desde la segunda mitad del siglo XX, la política educativa de los gobiernos ha estado íntimamente ligada al desarrollo económico determinado por la dominación del imperialismo norteamericano. Así se impusieron las condiciones educativas y las orientaciones pedagógicas de los créditos internacionales de la Alianza para el Progreso, del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial, de las misiones económicas. Para mencionar solo una, la orientación de la tecnología educativa y del conductismo. Con esta observación, es necesario anotar que no tienen las mismas consecuencias las concepciones pedagógicas en el país imperialista que en el país subdesarrollado y condicionado por la dominación económica.

Una pregunta: ¿Son los valores la razón de ser de la escuela?



La escuela no resuelve el problema de los valores. En ninguna sociedad. A lo sumo los puede exigir, los puede inculcar, los puede vigilar, solo durante el proceso institucional. Pero el medio ambiente social, político e ideológico los transforma, los moldea o los hace desaparecer. ¿No ha sido esa, acaso, la historia de este país? La Iglesia controló la educación en la colonia, contra las ideas de la revolución norteamericana y francesa, contra las ideas de la Ilustración. ¿Nariño tomó las de la revolución democrática

de la escuela escolástica a la que asistió? ¿Fue la universidad o la escuela las que las transformó? ¿Y de dónde salieron las ideas de la masonería que tuvieron tanta influencia en los liberales radicales del siglo XIX? ¿De los colegios en la República? En el punto de los valores hay de todo. ¿No vacunó a sus estudiantes contra el marxismo la Universidad INCA con la lectura obligatoria de *El Capital* de Marx? ¿No era esa una formación “política”? Las escuelas ateas no garantizan el ateísmo de sus estudiantes. Las escuelas católicas tampoco la lealtad a la Iglesia. Y las escuelas marxistas no pueden garantizar la tendencia revolucionaria de sus estudiantes. ¿De dónde salieron las juventudes que en los años sesenta y setenta se comprometieron con la lucha armada en Colombia? ¿De escuelas revolucionarias? ¿De escuelas guevaristas? ¿De maestros “políticos” que les enseñaron el camino de las armas? En cambio, la enseñanza en las escuelas y colegios tiene que garantizar una preparación, la más elevada y amplia posible, para continuar el proceso educativo superior o para el trabajo mismo. Si no lo hace, las instituciones educativas están fallando.

La enseñanza no es “política”

¿Cuál es el significado del término “político” aplicado a la educación o la enseñanza? Se trata del que nosotros llamamos freirismo redivivo, de nuevo tomado como el modelo educativo para Colombia como lo fue en la década del 70 en el magisterio. ¿Significa que la educación debe formar una conciencia política en los estudiantes? ¿En qué consistiría esa conciencia política? ¿O significa que debe comprometer a los estudiantes en la acción política partidista? ¿Cómo se escogería esa acción política partidista? ¿O significa que los estudiantes deben tener una comprensión histórica para juzgar la opción política del momento? ¿Cómo se definiría esa opción política? ¿Sería de izquierda, de derecha, de centro? ¿En qué forma se manejaría la acción política de la escuela con los padres de familia, con el gobierno local, con el Ministerio de Educación, con la sociedad? Es posible que ese compromiso político espere al cambio del sistema. Y entonces surgen las

preguntas por el significado de una serie de afirmaciones en torno a la política en educación, “una praxis pedagógica desde el campo de lo alternativo ideológico, cultural, social y político” (¿lo “alternativo” sería el marxismo, el trostkismo, el leninismo, el maoísmo, la teología de la

¿Qué consecuencias conllevaría esa opción para el profesor y para la institución? Otra cosa es la participación libre de los estudiantes en la lucha por las condiciones de la institución, de la educación y de los profesores y estudiantes. Librementemente, los estudiantes pueden involucrarse en el

tas. O el conductismo. Pero todas las tendencias tendrán, tarde o temprano, que responder por el conocimiento. Si no lo hacen, responden también por el fracaso. Sus estudiantes saldrían de la institución educativa sin “saber” nada para afrontar la vida. No se nos olvide la tragedia que hemos transitado con los efectos en la educación colombiana con la promoción automática impuesta por el ministro Antonio Yepes en el gobierno de Betancur.

La escuela tiene que definir si el aspecto principal de la **formación de los maestros** es el contenido o el método, el conocimiento científico del área o la pedagogía.

liberación, la doctrina social de la Iglesia católica, u otra distinta?); “empoderar las escuelas como sujetos sociales de cambio en las relaciones de la educación con la comunidad, la sociedad y el Estado...” (¿El “cambio”, qué dirección tendría, qué contenido abarcaría?); “las prácticas pedagógicas en el contexto de las políticas públicas” (¿oposición al gobierno de turno, por ejemplo, el de Santos, o de los alcaldes de cada ciudad, o del gobernador, etc., o bueno, apoyo y colaboración que podría ser también una acción política?).

¿Cuál sería, por tanto, el contenido de la enseñanza? Se puede tomar cualquier asignatura y definir su contenido. ¿Hay que convertir en “política” la enseñanza de las matemáticas? ¿Hay que convertir en “política” la enseñanza de la física, la química y la biología? ¿Hay que convertir en “política” la enseñanza de la lengua materna? ¿Hay que convertir en “política” la práctica de la educación física? ¿Hay que convertir en “político” el estudio de la geografía del universo o de los suelos o de la composición de los océanos o la exploración del espacio? Ahora bien, la historia puede implicar un contenido “político” y de eso no hay duda. ¿Habría que convertir la historia “política” en un compromiso con el acontecer de la política presente y envolver a los estudiantes en la escogencia del profesor, sea de izquierda, de derecha o de centro? Es decir, significaría que el profesor obligaría a sus estudiantes a tomar una opción política en el curso de la enseñanza de la historia.

movimiento estudiantil de la institución, en el movimiento profesoral allí mismo, y aún en ámbitos más amplios.

Autonomía escolar y libertad de cátedra

Pero, además, entra en juego la tendencia pedagógica de cada institución educativa. Estamos entre la autonomía escolar y la libertad de cátedra. ¿Es libre el profesor para definir la orientación metodológica del área o de la clase? No completamente, porque tiene que haber una relación dialéctica entre la autonomía de la institución y la libertad de cátedra, de su orientación pedagógica o de su concepción particular sobre el área. Ningún área se escapa de esta contradicción. El programa de cada área está condicionado por la autonomía de la institución. La orientación particular del programa ya definido por la institución, depende de la libertad del profesor. El aspecto principal de la contradicción es la orientación dada por el programa de la institución; el aspecto secundario, la orientación del profesor del programa institucional. La dialéctica favorece el contenido por sobre el método, porque el aspecto principal de la enseñanza es el contenido y su aspecto secundario es el método. La institución educativa puede orientarse por la “pedagogía crítica” de Freire. Y afrontará sus consecuencias. O por el modelo “instruccionista”. O la “ciencia de la mente”. O la “ciencia cognitiva”. O la “ratio studiorum” de los jesui-

Contenido-método en la formación de los maestros

En la dialéctica de la enseñanza, entonces, existe una relación entre contenido y método. Así, también, en las escuelas de formación de los maestros. Por eso, la escuela tiene que definir si el aspecto principal de la formación de los maestros es el contenido o el método, el conocimiento científico del área o la pedagogía. Tiene que definir, así mismo, si los maestros que forma son “pedagogos” o especialistas en un área de conocimiento. O, mejor, si se forman en tendencias pedagógicas, en una tendencia particular, o si son especialistas en un área determinada del plan de estudios. Los maestros de preescolar requieren una formación pedagógica especial. Los maestros de primaria, por lo menos en Colombia hasta ahora, un conocimiento muy amplio sobre las áreas fundamentales del programa. Los maestros de bachillerato, una especialización en un área específica. Sin hablar de los profesores universitarios, en donde el método va quedando relegado a una situación muy secundaria. En la grave crisis en que está sumida la universidad colombiana, a donde la ha conducido el neoliberalismo privatizador, con la mayoría del profesorado condenado a un régimen de pago por horas, ya no solamente el método sino el contenido científico y de alto nivel va quedando relegado a la mínima expresión. Existe una crisis profunda.

Educación científica, democrática y al servicio de la Nación

Defendemos la tesis de Mao Tsetung en la revolución democrática de China sobre la educación y la cultura. Debe ser nacional,

científica y democrática. Señalemos dos aspectos. Uno, que la educación, la cultura y la enseñanza no deben esperar la transformación de la sociedad para transformarse. Y, otro, que la transformación tiene que ver con su carácter nacional contra la dominación extranjera, científica por sus contenidos y democrática por su orientación. En el proceso de clarificación de los contenidos de la Ley General de Educación, Ley 115 del 94, por eso nos propusimos en el debate interno que se incluyera la “autonomía escolar”, eje fundamental y base estratégica de la revolución educativa colombiana. Y es la autonomía escolar la que le imprime su carácter revolucionario por haberle quitado al Estado y a la Iglesia el control de siglos sobre la enseñanza. Los contenidos de la educación, sobre la base de los principios establecidos en la Ley, tienen que ser definidos por la institución educativa o por las instituciones de la ciudad o el municipio en conjunto o por varias instituciones afines. FECODE y el CEID abandonaron estos principios revolucionarios sobre el carácter de la educación. La Federación tiene que retomarlos, ponerlos a la vanguardia de su lucha y defenderlos frente a la política estatal y la injerencia extranjera. Es nuestra propuesta estratégica.

En la Colonia el contenido de la educación lo definió la Iglesia. En la República del siglo XIX, fue el Estado contra el dominio de la Iglesia. Rafael Núñez, en 1886, retrotrajo la educación al dominio de la Iglesia que perduró por más de cincuenta años unido a la influencia decisiva de las políticas imperialistas de los organismos internacionales agenciados por el Ministerio de Educación. El costo democrático de la autonomía escolar es que la oligarquía puede orientar libremente sus instituciones, el imperialismo las que influya, y el pueblo las suyas. En este sentido el magisterio es la clave de la orientación de la educación pública. Por eso no, nos cansaremos de insistir en la necesidad de que la Federación le proponga al magisterio del país un plan de estudios elaborado por el CEID y discutido por la Junta Nacional y, si se quiere, discutido a nivel nacional como se ha hecho con el Estatuto Docente. Y, así también, el papel determinante que debe jugar el CEID y la revista *Educación y Cultura* en la lucha por el carácter científico de la educación.

Un viejo debate, recurrente

Esta posición nuestra no es nueva. La hemos expresado repetidamente en la revista *Educación y Cultura*. En el número 39 hicimos un análisis de las tres tendencias generales de la educación, a las que llamamos “obsesiones”, la metodológica, la axiológica y la culturalista. Publicamos otro artículo en el número 59 al que denominamos “Sobre el constructivismo en decadencia”. Hablamos allí de la “confusión idealista” sobre el conocimiento, de la superación del solipsismo del sujeto sobre el aprendizaje, y de una extrapolación extravagante sobre la sociedad. Nos

El costo democrático de la autonomía escolar es que la oligarquía puede orientar libremente sus instituciones.

hemos referido al debate actual sobre las desviaciones políticas y educativas del PEPA. Tanto en el Foro Nacional de 1984 como en los Congresos Pedagógicos, nos referimos en una u otra forma a la misma problemática. En nuestro libro sobre la educación colombiana incluimos estos artículos y otros sobre la enseñanza científica. Este debate no es nuevo ni en FECODE, ni en el CEID ni en la revista *Educación y Cultura*. Más aún, constituyó un elemento trascendental en la elaboración del proyecto de la Ley 115 en el seno de la Federación, después en la discusión con el Ministerio de Educación y, finalmente, en el proceso de aprobación en el Congreso. Esta lucha estratégica del magisterio colombiano no se puede olvidar. Con este criterio defendimos en una lucha política con el Ministerio y con el Congreso los artículos de la Ley sobre los fines de la educación (art. 5), los objetivos específicos de la educación preescolar (art. 16), los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria (art. 21), los del ciclo de secundaria (art. 22), las áreas obligatorias y fundamentales (art. 23), los objetivos específicos de la educación media académica (art. 30), los de la educación media técnica (art. 33), y el elemento estratégico de la autonomía escolar (art. 77). Son elementos estratégicos que hacen de la Ley General de Edu-

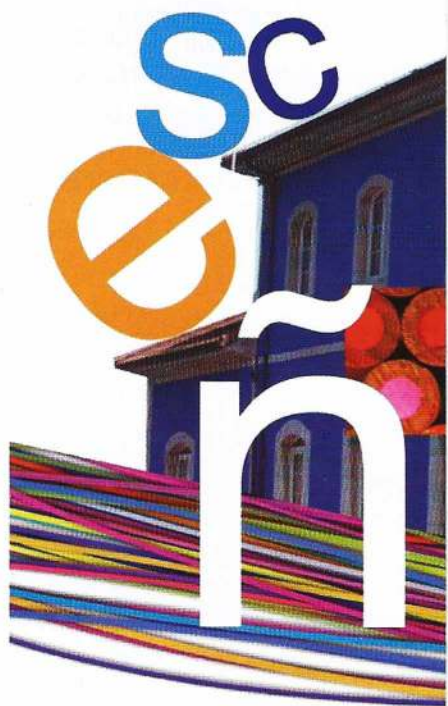
cación un documento revolucionario modelo en América Latina que hoy, más que nunca, debe ser retomado por FECODE en su lucha contra el neoliberalismo y la apertura económica. Es el elemento fundamental de la lucha democrática en el terreno de la educación y la cultura.

No al PEPA del CEID – FECODE

Por estas razones no estamos de acuerdo con los documentos que ha producido el CEID en el período actual sobre estos temas y que ha difundido por el país, tanto en seminarios como en reuniones o mensajes. Se ha abierto de nuevo la discusión

de fondo, el carácter de la educación y de la enseñanza. Este debate está abierto y hay que darlo sobre la base de la libertad de expresión y de las condiciones democráticas de FECODE y el CEID. Así se hizo en el Congreso de FECODE de 2013 en Paipa. No se aprobó el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo como política de la Federación. Solo se planteó que continuara el debate, como lo estamos haciendo en este evento. Allí presentamos nuestros desacuerdos con el PEPA, nuestra oposición radical a que remplace en la política de FECODE la Ley General de Educación, que tome el puesto en lugar de la lucha por la autonomía escolar. Esperamos que las tesis del Movimiento Pedagógico y las tesis del CEID que fueron el producto de una elaboración larga y de un acuerdo político de gran significación, no se adecúen a las pretensiones del PEPA y que se mantenga el acuerdo político que les dio origen. En ese acuerdo nos mantenemos. Y proponemos que FECODE y el CEID se mantengan en esos principios en medio de un debate democrático fundamental.

Bogotá, noviembre de 2013



Las pedagogías críticas

frente a las políticas educativas neoliberales

“No hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.”

Paulo Freire



John Ávila B.

Licenciado en Ciencias Sociales.
Universidad Distrital. Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Director CEID Nacional. Fecode.

Palabras claves

Pedagogías críticas, políticas educativas, neoliberalismo, pedagogía de la esperanza

Resumen

Las pedagogías críticas, a diferencia de otros modelos, han enfatizado en sus análisis y propuestas, la comprensión de la educación como un hecho político. El sentido crítico del análisis y la propuesta de transformación en las luchas emancipatorias, han llevado a las pedagogías críticas a ocuparse por la denuncia e impugnación de la influencia de las políticas educativas neoliberales y a trabajar por la búsqueda de alternativas. Redefinir el horizonte de las pedagogías críticas, leer críticamente la realidad, afirmar la condición histórica del sujeto, y enfrentar la estandarización de los contenidos, son parte de las tareas a emprender en este escenario de confrontación y lucha contra-hegemónica.

En el enorme mundo de la pedagogía, las pedagogías críticas son las únicas que se han ocupado del análisis de las políticas educativas neoliberales y de plantear elementos de confrontación contra ellas. En el amplio universo de propuestas sobre la pedagogía, que hoy circulan en el mundo académico, se puede reconocer tres tendencias de actuar frente a las políticas educativas. Un grupo de modelos y propuestas pedagógicas son funcionales y adaptativas a las políticas educativas; son propuestas que avalan los diferentes elementos y contenidos de la política educativa neoliberal y desarrollan estrategias para su implementación. Un segundo grupo, son numerosas propuestas que

promueven un lenguaje neutro frente al neoliberalismo, no lo justifica pero tampoco toman distancia frente a él; dentro de este campo está la que se ha llamado pedagogía crítica domesticada. En cambio, una tercera tendencia es la de las pedagogías críticas y sus diferentes designaciones, que le dan apellido, le confieren su sentido político y al mismo tiempo enfatizan un campo específico de trabajo.

En el quehacer actual de las pedagogías críticas, para diferenciarse de pedagogías críticas domesticadas, han decidido completar su denominación para complementarse y al mismo tiempo enfatizar la perspectiva política de su trabajo y enfoque. Por eso, hoy encontramos que el campo plural y heterogéneo de las pedagogías críticas reciben diferentes nombres: pedagogías del oprimido, pedagogías críticas radicales, pedagogías críticas revolucionarias, pedagogías de la ternura, pedagogías de la solidaridad, pedagogías del testimonio, pedagogías de la indignación, pedagogías de la hospitalidad, pedagogías fronterizas y multiculturales, pedagogías de la esperanza, pedagogías de la alteridad, pedagogías de la insubordinación.

El campo de las pedagogías críticas, con todas sus expresiones de pluralismo y diversidad, han coincidido en una acción común, pero no uniforme: la crítica, refutación e impugnación a la presencia de políticas educativas definidas desde la ideología neoliberal que pretenden ser aplicadas en el mundo educativo. Lo crítico de la pedagogía crítica es el sentido político de la reflexión y acción pedagógica, es el hecho de reconocer que el acontecimiento educativo no es neutro y que está inmerso en unas relaciones sociales y económicas que se definen por la político, por la pugna en las relaciones de poder que se disputan la hegemonía sobre lo social y económico. La educación no es ajena a esas relaciones de poder y a la manera como se configuran en determinadas relaciones sociopolíticas y económicas; las pedagogías críticas, se distancian de los otros modelos pedagógicos por su esfuerzo para contextualizar el análisis de la educación en esas relaciones sociales y económicas y sus vínculos con las relaciones políticas. Por eso, son las pedagogías

críticas las que han asumido el reto de analizar y confrontar la pretensión de las políticas educativas neoliberales por incidir en la educación y configurarla a sus propósitos.

Por supuesto, las pedagogías críticas no se dedican únicamente a la confrontación al neoliberalismo. Como propuestas, también se han destacado por abordar en su trabajo múltiples maneras de fortalecer la

Las pedagogías críticas, a diferencia de otros modelos, han enfatizado en sus análisis y propuestas, la comprensión de la educación como un hecho político.

educación desde una perspectiva dialéctica y emancipadora. Bajo este horizonte, se han desarrollado varios procesos que trabajan por la democracia radical, los derechos humanos, la justicia social y las luchas que desde el contexto educativo se hacen en favor de las minorías y de las discriminaciones e injusticias de sexo, género, clase o raza; levantando un arco de sueño social en el cual podamos vivir el encuentro y la diversidad, a partir del rechazo digno a toda forma de discriminación o violencia que pueda existir por razones políticas, económicas o de otro tipo de origen.

El interés particular de este escrito es la lucha de las pedagogías críticas contra la pretensión hegemónica del neoliberalismo en educación. El recuento de las numerosas publicaciones que se proponen hacer de las pedagogías críticas una lucha político-pedagógica contra el neoliberalismo en educación es una tarea enorme y dispendiosa. Inmersos en esa tarea, recogemos en este escrito algunas ideas iniciales de lo que las pedagogías críticas hacen para resistir y transformar esa injerencia del neoliberalismo en los derroteros de la educación. Lo primero es ver la validez y los propósitos de por qué las pedagogías críticas asumen este derrotero, y luego, proponer unos ejes del trabajo académico-político que es necesario desencadenar en este proceso de lucha y resistencia.

La pregunta por el quehacer de la pedagogía

Cuando las pedagogías críticas deliberadamente asumen dentro de su espectro de trabajo la confrontación con las políticas educativas neoliberales, inician un proceso de cuestionamiento al quehacer de la pedagogía, y al mismo tiempo toman distancia de los numerosísimos

modelos pedagógicos que circulan indiscriminadamente en el ámbito académico. Asumen un lugar difícil, el de la confrontación; lugar que les exige autodefinirse con el propósito de diferenciarse y justificarse; acciones que le posibilitan desplegar los sentidos de su quehacer frente a las pretensiones del pensamiento único y hegemónico del neoliberalismo.

Autodefinirse, porque las pedagogías críticas, al instaurarse como antagónicas y cuestionadoras de la hegemonía del lenguaje del neoliberalismo, no pueden asumirse como pedagogías que encaran solamente las relaciones entre la educación y la enseñanza; esto implica un desplazamiento en lo teórico y un posicionamiento en lo político. En lo teórico, las pedagogías críticas sitúan el quehacer de la pedagogía más allá de las relaciones entre educación y enseñanza, pues las sitúan en el terreno social, económico y político en el que dichas relaciones están inmersas y son su orden constitutivo: en lo político, porque inauguran un campo de confrontación; el de la impugnación, la denuncia, la resistencia y la transformación. Así, el quehacer de las pedagogías críticas es la lucha contra-hegemónica en las relaciones de poder de la educación y la pedagogía y sus órdenes de contexto en las que se dan las realidades de la escuela.

Las pedagogías críticas también se auto-definen y replantean su quehacer cuando se diferencian de los modelos funcionalis-

tas y adaptativos. Los modelos pedagógicos funcionalistas asumen estrictamente que la tarea de la pedagogía es la enseñanza, interpretan que la enseñanza es un acto aséptico, que ocurre únicamente en el aula de clase y que está desconectado de su contexto y de las relaciones sociales, económicas y políticas constitutivas de dicho contexto; por este tipo de concepción, los modelos pedagógicos funcionalistas no cuestionan al neoliberalismo, por el contrario tratan de implementarlo, intentan ser los apoyos para que el neoliberalismo se concrete en las realidades escolares; buscan por todos los medios convertir la educación en la gran maquinaria útil y servil a la lógica del mercado, son pedagogías que hablan de estándares, competencias, evaluaciones nacionales e internacionales, mejoramiento continuo, desempeños, competitividad, emprendimiento y muchos otros términos que provienen del lenguaje del mercado y son implementados acríticamente para explicar y legitimar las acciones serviles y dóciles para la subordinación de la escuela a las relaciones de poder y la lógica del mercado. Las pedagogías críticas, tienen en común su capacidad de situarse políticamente y de develar críticamente que esos lenguajes no son inocentes y que forman parte de un entramado de poder al servicio de una economía hostil, manipulada, concentrada por el gran capital y perpetuadora de las injusticias del capitalismo y su devastadora acción depredadora de la cultura, la sociedad y el ambiente. También se autodefinen cuando toman distancia de las pedagogías críticas domesticadas. Existe un modo de hacer pedagogía crítica sin asumir compromisos de raíz, radicales. Es una pedagogía que aparentemente es neutra, no está con el neoliberalismo ni contra él. Que está en la crítica, pero de manera contemplativa, que se limita a comprender; pero no hace nada por transformar, es la crítica de la parálisis, del escepticismo, de la inmovilidad, de la desesperanza y de la renuncia. Por eso se han llamado domésticas, porque su sentido estrictamente retórico y poco político, terminan beneficiando al poder del neoliberalismo, sin parecerlo, están al servicio del amo; porque su acción discursiva no confronta el poder,

sólo lo describe, pero se niega la posibilidad de transformarlo. De ahí, que en campo de las pedagogías críticas, que luchan contra la domesticación, su quehacer no es solamente contemplativo sino transformador, y por eso arriesga en la propuesta y la apuesta, es como lo anunció Giroux: *"crítica, opción y posibilidad"*.

Pero además de autodefinirse, también tienen que justificarse y probar el sentido de su quehacer. La violencia del neoliberalismo y del capitalismo contra la educación, ha llevado a la generalización del escepticismo frente al quehacer de la pedagogía y sus posibilidades. En este aspecto se han dado dos contextos.

En el primero, muy a pesar de la existencia de pedagogías funcionalistas y serviles, los ideólogos del neoliberalismo insisten en que la pedagogía no es necesaria; y por eso, han logrado reemplazarla por entrenamiento, adiestramiento o simplemente metodologías rígidas, mecánicas y de claro estirpe conductista, pero efectivas a la hora de buscar que la educación este obsesionada por su rendimiento en la obtención de resultados ante las pruebas nacionales o internacionales que supuestamente miden la calidad de la educación.

En el segundo, el ánimo desesperanzador que ciegamente anuncia la inutilidad de la pedagogía frente a la barbarie del capitalismo, sus guerras y desastres en la economía, el medioambiente y la sociedad. Es la posición de quienes sobredimensionan las fatalidades del capitalismo y sus

En ambos contextos, la mirada servil o decepcionada, ha terminado por aceptar que la pedagogía es inútil e innecesaria. Pero no es pertinente aceptar sin más esta afirmación. En realidad, no necesitamos de una pedagogía funcionalista o doméstica. Ya sea por la acción deliberada del neoliberalismo de prescindir de ella, o por la subordinación sumisa de que la pedagogía no tiene razón de ser y posibilidades para su quehacer, no podemos aceptar que la pedagogía no tiene justificación en el mundo de hoy y tampoco podemos aceptar que la pedagogía no puede hacer nada frente a la barbarie social y violenta del capitalismo. El neoliberalismo tiene un doble discurso: en algunos casos desarrolla acciones directas que niegan la pedagogía, en otros, se vale de las pedagogías funcionalistas. En ambos casos no hay una clara contradicción, pues ambos hechos sirven para afianzar su proyecto sobre las escuelas.

Por el contrario, si nos situamos en las pedagogías críticas, en cualquiera de sus enfoques diversos caracterizados por sus diferentes denominaciones, todos ellos tienen como común denominador el hecho político de que las pedagogías críticas sí se justifican en el contexto actual de la educación, tienen razón de ser y fundamentos para proponerse su quehacer, en abierta disputa con la crisis que el capitalismo propicia en la educación y con las políticas educativas neoliberales que agudizan esta crisis. Son las pedagogías críticas y sus apellidos políticos que le dan énfasis en su sentido transformador,

Lo crítico de la pedagogía crítica es el sentido político de la reflexión y acción pedagógica.

devastadores efectos sobre la sociedad y la educación. Si bien es cierto que la educación no puede resolver los problemas de la sociedad, también es cierto, que la escuela y la pedagogía tienen el potencial crítico, emancipador y transformador de que es capaz de imaginar un mundo diferente y de luchar por él.

las que definen que su quehacer no están estrechamente limitado a la contemplación y la retórica. Son las pedagogías críticas emancipatorias, revolucionarias, de la alteridad, o de la insubordinación, entre muchas otras, las que tienen la posibilidad de devolverle a la escuela su rostro y su corazón humano y vital, y ser las

generadores de formación de hombres y mujeres conscientes de que su papel en la sociedad no es solamente el funcionamiento del mercado, la guerra (que también es mercado), la depredación y el consumo.

Precisamente, en los contextos más salvajes del capitalismo actual, son las pedagogías críticas, las opciones auténticas para enfrentar desde la escuela esas dramáticas situaciones que el capitalismo deja en las diferentes poblaciones del planeta. Los múltiples aportes y desarrollos de las pedagogías críticas, han tenido el valor y el coraje suficiente para enfrentarse a la injusticia, la pobreza, la discriminación y la violencia. Frente a la cultura depredadora del capitalismo, la erosión de la democracia que produce, las siniestras formas de dominación que promueve y la prevalencia de la muerte y del mercado sobre el valor de la vida, las pedagogías críticas han resistido con indignación, rabia y coraje, sembrando en las conciencias críticas y las subjetividades críticas, el arco iris de la esperanza y la idea del sueño social de un mundo diferente al capitalismo, son una opción posible, a la que es legítimo esperar y aspirar y por la cual se debe luchar.

Las políticas neoliberales y su invasión en muchos campos, como el de la educación, representan la imposición de las lógicas del mercado sobre la primacía de la vida. Para el neoliberalismo, la vida, la ciencia, el conocimiento, las personas son simplemente consumidores o mercancías. Las pedagogías críticas representan la opción de cambiar de perspectiva y de colocar en el escenario educativo las lógicas de la vida, los saberes, la ciencia y los sujetos; y de sustituirlos frente a los pobres y opacos designios del capitalismo por eliminar las subjetividades críticas y reemplazarlas por el capital humano. Le corresponde a las pedagogías críticas, como una más dentro de sus campos de acción ya bastante desarrollados, el enfrentar al neoliberalismo para que la formación de subjetividades críticas sean los agentes que movilizaran el campo de acciones políticas en la lucha contra-hegemónica a los poderes del capitalismo y sus expresiones neoliberales en la sociedad, la economía y la educación.

La confrontación contra las políticas educativas neoliberales

Las pedagogías críticas, los estudios sociales críticos, el pensamiento crítico, desde hace tiempo, han abierto un enorme abanico de análisis a la presencia de las ideas neoliberales sobre la educación. La bibliografía al respecto, es inmensa. La estrategia ha sido utilizar el pensar para develar lo encubierto bajo la retórica del

res que no son del todo explícitas en las normas o las acciones gubernamentales de la intervención. De ahí, que el ejercicio orientado a establecer las características fundamentales de las reformas, consiste en identificar esos principios de la razón que gobiernan las normas o decisiones adoptadas en ese marco general, denominado por unos "reformas" y por otros, "políticas públicas". Así lo explica Popkewitz cuando advierte: "*Las políticas escolares no sólo implican des-*

El rostro visible de esta subordinación tiene dos facetas: la privatización y mercantilización de la educación.

neoliberalismo, sus propósitos y las estrategias que emplea para configurar la educación a sus intereses. La tarea crítica, ya sea transformadora, revolucionaria o insubordinada, tiene como punto de partida el trabajo teórico sobre las principales categorías del capitalismo académico que se han encargado de elaborar un discurso para la educación. Esta tarea consiste en colocarlas en contexto y develar las relaciones de poder, junto con los intereses que las guían. En definitiva, es develar como muchas de las categorías y planteamientos claves del neoliberalismo entran en juego en unas relaciones de poder-saber para generar mecanismos de acomodamiento, acondicionamiento y adaptación de la educación a las demandas del capitalismo globalizado.

Se cuentan por miles, las estrategias que las políticas neoliberales despliegan sobre los diferentes sistemas educativos del mundo. Pero, en el esfuerzo analítico que se hace desde las pedagogías críticas, podemos develar unos elementos en común, que se ponen en marcha a través de un conjunto de influencias que pueden ser agrupadas en unas tendencias directivas o coordinadas comunes. La intervención política está guiada por un conjunto de principios de racionalización o un sistema de razón que corresponde a algunos intereses y finalidades particu-

labrar un programa efectivo o identificar reglas. Implican diagnosticar los propios sistemas de la razón que definen la problemática de la planificación social, las reformas para subsanar las condiciones humanas y enmendar a las personas y al conocimiento de las ciencias de la planificación en la administración del niño o el maestro" (Popkewitz, 2009:13). De esta manera, el trabajo teórico por hacer en el estudio y análisis de las políticas educativas, es advertir esos principios o sistemas de la razón que están implícitos en las normas y decisiones, y que responden a finalidades, intereses y propósitos, que no son evidentes en las normas y decisiones mismas, pero que están contenidos y articulados a ellas y que buscan su funcionalidad con arreglo a un proyecto político determinado.

Son innumerables los aspectos que las políticas educativas pretenden determinar en todos los ámbitos del sistema educativo, las instituciones educativas, la administración y gestión del sector, las políticas y los planes de organización y funcionamiento, las características del currículo y de los contenidos de la educación, los parámetros de evaluación, el papel de las tecnologías, la identidad y el estatus del profesor, lo que se espera de los estudiantes; y un sinfín de parámetros que se esconden bajo sofisticadas

retóricas que hablan de calidad, competitividad, competencias, capital humano y hasta de tipos de ciudadanía. Sin embargo esa multitud de fórmulas, recetas, y retórica indiscriminada, pueden caracterizarse y agruparse bajo unos rasgos distintivos, bajo unas coordenadas que algunos casos han sido catalogadas como reformas educativas pero en el caso colombiano tiene todo el matiz y el contenido de contrarreformas educativas.

Esas coordenadas tienen como un propósito la sobre-determinación de la educación a las políticas económicas. El rostro visible de esta subordinación tiene dos facetas: la privatización y mercantilización de la educación y su complemento con la aplicación de las políticas del ajuste fiscal y reducción drástica del gasto público en educación. En este aspecto ha predominando la doctrina emanada por el consenso de Washington, desde la cual, se ha reestructurado numerosos componentes del sistema educativo con arreglo a una racionalización de recursos y procesos en este sistema, con el fin de su adaptabilidad, acomodación y acondicionamiento a las lógicas del recorte en el gasto público en educación. Por esta vía se da continuidad y prolongación a una política que se ha caracterizado por mantener la educación pública en estado precario. Una constante en muchos países bajo el dominio del neoliberalismo, es que los sistemas públicos educativos siempre han estado sometidos a una administración y un financiamiento precario y obsoleto, lleno de carencias y en permanente déficit. Lo que hace la aplicación del Consenso de Washington es la prolongación de esa situación de déficit y de esas fallas de estado en la gestión de los sistemas públicos educativos en cada nación.

Igualmente la privatización ha sido una constante en el sistema público. Sin embargo bajo la esfera del neoliberalismo y de su afán por colocar la educación al servicio de los sistemas económicos dominados por el sector financiero internacional y su política de dominación imperialista los han llevado a reeditar las formas y las modalidades de esta política de privatización y su avance en mercantilización. En el mismo marco de la contrarreforma educativa se inauguran las

modalidades de concesiones e intermediación en la entrega de la educación pública al sector privado, para que ésta sea gestionada con ánimo de lucro y con afán de ganancia. Esto tiene nombre propio, es el capitalismo cleptocrático que usa los dineros públicos para las ganancias privadas, se revive una vieja aspiración del capitalismo que consiste en robar los recursos de los pobres para favorecer las ganancias de los ricos.

Para lograrlo se han ideado recetas neoliberales en las cuales la educación es tratada como una mercancía que recibe el nombre de servicio. De hecho todo el sistema público educativo ahora es llamado servicio público y este cambio de nombre tiene la profunda connotación política de que es una mercancía que puede ser vendida y comprada; la necesita la población, pero su administración y gestión es vendida por los particulares y comprada por los gobiernos, y en esta transacción, el capital financiero encuentra una modalidad más de renta a través del mercado especulativo de la venta de servicios y de la consecuente tasa de ganancia que se genera por el cobro de la simple administración de la educación.

Otra de las coordenadas clave en esta política neoliberal es la que tiene que ver con la mercantilización de los fines de la educación sus objetivos, la gestión del conocimiento y la idea de ciudadano. Todas ellas operan al servicio del capital, se enmascaran en términos como competitividad, competencias básicas, desempeños, calidad de la educación y gestión del mejoramiento, entre muchas otras. Pero el núcleo subyacente a ellas, es que están concebidas y diseñadas para que los conocimientos, saberes y personas, sean funcionales a las dinámicas del mercado del capitalismo globalizado y a los requerimientos técnico - laborales que las condiciones técnico científicas del capitalismo actual exigen. De esta manera, conocimientos, saberes y personas, son mercancías dentro de ese capitalismo que trafica y especula con el conocimiento y la técnica, convertidas en fuerza laboral, y con el intelecto convertido en propiedad y en factor de ganancia de la especulación capitalista. La estrategia clave para la aplicación de esta coordinada es la

coacción sobre el currículo y las instituciones educativas, a través de las evaluaciones nacionales e internacionales de la calidad de la educación y la adopción de planes de reorganización administrativa con arreglo a las ideas de que las escuelas pueden funcionar como empresas.

Una tercera coordenada tiene que ver con la corporativización del sistema educativo. La contrarreforma educativa ha tratado imponer tecnologías políticas de gestión y bio-políticas de reorganización de las instituciones y las subjetividades, de manera tal que su organización y funcionamiento son con arreglo a dispositivos de control y de vigilancia permanente y sistemática. El despliegue de sistemas de información, de tecnologías, de propuestas administrativas, de evaluación permanente, de credencialismo, acreditación y certificación, cumple un doble papel, pues por un lado insertan y posesionan una racionalidad técnico instrumental y por otro refuerzan las jerarquías burocráticas y la reproducción de mecanismos de poder y de control. El despliegue de estos dispositivos ha corporativizado la gestión del sistema público de educación.

Como cuarta coordenada subyacente a esta política es el profundo desconocimiento de los sujetos. Las distintas facetas de estas políticas niegan e impiden la emergencia de la condición autónoma y subjetiva de las personas y de sus acciones colectivas. Las diferentes estrategias que despliega el neoliberalismo se interiorizan en las situaciones educativas o en los cuerpos sociales y colectivos que las componen, y su diseminación recompone su estructura y sus elementos, reconfigurando desde la individualidad y de forma molecular, las identidades, los campos de regulación y de interacción en los sujetos. Llegando a desconocerlos por completo, o bien, a sustituirlos por parámetros regidos desde una acción tecnocrática, que enmascarados en la ideología del tecnicismo, hablan de eficacia, de rendimiento, de desempeño, pero que en realidad niegan la diferencia, impiden la diversidad y someten las condiciones subjetivas a estándares únicos y uniformes. De hecho se impone la idea de que el criterio técnico es superior al sujeto, así dicho criterio sustituye y niega al sujeto.

La apuesta de las pedagogías críticas por una posibilidad alternativa o unas pedagogías como políticas de la esperanza

La búsqueda por hacer el tránsito de la “crítica” a la “opción y la posibilidad”, involucra el ejercicio del pensar crítico con la apuesta por la búsqueda de unos horizontes de sentido y transformación, por fortuna, sujetos a la incompletud y a la apertura permanente de búsquedas y transformaciones. Sin caer en la tentación de proponer teleologías y programas imposibles, el quehacer de las pedagogías críticas frente a las políticas educativas neoliberales, puede apostarle a una agenda mínima de procesos por ampliar, fundamentar y desarrollar. Para iniciar, y ligados a la discusión y construcción de un proyecto educativo y pedagógico alternativo PEPA, el cual se debe nutrir de lo enorme riqueza intelectual de las pedagogías críticas, puede partir de derroteros como los siguientes:

1. A diferencia del neoliberalismo, que se impone con el pensamiento único, a través del cinismo inacabado de recetas supuestamente fáciles; las pedagogías críticas no se asumen como una receta. No admite recetas, la educación no puede resolverse con recetas, la experiencia no puede simplificarse o reducirse a una receta. Las Pedagogías críticas son una opción que va más allá de las modas, del esnobismo intelectual, que convierte las propuestas pedagógicas en discursos pasajeros, sin impacto real en el aula y la enseñanza. Las pedagogías críticas son incompletas, inacabadas, en constante proceso dialéctico de su reconstrucción permanente a partir de sus diálogos con la realidad y consigo mismas; las opciones para incidir en la escuela les exigen desarrollar a fondo el concepto de praxis, y plantear las posibilidades de acción en relación con las circunstancias socio-históricas que se están tejiendo en la vida de la escuela.
2. Las pedagogías críticas asumen que el punto de partida para hacer propuestas en educación es leer críticamente la realidad. El neoliberalismo se basa en recetas definidas desde las necesi-

Las pedagogías críticas asumen que el punto de partida para hacer propuestas en educación es leer críticamente la realidad.

dades del mercado, por esos sus propuestas en educación son pensadas en la relación costo-beneficio y por eso se centran en planes y programas que involucran términos como calidad y cobertura; como tales, leen la receta o el diagnóstico fabricado y adaptado a la solución de mercado, no leen la realidad. La enseñanza y la escuela no pueden ser abordadas al margen de esas realidades socio-históricas que viven los sujetos. El sentido crítico de las pedagogías críticas, comienza cuando la pedagogía hace lectura de su tiempo, de su contexto, de la realidad social, económica y política en la que está inmersa. Lo que hoy en día, las pedagogías críticas llaman contextualización, es una lectura crítica de la sociedad; lo que implica un rol político e histórico, pues la tarea pedagógica de la contextualización al abordar la realidad concreta de la sociedad, sitúa al sujeto frente a su presente histórico y lo ubica en sus relaciones políticas, de poder, económicas y culturales que atraviesan su vida y que lo desafían a transformarla.

3. Las pedagogías críticas trabajan por rehacer la construcción de lo público. El reto es la defensa de la educación pública. Pero esta es una tarea descomunal, de carácter teórico, en tanto que se trata de redefinir conceptualmente que es lo público; y también es de carácter político, porque consiste en redefinir las relaciones de poder constituidas históricamente entre el estado y la sociedad, involucrando en ello a la escuela entre otras instituciones creadas bajo la misma esfera. Lo público surgió históricamente ligado al proyecto político de la modernidad, como tal, fue la expresión del capitalismo. El origen de la escuela pública estuvo ligada a la expansión capitalis-

ta y sus acciones por complementar los ideales de la fábrica. Pero como el capitalismo ha variado, no en sus ejes centrales pero sí en sus dinámicas externas de operación, decidió darle un giro a lo público y ya no le es útil sino está al servicio del mercado, por eso, desde una perspectiva social, histórico cultural o crítico social, resulta clave reorganizar la estrategia de la impugnación política a partir de la redefinición de lo público. La idea de lo público puede ser transformada, ya no al servicio de la modernidad y el capital, sino al servicio de lo social y de lo popular. Hoy, resulta crucial esta redefinición, pues es estratégica en contra del afán de empoderar lo privado; la defensa de lo público, es una arena política para confrontar el afán por la supremacía de lo privado. La idea de asumir las escuelas como esferas públicas es un espacio de posibilidades para esta lucha político-pedagógica.

4. Para este proyecto de confrontación, otra acción teórico-práctica consiste rescatar el lugar de la afirmación de los sujetos. El neoliberalismo es el desconocimiento o la objetivación de los sujetos. La objetivación de los sujetos es una acción de poder para la negación de la subjetividad. Las ideas de la racionalidad técnico instrumental que operan para la imposición de las prácticas educativas del neoliberalismo, su lógica esquizofrénica y compulsiva, es su operar instrumental, mecánico, repetitivo y rutinario, impuesto a través de formatos, manuales y evaluaciones que están centralizadas en el control de la conducta, los tiempos, las actividades, los espacios y movimientos, constituyéndose en operaciones que a partir del exigir el rendimiento de cuentas, actúan sobre los sujetos y condicionan su modo de actuar. Frente

a esta situación, hay un enorme potencial de las pedagogías críticas sobre la afirmación de subjetividades críticas, el cual hay que explorar y desplegar.

5. La obsesión neoliberal por los resultados y por su afán de utilizarlos como manera de coaccionar y dirigir la escuela, es la tarea de enfrentar la estandarización de los contenidos a partir de la aplicación de las evaluaciones nacionales e internacionales de la educación, bajo el sofisma de la evaluación de la calidad. Estas pruebas, guiados por la filosofía del mercado, buscan la imposición de la formación por competencias, regulan indirectamente el currículo y le apuestan a un currículo internacional, adaptado funcionalmente a la lógica de la sociedad de la información y a la formación de capital humano y sus consecuentes objetivos de preparar ciudadanos trabajadores en el mundo de la desregulación laboral y la precariedad de condiciones laborales. De ahí la importancia de enfrentar este tipo de evaluaciones, su concepción y propósito. Además de la lucha por otro tipo de contenidos en la escuela y el currículo, también están en curso acciones políticas y colectivas como las campañas "Alto al SIMCE" en Chile y FAIR LEST en algunas ciudades de Estados Unidos, de las cuales existe un amplio registro de su actividades en Internet.

Estas son algunas propuestas del trabajo político-pedagógico por hacer, y aún hay otras más que se quedan aquí sin mencionar. Como hemos insistido hasta la reiteración, la crítica es al mismo tiempo opción y esperanza. Si bien, la lectura del mundo y de la realidad, la oposición a la dominación capitalista y la crítica a la hegemonía y el papel dominante de la educación impartida por las élites, pueden conducir a una visión totalizante del mundo, de la sociedad y de la educación, y a generar la idea de que la lógica cultural del capitalismo en su fase de globalización es la de los poderes absolutos, y que frente a ellos, no tenemos nada que hacer. Las pedagogías críticas están ahí para hacernos recapacitar y para mostrarnos que los poderes del capital no son tan absolutos, que hay posibilidades de la resistencia y

la transformación. La sola crítica contestataria puede resultar estéril; por eso, las pedagogías críticas son también pedagogías de la esperanza, porque el reconocernos como sujetos históricos, significa que tenemos mucho por hacer y es posible la acción ética y política por transformar las lógicas de dominación del capitalismo en experiencias de emancipación.

En Paulo Freire la esperanza es un valor inherente a la práctica pedagógica y al sentido crítico, libertario y emancipador del pensamiento. Es un valor que adquiere forma en la práctica diaria del maestro a través de su compromiso con la idea de la educación como transformación. Es bien difícil explicar esta práctica, porque existe algún modo indescriptible de expresarse en los actos y comportamientos de los educadores progresistas, y mucho más difícil, hacer visible que son portadores de una visión distinta de la educación y la sociedad. Pero la forma más clara de expresarse, como pedagogos de la esperanza, es a través del diálogo, de la palabra y del gesto comunicativo; aquí radica el germen capaz de propiciar opciones de transformación social. La libertad, la emancipación y la justicia social, sólo son posibles, si hombres y mujeres consideran con mucho convencimiento que la vida social y las acciones humanas se pueden orientar en la búsqueda de esos propósitos.

Entonces, la idea de la esperanza conjuga mucho de ideal y de sueño, pero también de acción. Es incluso una metáfora, tal vez quijotesca por el carácter monumental de lo que encarna ponerla en acción, pero no por ello imposible utópica o romántica. Como metáfora es una manera de decir que para transformar la sociedad es necesario creer en el poder de los sueños. Paulo Freire no era un soñador ingenuo, aunque así parezca; pero creía en la pedagogía como un arco de sueño social. En algún momento de su trabajo, lo llamo el *inédito viable*, es decir, aquello que no ha sido posible, pero que puede llegar a serlo.

Crítica no es desesperanza, ni desilusión frente al dolor y las injusticias que golpean sin cesar la vida educativa. Crítica es también opción, es posibilidad, y por tanto es esperanza. Pero la esperanza no es la simple espera, como lo dijo el mismo en

un poema "el que espera en la pura espera vive un tiempo de espera vacío". Por eso, esperar es actuar, es insistir en el día a día en la conciencia crítica y en la vivencia solidaria del poder transformador del diálogo. En palabras del propio Freire: "Una de las tareas más importantes de la práctica educativa crítica es... asumirse como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños"; por eso, la pedagogía de la esperanza y las pedagogías críticas estén en el tiempo en el que la espera es un tiempo de hacer, como en el poema "Canción obvia" de Freire, podemos afirmar:

"Por esto, mientras te espero,
Trabajaré los campos y
Conversaré con los hombres. ...
No te esperaré en la pura espera
Porque mi tiempo de espera es un
Tiempo de quehacer".

Referencias bibliográficas

- Apple, Michel. (2003). *¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?*. Universidad Pedagógica Nacional y revista Opciones pedagógicas. Bogotá, D.C.
- Cullen, Carlos. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata. Madrid.
- McLaren, Peter. (2003). *Pedagogía crítica y lucha de clases en la era de la globalización neoliberal: notas desde la otra cara de la historia*. En: Revista Opciones Pedagógicas N° 28. Proyecto académico de pedagogía. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.
- Popkewitz, Thomas. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid. Ediciones Morata



En el marco del Seminario Internacional de Pedagogías Críticas realizado el 18 y 19 de noviembre, los CEID regionales expusieron sus análisis para el desarrollo del Movimiento Pedagógico, además de narrar sus antecedentes históricos, formularon propuestas para el nivel regional y nacional encaminadas al desarrollo del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA, a la defensa de la educación pública y a la dignificación de la profesión docente. Vale resaltar el interés y compromiso manifiesto en las exposiciones para hacer resistencia a la política educativa neoliberal y buscar alternativas que consoliden una opción de educación emancipadora.

El Movimiento Pedagógico

visto desde las regiones

Comisión 1

Moderadora: Fanny Milena Quiñones

Ponente	Sindicato	Ponencia
María Cristina Orozco	ADEC	El pensamiento crítico como sustento fundamental del PEPA.
José de Jesús Barrera	SIMAC	Una verdadera formación integral.
León Vallejo Osorio	ADIDA	La agenda pedagógica postmoderna del neoliberalismo.
Germán Campos G.	ADIH	Pedagogía crítica de la educación sindical en tiempos de la contrarreforma educativa.
Omar Bonilla	SUDEA	Algunas reflexiones desde las ciencias naturales para el abordaje de los PEPA interculturales en Amazonas.
Víctor Narciso Dávila C.	SINDIMAESTROS	Experiencia Pedagógica Alternativa. El colegio y el municipio, laboratorios para la enseñanza de las ciencias sociales.
Juan Carlos Jaime Fajardo	ADE	Una propuesta metodológica para estudiar los proyectos y prácticas pedagógicas como alternativas emancipatorias.
Wilson Martínez Guaca	SUTEV	Expedición Pedagógica Suramericana... "La ruta del sol".

Comisión 2

Moderadora: Marcela Andrea Palomino A.

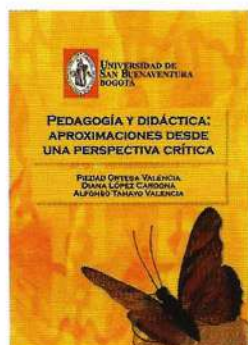
Ponente	Sindicato	Ponencia
Luis Alfredo Gómez Parra	EDUCAL	FECODE: un proyecto de vida, al servicio de la defensa de la educación pública, la enseñanza desde la autonomía escolar y la educación de calidad como elementos fundamentales para el desarrollo del país.
Fernando Arias G.	SER	Desafíos y perspectivas del Movimiento Pedagógico.
José Israel González	ADE	El sótano de la pedagogía en la azotea de los maestros noveles.
Harold Ibagüen	ADIDA	El papel del docente en la construcción de un Proyecto Pedagógico Alternativo.
Tulio Badel	ADES	El Proyecto Pedagógico y Educativo Alternativo en el marco de la Constitución y la Ley General de Educación.
Astrid Marina Coronado P.	ADEA	Movimiento Pedagógico emancipador alternativa de la educación colombiana.
Ricardo Gutiérrez F.	SIMATOL	El desafío del Movimiento Pedagógico
Omar Vergara Erazo	ADES	Retos y proyecciones para los docentes de la nueva generación

Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica.

Autores: Piedad Ortega V., Diana López C., Alfonso Tamayo V.

ISSN: 958842281-7

Editorial: Bonaventuriana. Bogotá-2013.



“Abordar la pedagogía desde una perspectiva crítica implica un particular compromiso por contribuir a plantearnos, con inteligencia responsable, alternativas para liberar el potencial transformador y liberador de la educación y no quedar anclados en comprensiones supuestamente “normales”, o bien para no naufragar en el tormentoso y maltrecho rostro de la actual globalización excluyente, izada bien alta la bandera de la justicia, que anida confiada en el seno ético-político de la educación, desmintiendo tanto las retóricas vacías como los desánimos cotidianos del “a esto no lo cambia nadie” o el “no se puede hacer nada”.

Los autores eligieron un camino más interesante rastreando en la ya muy rica cantera de la llamada “pedagogía crítica” reflexiones y categorías para mostrar, en primer lugar, cómo este compromiso exige que nos replanteemos las formas de comprender la pedagogía y la didáctica, insistiendo en la necesidad de fundamentarla epistemológicamente y, en segundo lugar, mostrando también por donde podemos bucear sus sentidos, apelando a ejemplos de prácticas educativas concretas, para terminar reflexionando sobre el sentido de una didáctica crítica, es decir: qué quiere decir enseñar y aprender, cuando, desde la intrínseca dimensión ético-política de la educación, entendemos la tarea como una praxis histórica, transformadora, humanista y dialógica.”

Carlos Cullen.

Filósofo .Profesor e investigador de la Universidad de Buenos Aires.

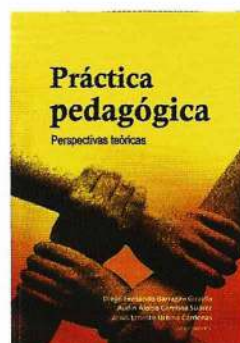
Práctica Pedagógica Perspectivas teóricas

Compiladores: Diego Fernando Barragán, Audin Aloiso Gamboa, Jesús Ernesto Urbina

ISSN: 978-958-648-823-5

Págs: 308

Editor: Universidad Francisco de Paula Santander Cúcuta



La práctica pedagógica no tiene su esencia solo en la corporeidad del maestro en el aula, trasciende más allá de este espacio. Esto toca los diferentes actores y escenarios de las Instituciones tanto de Educación Básica como de Educación Superior. Lo que se presenta en este texto, es una apuesta para que este concepto, tan amplio y complejo, genere en investigadores y teóricos de la educación y la pedagogía, interés por reflexionar e investigar en este interesante ámbito de la educación.

Los compiladores y autores de este libro muestran importantes aportes al concepto de práctica pedagógica desde sus diferentes miradas: la historia, los modelos pedagógicos, las prácticas evaluativas, alteridad, virtualidad, la ética y la política. Estos conceptos confieren un valor de gran magnitud al campo de la educación y a los maestros de los diferentes niveles educativos, quienes día a día entran en contacto con estudiantes, en saber y la escuela.

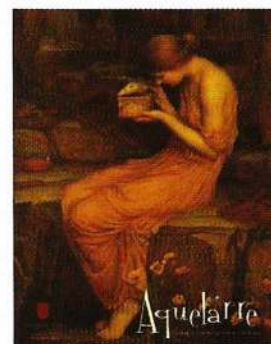
Contacto: maestriapp@ufps.edu.co

Revista Aquelarre No. 24

Revista de filosofía, política, arte y cultura

Editor: Centro cultural de la Universidad del Tolima

ISSN: 1657-9992

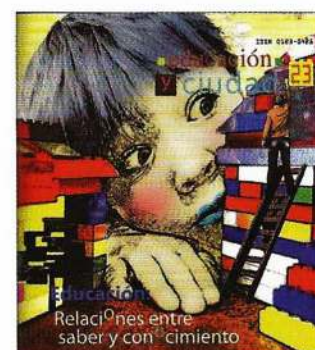


Con artículos como: Los cuestionamientos a la apuesta minera en Colombia: entre la preocupación y la acción ética. De: Julio Fierro Morales. Antes del diluvio, el ecosocialismo, la apuesta poética actual. De: Michae Lowy. Defensa de la utopía. De: Julián Mesa. Guillermo Hoyos: La pasión de enseñar. De: Carlos Augusto Hernández. Los diálogos de paz y la unidad de la izquierda. De: Carlos A. Lozano Guillén, y muchos artículos de interés general, incluida la carta del Director Julio César Carrión en la que escribe: queriendo expresar, como dijimos, nuestro rechazo a esta permanente paradoja histórica que, a nombre del progreso padecemos, queremos dar plena validez a la utopía, al principio esperanza y sostener que si bien aún no es el tiempo de los pueblos vencidos, tenemos todavía la posibilidad de ofrecer desde la educación y la pedagogía, algo más que un placebo que sustituya la esperanza, frente al parecer invencible carácter fetichista de las cosas y a esas relaciones sociales abstractas que han transformado los productos y las cosas en valores, ocultando la auténtica realidad de las relaciones entre seres humanos. Contacto: ccu@ut.edu.co

Revista Educación y Ciudad No. 23

Educación: relaciones entre saber y conocimiento

Edición: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–
ISSN: 0123-0425



Nancy Martínez, Directora del IDEP escribe: La edición No. 23 de la Revista Educación y Ciudad, se dedica nuevamente a temas relacionados con el saber y el conocimiento escolar. Esta decisión se debe al interés de amplios sectores académicos y magisteriales de presentar reportes de investigación, informes de experiencias e innovaciones y, en general artículos que dan cuenta de preocupaciones sobre el tema que, sin lugar a dudas, aportan elementos claves a la reflexión adelantada actualmente en Bogotá. Lo aquí registrado y lo que se origine a partir de estas ideas, contribuirá en la comprensión de la tarea de la escuela, y propiciará nuevas formas de asumir la complejidad de los saberes que transitan las aulas, los contextos sociales y el mundo actual.

Contacto: idep@idep.edu.co, www.idep.edu.co

Revista Correo Pedagógico CEID – AICA

Asociación de Institutores del Caquetá

ISSN: 2344-7524

Reseña: Edgar Gómez Mosquera



El ejercicio hecho por muchos docentes a través de Correo Pedagógico CEID AICA, es muy importante si queremos recuperar la senda del Movimiento Pedagógico más aún hoy cuando el devenir histórico ha cambiado el rol del maestro convirtiéndolo en un funcionario experto, dedicado y especializado en el uso de instrumentos de medición y técnicas de enseñanza, despojándolo de la riqueza y complejidad de su propia práctica pedagógica. Se le ha robado a las instituciones educativas el espacio para la reflexión pedagógica sobre sus prácticas, se le ha quitado a los niños y las niñas la posibilidad de espacios de análisis para revertir el rumbo de su mundo y a la sociedad se le ha quitado el derecho de tener una escuela crítica generadora de pensamiento y de alternativas

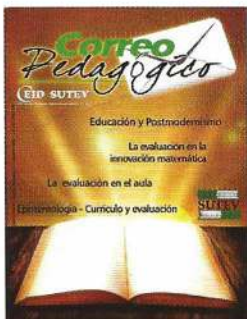
Contacto: ceidcaqueta@hotmail.com, aica-caqueta@hotmail.com

Revista Correo Pedagógico CEID – SUTEV

Sindicato Unidos de Trabajadores de la Educación del Valle

ISSN:143-9742

Reseña: Bertha Adonai Lasso Escobar



La producción escrita de los maestros es un aporte significativo a la construcción teórica requerida para el acto de educar, ya que es en el aula donde los conocimientos, saberes, metodologías e ideologías se validan y convalidan para fortalecer el quehacer docente. Lo

anterior permite el fortalecimiento de la calidad educativa, porque cuando se escribe se da un proceso de sistematización del conocimiento que luego puede ser usado y repensado de múltiples formas según los contextos estableciendo aciertos y desaciertos, permitiendo los procesos de mejora continua.

Para que esto suceda se hace necesaria la divulgación de las experiencias para que sean repensadas y recreadas en las mentes e imaginarios de los lectores; en este sentido, la Revista Correo Pedagógico se constituye en un instrumento que contribuye al dialogo académico que debe existir entre los maestros en pro de una educación pública Estatal con calidad y equidad que tenga como base la reflexión y la investigación docente.

Contacto:ceid@sutevalle.org, wigasa23@gmail.com, diazjorge25@gmail.com

Boletín Alerta Maestr@ CEID – SUDEA

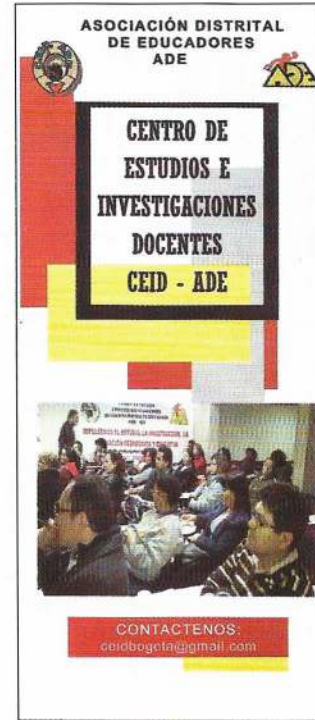
Sindicato Único de Educadores del Amazonas Leticia Amazonas



El objetivo del Boletín Alerta Maestr@ es resaltar las experiencias educativas y pedagógicas alternativas, que se desarrollan en las diferentes Instituciones Educativas de nuestro Departamento por parte de profesores investigadores; el trabajo plasmado en este número nos permite entender el poder que tenemos los maestros para transformar la educación, de modo que los estudiantes visionen mundos diferentes y formas alternativas de transformar su realidad. De ahí que el maestro investigador con su trabajo, pase de la simple crítica de nuestra realidad a transformarla a través de una idea creativa, que hace de la escuela ese lugar donde el niño abra un horizonte de reflexión y acción para pensar, decir y crear el mundo donde él se sienta a gusto y donde se pueda realizar como individuo. Contacto:www.ceidamazonas.blogspot.com/ twitter:@ceidamazonas ceidamazonas@gmail.com

Centro de Estudios e Investigaciones Docente CEID – ADE

Asociación Distrital de Educadores Bogotá, D.C.



El CEID-ADE es un equipo de trabajo político-pedagógico que funciona al interior de la organización sindical Asociación Distrital de Educadores(as) ADE, como apoyo al fortalecimiento del sindicato y cuyo propósito fundamental es contribuir a la construcción de una comunidad académica participativa con una propuesta educativa y pedagógica alternativa para Bogotá, que se diferencie y confronte las políticas educativas neoliberales y neoconservadoras que afectan todo el contexto educativo, la cotidianidad docente y la misma pedagogía. Te invitamos a participar en la construcción del PEPA, aportando tus saberes y experiencias en los círculos pedagógicos.

Contacto: ceidbogota@gmail.com

Revista Educación y Cultura

Distribuidores y puntos de venta

TELÉFONO (1) 2453925 CELULAR 3155299515

Amazonas

Leticia
SUDEA
Cra. 9 No. 14-32
Teléfono: 098 5924247

Antioquia

Medellín
ADIDA
Cll 57 No. 42-70
Teléfonos: 094 2291000
094 2291030

Arauca

Arauca
ASEDAR
Cll 19 No. 22-74
Teléfono: 097 8852123

Atlántico

Barranquilla
ADEA
Cra. 38B No. 66-39
Teléfono: 095 3563349
Agustin Artunduaga
Cll. 52 No. 19 B - 45
0953461968
agustinmagisterio@yahoo.es

Bolívar

Cartagena
SUDEB
Calle del cuartel 36-32
Monpos
Carlos Alberto Campos Castro
Calle 18 A No.4-20
Teléfono: 6856152
carcamcas54@hotmail.com

Boyacá

Tunja
SINDIMAESTROS
Cra. 10 No. 16-47
Teléfono: 098 7441546
Luz Adriana Castañeda
Carrera 1 Este No. 33-22 Apto. 101
Teléfono: 098 3138578601
lucitacas@hotmail.com

Caldas

Manizales
EDUCAL
Cll. 18 No. 23-42
Teléfono: 968 801046

Casanare

Yopal
SIMAC
Cra. 23 No. 11-36 Piso 3
Teléfono: 098 6358309
Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3 - Casa
Del Educador
Celular: 3134414102
ecor28@hotmail.com

Caquetá

Florencia
AICA
Cra. 8 No. 6-58
Teléfono: 098 4354253

Cauca

Popayán
ASOINCA
Cll. 5 No. 12-55
Teléfono: 092 8220835
Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. No. 4-44
Teléfono: 092 8244903
Santander De Quilichao
Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
Teléfono: 8297949
ceramel2008@hotmail.com

Cesar

Valledupar
ADUCESAR
Cll. 16A No. 19-75
Teléfono: 095 5713516

Chocó

Quibdó
UMACH
Cra. 6A No. 26-94
Teléfono: 094 6711769

Córdoba

Montería
ADEMACOR
Cll. 12A No. 8A-19
Teléfono: 094 7865231
Manuel Guzmán Espitia
Cll. 12A No. 8A-19
Celular: 314 5410085
Teléfonos: 094 7835630
094 7865231

Cundinamarca

Bogotá
ADE
Cll. 25A No. 31-30 Norte
Teléfonos: 3440742 - 2445300
Cra. 9 No. 2-45 Sur
Teléfonos: 2890266 - 2898908
ADEC
Cll. 25 No. 31A-52
Teléfono: 091 2444155
CUT
Cll. 35 No. 7-25
Teléfonos: 3237950 - 3237550
USDE
Cra. 8 No. 19-34 Of. 6-10
Teléfonos: 3348826 - 2814552
Eliana Duarte
Cll. 142 No. 9-31 Apto. 403
Teléfonos: 4736455 - 3016649996
eliduarte73@yahoo.es

Alejandro Libros Ltda.
Calle 72 No. 14-32
Teléfono: 3450408
Alejandro Libros-Centro
Calle 18 #6-30
Teléfono: 3421359

Guajira

Riohacha
ASODEGUA
Cll. 9 No. 10- 107
Teléfono: 095 7285061

Guainía

Pto. Inirida
SEG
Julian Gutiérrez Murillo
Teléfono: 098 5656063

Guaviare

San José del Guaviare
ADEG
Cll. 9 No. 22-56
Teléfono: 098 5840327

Huila

Neiva
ADIH
Cra. 8 No. 5-04
Teléfono: 098 8720633
José Fendel Tovar
Cll. 1G No. 15B-20
Teléfono: 098 8737690

Magdalena

Santa Marta
EDUMAG
Cra. 22 No. 15-10
Teléfono: 095 4203849
Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
Teléfono: 095 4200993
elamanuenselibros@gmail.com

Meta

Villavicencio
ADEM
Cra. 26 No. 35-09 San Isidro
Teléfono: 098 6715558

Nariño

Pasto
SIMANA
Cra. 23 No. 20 -80
Teléfono: 092 7210696
Alirio Ojeda
Cll. 11 No. 29-32
Celular: 3166196811
Aliriojeda@hotmail.com

Norte de Santander

Cúcuta
ASINOR
Avda. 6 No. 15-37
Teléfono: 097 5723384
Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
Teléfono: 097 5709112

Putumayo

Mocoa
ASEP
Cra. 4 No. 7-23
Teléfono: 098 4204236

Quindío

Armenia
SUTEQ
Cra. 13 No. 9-51
Teléfono: 096 7369060

Risaralda

Pereira
SER
Cll. 13 No. 6-39
Teléfono: 098 3251827

San Andrés Islas

ASISAP
Cra. 3 No. 6-25
Teléfono: 098 5123829

Santander

Bucaramanga
SES
Cra. 27 No. 34-44
Teléfono: 097 6341827
Carlos Felipe Gonzalez
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
Teléfono: 097 6454884
San Gil
Richard Campo Ballesteros
Cra. 8 No. 9-68
Celular: 316 6649319

Sucre

Sincelejo
ADES
Cra. 30 No. 13A-67
Teléfono: 095 2820352
Ruby Martinez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
Teléfono: 095 2818818
libreriamagisterio@hotmail.com

Tolima

Ibagué
SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Esquina
Teléfono: 098 2646913

Valle

Cali
SUTEV
Cra. 8 No. 6-38
Bugá
Gerardo Osorio / Librería Lea
Carrera 12 No. 5-67
Teléfono: 2280210

Vaupés

Mitú
SINDEVA
Cra. 12 No. 15-17
Teléfono: 098 5642408



Sede Vacacional en Villeta y Tocaima
¡Ideal para tu descanso!
¡Te esperamos!



Año Internacional de las
COOPERATIVAS 2012

CODEMA PBX: 323 75 05
<http://www.codema.coop> - E-mail: info@codema.coop
 Sede Principal Calle 39 B 19 - 15 - Bogotá D.C.
 Sede Vacacional Villeta y Tocaima

Codema

Una Cooperativa que nace comprometida con las luchas del Magisterio y en procura de su bienestar social.

El 20 de Noviembre de 1.964, gracias a la unidad e inteligencia de 33 pioneros educadores del Magisterio del Distrito Especial, nació la Cooperativa de ahorro y crédito del Magisterio, del Distrito Especial – CODEMA, y el 13 de Enero de 1.965 obtuvo su Personería Jurídica. Desde su nacimiento se ha mantenido fiel a los principios, objetivos y valores del Cooperativismo, al igual que bajo el control, inspección y vigilancia de las Entidades gubernamentales, constituidas para ello. Actualmente la Superintendencia de la Economía Solidaria es la Institución que ejerce tales funciones. Por tener Ahorros a la Vista y a Término, se encuentra afiliada al Fondo de Garantías “FOGACOO”.

CODEMA es una Cooperativa Multiactiva con sección de ahorro y crédito y con autorización legal para ejercer la actividad financiera pero exclusivamente con sus asociados, en los términos y límites fijados por la Ley, el estatuto y sus reglamentos.

La excepcionalidad para ejercer actividad financiera, está legalmente justificada en que para el ingreso de asociados, se requiere que estén vinculados a la Secretaría de Educación del Distrito Capital; u otra institución nominadora oficial del Estado, de tal manera que dicha actividad por limitarse exclusivamente a educadores o docentes oficiales al momento de su afiliación, no se le puede dar legalmente el de “Cooperativa financiera abierta”.

CODEMA en su condición legal de Cooperativa Multiactiva, con sección de Ahorro y Crédito, cuya base social de 28.000 asociados, entre docentes activos y/o pensionados, viene desarrollando y prestando sus servicios únicamente a sus asociados, a través de las siguientes secciones: de Aportes y Crédito, de Ahorro y Crédito, de Servicios de Recreación y Turismo Social, Club Deportivo, de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano.

En el desarrollo de sus principios y fines, CODEMA ha venido, empeñada en promover y practicar celosamente la unidad e integración con otras Cooperativas u organizaciones del mismo sector, que tengan por fin promover el desarrollo integral de los seres humanos y la defensa mancomunada del Cooperativismo.

Igualmente está comprometida en la lucha contra las políticas anti-cooperativas y anti-Constitucionales del Estado, como es el desconocimiento permanente de su carácter principista de ser instituciones sin ánimo de lucro, aplicándoles impuestos y contribuciones económicas como si fueran empresas u organizaciones con ánimo de lucro y en ocasiones más gravosas como el impuesto para la “Guerra Interior” y del Patrimonio, los gravámenes parafiscales, que ya no lo pagan las empresas capitalistas y el impuesto a la Educación Formal, el Impuesto de “Avisos y Tableros” entre muchos otros; impidiendo que las instituciones Cooperativas tengan excedentes para su desarrollo y crecimiento con grave perjuicio para los asociados dueños de sus Cooperativas.

Para esta lucha unitaria que el Cooperativismo está obligado a dar, sino quiere sucumbir como tal, es que CODEMA permanece afiliada a FENSECOOP, ASCOOP, CONFECOOP y a la ALIANZA COOPERATIVA INTERNACIONAL “ACI”, organismos gremiales que se han venido creando y fortaleciendo en defensa del Cooperativismo en general y sus asociados en particular.

Todos los domingos de 12:00 a 12:30 m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 am

Barranquilla: 1430 am

Cali y Cartagena: 620 am

Cúcuta: 660 am

Bucaramanga: 1230 am

Ibagué: 920 am;

Pereira: 1270 am



facebook/fecode



@fecode



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

