

Aletheia

Revista de desarrollo
humano, educativo y social
contemporáneo
ISSN: 2145-0366
<http://aletheia.cinde.org.co/>

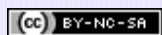
Directora General:
Martha Arango Montoya

Editora:
Clara Inés Carreño
Manosalva
aletheia@cinde.org.co

Comité Editorial:
Alejandro Álvarez
Patricia Briceño
Alfonso Torres Carrillo
Diana Gonzales
Elsa Rodríguez Palau
Ligia López Moreno
Manuel Roberto Escobar
María Teresa Luna
Martha Suarez Jiménez
Ofelia Roldán Vargas
Pilar Buitrago

CORRECCIÓN DE ESTILO:

Jesús Luis Mendoza
Chamorro



Aletheia es una revista de
la Fundación Centro
Internacional de
Educación y Desarrollo
Humano
www.cinde.org.co
En convenio con:



LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN TIEMPOS DE CAPITALISMO COGNITIVO Cartografiando las resistencias en educación¹

Marco Raúl Mejía J.
Planetapaz

Expedición Pedagógica Nacional
Programa Ondas

“Siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que las protagonizan. En la ausencia de un principio único, no es posible reunir todas las resistencias y agencias bajo el amparo de una gran teoría común, más que de una gran teoría común lo que necesitamos es una teoría de la traducción, que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos ‘conversar’ sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan.”

Boaventura de Sousa Santos²

El epígrafe que antecede este artículo, refleja el sentir de una época que impone entre las tareas fundamentales cuestionar los discursos críticos con los cuales habíamos enfrentado la modernidad y alude así mismo al quehacer que nos exige adentrarnos en los intersticios del proyecto de la globalización capitalista y neoliberal para reconocerlo en sus fisuras y fortalezas, y, a partir de la comprensión crítica de ese proyecto, construir caminos alternativos madurados en las resistencias que apenas se asoman y se esbozan en las prácticas de múltiples actores, las cuales hacen evidente la presencia de esas otras globalizaciones, que desde la singularidad y lo local muestran hoy los gérmenes de esos otros mundos posibles.

Para nosotros, como latinoamericanos, esta tarea significa reconocer las corrientes y vertientes críticas que se han desarrollado no sólo en el reconocimiento de las *epistemes* originarias de nuestros grupos nativos, sino también en procesos de diferenciación conceptual que se han dado a lo largo de nuestra historia republicana y que tiene troncos muy específicos en Simón Rodríguez, Martí, Mariátegui, y además en los procesos específicos generados en la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la psicología social latinoamericana, la educación popular, la filosofía latinoamericana, el teatro del oprimido, los teóricos de la colonialidad, la comunicación popular y en las formas críticas del desarrollo a escala humana. Recuperar estos troncos va a ser importante para darle a la nueva forma de la crítica para la acción humana en estos tiempos.

¹ Ponencia presentada en el evento *Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias*, realizado en la ciudad de Medellín del 22 al 24 de mayo de 2008. Este texto es un homenaje a Mario Calderón (Obispo de Oriente) y Elsa Alvarado, asesinados hace once años por las fuerzas oscuras que acallaron y siguen acallando las voces disidentes. A ellos, para recordarlos en nuestras luchas de estos tiempos en que nos acompañan con sus lecciones de dignidad y esperanza de vida digna para el género humano.

² SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Bouver, 2003. p. 28.

La educación representa en este entrecruce histórico de caminos uno de esos lugares fundamentales en cambio y para el cambio, ya que su tranquilidad de 200 años, afincada en la escuela que le legó la Revolución Francesa al Estado-Nación, ha sido sacudida por los temporales tecnológicos, comunicativos, de la información, de nuevas teorías, para colocar en entredicho y en tránsito muchas de sus realizaciones que fueron configuradas como verdades de a puño a lo largo del siglo anterior.

Las nuevas realidades del conocimiento ubican a la escuela entre la premura de su afirmación, en una modernización que se fundamenta en el discurso hegemónico que se viene construyendo para ella desde los escenarios internacionales, dotándola de un discurso técnico-objetivo exento de intereses, apalancados en los tecnoburócratas nacionales, con lo que hace creer que ésta es la única escuela posible.

De otro lado, nos encontramos con la diversidad de prácticas de infinidad de maestros, intelectuales de la educación, asociaciones gremiales, ONG, que intentan pensar que es posible otra escuela, en la cual, sin renunciar a los desarrollos del pensamiento que se afirma en la tecnología y en el conocimiento, parte de las transformaciones sociales y productivas de esta época, reconociendo en ella también los intereses de los grupos de poder que la jalonan, la construcción de una nueva forma del capitalismo y su proyecto de control fundado en lo cognitivo. Estas transformaciones reestructuran también al sujeto de aprendizaje y las mediaciones de actores e instituciones. En estas modificaciones debemos ser capaces de desarrollar propuestas críticas más allá de la modernización que nos propone el proyecto de control.

Las propuestas críticas de este tiempo deberán cuestionar las bases de ser humano y de proyecto de sociedad sobre las que nos están afirmando la escuela de los estándares y las competencias productivistas y debe ser capaz de plantear alternativas, entendiendo que en el control de las globalizaciones estamos al interior de ellas y es en ese espacio-tiempo en donde acontecen al tiempo múltiples globalizaciones, desde nuestras especificidades del mundo del sur y desde los grupos desconectados de esos grandes desarrollos. Este hecho crea una interculturalidad que enfrenta el multiculturalismo de la globalización en singular, y hace posible la construcción de globalizaciones alternativas u otras globalizaciones.

He intentado desarrollar esta ponencia en coherencia con el contenido del bloque en el que me han colocado en la estructura del seminario: Pedagogía crítica, contexto y posibilidades, e intentaré ordenar críticamente estos cuatro aspectos para mostrar de qué manera las transformaciones en marcha nos llevan hoy a repensar dichos aspectos. En este sentido, esta ponencia intenta ir más allá de mi último libro³. Para ello, en un primer momento mostraré cómo hoy al interior de las corrientes más críticas provenientes del marxismo, hay un intento de leer estos nuevos tiempos no simplemente como una etapa del capitalismo, sino como un capitalismo con particularidades diferentes, que modifican los procesos de acumulación y reestructuran la intensificación del capital desde el conocimiento, pensamiento que ha sido denominado como capitalismo cognitivo.⁴

En el segundo momento, mostraré cómo esa dinámica de cambio produce una reconfiguración del saber escolar de la modernidad, planteando otra manera de la pedagogía que reorganiza los lugares desde los cuales se produjo el hecho escolar y pedagógico de la modernidad, exigiendo la reconstitución del proyecto escolar, convirtiendo éste en un escenario de lucha entre los modernizadores capitalistas y quienes planteamos que es el momento propicio para intensificar la propuesta de la construcción de un proyecto educativo y pedagógico alternativo que esté al servicio de la construcción de un ser humano integral y de una humanidad fundada sobre la diferencia, pero con derechos plenos para todos y todas. Ello significa establecer en el tiempo actual la posibilidad de propuestas que muestren esos caminos desde nuestras realidades latinoamericanas.

En forma transversal en todo el escrito mostraré también cómo esa dinámica de cambio lleva consigo la necesidad de replantear la manera de la crítica. Esto va a exigir el cuestionar los elementos sobre los cuales habíamos fundamentado nuestra crítica. Ello significa una búsqueda por las epistemologías desde nuestras realidades, pero también de las nuevas corrientes críticas que se mueven frente al capitalismo cognitivo, dando forma a la idea de *biopoder* y *biopolítica*, aspectos claves para entender las resistencias de estos tiempos.

Por ahí entraré al tercer momento de mi ponencia manteniendo la fidelidad a la perspectiva *freireana*, cuyos planteamientos señalan que lo que se ha modificado es la realidad y, por tanto, ése es nuestro punto de partida, ya que modificado el escenario también emergen las nuevas resistencias, lo cual no significa

³ MEJÍA, Marco Raúl. Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá : Ediciones Desde Abajo. 2006.

⁴ MOULIER-BOUTANG, Yann. Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation. París: Éditions Amsterdam. 2007.

invalidar las anteriores, pero sí en algunos casos replantearlas y reorganizarlas. Intentaré mostrar además cómo la idea de *biopoder* va a ser central al proyecto de resistencia y al control del capitalismo cognitivo. Esto va a significar la necesidad de releer nuestros proyectos de transformación en otra clave, que permita entender la manera como hoy se lucha y se resiste. Los tres primeros puntos, si bien tienen un lugar específico en el texto, son transversales a él.

Para cerrar, mostraré rápidamente cómo ésta es una discusión que está enclavada en nuestra realidad. Para ello, tomaré doce casos de procesos educativos que se dan en Colombia, en los cuales se visibiliza la configuración de ese *biopoder* en las luchas de la educación colombiana del siglo XXI. Con ello intentaré ir tras las pistas para releer estas nuevas realidades y la emergencia de esas otras maneras de la educación y la pedagogía crítica en tiempos de capitalismo cognitivo en nuestro país.

1. EL CAPITALISMO COGNITIVO, UNA NUEVA FORMA DEL CONTROL Y DEL PODER

Estamos frente a un proceso de cambio profundo en la sociedad, centrado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, en los cuales las nuevas fuentes de productividad se generan en procesos en donde interactúan fuentes de conocimiento, procesamiento de información, generando un circuito de retroalimentación entre la innovación y sus usos.

Esto ha llevado a algunos autores a interpretar esta época colocando la fuerza en el elemento constitutivo de ese cambio. Es común hablar de “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información”, la “tercera ola”, mostrando cómo estos bienes inmateriales se convierten en el fundamento que reorganiza el mundo productivo y social. Esta mirada tiene un poco de ingenuidad, ya que lee el cambio que está aconteciendo como si estuviéramos en un momento en el cual el conocimiento ha llegado a un nivel máximo de su evolución, produciendo una transformación de la sociedad. Para estas miradas, se lee el cambio como si se tratara de sociedades neutras que han llegado a un punto máximo de ellas y en las cuales debíamos dedicarnos a disfrutarlas.

Sin embargo, la mayor dificultad radica en que en estas sociedades lo que se da es la emergencia de una nueva forma del capitalismo fundado en los bienes inmateriales. En ese sentido, no es una nueva etapa del

capitalismo, es una nueva forma de él, el cual ha pasado de un capital fordista industrial a uno de base cognitiva postfordista o toyotista⁵.

En el sentido del Marx de los Grundrisse⁶, el intelecto general se hace público, no es del mundo interior del individuo. Hoy en la nueva forma del capitalismo, se ha convertido en la base de la nueva producción de la riqueza. Como bien lo explica Virno⁷, en el postfordismo el trabajo necesita un espacio con estructura pública (cooperación). Hoy, ésta se realiza por medio de la comunicación humana de múltiples formas, una complejidad que actualmente se hace a través de infinidad de acciones, que se han tomado toda la vida, ése es el toyotismo y allí se van a necesitar las facultades cognitivas y del intelecto general para hacer más productivos, más consumidores, más de este tiempo, dando forma al trabajo inmaterial.

Por ello, estamos frente a un mundo que inaugura una nueva manera de acumulación y en ese ejercicio reformula la existencia misma del capitalismo, proceso en el cual el conocimiento y la tecnología se convierten en factores básicos de producción generadores de otra forma de riqueza, incluyendo a éstos entre los mayores bienes económicos de nuestra época, un tiempo en el cual el proceso de producción cuenta con una nueva materia prima: la tecnología, el conocimiento, bajo sus bases del saber, la información, la cultura, en la cual en el proceso productivo mismo se ha instalado la comunicación y el lenguaje, haciendo que el trabajo sea una permanente interacción social. Ése es el nuevo escenario de reproducción de una sociedad de clases con nuevas características de control.

Emergen unos bienes y servicios cognitivos que están al centro de un nuevo proceso de bienes inmateriales, los cuales no se deterioran con el uso, son reproducibles casi al infinito, se consumen y no se gastan, tienen un uso productivo, ya que cada vez más aumentan su valor. Su proliferación se da a una escala inimaginable. Esta nueva forma de producción introduce una dinámica diferente a las sociedades salariales, vuelve central la parte creativa y no sólo reproductiva de la sociedad. Su modelo significa una redefinición del conocimiento. A diferencia de la información, el conocimiento implica una reorganización de la representación que permite transformar la acción, ya sea interior o exteriorizada en el pensar, una nueva forma de subjetividad asociada a lo simbólico gestada en el mundo digital.

⁵ Para una ampliación de los aspectos del taylorismo, el fordismo, el postfordismo y el toyotismo, remito al capítulo segundo de mi texto: Educaciones en las globalizaciones (...) antes indicado.

⁶ MARX, Karl. Introducción a la crítica de la economía política. Ediciones Siglo XXI. 1981.

⁷ VIRNO, Paolo. Gramática de la multitud. Madrid: Editorial Traficante de Sueños. 2003.

La información sólo hace parte del conocimiento, pues éste es más amplio, abarcador, complejo y cognitivo que el primero, lo cual le da una dimensión activa que reorienta la acción e incluye dimensiones comunicativas, autoorganizativas y además lo incorpora en la elaboración y creación de nuevos productos, generando en ese mundo procesamientos visuales que dan cuenta de modificaciones que operan en la semiotización construyendo un vínculo simbólico que reorganiza acciones, necesidades, intereses, satisfacciones, deseos, dando forma a una de las particularidades del *biopoder*, su inmaterialidad, y gestando un nuevo marco del conocimiento para todo aquello que se movía como tal en la sociedad.

En este espacio, toma forma en lo global otro tiempo-espacio, ya que la infinidad de recursos que vienen a configurar las formas del conocimiento, se hacen intensivos y deslocalizados; por eso, nos encontramos con una variedad de elementos tocados y transformados por estos procesos: los recursos cognitivos, los recursos culturales, los afectivos, los comunicativos, la vida de los individuos, sus emociones, sus territorios, los patrimonios genéticos de lo humano y lo vegetal, los recursos de la vida.

Como diría algún autor⁸, *el capital ha puesto a trabajar por cuenta propia la vida y sus manifestaciones*. En ese sentido es toda la vida, no sólo el trabajo, los que quedan sometidos a estos procesos de apropiación generados en esa nueva forma del capitalismo. Ya no hay la oposición, como en el pasado, entre la acción comunicativa y la instrumental siendo ellas parte de una nueva unidad. En el mejor sentido, la vieja separación aristotélica entre trabajo (*poiesis*), política (*praxis*) e intelecto (*bio*), se ha deshecho. El campo de actuación postfordista ha producido una integración de las tres en la nueva subjetividad gestada en el trabajo inmaterial.

Ese es el desconcierto de este tiempo, porque se produce una modificación de las redes y del tejido con los cuales funciona la sociedad, que es modificado imperceptiblemente. Ello lleva a un control del capital bajo nuevas características y exige un reconocer el poder existiendo de otra manera, más allá de las instituciones, instalado sobre el cuerpo y la vida misma, lo cual produce un nomadismo interpretativo de estos tiempos, ya que requiere salir de las comprensiones y las teorías en las cuales estábamos y, al tener que reconocer ese nuevo tipo de capitalismo, se produce una reestructuración en la comprensión de esa nueva realidad así como de las resistencias que deben ser creadas para poder apropiarse de la vida y construir el poder en otro sentido.

⁸ BLANDEAU, Olivier. Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid: Traficante de Sueños. 2004.

2. RECONFIGURACIÓN DEL SABER ESCOLAR DE LA MODERNIDAD⁹

Es a la luz de este nuevo capitalismo cognitivo que la educación adquiere un sentido y unas características diferentes a las de su modelo anterior, pero también desde ese nuevo proyecto, con sus nuevas formas de control es que se entienden las reformulaciones que se vienen haciendo de ella por los grupos de detentadores del poder de la época. De igual manera, de estas dos realidades surge la necesidad de un nuevo discurso y una nueva práctica crítica que comience a orientar y dar forma a la búsqueda de otras educaciones, las cuales van surgiendo de las resistencias en las diferentes esferas de una educación --que se ha trasladado a todos los espacios de la sociedad-- comiencen a ser explicitadas por los diferentes actores de ellas.

Uno de los cambios más significativos en este tiempo es la manera como la escuela --cada que hable de ella me refiero a todo el sistema educativo, desde el jardín hasta el Ph.D.-- sufre profundas modificaciones. Como he citado, he mostrado en el libro de mi autoría cómo la universidad busca su cuarto modelo desde su fundación en el siglo XIII; cómo la escuela de la Revolución Francesa es reformulada a través de una serie de nuevas leyes de educación, la manera como los grupos de control transnacionalizados intentan fijarle rumbos a la educación en estos tiempos.

Paradójicamente, en un mundo atomizado, la escuela pasa de ser un simple aparato ideológico del Estado a convertirse en una institución que transformada en sus fundamentos sigue siendo central al nuevo modelo de acumulación centrado en el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, dándole unidad en la fragmentación a la reestructuración social y cultural que se vive, ya que en su reorganización, el capitalismo cognitivo encuentra como central a su proyecto de control los procesos gestados en ciencia y conocimiento. Ello le devuelve la centralidad a la escuela con procesos radicalmente nuevos, que desplazan la instrucción, el conocimiento enciclopédico, que genera lo que pudiéramos llamar una adaptabilidad mental a las formas del control desde el conocimiento, propios de esta época.¹⁰

⁹ Retomo y amplío mi artículo titulado “La pedagogía: una configuración conflictiva y polisémica”, publicado en la revista Educación y Cultura No.84. Bogotá. Septiembre 2009. p 23-31.

¹⁰ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Bogotá: Santillana. 1998. Este documento es considerado el fundamento de la educación del capitalismo globalizado. Allí se habla de cuatro aprendizajes básicos: aprender a ser, a conocer, a aprender y a convivir. En 2002 es actualizado para América Latina por el Proyecto Principal de Reformas Educativas para América Latina y el Caribe, agregándole el aprender a emprender.

En ese sentido, la mirada sobre la escuela de corte reproductorista de tipo laboral no alcanza a entender cómo se ha modificado el papel de ésta en el capitalismo cognitivo globalizado y neoliberal, llevando a muchos a mantener una crítica desde las miradas del pasado que no da cuenta suficientemente de las transformaciones en marcha. Por ello, hablamos también de la necesidad de reinventar la crítica, cuestionando la forma y el contenido de la crítica del pasado para construir la crítica y las propuestas de este tiempo.

El proceso para llegar a ello fue largo, desde el intento de abandono de la escuela y su superación por intermedio de la inteligencia artificial --aspecto que se logró en gran medida en el espacio de producción que dejó atrás anteriores formas de trabajo, dándole forma al trabajador flexible-- hasta encontrar desde el proceso productivo fundado en el post-fordismo y toyotismo que le da nuevas bases a la organización del trabajo en la sociedad, haciéndose central el tipo de interacción para construir la calidad como la base de un nuevo proyecto de gestión.

Es visible el intento por modificar el proyecto escolar y educativo con la introducción de las Tecnologías Informáticas y Comunicativas (TIC) en la escuela, reduciendo éstas a instrumentos para el mejoramiento de los procesos de la enseñanza, desplazando la función del docente y convirtiéndolo en un simple operador técnico bajo la idea de calidad asimilada a estándares y competencias, despojando al docente de su función crítica y pública, así como de su papel como agente democratizador.

En ese sentido, la racionalidad de la nueva organización del trabajo busca la maximización de esa interacción de corte maquinal, pero al desplazarse sobre los otros espacios estructurales, busca producir una unidad de práctica social a través de la integración de la sociedad en una reforma profunda de ella, en donde las competencias requeridas para esta nueva forma de producción material y simbólica de la sociedad, colocan de cara a las nuevas realidades surgidas en lo virtual, lo tecnológico y lo comunicativo, visibilizando la emergencia de las nuevas subjetividades y las nuevas formas culturales, intensificando la idea de capital en donde conocimiento y tecnología se convierten en factores básicos de producción, generando un nuevo patrón de acumulación, haciendo de éstas nuevas fuentes de riqueza centradas en bienes y servicios cognitivos, los cuales están al centro de los nuevos bienes inmateriales.

Por ello, el capitalismo globalizado refunda su escuela: 122 nuevas leyes de educación en el mundo y 25 en América Latina. Asistimos en 22 años (1986-2008) a cuatro generaciones de reformas educativas. La primera, la de descentralización neoliberal, que tuvo su lugar experimental en las dictaduras de Corea, Chile, Argentina; la segunda o de leyes generales de educación, tiene que ver con la modificación de las leyes nacionales de educación para colocarlas a tono con el capitalismo globalizado (en Colombia, Ley 115 de 1994); y la tercera o de contrarreformas educativas, colocaron la educación como un gasto, con lo que la reestructuración se realiza en términos de eficiencia y eficacia según la racionalización neoliberal de la producción fabril y son hijas del ajuste fiscal neoliberal (en Colombia, ley 715 de 2002). En los últimos 15 años, la mayoría de estas reformas se han hecho con el patrocinio y asesoría del Banco Mundial. Las de cuarta generación, que han surgido de la crítica a los resultados de las tres generaciones y los lugares emblemáticos en América Latina, se dan en Chile, con la denominada “Revolución de los pingüinos”¹¹, y con las discusiones actuales en Uruguay, Venezuela, Bolivia y Brasil.

La interpretación de los procesos pedagógicos de este tiempo tiene su manifestación en una reducción que se hace del debate sobre el componente pedagógico en la contrarreforma educativa: de un lado, quienes instauran una *despedagogización* de la educación, y del otro lado de la confrontación, quienes se mueven en los enfoques, modelos y paradigmas acumulados en la modernidad y que dan forma a las diferentes visiones existentes en el campo de la pedagogía, mediante la constatación y afirmación del acumulado universal de los paradigmas pedagógicos de la modernidad¹² y su implicación en los llamados enfoques y modelos pedagógicos.

Sin embargo, quiero moverme en una tercera posición. Al considerar que la pedagogía hoy es un campo transformándose y, por lo tanto, en reconfiguración --ya que ella también es afectada por los diferentes fenómenos científicos, tecnológicos y culturales constitutivos de las globalizaciones-- pudiera decir en una síntesis apretada que allí está la discusión sobre el conocimiento y la manera como la forma de la ciencia, sus métodos, enfoques, teorías y dispositivos son reestructurados desde diferentes visiones, que han venido mostrando cómo los modos de la construcción de lo científico y su entendimiento han sido transformados.

¹¹ COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE. “La educación que Chile requiere”. Revista Docencia No. 32. Santiago de Chile. Agosto 2007. Páginas 28-32.

¹² Recordemos entre ellos: el alemán, el francés, el sajón y algunos hablan del latinoamericano a partir de los desarrollos de Paulo Freire.

2.1 CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO Y EN LA IDEA DE CIENCIA

Se habla hoy de una crisis de la matriz epistémica sobre la cual ha estado fundado el conocimiento de la modernidad. Por múltiples lugares se señala que estamos frente a un conocimiento en constitución y en expansión permanente, mostrando la emergencia de nuevas comprensiones y teorías de la racionalidad científica, lo que significa la ruptura de una *episteme* que desde Aristóteles había colocado el conocimiento como universal, que da cuenta de aquello que ocurre invariablemente y en forma determinista.

Una pluralización en el entendimiento del conocimiento lleva aparejados cuestionamientos a la manera de ser y forma de existencia de un objeto de conocimiento como realidad dada, cuestionándose la separación sujeto-objeto. Igualmente, las modificaciones en la idea de tiempo, apareciendo una simultaneidad plural y compleja que transforma la idea de cambio rompiendo con la idea de lo nuevo y del progreso.

Estos replanteamientos han afectado la racionalidad del mundo del conocimiento, haciendo que prácticas, teorías, instituciones que tienen que ver con él, sean reformuladas y reestructuradas en los tiempos que corren¹³ (certeza: Prigogine; autopoiesis: Varela; experiencia: B. de Souza; complejidad: Morin; bifurcaciones: Serres), haciendo más clara la idea de la ciencia y la tecnología como una construcción cultural, en la cual la intuición, la experiencia y la experimentación se convierten en la base de un conocimiento en el cual no existen verdades absolutas y cerradas, sino en construcción y permanente recomposición, generándose un conocimiento transdisciplinario en su producción, de saberes mosaico en su circulación, y en múltiples recursos y circuitos de red en su almacenamiento.

2.2 CAMBIOS EN LAS FIGURAS DE RAZÓN

Estas transformaciones en los modos de producción del conocimiento traen consigo la emergencia de nuevas figuras de razón que consiguen replantear los paradigmas vigentes de elaboración de la ciencia, enfrentándonos a la paradoja de que no hay una sola racionalidad para pensar este cambio civilizatorio que vivimos.

¹³ Para avanzar en esta discusión, remito a autores como Evelyn Fox Keller, Illya Prigogine, Michel Serres, Boaventura de Souza, Humberto Maturana, entre otros. Igualmente, a Alan Sokal y Jean Bricmont quienes en su libro *La impostura intelectual*, desde una de las concepciones del marxismo, enfrentan y cuestionan a estos autores de la llamada nueva ciencia.

Esas nuevas figuras de razón, se nos hacen visibles en los desplazamientos que se producen en la base de procesos lógicos anteriores. Por ejemplo, el computador, que tiene como materia prima las abstracciones y las simbolizaciones, plantea una nueva relación cerebro-información que supera la tradicional relación ser humano-naturaleza y ser humano-máquina. Es así como esas formas de conocimiento sacuden y transforman el conocimiento escolar. Dice Simone¹⁴ que el texto electrónico, es una revolución mayor que la de la imprenta, en cuanto ésta puso en circulación textos ya existentes; el texto electrónico, dice este autor, es más comparable al momento de los cambios derivados de la invención del alfabeto, con sus consecuencias culturales y sociales.

Estos elementos modifican el saber escolar de la modernidad, fundado sobre su centralización institucional, con dispositivos de control técnico y político muy precisos, y con unos sujetos poseedores de él, que tenían el atributo del rango. Esto se ha cambiado por esas formas del aprendizaje de saberes existentes en múltiples lugares de la sociedad, no únicamente en la escuela (saberes mosaico), que modifican el modelo de comunicación escolar presente en los procesos pedagógicos, estableciendo por lo tanto esa ampliación de lo sensorio-motriz a lo sensorio-simbólico, tan presente en las nuevas tecnologías y procesos comunicativos de éste tiempo.

Se produce así un desplazamiento de procesos lógicos anteriores, los cuales al estar centrados sobre lo oral y lo escrito tenían su fundamento en procesos secuenciales aritméticos: 1, 2, 3...; en cambio, el mundo del lenguaje digital, soporte y fundamento de lo tecnológico, que crea según Barbero la tecnicidad¹⁵, como nueva forma de construcción de cultura humana, funciona con procesos matemáticos de base 2: 2, 4, 8, 16, 32... Lo cual lleva a operaciones nuevas con niveles de abstracciones y simbolizaciones más complejas. No es que ocurra un abandono de lo escrito y lo oral, sino que son integradas de manera mucho más compleja produciendo procesos cognitivos más amplios.

Esa numeración anterior fundada en el dominio de la naturaleza, convertía a ésta en la mediadora universal del saber y del operar técnico, lo cual generó un conocimiento con primacía de lo senso-motriz sobre lo senso-simbólico. Las nuevas realidades tienen una nueva forma de interacción entre la abstracción y lo sensible, dando paso a un mundo simbólico e inmaterial mucho más profundo.

¹⁴ SIMONE, R. La tercera fase, formas de saber que estamos perdiendo. Madrid: Taurus. 2000.

¹⁵ MARTÍN-BARBERO, Jesús. La educación desde la comunicación. Bogotá: Norma. 2003.

2.3 CAMBIOS EN LOS PROCESOS COMUNICATIVOS

La comunicación se hace por tanto central al nuevo proyecto de cambio productivo de la sociedad, ya que el nuevo trabajo inmaterial tiene como fundamento el lenguaje, bajo sus diferentes formas: oral, escrito, digital, y parte de la dificultad del análisis nuevo está en que aquello, lo comunicativo que comenzó siendo industria cultural, cine, televisión, radio, editoriales, y que la escuela de Frankfurt había denominado “fábricas del alma” y que se denunciaba en su momento como domesticadora de la cultura, hoy llega a un momento diferente al constituirse en la mediación básica de los aparatos del proceso tecnológico y en reestructuradora del proceso de socialización con la cual los grupos de jóvenes, niños y niñas son incorporados a los códigos del capitalismo cognitivo.

De igual manera, el hecho comunicativo llega con nuevas particularidades a la realidad educativa y escolar, transformando parte de sus procesos. Es necesario dejar claro que la educación siempre ha tenido procesos comunicativos, la novedad está en que en el último tiempo sus soportes de base comunicativa y técnica han tomado una preponderancia en la sociedad por su nueva constitución cognitiva, y transforman a la tecnología y comunicación en aspectos centrales en los procesos educativos y escolares.

El hecho de que la comunicación de hoy se desarrolle con una base tecnológica más potente que en tiempos anteriores exige un esfuerzo para no reducir la educación a medios, ni comunicación y educación a tecnología educativa. Hacer esa diferenciación va a requerir pensar que estamos frente al encuentro de tres procesos lógicos con racionalidades propias: lo comunicativo, lo tecnológico y lo educativo concurriendo al hecho escolar, y reconocer esto significa la emergencia de *epistemes* más complejas de corte transdisciplinario.

Esta complejidad se ve abonada con las particularidades culturales de un entorno como el nuestro, que se debate entre la infopobreza y la manera como el uso de estos medios es parte de una desigualdad no sólo en su uso, sino en la dificultad de construir una mediación que signifique negociación entre esos aparatos, aparentemente neutros, y las culturas en las cuales están enraizados nuestros niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

Estas reflexiones muestran que el hecho comunicativo escolar sufre grandes transformaciones, y va a exigir un replanteamiento conceptual y de uso de estos materiales que requiere ir mucho más allá del uso instrumental al que han querido reducirlo algunos, de los nuevos procesos comunicativos y tecnológicos colocados en el mundo escolar.

2.4 CAMBIOS EN LA TECNOLOGÍA Y SUS PROCESOS

La educación siempre ha contado con soportes técnicos para posibilitar la mediación que se realiza a través de los diferentes lenguajes, tanto escritos como orales. Con la emergencia del lenguaje digital, de igual manera aparecen nuevos soportes del hecho educativo y escolar, situación que construye una relación más compleja y que requiere de una nueva unidad de lo educativo, lo pedagógico, el conocimiento y la manera como se produce la relación entre conocimiento escolar y conocimiento científico.

El ciberespacio en ese sentido es un lugar en el cual el capital busca adquirir un poder nuevo y mayor, y un tipo de control diferente a partir de sus particularidades. Es allí donde la capacidad comunicativa genera una apropiación de las redes de relaciones sociales y, de igual manera, fruto de la comprensión de lo que se juega allí en esta esfera virtual, han ido emergiendo las resistencias en la red, convirtiéndola también en una esfera de contrapoder.

Sumados a esos cambios, la velocidad con la cual los aparatos se han posicionado en la vida cotidiana de las personas, ha venido haciendo un trabajo ideológico, en cuanto construye una mirada ingenua sobre el uso del aparato, como si fuera posible hacerlo educativamente sólo con el manejo técnico de ellos, de manera instrumental, sin profundizar en sus lenguajes, en sus implícitos epistemológicos y en las lógicas de acción derivados del tipo de lenguaje que utilizan.

En ese sentido, urge una reflexión educativa y pedagógica sobre la tecnología, lo que significa construir claramente una manera de entenderla y de sus usos no instrumentalizados. Ello significa un proceso de filigrana muy fino sobre la diferencia entre el conocimiento y la información que está en la base del capitalismo cognitivo. Hacer conscientes estos procesos significa para los educadores repensar las bases de su acción con las condiciones y premisas que le colocan los nuevos soportes del conocimiento y la información.

De igual manera, en el uso técnico del aparato, siendo capaces de reconocerlo como parte de un lenguaje que tiene sus implícitos en una nueva cultura que exige procedimientos, interacciones, contenidos diferentes a los anteriores, ellos van a permitir realizar un análisis, el cual va a posibilitar identificar las herramientas, los soportes de la información y el conocimiento, y poder leer en ellos su lenguaje, formato, técnica específica, racionalidad y lógicas bajo las cuales operan.

Esto va a significar pensar la relación educación-tecnología de otra manera y construir una concepción sobre ella para no sólo no hacer un manejo instrumental de ella, sino tener claro en cuáles de las diferentes concepciones que existen sobre ella inscribo mi trabajo.

2.5 NUEVAS FORMAS DE SUBJETIVIDAD

El nuevo lugar del conocimiento y la tecnología revalora a quien lo hace posible, el ser humano y todo lo que tiene que ver con él produciendo una reorganización de la vida y profundizando los recursos que se dan en las relaciones entre los seres humanos, la comunicación, la socialización, la sexualidad, la salud, los afectos, abriendo un inmenso núcleo de procesos inmateriales que recaen sobre el cuerpo humano, dando forma al *biopoder* de este tiempo.

Es en este nuevo espacio en el cual el capital de este tiempo construye su proyecto de poder, sometiendo no sólo el trabajo (en el sentido industrial) a los procesos de apropiación e intercambio, sino toda la vida, colocándola en la esfera del mercado y de la acumulación. Esas diferentes dimensiones de la vida: tiempo libre, cuerpo, son colocadas ahora en la esfera de la producción y el comercio no sólo como bienes materiales e inmateriales, sino como formas de vida, comunicación, socialización. Y por ello, el proyecto de control se ve obligado a formar estándares de normatización para la educación, lo cognitivo, lo afectivo, organizando sistemas imperceptibles de ese control que son los que le dan forma a la *biopolítica* de estos tiempos.

Los cambios en el conocimiento y la manera como las mediaciones tecnológicas de este tiempo amplían el espectro de la cultura, en cuanto su desarrollo se da como parte de tendencias y procesos sociales que visibilizan otra relación cerebro-información, complejizan la idea de naturaleza, evidenciando que no

estamos solos frente a un hecho de nuevas máquinas o herramientas de base técnica, sino ante un cambio cognitivo producido por una nueva mediación estructural diferente a la del libro y a la de la palabra oral. Este hecho produce una nueva relación entre ser humano e información digitalizada, que al ser mirada como cultura nos entrega un nuevo entorno (ecosistema).¹⁶

Esa otra forma del sujeto emerge del hecho tecnológico y comunicativo, y desde él la manera como lo digital y lo numérico binario trae un cambio cognitivo producido por una nueva mediación estructural diferente a la del libro y la oralidad. La identidad anterior, que estaba fundada en el conocimiento interiorizado como sujeto de aprendizaje (de su unidad de conocimiento interno), que lo dotaba de una autonomía haciéndolo responsable de sí y, por lo tanto, pensable desde adentro hacia fuera, se transforma, y es ahí donde la subjetividad es replanteada, haciéndose más compleja.

Durante toda la modernidad, ésta estuvo centrada en un sujeto único, con autoconciencia fundada en el pensamiento racional (pienso, luego existo, de Descartes), la cual era la esencia del YO, convertido en sujeto trascendental en Kant. En este pensamiento el cuerpo representa lo opuesto de la razón y el camino del instinto, por vía del deseo no controlado, es lo que llevó a construir también una forma dual de entender lo humano, entre lo material y lo espiritual.

Entra en crisis (transición) ese mundo real construido por ese tipo de sujeto, ya que la base de una razón única, totalizadora y verdadera sufre un replanteamiento, en cuanto desaparecen o son reorganizadas las instancias centrales de esa autorregulación y autoexpresión que hicieron esa unidad posible en la modernidad: el Estado, la vinculación laboral fija y a lo largo de la vida, la iglesia, la familia nuclear de base patriarcal, generando en el sujeto una inestabilidad identitaria, en cuanto las identidades individuales entran en un flujo de múltiples referentes colectivos, encontrándose con interpretaciones variadas, en donde no hay un único centro de referencia y hay múltiples lugares para encontrar y buscar caminos.¹⁷

¹⁶ ESCOBAR, Arturo. El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea, Bogotá: ICAN-CEREC. 1999.

¹⁷ SENNET, Richard, en su texto *La corrosión del carácter, las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama. 2000, va a mostrar cómo el control neoliberal de esa organización se da desde la flexibilidad misma, que va a ser controlada por la lógica de la rentabilidad bajo formas de eficacia y eficiencia, supeditada a la evaluación de resultados y mediante una precarización del empleo. Ésta se da en cuanto a su duración, la seguridad y el descanso, generando una reconversión y descentración del yo tradicional de la modernidad, que había sido constituido en la producción manufacturera y que estaba centrada en un largo plazo del contrato y un vínculo social permanente que le permitía construir un proyecto de vida. Ahora esto se ha derrumbado: al sujeto de la globalización neoliberal le toca pasar a un día a día lleno de incertidumbres, viviendo en un permanente sistema de vulnerabilidad, traicionando y acabando el deseo personal de libertad por otro centrado en la empleabilidad, a la que entrega todos sus valores de autonomía, proyecto propio y sentido de la vida.

La imagen que mejor representa esto es la de una red sin centro y además en movimiento permanente.¹⁸ Igualmente, el consumo de imágenes de lo digital pone a las personas frente a nuevos lugares de experiencia y conocimiento, que desde su corporeidad ubican en la sensibilidad y en la emoción nuevos lugares de interacción, haciendo más complejo el entramado del encuentro.¹⁹

La corporeidad aparece como un nuevo lugar para la relación. Ese cuerpo aparece hoy como nuevo centro y organiza desde afuera hacia dentro. Las imágenes llegan al cuerpo y son procesadas desde éste, generando un sujeto de aprendizaje que le agrega a las formas que han existido unas nuevas bases cognitivas que a la vez replantean las formas de producción del conocimiento y de la manera de funcionar con bases propias las maneras del conocimiento escolar. Y al hacerse múltiples los soportes del conocimiento, se generan figuras de razón también más amplias, en donde el libro pierde la centralidad, pero no su importancia, constituyendo una transición para la subjetividad clásica de la modernidad, produciendo una subjetividad en tránsito de las formas únicas y cerradas a las formas múltiples y abiertas.

Esa descentración de la cultura escolar²⁰, por los procesos en marcha en la sociedad (tecnológicos, comunicativos, corporales, cognitivos, institucionales), va a exigir una readecuación de los procesos escolares, y por lo tanto de los pedagógicos. Es curioso ver cómo la discusión del Tratado de Libre Comercio, en la perspectiva de la Organización Mundial del Comercio, en la transnacionalización del mercado educativo, tiene un alto contenido de uso de tecnología informática para proyectos de educación a distancia, proceso que vehiculiza por este medio la conversión de la educación en un servicio.

¹⁸ HALL, Stuart. *A identidade cultural na postmodernidade*. Rio de Janeiro: DP& Editora. 1991.

¹⁹ SVAMPA, M. (Ed.) *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos. 2000.

²⁰ Remito a mi texto: "La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad". En: LAVERDE, María Cristina (Ed.) *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá. Universidad Central – DIUC: Siglo del Hombre Editores. 2004. p. 149-180. Allí desarrollo 10 descentraciones: a) Educación a lo largo de la vida. b) Una razón que no es única. c) Una educación que no garantiza empleo. d) Una organización del trabajo que se fragmenta. e) Medios masivos que construyen nuevos imaginarios de lo público. f) El libro ya no es el único vehículo cultural. g) Un profesional sobre nuevas bases de acción. h) Lo público se globaliza. i) La escuela pierde la hegemonía sobre el conocimiento. j) Replanteamiento de los paradigmas pedagógicos.

2.6 TRANSFORMACIONES EN LA PEDAGOGÍA

Es en esa lógica de nuevo conocimiento y de tecnología, que no puede separarse de las lógicas del mercado neoliberal, con su profundización de la exclusión social y de la construcción de nuevos grupos de desiguales desde el acceso a esos desarrollos tecnológicos, desde donde se generan los infopobres. Es ahí donde el capitalismo globalizado ha intentado adecuar la escuela desde su visión y la refunda para ponerla a tono con las nuevas formas del conocimiento, haciendo que el capitalismo cognitivo lo ponga a su servicio, pero ante todo, para que cumpla sus funciones en los nuevos requerimientos de la contrarreforma educativa en marcha, en donde la información, el conocimiento y la tecnología han pasado a convertirse en fuerza productiva directa, construyendo procesos de producción que generan condiciones planetarias de competencia, productividad y explotación.

Esta nueva realidad modifica el conocimiento, las figuras de razón, las subjetividades, la comunicación y la tecnología, el campo de la pedagogía, constituido a lo largo de los últimos cuatro siglos, que con los desarrollos de los paradigmas alemán, francés y anglosajón, se muestran insuficientes para explicar y dar cuenta de las nuevas realidades. En ese sentido, es necesario constituir las pedagogías que dan cuenta de las nuevas realidades o hacer un planteamiento sobre ellas que muestre cómo se recogen esas emergencias en sus procesos práctico-teóricos, en ese escenario que el capitalismo cognitivo intenta a su manera construir procesos propios, desde sus intereses, para hacer de la reconfiguración de la pedagogía un campo propio, bajo su control, construyendo una idea técnica objetiva de los procesos educativos y pedagógicos.

Esta situación, a la vez que muestra la historicidad del hecho pedagógico --el cual se recompone y modifica con los procesos de la sociedad y las transformaciones culturales-- convierte a la pedagogía, así como a la escuela, en espacios conflictivos, en los cuales se juegan en la especificidad de sus procedimientos los sentidos y las apuestas por lo humano y la sociedad. En ese terreno la pedagogía vuelve a hacerse crítica, de estos tiempos, frente a la propuesta de control de ella, que organiza el capitalismo cognitivo, desde los procesos de reforma y contrarreforma en marcha.

De igual manera, van emergiendo las posiciones críticas que entran al debate, mostrando que es necesario construir caminos alternativos, así como las resistencias al proyecto de control, y van tomando forma en la

sociedad, entrando también a disputar públicamente esas otras maneras de hacer la escuela y constituir la pedagogía crítica de estos tiempos.

2.6.1. El camino de la *despedagogización*

Estos cambios se han vehiculizado reformulando procesos, proyectos y leyes. Para ello, se han realizado tres generaciones de reformas educativas (también en nuestro país) en los últimos 20 años:

- a) Las leyes de la descentralización.
- b) Las nuevas leyes de educación (122 en el mundo, 25 en América Latina). Ley 715 del 94 en Colombia.
- c) La contrarreforma educativa. Ley 715 en nuestra realidad.

En esta última es donde toma forma la *despedagogización* de la formación docente, más visible en el Decreto 1278 del 2002 y en el 3238 del 2004 en cuanto a criterios de selección, que no es sólo la adecuación de las leyes de segunda generación a la crisis fiscal, como afirman algunos, sino la introducción de los procesos de organización y racionalización neoliberal a la escuela. La forma que toma esa *despedagogización* para la práctica docente es una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico --entendido éste en su acepción más limitada, como técnicas para la enseñanza-- de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba de un año para poder ser nombrado “maestro en propiedad”.

Esa posición es la punta del iceberg que representa en nuestra realidad la presencia de una corriente internacional del currículo de corte americano y que centra la profesión del docente en la “enseñabilidad”, en donde se supone que sólo se puede enseñar a quienes están en condiciones de aprender. Para ello, la base de la acción educativa es “la disciplina que se enseña”. La fuerza del contenido está en las “competencias y estándares”, que adquieren forma curricular universal y transversalizada. En ese sentido, la pedagogía sería sólo las técnicas que hacen posible su instrumentación, visible en la competencia de desarrollar una clase y un programa en su área del saber administrando el tiempo y el espacio educativo.

Por ello, algunos afirman que estamos en una involución pedagógica, en cuanto es un retorno al instruccionismo instaurado en nuestro medio a finales de las décadas del 60 y 70 por muchos de los universitarios becados en la Universidad de Tallahassee, quienes regresaron a nuestros países a dirigir las facultades de educación y a incidir en la política de formación de docentes, de la época que produjo en su tiempo un “currículo a prueba de maestros”. Como respuesta crítica a él está uno de los orígenes del movimiento pedagógico colombiano.²¹ Debemos afirmar que no es un retorno, sino la configuración del campo de la enseñanza y la Escuela, desde nuevos parámetros que se mueven en el currículo conservador americano de inicios del siglo XXI.

Como podemos ver con la reflexión anterior, la mirada de la *despedagogización* es una de las concepciones que trae hoy la reconfiguración del campo de la pedagogía y es el camino por el que han optado los organismos multilaterales en lo internacional y han acogido los tecnoburócratas en los ámbitos nacionales como parte de la inserción en los procesos de la globalización capitalista y neoliberal en marcha.²²

Desde ahí nos encontramos frente a un currículo instrumental modelo Siglo XXI, reducido éste a planes de estudio, y a su vez éstos a estándares y competencias, en el marco de una cultura única: ciencia, tecnología e innovación (los CTI) como núcleos de un currículo internacional apalancado en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información vistas como neutras, elementos que traen consigo también una reestructuración de todos los procesos de gestión que se dan al interior de la educación.

Por ello, en este momento histórico, la pedagogía es un nuevo espacio social y profesional de lucha. La tentación es creer que la única salida es la manera como la está resolviendo el sector hegemónico, o sea la *despedagogización*. Por ello, la otra tentación es la defensa de las pedagogías universales construidas desde los paradigmas de la modernidad (alemán, francés y sajón – en otros lugares también hablan del latinoamericano), las cuales lo único que deben hacer es adecuarse a las nuevas realidades de ciencia, tecnología, comunicación e información.

²¹ Para una ampliación de ésta problemática remito al capítulo V de mi libro *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo. 2006.

²² PINI, Mónica. “Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos: debates actuales; significados para América Latina”. En: Revista Opciones Pedagógicas No.25. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2002. p. 59-96.

2.6.2. La desprofesionalización docente: otra maestra/otro maestro

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

En nuestro mundo latinoamericano, la idea de calidad es trasladada obsesivamente por falta de análisis educativo específico, directamente desde el mundo de la producción y la administración del sector de los servicios. Por ello se busca bajo una racionalización, en la cual se aumentan horas de trabajo/aula y se aumentan el mínimo de niños y jóvenes atendidos por aula de clase (“por metro cuadrado”).

Esto se resuelve en esa lógica productiva, en la cual a mayor tiempo y espacio ocupado, la productividad será mayor, olvidando que esa lógica no puede trasladarse a la educación, donde precisamente es a la inversa. Termina por hacer un planteamiento de mejora de la calidad sin recursos adicionales para formación, actualización, laboratorios, material didáctico, tecnología, áreas recreativas, dando forma a un hacinamiento que hace imposible la calidad aún en los términos de los globalizadores más progresistas.

Por esta vía se termina en una racionalización de la profesión sin formación. La escuela es ubicada en la más pura esfera del “rendimiento escolar” de una calidad de tipo administrativo fundamentada en infinidad de rejillas de procedimientos que han venido a reemplazar el viejo *parcelador* bajo esas características. Para que esto sea medible se perfeccionan los instrumentos de evaluación centrados en el conocimiento disciplinar del alumno, realizando un segundo giro, en el cual el énfasis del proceso escolar va a ponerse en el estudiante. Como consecuencia de esto y la crisis fiscal, se reducen los procesos de formación docente. Éste se convierte en un asalariado flexible, con salarios y rangos inferiores a las otras profesiones en la sociedad, produciendo un éxodo de los mejores maestros, que buscan mejores ingresos, y a aquellos que permanecen se ven obligados a buscar otras entradas económicas en detrimento del tiempo necesario para realizar una escuela de calidad.

La reflexión pedagógica y el trabajo práctico de ella es reemplazada, en muchos casos, con la introducción de modernas tecnologías, las cuales son colocadas como herramientas neutras y entregadas bajo una concepción totalmente instrumental. El uso de estas herramientas, para el caso, genera procesos de autoaprendizaje y autoevaluación más eficientes, más rápidos, lo que permite menores costos que la formación docente tradicional, a la vez que sustituye diferentes actividades de la labor docente. Éstas “innovaciones tecnológicas” vienen acompañadas de un discurso, en el cual la brecha cultural de los docentes de hoy estaría colocada en el manejo instrumental de esas herramientas, a las que le han sido entregadas parte de las funciones docentes del pasado.

El profesor Perrenoud²³ ha denominado este proceso como de “desposesión simbólica”, en el cual el maestro en su desprofesionalización se convierte sólo en un operador de la enseñanza a través de las técnicas que debe manejar y que son simples. Para ello no necesita de concepción pedagógica. Ese operar técnicamente hace que el papel de maestro deje de ser central al acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza.

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

Para esta mirada la función del maestro debe ser pensada externamente por personas que tengan claro el proyecto educativo y el docente debe recibir un adiestramiento en los diferentes procedimientos técnicos que garantizan la realización de su tarea hoy en día²⁴ :

- Estándares
- Competencia
- Evaluación

²³ PERRENOUD, Philippe. The teaching professioner. Fotocopias. 2006.

²⁴ RAVITCH, Diane. Los estándares nacionales en la educación norteamericana: guía del ciudadano. Washington: Brookings Institution. 1996.

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

2.6.3. También pauperización docente

Emerge pues, como un componente de la desprofesionalización, la pauperización docente, la cual tiene cinco componentes:

- i. Económica. Los salarios de los maestros son reducidos; entran en el libre juego del mercado, a sistemas flexibles de contratación, sin seguridad social y sin el pago de la totalidad de los meses del año.

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

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

Es notable en las pruebas de selección de nuevos docentes cómo están llegando cantidad de profesionales de otras disciplinas sin estudios pedagógicos. Esto no sólo por la *despedagogización*, sino por la empleabilidad: disputan los pocos puestos de trabajo estables en la sociedad, así no tengan la remuneración a la que aspiran. También las pruebas de los alumnos constituyen una responsabilidad acusatoria al maestro, sobre los malos resultados del sistema educativo.

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

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

iv. Ideológica. La disputa de puestos de trabajo, el rendimiento individual como base de la evaluación, la baja apreciación de la profesión fruto de cargar sobre él todo el componente de las pruebas de evaluación de los niños y jóvenes, van construyendo un imaginario de maestro vago, mal trabajador e irresponsable, mal preparado, que ayuda a profundizar la imagen de que recibe una formación de tercera, y practica mediocrementemente su profesión.

Esta percepción es retroalimentada por estudios de profesiones expertas en los “diagnósticos”, que mirando el trabajo no desde lo pedagógico, construyen un imaginario sobre la inutilidad de la profesión y la pedagogía. Además, cuando políticamente son conservadores, acusan a los sindicatos de ser responsables de esa pauperización intelectual y del ejercicio profesional del maestro, casi como los neo-conservadores estadounidenses acusan del fracaso educativo a los progresistas que lo han orientado y dirigido en el siglo pasado.

v. Personal. Este maestro pauperizado social y culturalmente termina acompañado de una serie de enfermedades profesionales y de estrés, que hacen miserable su vida. Como consecuencia de esto, caen sus niveles de auto-reconocimiento y de valoración tanto de sí mismo como de su profesión, esto lo lleva a cortar los vínculos que lo ligan a las comunidades profesionales autónomas, a las que

subjetivamente acusa como responsables de la pérdida del estatus que antes gozaba. Este docente termina por perder la autoestima, para dedicarse en el día a día a la otra “lucha de clases”, la de correr de centro educativo en centro educativo para ganar salarialmente como simple “dictador de clases”.

La desprofesionalización del docente se consume convirtiendo su saber de enseñanza-aprendizaje: la pedagogía en un simple proceso técnico instrumental que debe ser preparado según ha sido determinado por los técnicos del conocimiento en el aspecto específico. Esos profesionales de la disciplina que hace real la “educabilidad del maestro” mediante la apropiación de estándares y competencias que ellos han diseñado. En este sentido, la desprofesionalización no es más que la otra cara de la misma moneda, que por su reverso tiene a la *despedagogización*.

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

3. UN NUEVO ESCENARIO DE PODER-CONTROL, POR LO TANTO, DE RESISTENCIAS

El capitalismo cognitivo ha reordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad a su servicio, y las ha fundado sobre el control de base cognitiva, en el cual muchos trabajan con el conocimiento procesando datos frente a máquinas “inteligentes”, lo cual les permite elaborar la información para los nuevos productos y servicios. A la vez que capturan información proporcionada en su deambular cotidiano mientras viven su vida, van proporcionando la información que serán tomadas por las nuevas formas de sujeción invisible, y que será tratada a partir de nuevos medios técnicos, informáticos y la convertirán en bases para reformular los procesos del consumo y la producción que se desarrolla en los nuevos procesos productivos.

Este proceso inaugura una forma de acumulación sobre nuevas bases y reestructura lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no sólo en lo económico, sino también en lo cultural, lo social, lo político, generando procesos en los cuales el sistema social se rearticula a partir de la nueva apropiación y control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad del vivir, circulando en red, convirtiéndose en la nueva materia prima (inmaterial) de nuevos procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no sólo el trabajo, los que quedan sometidos a los procesos de apropiación e intercambio y que marcan una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista en estos tiempos.²⁵

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

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de control y ello lo realiza a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos, instituciones. Es eso lo que les permite construir una racionalidad del dominio, son ellas las que construyen esas subjetividades controladas. Es en esa articulación de esos diversos factores en donde el control toma su tiempo, su espacio, y al construir las opresiones y las dominaciones en sus intersticios se generan las resistencias como ese nuevo campo de fuerzas que emergen por los conflictos que se generan.

3.1 LAS RESISTENCIAS O LA LUCHA POR SALIR DE LA LÓGICA DEL CONTROL

Cuando se genera el campo de fuerzas en conflicto en donde se articula el control con sus mecanismos, se está en el terreno donde surgen las resistencias, ya que ellas aparecen como los modos, prácticas, estrategias, discursos, con los cuales los sujetos en condiciones de subalternidad enfrentan esos modelos específicos de control que se constituyen a partir de esas formas concretas de producción de subjetividad, puesto que es el sujeto el que resiste: aquél, histórico, concreto, que en su praxis humana la realiza, ya que se rebela contra los

²⁵ MOULIER-BOUTANG, Y. Op. cit., p. 200-201.

procesos de dominación, explotación. Por ello la resistencia es camino de emancipación, pues se ejerce sobre todos los poderes existentes.

En este sentido, podemos hablar de una subjetividad que se rebela en la esfera de su mundo y siente que puede hacerlo. Por esto siempre, quien resiste, busca enfrentar el dominio y las formas de control que toma el poder en diferentes esferas y niveles de su vida, creando un campo de fuerzas que van en sentidos diferentes y, por lo tanto, van constituyendo diversos conflictos como eje de los procesos de constitución de lo humano y lo social.

Por ello, la subjetividad que se rebela busca enfrentar las formas de control del poder en cada época histórica y, para ello, busca sabotearlo, socavar su eficacia desde adentro, redirigirlo hacia otros fines y sentidos. Por eso es tan importante la discusión de las rutas y horizontes en la acción de los sujetos, y en muchos casos, la resistencia que busca transformar ese control, y que en ese ejercicio aprende que siempre existirán mayores transformaciones, que en algún momento puede devenir en un proyecto emancipador, puesto que están dadas por el reconocimiento del núcleo sistémico en el cual ellas operan y la manera como se enfrenta su derrumbe.

En el capitalismo, sus cambios --sean de etapas o de formas--, el control, también se modifican, y es en ese escenario donde las resistencias toman formas propias de cada época histórica y se hacen específicas, porque ellas se van modelando para responder y enfrentar a la manera como se modela el poder. En ese sentido, todo poder que controla, domina u oprime va creando formas particulares de resistencia. Esto pasa en el capitalismo industrial, en el cognitivo y también aconteció en el socialismo real y está en la base de su derrumbe.

Para entender las modificaciones de hoy debemos dar cuenta de cómo en la forma anterior del capitalismo industrial, desde la visión de Foucault²⁶, las resistencias se van creando para enfrentar a las tecnologías disciplinarias, erigiéndose como el fundamento de la producción de subjetividad de esa época. En ese sentido, allí, las instituciones eran espacios de control total -la fábrica, la escuela, la cárcel-, por eso allí las resistencias toman formas de acción muy precisas:

²⁶ FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. Madrid: La piqueta. 1999.

- Salirse de ella. Es una fuga del tiempo-espacio asignado y construido. Es ese “no voy a la escuela”, “no voy a la producción”, “no vuelvo a la fábrica”, “me fugo de la cárcel”.
- Se reestructuran desde dentro. Para ello, se hacen acciones que rompen el orden del tiempo-espacio en el cual se da el control. Se hacen saboteos, huelgas.
- Se hace una reapropiación dándole un uso distinto: toma de fábricas, conversión de éstas en proyectos cooperativos; es decir, se resignificaba el control colectivo desde los poderes populares de cada época.

Es a la luz de estos procesos que la escuela colombiana, en la década del 70 y comienzos del 80 del siglo pasado, generó una de las resistencias más significativas en educación que terminó forjando al interior del sindicato de maestras y maestros el Movimiento Pedagógico.²⁷ Este movimiento no fue una simple resistencia, una consabida oposición, sino que logró visibilizar prácticas de innovación y transformación escolar, en las cuales emergían al interior del proyecto de control como prácticas a su interior.

De igual manera, este movimiento redirecciona la escuela como proyecto de poder centrado en un currículo fundado en el instruccionalismo y reorienta la práctica pedagógica propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, mostrando que podía tener otros sentidos y significados y, en este sentido, los congregó generando grupos sociales de actores que produjeron un discurso crítico que enfrentó la curricularización en marcha en toda América Latina, produciendo teoría pedagógica y educativa desde el movimiento, lo cual permitió agrupar múltiples voces de la resistencia que venían de los ámbitos más variados. Sin embargo, no logró crear una nueva institucionalidad que diera forma a un proyecto pedagógico y educativo alternativo, aunque en muchas de sus vertientes se genera una dinámica y un planteamiento emancipador.

Es en esta lógica que puede explicarse el movimiento pedagógico colombiano como expresión de resistencia. Si se hace el análisis con cuidado, se logra reconocer cómo permeó los más variados y disímiles grupos de universidades, sindicatos, organizaciones populares, ONG, activistas de los movimientos sociales, intelectuales de la educación y la pedagogía, produciendo otra racionalidad alterna a la dinámica y acción educativa del sistema, colocando diferentes formas de pensamiento crítico en la esfera de la pedagogía y que

²⁷ SUÁREZ, Hernán (Compilador). Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio - Corporación Tercer Milenio. 2002.

durante la época contravirtió con los discursos y las prácticas oficiales, convirtiéndose en un jalonador hacia la nueva Ley General de Educación en nuestro país.

3.2 RESISTENCIAS DE HOY

La pregunta de hoy es si las resistencias en pedagogía son las mismas que se planteó el Movimiento Pedagógico colombiano de la década del 80 del siglo pasado; la respuesta es: en algunos casos. Pero, en su mayoría son diferentes, ya que el proyecto de control se ha modificado, el patrón de acumulación capitalista se ha transformado, sus formas de subordinación se han modificado. Ese trabajo inmaterial dominante es la base de reorganización del capitalismo cognitivo y logra que en este nuevo *biopoder* concurren todos los trabajos, sofisticando sus propios instrumentos de control, creando nuevas formas de dominio y colocándolas en un nivel más amplio.

Las prácticas de control adquieren dimensiones planetarias y al circular en los soportes técnicos (aparatos de la tecnología y la comunicación) hacen ver a éstos como neutros. La imagen en muchos lugares comienza a ocupar el lugar de los sujetos, generando formas de interacción que crean otros espacios en donde no necesita las presencias físicas o materiales, ya que los más importantes son las de la red virtual. Y en ese aparente desarraigo corporal, aparecen categorías supuestamente neutras para explicar esos fenómenos, tales como sociedad del conocimiento, redes virtuales, mundo informacional, globalización y muchas otras, las cuales, en la esfera personal, construyen otra conexión al mundo real.

Esta forma de existencia va teniendo unas consecuencias desafortunadas, debido a que aparentemente este sujeto ya no necesita del carácter social y cooperativo en el cual se movía, y con el acceso a la información y al conocimiento que le proporciona la red y los medios de comunicación, la persona siente que no precisa de grupos y agremiaciones, ya que lo que necesita está a su mano.

Hemos pasado así de la disciplina que controlaba los espacios con la presencia física de algo o de alguien (muros, puertas, cerraduras, vigilantes) a una situación de vigilancia total realizada por el control de nuevas tecnologías. En educación esa figura toma forma en el cambio de los procesos administrativos, donde el

rector-gerente de las instituciones deja de ser un pedagogo. En su nueva función lo importante es garantizar el orden administrativo y de control, camino que comienza a labrar la *despedagogización*.

Aparece otra forma de control de este tiempo: es en la gestión de lo imprevisto. Para ello, se diseñan procesos de organización que permitan controlar al detalle las rutinas de los procesos en educación y la escuela. Esto es visible en los procedimientos administrativos hechos a través de rejillas y cuestionarios, utilizados en los diferentes procesos de acreditación de calidad, los cuales buscan ordenar y organizar el funcionamiento escolar desde lo administrativo, en el mínimo detalle, fijando los pasos a seguir tanto en la manera de hacerlo como de las rutinas a seguir, acompañado de un discurso de que son procesos objetivos y neutros, los cuales a la vez van relegando el lugar de lo pedagógico, convirtiéndose en su supuesta objetividad en uno de los nuevos factores de *despedagogización*.

De igual manera, surge una tercera característica de esta forma de control y es la satisfacción individual de cada uno de los asociados; así, quien controla procesos debe garantizar que cada individuo se sienta satisfecho. En esta mirada se produce una modificación de la idea de calidad, pasando de una centrada en el proceso de la cadena productiva y el control estadístico de ella, a una en la cual los procesos de calidad están centrados en el cliente. En la educación se dan formas de control de los procesos educativos por empresas, por quienes pagan, que ha terminado en procesos de privatización, en los cuales los padres de familia seleccionan la escuela a la que van sus hijos y el Estado paga el bono correspondiente a las mensualidades, gestándose una aparente meritocracia fundada en los procesos de socialización de los cuales ha participado el individuo.²⁸

Asimismo, una sociedad que controla desde los cuerpos y en ellos conocimientos, saberes, afectos, sexualidad, instaura mecanismos de control para avalar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente. Para ello, establece sistemas de acreditación cada vez más estandarizados, cuyos títulos se convierten en la puerta de acceso a los lugares de control de esa sociedad. Por lo anterior, se busca evitar, bajo cualquier condición, que los que detentan saberes y conocimientos perturbadores existan, propiciando formas de control, como puede ser otorgando títulos sobre bases homogéneas para el conocimiento.

²⁸ En la actual crisis educativa chilena generada por la “revolución de los pingüinos” este punto es central, ya que allí se experimentó y en la discusión se ha hecho explícito cómo esto ha construido un sistema de selección de ingreso que termina siendo excluyente y discriminador de grupos sociales por su origen, por su clase, o por su referencia étnica.

En los procesos reseñados es claro un control de la subjetividad, la cual da forma a una de las manifestaciones más claras del *biopoder*, el control de lo humano y del cuerpo y de sus múltiples dimensiones (recordemos que la otra es el control de la naturaleza). Si detallamos los cuatro puntos anteriores, allí aparece un tipo de control que se establece no sólo en la explotación del trabajo, en el sentido industrial de él, sino en el conocimiento vivo de lo humano. Se controla su cuerpo, tiempo libre, salud, elementos que siendo parte de la constitución de lo humano ahora se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista.

De igual manera, las relaciones sociales ubicadas más en la esfera de lo individual entran en los mecanismos de la compra y la venta. Allí está la sexualidad, formas de socialización y comunicación, formas y estilos de vida, hábitos del ocio y el tiempo libre. Para ello, emerge un sector servicios más allá de lo industrial, dándole contenido a un proceso que construye dispositivos que van a controlar y regular las formas de vida y apropiarse del *biopoder*.

Es ahí donde el *biopoder* aparece como ese lugar en el cual se constituye lo humano. La vida misma como potencia, que se genera en el cambio de época propiciada por la revolución productiva en marcha, es donde el trabajo inmaterial ha hecho real un ser humano constituido desde su doble condición de trabajador intelectual y manual. Por vía del desarrollo del conocimiento y la tecnología le ha sido restituida su doble condición de trabajador simple y abstracto, ellos, como la unicidad de la capacidad humana a plenitud.

Pero nuevamente llega el capitalismo de esta época, que haciéndose cognitivo reestructura su control para, desde el *biopoder*, tomar las potencias de lo humano y su capacidad cada vez más plena y fragmentarla. Las vuelve mercancía y pone a trabajar por cuenta propia la vida y todas sus manifestaciones en el planeta.

Por ello, hoy las resistencias vuelven a emerger al interior de las nuevas relaciones de poder que se han constituido para controlarlas y que al interior del capitalismo cognitivo crean un campo de fuerzas de sentidos contrarios generando conflictos, volviendo potencia de respuesta el *biopoder*, el cual vuelve a proponer la plena capacidad humana, y al no tenerla contesta, rechaza, propone otros espacios, otros tiempos, otras lógicas diferentes a aquellas en las cuales el capital de este tiempo organiza su control.

Es en este nuevo proyecto donde emergen las resistencias que desde el *biopoder* van mostrando también las formas como acciones prácticas, estrategias, son redirigidas, dándole forma a los nuevos disensos críticos. En educación emergen infinidad de prácticas que buscan dar respuesta anudando resistencias del pasado y enlazándolas con las nuevas formas de ellas, las cuales van a permitir mostrar cómo su concepción y fundamento de lo humano tiene otras características, lo cual inaugura también otras formas de lucha para hacer posible la búsqueda de la sociedad transformada a través de las prácticas educativas y pedagógicas inmediatas que anuncian esas posibilidades como reales en este tiempo y en esta historia.²⁹

4. LAS RESISTENCIAS DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN COLOMBIA

En el nuevo tiempo - espacio configurado por el capitalismo cognitivo por vía de lo virtual, se ha generado la construcción de un proyecto con características de control planetario. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que somos de este continente latinoamericano, contruidos con una historia, una geografía y una cultura desde la cual pensarnos diferentes y hacer esta exigencia frente a un proyecto de homogeneización, ha sido parte de nuestra resistencia y de nuestra lucha.

Por ello, pensar de una nueva manera en estos problemas, esto es, de cómo el poder intenta controlar globalmente, exige también de nosotros reconocernos en nuestra especificidad para desde allí reconocer la manera como estos nuevos procesos de control del poder toman configuración en nuestro medio, haciendo que las resistencias tomen lugar también en nuestras vidas. En ese esfuerzo por reconocernos en el mundo del control capitalista pero desde nuestra historia, está nuestra resistencia inicial por afirmar un mundo no homogéneo construido desde las múltiples formas de la diversidad, tarea que desborda las pretensiones de este texto, pero que no por ello, deben dejar de esbozarse para ir fijando los criterios de un debate que va a ser una tarea colectiva por realizarse en los próximos años al interior de todas las corrientes críticas de nuestra realidad.

²⁹ Existen dos grandes tradiciones en la idea de resistencia, de un lado, la del pensamiento y la tradición liberal y la tradición crítica. Para una ampliación de ella remito a RANDLE, Michael. Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos. Barcelona: Paidós. 1998. BENSAID, Daniel. Resistencias. Ensayos de topología general. Madrid: El viejo topo. 2006. SCOTT, James. Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. México: Era. 2000.

4.1 RECORDANDO LO BÁSICO³⁰

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

Algunos sectores muestran cómo también algunos pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América) participando también de esa subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales.³¹

En diferentes versiones se reconoce que esto generó una homogeneización epistémica que al deslegitimar la existencia de esas otras formas de saber, esto es, al subalternizárlas, generaron una dinámica de expansión de occidente euroamericano hacia el *episteme* y la racionalidad que corresponderían a las formas superiores de lo humano, forjando una subjetividad centrada en la razón que niega la relación con la vida cotidiana, y haciendo de las relaciones cognitivas, las que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento, relaciones mediadas por un método científico.

A esos fundamentos de la modernidad universal se les señala como el ejercicio de la colonialidad diferente al del colonialismo, ya que de éste, centrado en el control económico y político de las metrópolis, se sale mediante las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, en donde juegan un papel muy importante las instituciones de educación para mantenerlo. En ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las

³⁰ Sintetizo acá mi presentación en el homenaje a Orlando Fals-Borda, celebrado en Bogotá en la Universidad Central, en noviembre de 2007, y titulada “Las rebeliones de Fals: una vida por dar forma y sentido a las *epistemes* subalternas” (inédito).

³¹ QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*. vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponible en Internet en: <<http://jwsr.ucr.edu>>

hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento que las hace invisibles, desapareciendo de este modo las historias locales.

De igual manera, se muestra cómo la teoría crítica en sus diferentes vertientes euronorteamericanas es aliada en la denuncia y propuesta frente al capitalismo occidental, pero esta alianza no es suficiente para explicar las particularidades de éste en nuestras realidades. Por ello necesita ser complementada con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo, sino en los ámbitos de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellos, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. Además, se ve la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse.

Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos es una lectura que presenta unas singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa sino que entran en un control que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo.

En ese sentido, en las diferentes prácticas y conceptualizaciones críticas que se han desarrollado a lo largo del siglo XX, y que se siguen desarrollando en este tiempo en América Latina, se ha dado ese acercamiento-distancia con las teorías críticas euro-norteamericanas. Ello es visible por ejemplo en los trabajos de José Carlos Mariátegui, cuando habla de un socialismo indoamericano; de Pablo Freire en educación; Gustavo Gutiérrez en teología; Fals-Borda en investigación; Mario Kaplún en comunicación; Enrique Dussel en filosofía; Theotonio dos Santos en economía; Martín-Baró en psicología; Aníbal Quijano en sociología y cultura; Leonardo Boff en ética; y muchos otros y otras que en medio de estas discusiones han ido agregando elementos y configurando corrientes a lo largo del continente, cercanas a los desarrollos de la crítica a nivel del mundo del norte, pero diferenciados por las especificidades de nuestras realidades.

Es en esta perspectiva, que al intentar plantear hoy en el capitalismo cognitivo la manera como se producen las resistencias y el *biopoder*, donde toma forma el nuevo papel de la educación, y en donde se

requiere retomar ese cuádruple ejercicio crítico. Para ello, es indispensable, en un primer momento, reconocer los cambios estructurales que acontecen en la sociedad, derivados de modificaciones estructurales al proceso de organización de la sociedad; en un segundo momento, entender éstos en clave de un nuevo proyecto de control y leerlo en una reactualización del pensamiento marxista que permita desentrañar los nuevos procesos existentes en las formas del capitalismo cognitivo; y, en un tercer momento, recuperar nuestra tradición crítica latinoamericana para tenerla como base de una relectura que habrá de hacerse de la manera como esas nuevas realidades llegan a nuestro contexto.

Este nuevo hecho contextual nos conduce al cuarto aspecto, el cual exige un análisis que, recuperando la tradición, pueda leer en nuestra especificidad latinoamericana la manera como hoy se produce ese proyecto educativo transnacionalizado, la forma como es apropiada por nuestras tecnocracias nacionales, sea capaz de leer la manera como los grupos, sectores, vuelven a plantear las resistencias de este tiempo, que hacen posible que el pensamiento crítico vuelva a ser remozado desde las prácticas de resistencia que apenas comienzan a esbozarse y toman caminos propios señalando con su quehacer que son posibles otras prácticas, pero también esas otras lecturas.³²

Ha existido una tendencia a descalificar la visión latinoamericana como si fuera una visión que intenta romper con occidente desde populismos, nacionalismos, o culturalismos terrígenas. No es el planteamiento que me ha acompañado. Creo que estamos en un tiempo maravilloso en el cual, si hacemos esas integraciones que hemos denominado de arco iris y construimos las conjunciones, podemos mirar un mundo más transdisciplinario y más transversal; y de esto modo, servirse de la construcción de lo humano en estos tiempos como capacidad plena, y no simplemente de lo humano instrumental al servicio del control y el poder del capitalismo cognitivo.

³² Acá intento avanzar sobre mi lectura sobre las pedagogías críticas, en las cuales diferencio entre las de América Latina y las euro-norteamericanas. Para ello, remito a mi texto escrito con AWAD, Miriam, Educación popular hoy en tiempos de globalización. Bogotá: Editorial Aurora. 2005. p 82-172.

4.2 PRÁCTICAS DE RESISTENCIA DE HOY EN NUESTRO CONTEXTO

Todas estas largas páginas sirven para introducir esta parte del texto en donde quiero leer en una forma muy rápida doce expresiones que se dan hoy en el país y que comienzan a mostrar las características de ese *biopoder* en las luchas de la educación y la pedagogía, y que permiten reconocer en alguna medida cómo las resistencias hacen emerger esas otras expresiones aún muy invisibilizadas, porque la lectura conceptual que se tiene de ellas no permite reconocerles esa novedad y la manera como ella se desarrolla en lo concreto de las luchas que vienen generando esas organizaciones.

De igual forma, intento mostrar con estos ejemplos cómo una visión conceptual cerrada hace difícil reconocer esas formas de *biopoder* y resistencia que van tomando cuerpo hoy en nuestra realidad y que en alguna medida van más allá de políticas de oposición y se convierte realmente en un campo de fuerzas que tensiona los discursos homogeneizadores a izquierdas y derechas generándoles esa tensión que crea nuevos procesos sociales como rasgos tenues. Allí está esa cartografía práctica que apenas comienza a ser escrita.

En ese sentido, estos ejemplos que coloco buscan suscitar una dinámica que nos permita ir reflexionando en torno a estos aspectos para ir conformando unas nuevas conceptualizaciones que ya están en las luchas, pero que requieren ir siendo trabajadas en forma colectiva para dar cuenta de estas nuevas formas de la crítica de la educación y la pedagogía en nuestro contexto colombiano.³³

En ese sentido, pudiéramos afirmar que nuestras realidades siempre son más ricas que las teorías cerradas, y que en este contexto, nuevamente, ante los intentos de construir ese proyecto monolítico en educación agenciado por la banca multilateral que en estos momentos muestra fisuras, fruto de las luchas de resistencias surge un movimiento con características muy particulares que desbordó formas anteriores de lucha, recuperó

³³ Creo que un ejemplo no educativo de ello en nuestra realidad es el fenómeno del desplazamiento, el cual ha hecho que el sujeto pierda su núcleo y pertenencia al territorio físico y geográfico, su deseo de movilidad se ve limitado, las políticas de control opresivo sobre su medio, oficiales y no oficiales (paras, guerrilleros) le expropián el deseo de habitar y es el despojo de sus motivaciones, sus expectativas, lo que lo coloca en un territorio extraño, el cual no inspira sus sentidos, ya que le han negado sus proyectos sobre su localización, quitándole la posibilidad de comunicarse sin límites. El nuevo espacio anula su nueva condición existencial, en cuanto se trata de facultades propias en lo comunicativo, lingüístico, afectivo, dando paso a que su propia subjetividad no se pueda expresar. Para poder sobrevivir en el nuevo territorio, la *biopolítica* del nuevo control postfordista-toyotista ha hecho su trabajo, negándole, contrarrestándole y reduciéndole de esta forma el autorreconocimiento, de tal manera que le hacen sospechar, coartándole sus posibilidades para la construcción de vínculos fuertes, y quitándole a través del miedo la capacidad de construir formas de cooperación que puedan dar forma a la rebeldía desde su nueva condición. Sin embargo, la potencia, su *biopoder*, se convierte en capacidad, con lo que vuelve a reconstruir nexos internos y lazos externos, y es allí donde vuelven a generarse las resistencias que van derivando en procesos organizativos en otros territorios que vuelven a dotarlo de una identidad nueva y resistente.

algunas y anunció nuevas formas en uno de los países considerados como el laboratorio educativo de la educación formal: Chile, con su revolución de los “pingüinos”.

En nuestra realidad colombiana emergen infinidad de propuestas que comienzan a ponerse en marcha, en el día a día de la propuesta, las cuales recogen herencias de las resistencias pasadas y las recomponen a la luz de las características de la lucha en este contexto particular.

La mayoría de estas luchas no están escritas, están apenas comenzando a ser construidas por quienes las realizan y dan cuenta del conflicto que se genera entre los diferentes actores y sus voces, y que tratan de darle forma como resistencia de estos tiempos. Al seleccionar las doce que incluyo en este texto, las que esbozo de manera sucinta, trato de mostrar la fecundidad del momento, pero muestro y dejo claro que son infinidad, y que por esta razón deben comenzar a ser visibilizadas. Espero con estas anotaciones rápidas, dar claves que nos permitan adentrarnos en las formas de las resistencias, las cuales se hacen presentes en el inmediato concreto que otra educación, otra escuela, otras organizaciones, otra sociedad y otros sujetos de lucha que las están constituyendo.

- a. En las discusiones sobre el sindicato. Es interesante ver cómo la organización sindical en nuestro país, que ha estado fundado sobre el clásico modelo de lo gremial y lo político, dio cabida en la década del 80 al Movimiento Pedagógico en su interior, lo que permitió un debate que dio forma a la organización que llevó a que el sindicato tuviera una presencia muy fuerte en el desarrollo de la Ley General de Educación. Sin embargo, en el periodo posterior a ella, el sindicato volvió a una lectura de lo económico y lo político centrado en las formas clásicas provocando un desvertebramiento de lo pedagógico o, en el mejor de los casos, reduciéndolo a una existencia formal más como parte de las cuotas y la milimetría política.

En las elecciones recientes de la organización gremial, del sindicato de Fecode, han ido emergiendo una serie de ideas, que leídas desde la característica del *biopoder*, muestran desde las bases un sentido y un significado que exige repensar hoy los sentidos de la organización. He encontrado en algunos lugares grupos de pensionados que plantean cómo su ciclo vital no puede ser acabado a partir de una pensión, ya que esto, que es un logro económico, debe ser releído por

los sindicatos y darle forma a la presencia de ellos organizada en la vida del gremio.³⁴ De igual manera, aparecen propuestas de formas de organización para la nueva vida sindical que recuperan actores de la comunidad transformándolos para los sentidos de hoy.

- a. El Movimiento Pedagógico al interior del sindicato. En este tiempo, el debate sobre este movimiento ha sido retomado desde distintos lugares del campo de la educación. Aparecen posiciones que plantean que él sigue vivo y es que el mismo de la década del 80, con el debate entre pedagogistas y políticos. Para otros, su modificación es estructural ya que lo que cambió fue el modelo de acumulación del capital y del lugar de la educación en la escuela y la pedagogía. Para esta última posición lo que se necesita es reconstruir el Movimiento Pedagógico a la luz de las nuevas realidades y estar en condiciones de gestar las bases de un proyecto pedagógico alternativo para el país.

Una de las características más interesantes de estas otras maneras de lo pedagógico que comienzan a perfilarse, es el reconocimiento de formas no gremiales del Movimiento Pedagógico, en donde aparecen infinidad de prácticas que tienen su origen en los problemas del país. Por ejemplo, educación con desplazados, educación para la inclusión de la diversidad y lucha contra la homofobia escolar, la diversidad étnica del país, todos aspectos que han venido desarrollando propuestas propias y que piden su inclusión como parte del movimiento.

- b. La Expedición Pedagógica Nacional. Este proyecto que hoy se plantea como movimiento, que da continuidad a los desarrollos del mismo Movimiento Pedagógico colombiano, frente a la homogeneización propuesta por un movimiento pedagógico sólo de corte sindical se convierte en un planteamiento que hace visibles las presencias de lo pedagógico alternativo y resistente en múltiples ámbitos a lo largo de la geografía colombiana.

En ese sentido, la Expedición Pedagógica se plantea como una forma de enfrentar la homogeneización y recuperar la diversidad y singularidad del proyecto pedagógico, un poco con aquel viejo criterio de “las ciencias son universales pero su enseñanza es particular y contextual”.

³⁴ Sirva al enunciar este punto, como un homenaje a Marleny Zuluaga, de los grupos de Planeta Paz en Manizales, reconocer que fue ella quien me lo ha enseñado y quien obligó a muchas de mis nuevas reflexiones.

Para ello construye propuestas metodológicas centradas en el viaje, que descubre y hace visibles múltiples formas de hacer escuela y ser maestra(o) en el país. En ese sentido coloca en un maestro y una maestra que se reconocen como productores de saber, los creadores de las nuevas *geopedagogías* en nuestros contextos. De igual manera, intenta construir más allá de los textos escritos unas formas de producción de saber que corren más por el camino de lo virtual. Allí está el Atlas de la pedagogía en Colombia.

- c. La universidad indígena del Cauca. Frente a la característica universal (universitas) en la cual siempre ha estado centrado el proyecto de universidad, la propuesta de los indígenas del Cauca busca dar cuenta de la manera como en nuestra realidad esa diversidad exige que los grupos que han construido visiones del mundo propio puedan tener un lugar para dar cuenta de ello.

Lo más característico de la lucha de *biopoder* planteada en este proyecto es la manera como se visibilizan las *epistemes* postergadas, mostrando que hacerlas visibles no es simplemente un ejercicio para modernizar el discurso o buscar hibridaciones o postularse como otro mundo, puro, sino como un nuevo campo epistémico, teórico y práctico ante todo, una propuesta para hablar de lo propio desde lo específico de su identidad y de la manera como ésta ordena aquello que realizan en el día a día con sentidos de saber y conocimiento diferentes. Ello exige una incorporación en la sociedad con otra lógica, no desde la democracia y el conocimiento liberal, sino desde el reconocimiento de esas otras lógicas de conocimiento, lo que implica una incorporación diferente.

- d. Grupos al interior de la universidad (Diverser). Nunca ha sido más claro el proyecto de universidad para la globalización que el de estos tiempos. No sólo ha librado una lucha a nivel internacional el proyecto del capitalismo cognitivo por construir una universidad montada sobre los fundamentos del paradigma americano de universidad, sino que ha dado paso a una universidad-empresa totalmente construida sobre la idea de universalidad del conocimiento y el saber globalizados.

Este grupo asentado en la Universidad de Antioquia plantea como parte de sus fundamentos salir del paradigma eurocéntrico del conocimiento. En la actualidad, asienta su propuesta en un trabajo

desde la universidad que busca reconocer esas otras formas del conocimiento no centradas en el paradigma occidental, construyendo una negociación cultural fundada en la interculturalidad y en la transculturalidad del conocimiento, lo que los lleva a recuperar la vida de las comunidades nativas y sus proyectos como eje de su propuesta educativa, buscando construir nuevos campos epistémicos. En ese sentido, pudiéramos hablar de que hacen un giro decolonizador buscando entender la vida desde las especificidades de estos grupos.

- e. El plan de desarrollo educativo de Ciudad Bolívar. Lo interesante de esta propuesta es que en una administración progresista como la que ha venido teniendo Bogotá en los últimos años, este grupo se diferencia de las propuestas de la Secretaría de Educación en que, manteniendo una interlocución crítica con ella, busca desarrollar propuestas que den cuenta de su realidad.

Emerge en esta experiencia una relectura de lo popular en donde los grupos organizados proponen y gestionan una manera de lo educativo que ligada a la vida de las comunidades colocan el horizonte de la ciudad leído desde las particularidades, mostrando cómo no basta con que los gobiernos se planteen de izquierdas para hacer los proyectos, sino que es necesario aun para esos gobiernos producirles resistencias para que pueda seguir afirmándose que no es lo mismo gobierno que poder.

- f. Las movilizaciones sociales y las plataformas del derecho a la educación. Nunca fue tan claro como en estos tiempos que el control del capitalismo globalizado en su versión neoliberal, se va a establecer en una involución de los derechos y que en forma paulatina la propuesta ha ido asumiendo la educación como servicio dando pie a procesos de privatización larvada que genera nuevamente grandes penalidades sobre los grupos más pobres.

Estos grupos de diversa índole, venidos desde fronteras de ONG, universidades y grupos populares, convierten los derechos en una trinchera frente a su empuje y retroceso neoliberal, y convierte la posibilidad de que este escenario sea un lugar de lucha, lo cual permite una unidad de lo diverso, un hecho fundamental para los interesados en el problema, puesto que los saca de grupos específicos, y los pone, mediante el reconocimiento de la importancia de la educación y del conocimiento, en estos tiempos, como sus horizontes de trabajo crítico y transformador.

- g. El Programa Ondas. Aparece como una propuesta de resistencia al interior del mismo Estado, mostrando cómo el tiempo de cambio construye porosidades entre las estructuras, en las que se fundamentan las resistencias, haciendo que los espacios no sean absolutamente puros, sino procesos de conflicto y organización en coherencia con los sentidos que se les otorgue acá, frente al proyecto de investigación monolítico que siempre ha sido colocado en los lugares de punta del saber y del conocimiento universal y como ordenadores del proyecto euro-céntrico.

La propuesta recupera la crisis epistémica europea sobre la investigación, que algunas corrientes críticas vienen realizando sobre el entendimiento de ésta y sobre los procesos del conocimiento y el saber, y rompe con el adultocentrismo de estas prácticas, colocándolas como estrategia pedagógica en el mundo de las niñas, niños y jóvenes, recuperando su vital capacidad por la pregunta. De igual manera, los procesos de reconocimiento del maestro y la maestra como creadores y con capacidades de producir saber y conocimiento. Por ello, introduce la sistematización como una forma de investigar sus propias prácticas para que puedan producir saber.

- h. Proyecto de educación propia afrocolombiana. Las nuevas leyes de educación han llegado como el gran proyecto homogeneizador de la globalización occidental consolidada a través del capitalismo cognitivo. Por ello aparece con fuerza la idea de estándares y competencias universales que nos permitan integrarnos a esa propuesta. Para ello, se han venido realizando lo que hemos llamado en páginas anteriores las generaciones de reformas educativas como mecanismo fundamental de ese proceso.

En nuestra realidad, diferentes comunidades afrocolombianas, desde las regiones y otras en las capitales de los departamentos, han organizado protestas frente al intento de vinculación de maestros no afros a comunidades en donde la totalidad de sus habitantes son de estos grupos étnicos. De igual manera, el uso en los textos escolares, que integrando lo afro produce unos estereotipos que cooptan la idea de interculturalidad. Esto ha sido señalado por grupos como parte de la occidentalización y el colonizaje y ha dado pie al surgimiento de grupos que comienzan a plantear la necesidad de una educación propia y el reconocimiento en la otra educación de estas

otras *epistemes* que viven y son parte de la nación colombiana. También buscan una especificidad de interculturalidad que no puede ser subsumida en la interpretación de los grupos indígenas, articulada a lo político y social por procesos y espacios diferentes.

- i. Proyecto de niños en la calle y en condición de calle: la experiencia de Combos. Uno de los elementos que ha estado en nuestra realidad colombiana durante todo el proceso de urbanización de nuestro país ha sido un fenómeno migratorio y de expulsión del campo que ha condenado a muchos de nuestros niños, niñas y jóvenes a vivir en las ciudades bajo el síndrome de una calle que los lleva a la mendicidad, a la prostitución y a la delincuencia, problema que ha sido trabajado desde una perspectiva regresiva.

La experiencia del equipo de trabajo de Combos, en la ciudad de Medellín, le ha permitido desarrollar no sólo diagnósticos propios sobre estos niños y niñas, sino que los ha obligado en su trabajo a construir pedagogías y metodologías centradas en el afecto, el encuentro, el cuerpo, las opciones sexuales, que permite hablar por momentos de “propiagogías” en las cuales el núcleo del *biopoder* se hace muy visible como una forma de crear capacidades y generar resistencias.

- j. El proyecto de Habilidades para la Vida de Fe y Alegría Colombia. Existe en todo el discurso del proyecto del capitalismo cognitivo la urgencia de una idea de ciudadanía que rescatando los desarrollos eurocéntricos de ella en sus distintas versiones (francesa, sajona o ruso-alemana) pueda dar paso al ciudadano productor y consumidor de un mundo organizado desde el conocimiento, la técnica, la comunicación y la información. Por ello, se han puesto de moda las “competencias laborales y ciudadanas”.

En una perspectiva desde la educación popular, el grupo de Habilidades para la Vida de Fe y Alegría ha venido mostrando cómo se puede reelaborar estos postulados para acercarlos a una ciudadanía construida con referentes de individuación con referente colectivo y comunitario, distintos de los postulados individualistas de la liberalidad. Para ello, centra muchas de sus actividades en una serie de ejercicios mediante los cuales se construye subjetividades con otros sentidos y allí emergen temas muy afines al *biopoder*, como la resiliencia, el tratamiento del conflicto, la corporalidad como fuente del reconocimiento de sí misma(o) entre otros.

k. Las experiencias de transformación escolar. Se ha hablado mucho en estos tiempos de procesos escolares renovadores, como esos procesos en los cuales se construyen de acuerdo con concepciones de lo humano y del sentido de la educación en coherencia con el tipo de sociedad, propuestas metodológicas transformadas. Ha existido una tendencia de las voces oficiales de recuperarlas bajo la forma de innovación y con un intento por construirlas con características de replicabilidad, agotando muy rápidamente muchas de ellas.

En nuestro país, como lo muestra este Seminario, han ido consolidándose una serie de experiencias de transformación escolar, muchas de ellas en ámbitos privados (como el grupo de la Fundación EPE en Bogotá y algunos de los convocantes a este evento, Liceo Colombo-Francés...), en los cuales se muestra que es posible metodologías que dan respuesta a una construcción de lo humano con otras características, y hacer posibles propuestas metodológicas que hacen visibles esas otras pedagogías que van emergiendo desde las prácticas y que en algunos casos ya van exigiendo caminos de sistematización para que ellas disputen en la sociedad la aventura de conocer y dar cuenta de esos postulados y sus fundamentos.

Como vemos, estamos asistiendo por vía de la práctica en nuestra realidad a una reconfiguración de las pedagogías críticas, las cuales muestran una riqueza que a veces en medio del pesimismo nos negamos a reconocer y en otras ocasiones, en la premura de la modernización que nos propone el capitalismo cognitivo y globalizado para la escuela, caemos en su aceptación acrítica, lo cual nos lleva simplemente a ser repetidores del proyecto que en los discursos criticamos pero en la práctica realizamos.

4.2.1. Reconfiguración crítica de la pedagogía. Camino de los nuevos movimientos sociales de la educación

Es necesario salir de este dualismo (entre lo universal y la *despedagogización*), ponernos en camino y entrar a la discusión para comenzar a construir esa reconfiguración desde una mirada crítica que además de permitirnos reconocer la crisis de los sistemas pedagógicos y de las formas universales de la pedagogía sistémica, nos posibilite iniciar su reconstitución desde formas y procesos alternativos, lo que significa abrirse al reconocimiento de una perspectiva metodológica plural que, como dice Olga Lucía Zuluaga, sin abandonar su campo sea capaz de ir a esos otros campos configurados y en transformación para buscar y

negociar sus conceptos y propuestas más allá de configuraciones paradigmáticas cerradas, y en esa disputa nos lleven a nuevas configuraciones del conocimiento y de su apropiación.³⁵

En la experiencia de los grupos anteriormente reseñados ha ido emergiendo y haciéndose visible una reconfiguración en la cual la práctica pedagógica de los maestros, las comunidades, los grupos étnicos y las instituciones críticas, se convierte en un campo reflexivo, dando paso por esta vía a la constitución de una política de la experiencia, donde emergen unos actores de resistencia desde sus prácticas, que se constituye en sujetos de saber desde sus territorios produciendo una re-territorialización de la pedagogía, en la cual la práctica social de la pedagogía, adquiere forma en el ejercicio concreto de la política del aula, del contexto, de la institución y de las prácticas pedagógicas de los practicantes de educación.

Estos actores de educación tienen como particularidad visibilizar la emergencia de esos saberes pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento producido por los paradigmas, enfoques y modelos universalistas, recomponiendo su práctica desde pedagogías no universales, muchas de ellas híbridas, en diálogo y confrontación con esos saberes constituidos, dando forma a las *geopedagogías* que tienen su explicación en la localización no sólo geográfica, sino categorial, que les da un carácter y una identidad a esas formas y prácticas locales de la pedagogía³⁶. Igualmente, han abierto el camino al uso de nuevas tecnologías que son recontextualizadas desde su práctica, su contexto, su aula y su saber pedagógico.

Estos actores educativos constructores de las nuevas pedagogías críticas y, a su vez, de *geopedagogías*, rompen la concepción que los colocaba como portadores de saber, asumiéndose como productores que leen e incorporan la realización de sus prácticas como experiencia, realizando un acto de pensamiento y de saber sobre una práctica que les es propia, en cuanto profesionales práctico-reflexivos de la educación, instaurando la pedagogía como un territorio propio y amplio, en donde ellos producen su práctica, saber, experiencia con su comunidad de saber, configurándose así como sujetos de poder y de saber, dando paso a procesos de sistematización y producción de saber con los cuales despiertan socialmente, el posicionamiento de su saber en el campo de la pedagogía.

³⁵ ZULUAGA, Olga Lucía. Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía. Aproximaciones metodológicas. Fotocopia.

³⁶ EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA BOGOTÁ: Caminantes y caminos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2003.

Esto implica también replantear los sistemas de formación de educadores de este tiempo, tanto en sus métodos como en los contenidos. Hoy, por la *despedagogización* y la desprofesionalización, la política de formación se convierte en un nuevo campo de lucha, ya que desde esta visión se ha venido convirtiendo en un puro adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental con un nuevo proyecto de control que circula aparentemente neutro, con figuras como: servicio, descentralización, calidad, equidad, evaluación, flexibilización, profesionalización, abandonando la reflexión de sentido y epistemológica inherente a la pedagogía como un hecho social de saber. En ese sentido, tampoco es un retorno a la pedagogía como esencia, buscada en las formas universales de ella. Esto significa también replantear los procesos investigativos instaurados en el campo de la pedagogía y la reestructuración del ejercicio intelectual de ella.

Estos educadores y pedagogos prácticos reseñados en esas doce experiencias y en las muchas otras que el tiempo y el espacio no me permitieron reseñar, y las otras que no conozco, pero que están ahí organizando las resistencias en el territorio, inician la rebelión de sí mismos desde esa práctica que los dota de una nueva subjetividad para constituir la rebelión de todo espacio educativo en una sociedad (la del capitalismo cognitivo) que se llama a sí misma “sociedad educadora”, desde la *geopedagogía* como lugar básico y central para la confrontación del proyecto educativo, cultural, social y político pedagógico en marcha.

Es en este sentido que el proyecto Planeta Paz ha venido proponiendo la “pluriversidad” como un espacio de formación para grupos populares diferente a la escuela o la universidad popular, ya que se parte de reconocer en los grupos de base unos saberes fundados en su práctica, en contextos y en sus vidas, lo que significa *epistemes* diferentes. Por ello, se exige darle un lugar a éstos para que las comunidades emerjan con sus *epistemes* propias, las cuales les van a permitir organizar la diferencia y su subjetividad; gestando una zona fronteriza crítica. Allí, a partir de las producciones de los grupos populares, ellos pueden construir una base desde donde dialogar, a la vez que revierten la subalternidad epistémica mostrando saberes que irrumpen en la universalidad para mostrar lo otro negado.

Para ello, se propone una incorporación desde sus saberes, construyendo esa zona fronteriza a través de una negociación cultural con los saberes académicos que haga real la interculturalidad, como un espacio en donde lo diferente tiene cabida, pero no sólo como novedad sino en cuanto construye sus políticas de subjetividad, reconoce sus conocimientos básicos y construye acciones de cara a sus problemas específicos.

Ello afirma una perspectiva popular que hace real el diálogo de saberes. Para ello, se afirma la sistematización³⁷ como una forma de investigar las prácticas que dinamizan estos procesos convirtiendo parte de su experiencia en una nueva forma de lo político-pedagógico en la sociedad actual e inaugurando las luchas de resistencia desde los bordes (nueva configuración del espacio educativo) mostrando cómo allí emergen esos saberes fronterizos, los cuales instauran una nueva forma de la crítica y de las propuestas alternativas contra la *despedagogización* y desprofesionalización propuesta por la organización central de las políticas educativas, vinculando en éste proceso, a las comunidades de saber y poderes sociales del proceso educativo.

En muchos lugares, todavía en forma incipiente, las luchas contra la *despedagogización* y la desprofesionalización comienzan a tomar forma como una manera de resistir a las pretensiones de constituir a la educación y la pedagogía en el solo horizonte de la globalización capitalista y neoliberal, mostrando la importancia de no darle cabida a un pensamiento único en educación y, por esta vía, dar cabida a las otras educaciones de las otras globalizaciones y resistir con propuestas alternativas al cambio propuesto por el remozamiento de la escuela presente en la modernización de ella que ha traído el capitalismo cognitivo y en este aparente cambio para el control, develar la manera como ésta confunde a muchas personas que vienen de la tradición crítica.

Estos educadores y maestros y maestras han entendido que la nueva organización del poder capitalista en la globalización toma múltiples caminos. Uno de ellos es el control de procesos mentales subjetivos, en la organización de lo humano y el trabajo subjetivo, en donde la naturaleza y lo humano se hacen capital, dando forma al *biopoder*. Este está allí como nodo de una inmensa red de control, y al reconocerlo, convierte su práctica pedagógica en resistencia, que interrumpe la secuencia del control, produciendo esos nuevos nodos alternativos desde lo local, lo territorial, la escuela, el aula, desde donde ellas y ellos cambian el sentido de sus prácticas y su subjetividad, concretando la emergencia de las luchas *geopedagógicas*. A través de ellas se especifican los hechos de las pedagogías críticas del siglo XXI, que anuncian que otra escuela, educación, pedagogía y sociedad son posibles.

³⁷ Para una ampliación sobre la discusión sobre sistematización, remito a la Revista Internacional Magisterio, número 33, junio-julio 2008. Sistematización de experiencias: una forma de investigar en educación. Bogotá.

Como vemos, es tiempo de tránsito, las lecturas claras y distintas del pasado no existen más. Esta transición exige una profunda autocritica para dar forma a las nuevas críticas; pero ante todo, nos plantea una apertura para aclararnos colectivamente, ya que también desde esas nuevas prácticas rehacemos las teorías para explicar estas emergencias de las resistencias que configuran las pedagogías críticas de hoy como respuesta al proyecto educativo del capitalismo cognitivo. Es un tiempo de reformulación, reconfiguración, pero también de alerta, porque el nuevo proyecto de control busca construir un pensamiento único convirtiendo en técnicas, objetivas y procedimentales, sus acciones.

Bien lo dice Negri tratando de explicar esa situación en la cual nos encontramos:

Hoy vivimos un gran momento de pasaje en la construcción de las estructuras y de las figuras globales del imperio. Hay fuerzas que intentan feudalizar de nuevo eso común que las actividades multitudinarias han construido. Los movimientos globales, pero sobre todo, la continua y duradera producción de subjetividad, oponen resistencia a esos intentos de normalizar de manera unilateral el paso al Imperio... De hecho estamos atravesando un interregno, esto es, un período en el que las diversas alternativas se presentan todas, por decirlo así, de manera incompleta, luchas globales y movimientos globales, fenómenos de mestizaje y metamorfosis antropológicas conviven. Los bárbaros ya no están en la ventana, en el límite del Imperio, sino que atraviesan su consistencia y siguen su expansión. Será difícil imaginar los años futuros si uno no se inserta en este marco y no hace propia su dinámica, por dolorosa o ambigua que pueda ser³⁸.

³⁸ NEGRI, Antonio. Movimientos en el Imperio. Pasajes y Paisajes. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica. 2006. p. 202.

BIBLIOGRAFÍA

- BENSAID, Daniel. Resistencias. Ensayos de topología general. Madrid: El viejo topo. 2006.
- BLANDEAU, Olivier. Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid: Traficante de Sueños. 2004.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE. “La educación que Chile requiere”. Revista Docencia No. 32. Santiago de Chile. Agosto 2007. 28-32p.
- DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Bogotá: Santillana. 1998.
- ESCOBAR, Arturo. “¿De quién es la naturaleza y el mundo post-naturaleza? Elementos para una ecología antiesencialista”. En: “El final del salvaje y Kant”. Bogotá. 2002.
- EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA BOGOTÁ: Caminantes y caminos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2003.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. Madrid: La piqueta. 1999.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na postmodernidade. Rio de Janeiro: DP& Editora. 1991.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. La educación desde la comunicación. Bogotá: Norma. 2003.
- MARX, Karl. Introducción a la crítica de la economía política. Ediciones Siglo XXI. 1981.
- MEJÍA, Marco Raúl. Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones Desde Abajo. 2006.
- _____. “Las pedagogías de la resistencia, germen de los movimientos pedagógicos del Siglo XXI”. En: revista Educación y Cultura (s.n). Bogotá.

_____. “La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad”. En: LAVERDE, María Cristina (Ed.) Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá. Universidad Central – DIUC, Siglo del Hombre Editores. 2004. 149-180p.

_____. AWAD, Miriam, Educación popular hoy en tiempos de globalización. Bogotá: Editorial Aurora. 2005. 82-172p.

MOULIER-BOUTANG, Yann. Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation. París : Éditions Amsterdam. 2007.

NEGRI, Antonio. Movimientos en el Imperio. Pasajes y Paisajes. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica. 2006. .

PINI, Mónica. “Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos: debates actuales; significados para América Latina”. En: Revista Opciones Pedagógicas No.25. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2002. 59-96p.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. Journal of World-Systems Research. vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponible en Internet en: <<http://jwsr.ucr.edu>>. RANDLE, Michael. Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos. Barcelona: Paidós. 1998.

REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO, número 33, junio-julio 2008. Sistematización de experiencias: una forma de investigar en educación. Bogotá.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Desclée de Bouver. 2003.

SCOTT, James. Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. México: Era. 2000.

SENNET, Richard, en su texto La corrosión del carácter, las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama. 2000.

SIMONE, R. La tercera fase, formas de saber que estamos perdiendo. Madrid: Taurus. 2000.

SUÁREZ, Hernán (Compilador). Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio - Corporación Tercer Milenio. 2002.

SVAMPA, M. (Ed.) Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales. Buenos Aires: Biblos. 2000.

VIRNO, Paolo. Gramática de la multitud. Madrid: Editorial Traficante de Sueños. 2003.

ZULUAGA, Olga Lucía. Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía. Aproximaciones metodológicas. Fotocopia.