

RETOS Y PERSPECTIVAS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN EL SIGLO XXI¹

Marco Raúl Mejía J.
Planeta Paz
Expedición Pedagógica
Movilización social por la educación

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

Estanislao Zuleta²

La década del 60 del siglo anterior fue contundente en el pensamiento crítico en educación, al reconocer y sentar una posición sobre el lugar de la educación y de la escuela en la sociedad, afirmando que estos espacios son centrales a la reproducción del capital y sus esquemas de poder, y en ese sentido, eran instrumentos de esa reproducción sin posibilidades de realizar trabajo contrahegemónico en su institucionalidad. En el continente latinoamericano esta concepción era sostenida por la mayoría de las corrientes críticas y de izquierda³. Además, servía como fundamento que explicaba las desigualdades, injusticias y dificultades para el acceso a la educación, señalando al grupo dominante de no estar interesado en darle educación al pueblo.

La década del 70 irrumpió con infinidad de luchas en el campo universitario y diferentes escenarios educativos, como respuesta a los intentos de reordenar éstos desde una perspectiva norteamericana (Plan Atcon⁴ y reformas curriculares desde la perspectiva del aprendizaje *instruccionista*). De igual manera, en nuestro contexto, la emergencia de movimientos sociales ligados a procesos indígenas y campesinos fue colocando en sus plataformas de lucha la creación de escuelas de educación formal propias de esos movimientos, algunas de ellas apoyadas por sectores políticos y sociales que comenzaban a cuestionar la inmovilidad generada por el maximalismo propio de la posición crítica de la década anterior.

¹ Dedico este texto a mi maestro, amigo y compañero de andanzas, Carlos Eduardo Vasco, quien me regaló mucho de su tiempo para compartir las reflexiones, entre ellas las del movimiento pedagógico y de tantas cosas. Cuando viví con el grupo de Jesuitas en la inserción en los barrios orientales de Bogotá, cuando Carlos enseñaba a Don Aurelio cómo llevar la contabilidad de la Acción comunal, me permitió comprender el ejercicio del diálogo de saberes freiriano, entre Harvard y un dirigente urbano de origen campesino.

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

³ Althusser, L. Ideología y aparatos ideológicos del Estado (notas para una investigación). 1970; y también: Harnecker, M. Los conceptos elementales del materialismo histórico. 66a Edición. México. Siglo XXI. 2007.

⁴ "El Plan Atcon, fue elaborado por Rudolph Atcon, asesor de procesos de reforma universitaria en Honduras, Brasil, Chile y Colombia, con el apoyo de un grupo de expertos de la Universidad de California, financiados por la AID. Sus recomendaciones dieron lugar a la elaboración, en diciembre de 1968, del Plan Básico para la Educación Superior promovido por ASCUN y el ICFES." Tomado de: Ordóñez B., Luis Aurelio. "De los contestatarios de ayer a los indignados de hoy". Página web de la Federación Nacional de Profesores Universitarios. Debate Ley 30. Academia. Sin fecha. Disponible en internet en: <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/368-de-los-contestarios-de-ayer-a-los-indignados-de-hoy.html>

1. Un movimiento pedagógico desde la diversidad de actores

A finales de la década del 70 y principios de los 80 del siglo pasado, el malestar generado en el intento de reforma curricular de corte instruccional, impulsado en nuestro medio por una generación de intelectuales de la educación que habían recibido formación en Estados Unidos, en especial en la Universidad de Tallahassee en Florida, convertidos en intelectuales orgánicos de las políticas liberal-conservadoras, generó la reacción a este proyecto y permitió construir un frente común de actores de educación y experiencias pedagógicas que se negaron a aquella reforma, generando un bloque donde estaban personas y grupos de la universidad, sectores políticos del gremio de maestros agrupados en su sindicato FECODE e instituciones no gubernamentales de educación y desarrollo, así como organizaciones sociales con propuestas pedagógicas alternativas y colectivos de educación popular.

Estos grupos, que vienen desde las más variadas concepciones críticas, se agrupan bajo el principio de que “el maestro educando también está luchando”, hacen presente la manera como la escuela y las instituciones de educación, en su especificidad y particular manera de desarrollar su práctica pedagógica y organización social en su entorno, hacen propia y específica la propuesta de sociedad y de ser humano a través de sus procedimientos, métodos y didácticas, no sólo en la orientación política de sus contenidos. Esto, en cuanto también en nuestro medio se habían desarrollado posiciones desde el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt⁵ que había develado los intereses presentes en ese “conocimiento científico” positivizado, que soportaba el proyecto de ciencia del capital, bastante afín con el de algunos de los marxismos en boga en estos tiempos europeos⁶ y que tuvieron presencia en el movimiento pedagógico con el grupo Federici.

De igual manera, se retoman elaboraciones que muestran la manera como el ejercicio educativo es político más allá del Estado y sus políticas de control, cuestionando el reproductivismo cerrado⁷ en cuanto las relaciones sociales escolares buscan ser hegemonizadas por dispositivos de enseñanza y aprendizaje que mantienen el dominio del capital allí, señalando cómo en la particularidad de ellas, en el ejercicio de la pedagogía, es profundamente político, en particular en algunas lecturas de las corrientes que venían de la historia de las prácticas pedagógicas y que aglutinó un pensamiento de vertiente foucaultiana⁸.

Estas aproximaciones permitieron hacer visible cómo las políticas de control y poder van a la educación con formas específicas de ella y deben ser trabajadas desde su especificidad y su interrelación con otras disciplinas y en correspondencia a los intereses sociales y políticos de quien dirige como actor la acción educativa. Es allí donde la autonomía de maestras y maestros y su horizonte de sociedad le permiten redirigir su quehacer hacia un horizonte en coherencia con sus apuestas y, en algunos casos, crítico-emancipador, construyendo en el cotidiano de su vida una propuesta educativa y pedagógica alternativa, con lo cual convierte el ejercicio educativo en un campo en disputa y él se hace actor de ello, reconociendo esto como la disputa de poder en las esferas del saber y el conocimiento. Paulo Freire había enunciado esto como *pedagogías liberadoras*⁹.

Estos planteamientos permiten en nuestro país la constitución de un frente amplio y heterogéneo que enfila su reflexión crítica y sus proyectos prácticos para constituir un bloque para enfrentar la

⁵ Adorno, T. y otros. La disputa del positivismo en la sociología alemana. Editorial Grijalbo, Barcelona-México D.F. 1973.

⁶ Mockus, A. Tecnología educativa y taylorización de la educación. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1983.

⁷ Hoyos, G. Borradores para una filosofía de la educación. Bogotá. Siglo del Hombre.

⁸ Zuluaga, O. El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848. Medellín, Universidad de Antioquia. 1984.

⁹ Gadotti, M., Torres, C. A. Paulo Freire. Una bio bibliografía. México. Siglo XXI Editores. 2001.

reforma curricular de corte instruccionalista, no solo en la esfera de política educativa, sino también en el cotidiano del quehacer educativo. Con ello busca hacer visible el tipo de ser humano que busca promover, mostrando la manera como esa modernización educativa que se propone desde el poder, basada en los principios de la tecnología educativa por objetivos, consideraba la acción educativa como una caja negra, posición que desemboca en un currículo “a prueba de maestros”, donde lo procedimental técnico reemplaza a lo pedagógico, produciendo una homogeneización a nivel de contenidos y metodologías que garantiza el control a través de los procesos educativos.

Es así como esa suma de actores que enfrentan esas políticas confluye en la constitución del movimiento pedagógico nacional¹⁰, que es centralizado en su momento por el sindicato de los maestros colombianos (FECODE), mostrando la manera como esa modernización educativa que se propone por el poder debe ser cuestionada y resistida. En ese sentido, la organización aprueba su impulso y desarrollo en medio de fuertes debates entre las diferentes posiciones que se mueven a su interior, entre quienes está un importante grupo que no reconoce la pedagogía como un asunto político, en cuanto consideran que ésta es solo de la confrontación con el Estado y la lucha por la toma del poder en la sociedad, señalando a quienes impulsan el movimiento pedagógico como “pedagogicistas”, “reformistas” y “apoliticistas”. La contradicción y el debate tienen su tope más alto en el congreso de la organización gremial del magisterio celebrado en Bucaramanga, en el año 1982, en el cual se aprueba en una apretada decisión su impulso y desarrollo como políticas de la federación a nivel nacional, y que tiene sus dos momentos cúlmenes en el congreso pedagógico del año 1987¹¹, como también la incidencia en la Constitución de 1991 y en las discusiones de la Ley general de educación (115/94), así como el primer Plan decenal para impulsar su implementación, en donde surge el impulso a la Expedición Pedagógica Nacional.

Ese tiempo configuró múltiples espacios de disputa a la hegemonía y de construcción de procesos de resistencia-reexistencia y contrahegemonía en la esfera de la educación y la pedagogía, dándole forma a movimientos sociales en ambos campos, los cuales aglutinaron a esos educadores de procesos formales, no formales e informales, que habían convertido su quehacer en un espacio de relectura y replanteamiento del proyecto del capital en estos ámbitos. En el gremio significó ampliar el escenario de su quehacer, convirtiéndose en el articulador de los maestros y maestras que a su interior resignificaron su práctica y mostraron formas ampliadas de la vida sindical desde la especificidad pedagógica de su práctica, iniciando en algunos casos cuestionamientos a la forma cerrada de entender lo político-gremial, mostrando lo político pedagógico como ampliación de esa manera de entender las prácticas de lucha de los maestros y maestras.

La década del 90 sorprende al mundo con una crisis del socialismo real y un capitalismo que toma para sí las transformaciones en el conocimiento, la tecnología, y hace de la globalización su proyecto de control. Para adecuarse a estas nuevas realidades, en la esfera de la educación la alerta la enciende en Estados Unidos el informe “Una nación en riesgo” (“A nation at risk”), de 1983, elaborado por la Comisión Nacional de la Calidad Educativa para organizar la educación y la escuela para la tercera revolución industrial, que centra ésta en tres competencias: leer, escribir y matemáticas, que irían a impregnar las políticas educativas a nivel mundial en una educación al servicio de la economía del conocimiento, la cual a nivel de contenidos construyen la sigla STEM, como acrónimo para hablar de los estudios en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que en algunas de sus corrientes ha

¹⁰ Ver Suárez, H. (Comp.) 20 años de movimiento pedagógico. 1982-2002, entre mitos y realidades. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio – Corporación Tercer Milenio. 2002.

¹¹ Para una ampliación de ello, remito al capítulo V de Mejía, M. R. Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2006. Páginas 265-298. Asimismo, revisar la colección de la Revista Educación y Cultura de Fecode (www.fecode.edu.co).

generado lo que se ha venido denominando el pensamiento computacional y del déficit, y del reduccionismo cognitivo. Este planteamiento, con su influencia en políticos y economistas, marcará su influencia en educación y su orientación a las competencias y estándares, y sus implicaciones en la calidad educativa, con el reconocido transnacionalmente como Índice Sintético de Calidad.

Bajo esta orientación a nivel mundial y la constitución de un pensamiento único en educación, iniciando con ella la tercera homogeneización, la educativa (las anteriores fueron la biótica, que controlaba la naturaleza, y al nivel del conocimiento, constituye al positivismo en la única forma de conocer; la cultural que convierte la organización del saber que explica el mundo bajo la mirada universal que dio origen al eurocentrismo), se genera una nueva ola de leyes que, hasta nuestros días, han llegado a todos los países del mundo, con las cuales se intenta poner a tono la institución educativa con los cambiantes tiempos y los grupos dominantes en la sociedad y que en Europa y los países de la OCDE para educación superior se da en Bolonia (1999) y el proyecto Tuning (2003). Allí emerge el debate sobre una educación que comienza a tener nuevas características, se hace multilateral, desplaza sus controles de las esferas nacionales, y se homogeneiza a partir de estándares y competencias, una idea de calidad medida con pruebas estandarizadas, generando una despedagogización, desprofesionalización y desposesión simbólica de la función docente.

Estos hechos crean un campo educativo en conflicto y en disputa¹² para su constitución, generando una matriz básica desde el proyecto de control para esas nuevas leyes de educación, las que no se dan iguales en todos los países, en cuanto depende de la masa crítica existente en ellos, lo cual le produce la nueva legislación y un campo de reconfiguración dependiendo de la manera como se vinculen los actores, unos por lograr una adecuación al proyecto capitalista (modernización) en marcha o de respuesta a los cambios epocales y en función de un proyecto incluyente no solo a favor de los detentadores del poder (transformación crítica), también de sectores neoconservadores que buscan mantener muchas de las tradiciones perdidas.

Todo ello signado por un capitalismo que exige una actualización de su proyecto y a los diversos grupos implicados en educación tomar posición y hacer específicas esas modificaciones en ella, lo que crea un escenario para construir dinámicas e implicar a la sociedad en un asunto que es de todas y todos y no sólo de tecnócratas y gremio. Ello, en nuestro país, deriva en la ley 115 de 1994, que se construye en un amplio debate y que, desde mi perspectiva, es el pico más alto del movimiento pedagógico, en cuanto los diferentes actores de él se implicaron en su discusión y elaboración de propuestas. De igual manera, la Ley 30 de 1992 regula el mundo de la universidad en ese nuevo contexto.

Transformaciones epocales, cambios civilizatorios y replanteamientos a la educación

En esta perspectiva, la educación y la escuela ya estaban en una profunda crisis antes de la sindemia.¹³ Lo único que hizo esta fue agregarle nuevos elementos a su caracterización y que, desde mi visión, es

¹² El ejemplo más claro de que no es única y también están buscando su escuela aun para el mismo capital es el de la señora Diane Ravitch (Le Monde Diplomatique "El Dipló" Edición Colombiana. Volumen 8, No.94, octubre 2010. "¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión." Pp. 4-5), argumentos desarrollados a profundidad en su libro *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Revised and Expanded. New York. Basic Books. 2016.

¹³ Este término, desarrollado por Merrill Singer, se refiere a un momento en el cual dos o más enfermedades se entretujan haciendo un daño mayor que la suma de las dos. En este caso, una es la pandemia del Covid-19, la otra es la crisis social de la humanidad profundizada por el neoliberalismo, que había desmontado el Estado de bienestar privatizándolo.

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

- Un cambio epocal que, a decir de Charpak, premio Nobel de física, representa una “mutación” no vista desde el neolítico, la revolución de la agricultura y el lenguaje oral. Esto tiene un impacto en la educación, en cuanto el mismo autor desarrolla a fondo la propuesta de pedagogías desde la investigación¹⁴.
- El paso entre la tercera (microelectrónica) y la cuarta revolución industrial (la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial), la cual tiene 50 años de su transición entre ellas, cuando entre la primera y la segunda necesitamos 200 años para su desarrollo, visibilizando la velocidad de los cambios de este tiempo¹⁵. En educación, la introducción de las tecnologías de estas dos revoluciones a los procesos escolares, que se ve reflejada en la educación virtual-digital autoadministrada.
- El surgimiento de un capitalismo cognitivo, el cual realiza sus grandes acumulaciones en el conocimiento y la ciencia convertidos en fuerza productiva, diferenciando entre los países centrales y los de la periferia, y una centralidad del trabajo humano, lo cual constituye la singularidad de este¹⁶. Esto reordena la educación desde el STEM.
- Crisis ambiental climática producida por la manera de vivir y consumir de los humanos y de relacionarnos con la naturaleza, lo que algunos grupos originarios han comenzado a llamar el “terricidio” y otros el Antropoceno o el “capitaloceno”. En educación, todos los asuntos ambientales se curricularizan y van a la escuela bajo las más variadas formas.¹⁷
- Las luchas de las diferencias y la diversidad introducen unas transformaciones que van desde los pensamientos propios del orientalismo, nuestraamérica, las denominadas del sur, y las singularidades planteadas por las luchas de género, la diversidad sexual y las discapacidades, así como las luchas étnicas. Todo ello construye un nuevo escenario de asuntos a ser trabajados en las instituciones educativas.¹⁸¹⁹
- En medio de esas transformaciones aparece la sindemia y produce unos cuestionamientos más profundos al modelo civilizatorio construido por occidente y la modernidad²⁰, la cual ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado, el autocuidado en la vieja manía de curricular los problemas.

Estas seis transformaciones concurren hoy para construir un escenario que pudiéramos caracterizar con un aforismo de Confucio: “la crisis es un instante entre dos claridades”. Y nosotros, los humanos de este tiempo de cualquier concepción política, teórica e ideológica, nos encontramos en ese “instante” en el cual son resignificadas y replanteadas muchas de las instituciones, imaginarios culturales, sistemas de mediaciones, soportes de la acción humana que habían constituido la sociedad. De este tiempo había hablado Gramsci²¹ desde la cárcel, cuando interpretó desde ahí su tiempo: “el viejo mundo se muere, el nuevo tarda en aparecer, y en ese claroscuro (interregno) surgen los monstruos”.

¹⁴ Charpak y Omnés. Sed sabios, convertíos en profetas. Barcelona. Anagrama. 2005, pp. 15-16.

¹⁵ Mejía, M. R. Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la 4a revolución industrial desde nuestra América.. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2020.

¹⁶ Boutang, Y. Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation. París. Ediciones Amsterdam. 2014.

¹⁷ Mesa, G. El ambientalismo popular. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2018.

¹⁸ Rodríguez, D., Taborda, M., Toscano, N. Resistir para reexistir. La discapacidad desde una perspectiva crítica. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2020.

¹⁹ Ruiz, J. Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2018.

²⁰ Santos, B. La cruel pedagogía del virus. Bogotá. Editorial libre. 2020.

²¹ Gramsci, A. Cuadernos de cárcel. México. Juan Pablo Editores. 2010.

También interpela la educación y la escuela

En ese período y al inicio de la cuarta revolución industrial (2008-2010), en los centros de poder del capitalismo y su proyecto de globalización --agenciado desde los organismos multilaterales: Banco Mundial, OCDE y en nuestros países el Banco Interamericano de Desarrollo, centrados en la homogeneización de la educación a nivel mundial-- se impone la visión de la comisión de calidad de Estados Unidos, que busca dar respuesta al informe Una nación en riesgo (departamento de educación de Estados Unidos, 1983) y a partir de allí se fijan los mínimos educativos para formar al ciudadano trabajador de este tiempo (STEM – acrónimo de Science, Technology, Engineering, Mathematics y leer y escribir para ello), que lleva a una nueva ola de nuevas leyes de educación. Ello cual nos devuelve a la vieja separación de los modos 1 y 2 de la ciencia, ahora fundamentado desde las tecnologías.

Las nuevas realidades de estos cambios ubican a la escuela en la premura de su transformación, en una modernización fundamentada en el discurso hegemónico que se viene construyendo para ella desde los escenarios internacionales, dándole forma a ese capitalismo cognitivo que busca homogeneizar la educación, dotándola de un discurso técnico-objetivo exento de intereses, apalancados en los tecnoburócratas nacionales, con lo que hace creer que esta es la única escuela posible, a la vez que coloca el discurso del cambio educativo como una moda en toda la sociedad y en todos los actores educativos de todas las concepciones políticas e ideológicas.

De otro lado, nos encontramos con la diversidad de prácticas de infinidad de maestras, maestros, intelectuales de la educación, asociaciones gremiales, organizaciones no gubernamentales, que intentan pensar que es posible realizar otras educaciones y otras escuelas, en las cuales, sin renunciar a los desarrollos del pensamiento que afirma en la tecnología y en el conocimiento parte de las transformaciones sociales y productivas de esta época, reconoce en ella también los intereses de los grupos de poder que la jalonan, la construcción de unas nuevas formas del capitalismo y su proyecto de control fundado en la ciencia y lo cognitivo.

Estas transformaciones también reestructuran al sujeto de aprendizaje y las mediaciones de actores e instituciones. Transformaciones en las cuales debemos tener la capacidad de desarrollar propuestas críticas, más allá de la modernización que nos propone el proyecto de control. En ese sentido, las prácticas múltiples en educación se convierten en escenarios en disputa, privilegiados por la manera cómo el capital busca su tercera homogeneización en las escuelas y en las educaciones en un tiempo donde no es posible la propuesta sin protesta.

Las propuestas críticas de este tiempo deberán cuestionar las bases de ser humano y de proyecto de sociedad sobre las que están afirmando la escuela de los estándares y las competencias productivistas, y debe ser capaz de plantear alternativas con un claro horizonte ético que siga apostando a construir lo humano integral de este tiempo (capacidades), entendiendo que en el control de las globalizaciones estamos al interior de las mismas y es en ese espacio-tiempo en donde acontecen al tiempo múltiples globalizaciones, desde nuestras especificidades del mundo del sur determinante en nuestra subjetividad, y desde los grupos desconectados de esos grandes desarrollos. Este hecho crea una interculturalidad que enfrenta el multiculturalismo de la globalización en singular, y hace posible la construcción de globalizaciones alternativas u otras globalizaciones, o la crítica a ellas.

Por ello, la educación, la escuela y la pedagogía se convierten en campos en disputa. Esta última se torna central al proyecto de poder en cuanto teoría de la educación, con la responsabilidad de fijar el

horizonte metodológico y hacer concreto en el espacio educativo específico, las concepciones del mundo, de la sociedad, de lo humano y del planeta. En ese sentido, la pedagogía representa también hoy un escenario central en el cual los educadores de cualquier tipo de educación colocan en juego sus intereses, su subjetividad, y allí, en el acto educativo, la pedagogía va a dotar de sentido y concepción su quehacer, sacando al autor de su práctica de ser un idiota útil que actúa instrumentalmente desde los fines de otros. Por ello, el capitalismo cognitivo se apodera de su interioridad, colocándolo a realizar su proyecto como un asunto técnico objetivo instrumentalizador de didácticas para resultados en pruebas estandarizadas, en donde hacen responsable directo de la calidad de la educación al maestro y a la maestra.

Desde esta visión, al convertirse el educador y la educadora en implementadores de didácticas, el proyecto de control se apodera de la subjetividad y desvaloriza la pedagogía a través de esa acción instrumental, produciendo cambios profundos en la acción educativa, con consecuencias en todas las esferas de la vida de las-los educadores: su formación, su práctica, sus quehaceres cotidianos, sus organizaciones, sus comunidades de saber. Es en esta disputa de lo cotidiano en los territorios de las educaciones en donde hoy se libran algunas de las principales luchas por la identidad de las múltiples educaciones y pedagogías que dan forma a la subjetividad del educador-a.

En este tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial, la disputa por dar forma a las educaciones, las escuelas y las pedagogías gana centralidad, haciendo de ellas una acción profundamente política en estos tiempos. En nuestro mundo latinoamericano, la idea de calidad es trasladada obsesivamente por falta de análisis educativo específico, directamente desde el mundo de la producción y la administración del sector de los servicios. Idea que buscan materializar, bajo una racionalización que incrementa las horas de trabajo/aula, así como el número mínimo de niños y jóvenes atendidos por aula de clase (“metro cuadrado”), además de una jornada única, a través de unas evidencias que nada agregan al hecho educativo y pedagógico más allá del control de tareas.

Esto lo resuelven con esa lógica productiva, según la cual a mayor tiempo y espacio ocupado, la productividad será mayor, olvidando que tal lógica no puede trasladarse a la educación, donde precisamente es a la inversa. Además, termina por plantear la mejora de la calidad sin considerar el incremento necesario de recursos que implica la mayor cantidad de tiempo dedicado para formación, actualización, laboratorios, material didáctico, tecnología, áreas recreativas, dando forma a un hacinamiento que hace imposible la calidad, aún en los términos de los globalizadores cognitivos más progresistas.

Tal pretensión termina en una racionalización de la profesión sin formación. La escuela queda ubicada en la más pura esfera del “rendimiento escolar”, de una calidad de tipo administrativo fundamentada en infinidad de rejillas de procedimientos que han venido a reemplazar al viejo parcelador. Para que esto sea medible, se perfeccionan los instrumentos de evaluación centrados en el conocimiento disciplinar del alumno (STEM), realizando un segundo giro, en el cual el énfasis del proceso escolar va a centrarse en el estudiante. Como consecuencia de esto y la crisis fiscal, se reducen los procesos de formación docente, convertido en un asalariado flexible, con salarios y rangos inferiores a las otras profesiones, lo que estimula un éxodo de los mejores maestros, que buscan mejor remuneración, y quienes permanecen se ven obligados a buscar otras entradas económicas, todo lo cual va en detrimento del tiempo requerido por una escuela de calidad.

La reflexión pedagógica y su trabajo práctico, en muchos casos, los reemplazan con la introducción de modernas tecnologías, dispuestas como herramientas neutras, entregadas bajo una concepción totalmente instrumental cuyo uso, para el caso, genera procesos de: aprendizaje inverso,

autoaprendizaje y autoevaluación, calificadas por sus promotores como “más eficientes, más rápidos”, en la medida en que permite disminuir, en comparación con la formación docente tradicional, costos “por volumen”, a la vez que sustituye diferentes actividades de la labor docente. Éstas “innovaciones tecnológicas” vienen acompañadas de un discurso, en el cual la brecha cultural de los nuevos docentes estaría centrada en el manejo instrumental de tales herramientas, a las que le han sido entregadas parte de las funciones docentes del pasado.

El profesor Perrenoud²² ha llamado a este proceso como de “desposesión simbólica”, producto de lo cual maestras y maestros –en su desprofesionalización– se convierten en simples operadores de la enseñanza a través de las técnicas que deben manejar y que son simples, para lo cual no necesita de concepción pedagógica alguna. Ese operar técnicamente conlleva que la pedagogía deje de ser central al acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza, de ahí la importancia que le da a la práctica reflexionada.

En esta perspectiva, las organizaciones magisteriales se convierten en un obstáculo para que el grupo hegemónico ajuste la educación a los nuevos tiempos, un obstáculo en tanto que cada docente representa mayores costos para el proceso educativo, lo cual va en detrimento del dinero destinado para los educandos. De igual manera, su discusión pedagógica (donde existen movimientos que la asumen) significa una pérdida de tiempo, en cuanto se sustrae de lo fundamental, es decir, de la disciplina del saber específico y los procesos técnico-didácticos para la aplicación de los estándares y las competencias, que en últimas se valoran según resultados en las pruebas.

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

- Estándares
- Competencias
- Evaluación
- Índice sintético de calidad

Y como se supone que de esto saben muy poco, su participación no es importante. Para esta visión significa pérdida de tiempo o discusiones bizantinas. Han logrado que la función docente se convierta en técnica operativa.

Asaltos a las pedagogías

Con el advenimiento del neoliberalismo la Unesco perdió preponderancia, ganada en este caso por los organismos económicos globales: Banco Mundial y OCDE, los que poco a poco van dirigiendo las funciones de la educación dejando a la Unesco solo un protagonismo en cultura y comunicación, dinámica que impulsa una recomposición del paradigma educativo para la tercera y la cuarta revolución industrial al crear una nueva hegemonía cultural, bajo lo que algunos han llamado “la educación dirigida por banqueros”. Como manifestación de ello se introducen cambios en el proceso educativo bajo la idea de estandarización de los aprendizajes, como parte del tercer ciclo de las reformas basadas en la calidad –el segundo ciclo corresponde a las reformas neoliberales que encuentran su fundamento en la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación–.

²² Perrenoud, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Ediciones Grao. 2015.

Recordemos que el primer ciclo correspondió a la universalización de la educación como derecho.

Como afirma Bonilla²³, *“El tercer ciclo se produce a través de la estandarización de la evaluación de docentes y estudiantes, la expansión de la mercantilización, la virtualización de la educación y el apagón pedagógico global, con tres características: a) centralización de la agenda de reformas de los sistemas escolares nacionales con asesoría de los organismos internacionales, quienes posan de neutralidad técnica; b) la homogeneización de las narrativas ciudadanas y gubernamentales respecto a la educación y la constitución de lo que él llama “zombis”, diferente a la ciudadanía crítica y, c) la determinación de los usos de los recursos del PIB y el presupuesto público en educación para atender las llamadas “tendencias del cambio”, las cuales comienzan a ser administradas por economistas. Este cambio tuvo un hito importante en el Foro Mundial de Educación realizado en 2015 en Incheon, Corea, donde allanaron el campo para las transnacionales de la tecnología y la medición, destinando la mayor parte del presupuesto a una modernización tecnológica a través de los aparatos como camino del cambio.*

Estamos ante un proceso que genera modas específicas para esa modernización, las que se aposentan sobre aspectos limitados del conocimiento, creando la ilusión de que al abordar ese aspecto el cambio es una realidad. Allí están las didácticas específicas, el gerencialismo, la calidad, la evaluación, los currículos como contenidos y en muchos Ministerios esto se fragmenta, imponiéndose el modelo de los rankings, estableciendo un perfil docente que establece que el manejar cualquier conocimiento disciplinar puede hacer de alguien un/a profesor/a, en donde las tecnologías de la enseñanza y de los contenidos enfrenta las concepciones antes existentes. En este proceso queda afectada la estabilidad docente y se señala la necesidad de replantear, para el nuevo proyecto de modernización, las facultades de educación y las normales.

El modelo norteamericano del “fast track” se convierte en la propuesta de cambio, es decir, la sustitución de la pedagogía por la tecnología de la enseñanza; la relación de la pedagogía vista de esta manera se limita a lo cognitivo, desapareciendo su relación con la organización escolar y la realidad histórica, política, económica y social. Es así como toma fuerza la evaluación limitada a cuatro áreas: lectura, escritura, matemáticas, y nociones de ciencia; y para los docentes, el uso del tiempo escolar, el rendimiento estudiantil, lo que constituye una mecanización de la carrera docente, presionando para que las reformas educativas graviten sobre estos aspectos, determinados por los resultados de las pruebas PISA-OCDE, acompañada de un intento por socavar la educación pública.”

Este minado a la educación pública se realiza a través de medidas y decretos, acompañándolos con campañas que muestran sus resultados negativos, colocando la causa principal en la formación docente especializada y en un ataque directo a las facultades de educación y a las normales, proponiendo entregarla a grupos privados u ONG, para lo cual se propone la sustitución de lo pedagógico por tecnologías de la enseñanza, acompañada de persecución sindical y de una educación que debe responder al mercado y entenderse como servicio educativo²⁴.

De esa manera, en la escuela hay la posibilidad de realizar el trabajo de una manera diferente a lo organizado por los manuales estandarizados propuestos en las últimas reformas y contrarreformas educativas de la globalización capitalista (estándares, competencias, formatos de calidad, entre otros). Es decir, hay la posibilidad de una elección para realizarlo de manera diferente, o hacer la tarea

²³ Bonilla, L. Apagón pedagógico global. En: Otras voces en educación. Recuperado de <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/139174>

²⁴ Tres documentales que nos muestran ese ataque desde intereses privados a la educación pública son: Esperando a superman (EEUU), Panzote (México), La educación prohibida (Chile, Argentina).

y desarrollar el quehacer en otra perspectiva, ya que el proceso escolar en el espacio concreto del territorio y el orden escolar lo organiza, lo prepara y lo ejecuta el maestro y la maestra desde la especificidad de los estudiantes con los cuales trabaja. Ello ha convertido las luchas por la autonomía escolar y curricular centrales al proyecto crítico.

En esta perspectiva, se hace real el sentido profundo de la desmaterialización de la producción, en cuanto forja una contradicción al capital, ya que, por primera vez en la historia del control y el poder, el instrumento de trabajo es portado por el trabajador. Esto le permite a aquél, si tiene conciencia (tarea de las organizaciones), redirigirlo desde otros intereses y mostrar que esa manera de organizar la educación no es la única, de modo que, asumiendo su condición desde una perspectiva alternativa, convierte su práctica pedagógica en un espacio de lucha. Allí muestra, en su quehacer, que el carácter político de la pedagogía no es externo a ella, no es otorgado por otros discursos, profesiones o ideologías, mostrando que la pedagogía es sustancialmente política, gestando allí no sólo resistencias, sino esas formas del trabajo en donde la producción y el consumo están ahí y no se pueden separar, es decir, son indisociables, abriendo las posibilidades de su manejo al actor de ellas, convirtiéndolas en uno de los lugares de construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos (PEPAs).

Estas razones han llevado a que el capitalismo reestructure la función docente, buscando construirle regulaciones cada vez más estrictas para poder controlar este trabajo que no controla, y da origen a la disputa en la esfera de lo educativo y lo pedagógico desde la estructuración y organización de aspectos en donde se produce una tecnologización del proceso; por ejemplo, en la esfera de las nuevas tecnologías, la introducción de NTIC es un aspecto de ello, de lo cual es muy clara la propuesta de reforma educativa planteada por la senadora Castellanos (Colombia) en el 2021, adoptando el modelo de Home Schooling. Así aparecen formas como la TV educativa, sistemas a distancia, instrucción con programación de computadores, entre otros²⁵. También desde los libros aparecen con organización detallada instructivista, para hacer un control detallado del proceso educativo mostrando una nueva cara de la educación bancaria con herramientas tecnológicas (“ferretería”), y allí, la pedagogía se convierte en central para construir la hegemonía y la contrahegemonía.²⁶

Esta situación se profundiza hoy con la reorganización de los procesos administrativos que intentan universalizar el proyecto norteamericano de “ningún niño dejado atrás”, que reestructuran contenidos y procedimientos del trabajo escolar, que buscan sacar del control del maestro y la maestra su quehacer. Un buen ejemplo de ello son las competencias y estándares, hechos por expertos por fuera de la escuela y colocados en la escuela para que sus actores los operacionalicen, mostrando otra vez ese control y también esa búsqueda de resistencias-reexistencias, concepción como en ejecución o los formatos que hay que llenar en los procesos de calidad, muchos de ellos en redes virtuales, para construir “la escuela eficiente”, cayendo en una sobre simplificación de lo digital como lenguaje²⁷.

Para evitar que emerja el saber del profesor, es ahí cuando el maestro y la maestra al mostrar la especificidad de su saber y su quehacer levanta como reivindicación redireccionar esos materiales planteados para fines específicos de control, desde su autonomía de su tiempo-espacio con otros intereses, para convertirse en transformador de la práctica y a través de ello producir saber sobre su

²⁵ Para una ampliación, remito a mi libro La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico-instrumental y las edificaciones. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2011.

²⁶ McLaren, P. y Jandric, P. Reinención de la pedagogía crítica en tiempos de redes sociales y escenarios digitales. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2021.

²⁷ Hartley, J. Después del onguismo, la evolución de la inteligencia interconectada. En: Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México. FCE. 2016. Pp. 276-293.

quehacer, lo cual lo vincula a comunidades críticas y transformadoras, haciendo real en la práctica una educación y una escuela en disputa.

Las educaciones, las escuelas y el oficio, campo en disputa

Son estos elementos los que han ido constituyendo un acercamiento diferente a la concepción del maestro y la maestra, y pugnan por construir su estatuto, el cual busca ampliar su fundamento con nuevas bases coherente con los tiempos que corren de cara a la tradición crítica. Ello exige mostrar cómo la naturaleza del trabajo del educador en cualquier versión se amplía con otras concepciones, abriendo otras perspectivas. Es reconocida la mirada de la pedagogía crítica norteamericana, insiste en esos elementos contradictorios y paradójicos del quehacer docente, que se dan en la tensión entre dominación-resistencia-reexistencia, que hace posible reconocer al maestro realizando un trabajo intelectual²⁸ (propio del trabajo desmaterializado).

Esas especificidades hacen también del trabajo de las educadoras y los educadores, un sistema y entramado de relaciones sociales, que debe ser atendido en sus múltiples particularidades, que no son iguales a los de la clase obrera clásica. Ello exige no solo organización gremial y política en el sentido clásico del obrero fabril, sino en la capacidad de colocar en un horizonte organizativo esas múltiples diferencias, dándole forma a ellas en la vida de la organización, convirtiendo al asociado en un asalariado que es atendido en esas múltiples posibilidades, más allá del gremialismo reducido a lo económico, que se abren al releer su condición por quienes le proponen representar sus intereses con esas múltiples facetas que muestran su naturaleza e identidad en estos tiempos, de manera integral recogiendo lo económico, lo político, lo pedagógico y lo social, lo cual exige cambiar la mirada.

Es en esa lógica que comienza a encontrarse esos elementos que constituyen esa condición, la de ser maestro y maestra en este tiempo, en este tipo de capitalismo como lo denominemos o como lo caractericemos, con sus nuevas formas de control y poder, sobre todo, dando forma a sus particularidades de clase, las cuales deben ser comprendidas y organizadas con nuevas propuestas, complementando las tradicionales, lo cual da también lugar a las transformaciones de la organización gremial que los representa.

Muchos de los estudios pioneros de corte etnográfico, que en el caso colombiano han sido soporte del movimiento pedagógico²⁹ y otras experiencias que visibilizan esa otra condición del maestro y la maestra, leídas desde su quehacer cotidiano, muestran cómo la actividad de los sujetos en la acción educativa es muy diferente al mundo fabril. Desde las posibilidades de comportarse como actores del proceso y donde desarrollan formas diferentes, contrahegemónicas, en muchos casos con producciones propias de resistencia-reexistencia, a lo que se les propone desde las entidades reguladoras de educación, presentándose muchos procesos al interior y por fuera del gremio, es un buen ejemplo de ello. La experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional muestra esa maestra-maestro que convierte el proceso de control en espacio de disputa, en lugar de creación e impugación, haciéndose productor de saber y conocimiento, creador de geo pedagogías³⁰.

Sus libros publicados, así como sus videos, son testimonio y hacen visible lo enunciado acá y muestran la manera como es vivida esa resistencia-reexistencia, como acto creador que los convierte en

²⁸ Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós. 1990.

²⁹ Tezanos, A. "Por qué un movimiento pedagógico" En: Educación y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID, de la Federación Colombiana de Educadores. No.1, julio de 1984. Bogotá. 1984.

³⁰ Quiceno, H., Messina, G. Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo-Barco. 2000.

productores de saber de impugnación³¹, visibilizando que eso es muy diferente del fordismo y el taylorismo, en la fábrica y en la escuela. Allí emergen esos intersticios y fisuras donde se construye ya la contrahegemonía, y ello va a requerir de una nueva alianza escuela-gremio-academia-movimientos sociales de la educación, dando forma a una escuela pública de excelencia, que es una responsabilidad de toda la sociedad y su propuesta una alianza de los trabajadores del trabajo inmaterial en el capitalismo de estos tiempos para poder profundizar esos elementos, así como a la organización del magisterio para encauzar esos escenarios en un horizonte emancipador, recreando la organización para darle cabida a esos múltiples procesos que constituyen los eslabones de los proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs).

De igual manera, la experiencia de Paulo Freire como secretario de Educación de la ciudad de São Paulo y su posterior reflexión sobre la autonomía del maestro y la maestra³², muestra cómo en la escuela las relaciones sociales toman forma educativa y escolar, haciendo de la pedagogía un escenario de concreción de las apuestas políticas de los maestros y las maestras (político-pedagógicas). En este caso, muestra que sí se tiene una propuesta ético-política, caben procesos concientizadores desde la determinación y apuesta de sus actores para realizarlo, y que muestra cómo la escuela no es una institución de control totalmente subordinada y sin posibilidades de resistencia-reexistencia, convirtiendo a la escuela en un escenario de confrontación de las diferentes visiones que quiere dirigir la sociedad, pero con especificidades educativas y pedagógicas, haciendo de ello una institución contradictoria y en disputa.

En esta perspectiva, un discurso de innovación y cambio se ha tomado la educación y la escuela buscando modernizarla, muy afín al proyecto de control de estos tiempos, ha convocado a sus mejores pensadores para realizarlo agenciado por las grandes corporaciones multilaterales aupados en el proyecto con la dirección intelectual de Valle Silicón, y requiere un ejercicio igual de riguroso para buscar caminos alternativos y elaborar propuestas para su realización en el cotidiano de la institucionalidad educativa. De igual manera, seguir con detalle sus debates, lo cual muestra el conflicto de la hegemonía para su realización, lo cual nos permite reconocer esos aspectos a profundizar y exigir mostrar caminos alternativos³³.

Asimismo, en la experiencia del movimiento pedagógico colombiano, se hacen visibles las voces que, retomando el pensamiento de Antonio Gramsci, plantean la escuela como un lugar de contrahegemonía cultural³⁴, donde el maestro consciente de ello se convierte en un intelectual orgánico que se pone al servicio de la construcción de contrahegemonía, en la especificidad del trabajo pedagógico y educativo, dando forma a lo que Giroux denominaría luego el intelectual de

³¹ Universidad Pedagógica Nacional. *Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros*. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

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

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

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

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

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

³² Freire, P. *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

³³ Ravitch, D. *Le Monde Diplomatique “El Dipló” Edición Colombiana*. Volumen 8, No.94. Octubre 2010. “¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión.” Páginas 4-5.

³⁴ Gantiva, J. *Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía en la política y la tarea de pensar*. Caracas. Centro Internacional Miranda. 2007.

frontera y transformador³⁵, propiciado por la variedad de grupos que se constituyen en el ejercicio cotidiano de la actividad escolar y que retoman pensamiento del acumulado de los proyectos emancipadores en la cultura y convierten la pedagogía en un asunto central y fundamentalmente político³⁶.

Ello visibiliza las contradicciones del capitalismo en las formas que toma la educación y la escuela en su concreción, lo cual permite unas autonomías relativas a través de las cuales circula la lucha y las búsquedas alternativas, las cuales hoy van tomando forma en un movimiento pedagógico más allá de lo gremial, el cual se expresa en la búsqueda de proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs) en sus múltiples denominaciones, en diferentes ámbitos de movimientos, grupos y personas de la sociedad que se plantean en la esfera de la emancipación y otras.

Ahí están los gérmenes vivos del movimiento pedagógico del siglo XXI y que, al hacerse específico en nuestro país, enfrenta las especificidades de la violencia ambiental, social y humana construidas como políticas del miedo y la incertidumbre, para darle forma al nuevo control. Y allí, recuperamos nuestras historias³⁷, las mejores narrativas, para darle contenidos educativos desde nuestra memoria³⁸, y que hoy se anclan en la solidaridad, el sur epistémico, el buen vivir, vivir bien, el vivir sabroso³⁹, bajo el horizonte afro del soy porque somos, que coloca sobre otros fundamentos nuestra acción educativa y pedagógica, para recordarnos que también somos hijos e hijas de la aldea y no solo ciudadanas y ciudadanos del mundo como piezas funcionales a los mercados.⁴⁰

En Colombia, algunas de estas expresiones han tomado forma en las experiencias de transformación pedagógica, quienes cuestionando la idea de innovación entendida como práctica exitosa, colocándola en un horizonte transformador, muestran cómo al reconocer su actoría social se convierten en actores que construyen comunidades de práctica y aprendizaje, en las cuales modifican su quehacer y se hacen creadores y transformadores, y cuando avanzan construyendo comunidades de saber y conocimiento que dan forma a producciones colectivas.

Las anteriores muestran la potencia de un maestro y maestra que enfrenta la dominación desde sus prácticas cotidianas, como en la expresión de la escuela de Filodehambre⁴¹ hoy convertida en proceso de transformación curricular de la Normal de Neiva, la de la escuela San José de Aipe, que dio los fundamentos metodológicos y conceptuales para el desarrollo de la IEP en el programa Ondas de Colciencias⁴² y las de educación propia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y las más de 3,000 visibilizadas por la Expedición Pedagógica, y muchas otras que nos haríamos largo enumerar, nos hacen visible cómo la sobre determinación del capital y el poder no es absoluta, y la capacidad humana (cognitiva, afectiva, valorativa y volitiva) de hacer de la innovación un proyecto de

³⁵ Giroux, H. Teoría y resistencia en Educación. México. Siglo XXI editores. 2006.

³⁶ Torres, A. La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá. Editorial El Búho. 2008.

³⁷ Mejía, M. R. Educación popular. Raíces y travesías. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Bogotá. Editorial Aurora. 2020.

³⁸ Herrera, M., Ortega, P. y Cristancho, J. Memoria y formación. Configuración de las subjetividades en ecologías violentas. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2013.

³⁹ Quiceno, N. Vivir Sabroso. Luchas y movimientos afroatrateños, en Bojayá, Chocó, Colombia Editorial Universidad del Rosario. (2016). Recuperado de <https://editorial.urosario.edu.co/gpd-vivir-sabroso-luchas-y-movimientos-afroatratenos-en-bojaya-choco-colombia.html>

⁴⁰ Kothan, A., Salleh, H., Escobar, A., De Maria, A., Acosta, A. (Coords). Pluriverso, un diccionario del post-desarrollo. Barcelona. Icaria editorial. 2019.

⁴¹ Colectivo de educadores. Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa. Neiva, Huila, Colombia. Escuela Popular Claretiana. 1987.

⁴² Manjarrés, M. y Mejía, M. R. La investigación como estrategia pedagógica. Una innovación desde el sur. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2015.

transformación es total si existe la formación para ello, lo cual requiere otras dinámicas de formación más en clave de maestras-os que aprenden entre ellos, de los actores colectivos organizados, capaces de recoger esa infinidad de experiencias y darles sentido de comunidad de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento y transformación⁴³, construyéndolas a la luz de las nuevas realidades del trabajo inmaterial.

A. Impacto en educación y el movimiento pedagógico colombiano

En la perspectiva de las páginas anteriores, reconocemos que el capital ha trazado su campo educativo y pedagógico en estos últimos 20 años para recomponer su proyecto a la luz de su nueva forma de control esbozado anteriormente, lo cual produjo una desbandada en algunos casos, con el consiguiente debilitamiento de las luchas y resistencias-reexistencias de los educadores a nivel mundial, así como de las reelaboraciones de las teorías críticas, las cuales en esa reconfiguración instauran también un nuevo estado de cambio, que son parte de las causas de la emergencia de este movimiento pedagógico con estas características tan particulares en este tiempo presente.

En nuestro medio esta situación explica la gran derrota histórica del sindicato en la lucha contra el Acto legislativo 001/2000 de base toyotista que llevaría a la contrarreforma educativa, plasmada en la ley 715, fundada en la propuesta de EEUU “ningún niño dejado atrás”. Uno de los promotores del movimiento pedagógico y gestor de él llega a la alcaldía de Bogotá, y mientras era movimentista recorrió el país mostrando cómo la reforma de base taylorista traía consigo un currículo a prueba de maestros, y como alcalde nombra a una secretaria de educación que introduce los principios que él cuestionó, ahora más sofisticados, con elementos del toyotismo⁴⁴ administrativo bajo la idea de calidad educativa, más allá del disciplinamiento de los sujetos que se convertirían en el fundamento del neoliberalismo de la contrarreforma educativa contenida en esa ley.

De igual manera, esta derrota colocó al sindicato a la defensiva en la reglamentación de esta ley, donde cada nuevo decreto en su reglamentación era un retroceso frente a la ley 115 y la entronización del neoliberalismo a nivel administrativo y de los dispositivos educativos y pedagógicos del nuevo proyecto de poder, que tiene su máxima expresión en el proceso de despedagogización presente en el nuevo estatuto profesional de las maestras y maestros vinculados con las particularidades del 1278. Era una realidad que en ese momento encontró a un sindicato con una estructura de movimiento pedagógico debilitado y con una dirección sindical a la defensiva e interiormente en un pacto de gobernabilidad con los sectores que seguían considerando por principio, que la pedagogía no era política y con dificultades para leer en lo cotidiano el nuevo asalto del capital al día a día de la escuela, el maestro y la maestra y el espacio concreto de aprendizaje, mostrándonos que nunca fue tan política la pedagogía como estos tiempos.

Además, se produce una ofensiva en la cual el capital asume una vinculación a la escuela desde el currículo oculto, bajo formas de corporaciones técnicas y fundaciones que trasladaban las condiciones

⁴³ Programa de educación bilingüe e intercultural PEBI-CRIC. ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una educación propia. Popayán. Consejo Regional Indígena del Cauca. 2004. Igualmente: Trejos, D., Soto, J., Taiba, A., Ortiz, S., y Motato, J. La Educación Propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de Educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas. Bogotá. Planeta Paz, Fos, Oxfam, Axical, Cridec. 2017.

⁴⁴ Toyotismo. Modelo de organización del trabajo que desplazó el modelo fordista, modelo de la segunda mitad del siglo XX, en donde las innovaciones tecnológicas implicaban la sustitución de factores de menos productividad por otros de más productividad. El toyotismo, experimentado en Japón en la fábrica Toyota, construye el proceso de calidad total, productos justo a tiempo, producción en pequeñas unidades productivas, control estadístico de la producción y regulación del tiempo de producción.

de lo privado a lo público, inicialmente en la tercerización de los servicios educativos y luego con la incorporación de los contenidos desde lo tecnológico, resignificando las políticas educativas en una mixtura constituida desde esos paquetes tecnológicos soportados en una visión de negocios en educación que en otros lugares ya habían penetrado y transformado la educación. Ball⁴⁵ muestra el ejemplo del grupo Pearson —que ya ha llegado a América Latina— quienes en los últimos diez años compraron editoriales en el mundo y elaboran test psicológicos para el ingreso de niños a la escuela, pruebas de desempeño, materiales didácticos, diseños de evaluaciones, organiza sistemas de procesamiento y análisis de datos, hoy lo hace en más de la mitad de los estados de EEUU, y ha iniciado procesos internacionales de formación de docentes y les fueron entregadas las elaboraciones de las pruebas PISA en los inicios de esta década.

Igualmente, toda la nueva organización del capital tocó a la universidad, produciendo un doble encierro, de un lado, las facultades de educación a captar maestros (clientes) para instruirlos en las políticas a realizar, en coherencia con la modernización capitalista de la educación soportada en una calidad fundada en estándares y competencias para dar resultados en una evaluación censal, a veces participando de la nueva industria del conocimiento sin distancia crítica. De otro, una fuga de muchos de los intelectuales a una producción más personal que nos garantizara puntos para los salarios y un brillo personal como intelectuales de la educación en una exigente carrera de titulometrías y bibliometrías como acreditación de su saber y un alejamiento cada vez mayor de los movimientos sociales y, desde luego, de lo pedagógico.

En esa reorganización del capital, su impacto sobre organizaciones no gubernamentales también fue fuerte, en cuanto parte de la cooperación internacional poco a poco fue desmantelando su apoyo a proyectos críticos y muchas de ellas terminaron realizando las tareas del Estado de bienestar, abandonando la contribución al desarrollo de proyectos y de procesos alternativos y transformadores, y sumándose a entidades privadas, muchas de ellas de empresas que encontraron en la importancia de esta tarea un nuevo centro de recursos y de proyección social.

La centralización del movimiento pedagógico que antes existía se disolvió y quedaron grupos dispersos sin un lugar de elaboración centralizado y norte común. Paralelo a ello, emergió la maestra y el maestro del decreto 1278, el nuevo sujeto histórico de la despedagogización y desprofesionalización, que además había sido contratado en un tiempo en donde se había descualificado su trabajo y su inserción laboral se daba en condiciones de flexibilidad y empleabilidad de la cual él se hace responsable. Ello generó dificultades con la organización sindical y la interpretación sobre el lugar de ellos en la desestructuración de las formas clásicas de entender el oficio, generadas por el cambio epocal y el nuevo proyecto de control en marcha

Esta situación generó múltiples tensiones, en cuanto era necesario leer esas nuevas condiciones en las nuevas claves, en el sentido de las páginas anteriores. En muchos casos se presentaron equívocos, en cuanto algunos sectores políticos convirtieron a los nuevos sujetos de la reorganización capitalista en responsables de la modificación de la condición del maestro en estos tiempos, lo que profundizó las discrepancias de los actores educativos de los dos estatutos de profesionalización docente — Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. De igual manera, con los grupos indígenas y afros organizados.

⁴⁵ Ball, Stephen J. Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education. London. Routledge. 2007.

En las instituciones, en los procesos organizativos escolares y desde luego en el gremio, se generó un alejamiento de grupos numerosos de la actividad sindical de parte de quienes llegaban al oficio, quienes buscaron suplir su despedagogización en otros lugares diferentes a la organización sindical, arropándose en secretarías de educación que hicieron de la titulometría y la bibliometría el nuevo horizonte intelectual de las maestras y los maestros, dando origen a una cooptación de nuevo tipo. En este período algunos de los CEID entraron en la feria del crédito sin norte político, y con cierto contagio de una pedagogía sin horizonte transformador, entendida ésta como un asunto objetivo, técnico instrumental.

En este escenario conflictivo y en disputa emergen las resistencias-reexistencias a las nuevas formas del proyecto de control y poder, las cuales abren muchos caminos de construcción de propuestas alternativas de educación y pedagogía y de coordinaciones de un tipo diferente a las anteriores, las cuales dan forma a los movimientos pedagógicos de estos tiempos. Ellos muestran el carácter de constructo social y cómo cada espacio y ambiente de aprendizaje se entreteje en relaciones de poder, caracterizado por las nuevas formas de poder y contrapoder en educación, y aparecen experiencias de otras escuelas y otras educaciones en infinidad de territorios que hicieron visible esa reorganización de lo local⁴⁶, escenario que hace visibles esas búsquedas que van configurando desde el mismo a los proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs) y otros con múltiples denominaciones.

2. Movimiento pedagógico siglo XXI

Es en el marco de estos debates y procesos que se gestan, en la reestructuración del capitalismo posterior a su última crisis del fin de siglo anterior y lo que va del actual y en el marco de las nuevas leyes de educación para darle forma a la escuela de la globalización capitalista y neoliberal, que abren sendas para los desarrollos que va a tomar el movimiento pedagógico en nuestro país como interlocutor de ese proyecto, el cual, fruto de las nuevas realidades y controles del poder, así como de las modificaciones contextuales, pierde visibilidad y protagonismo en la perspectiva de coordinación que la organización gremial del magisterio había hecho de él⁴⁷. Pero se amplía en infinidad de grupos de los más variados matices conceptuales y políticos que deciden intervenir para resistir-reexistir e interpelar el nuevo proyecto de poder y así transformar la educación y, a través de esta, a la sociedad en sus diferentes niveles, macro, meso, y micro.

Uno de los análisis que comenzó a leer las nuevas expresiones el movimiento pedagógico en este tiempo fue el de Diana Peñuela y Víctor Rodríguez, quienes en su tesis de maestría caracterizaban el momento actual del mismo como “una fase de recomposición del movimiento pedagógico rizomático...” y lo describían de la siguiente manera: *“El movimiento sufre luego una etapa de cooptación, una recomposición de poderes a su interior, que permite conectarse de una u otra forma con las redes pedagógicas. Estos acercamientos se dan de un lado, por ‘el saber’, pues es cierto que el movimiento ayuda a constituir un maestro de cultura y de saber, que luego se reafirman en éstas, pero no hay que olvidar que el movimiento también posibilitó y esbozó para el maestro nuevas formas de resistencia-reexistencia socio-política, que luego se encuentran como expresiones de construcción de*

⁴⁶ Jiménez, C. y Novoa, A. Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial. Bogotá. Ediciones desde abajo – Colección primeros pasos. 2014.

⁴⁷ Existe una amplia bibliografía sobre esta temática. Invito a consultar la revista Educación y Cultura y el artículo en este libro del profesor Víctor Rodríguez.

*política educativa desde lo local de intervención social a través de proyectos, acentuando la problematización dada ya en el movimiento pedagógico entre lo político*⁴⁸.

Esas múltiples expresiones del movimiento pedagógico que se configura a partir de la década del 90, va a tener entre sus principales características, ser respuesta a un capitalismo que intenta construir su expresión educativa en un nuevo tiempo-espacio-global, con preeminencia del trabajo inmaterial, reconvirtiendo su proyecto cultural a través de una reconfiguración de la institucionalidad educativa y escolar, en una perspectiva de calidad que daba paso de la fábrica a la corporación (toyotismo⁴⁹). Esta situación es la que vivimos en estos momentos en todos los escenarios nacionales e internacionales y que en nuestro contexto tuvo en su expresión más clara el intento de reformar la Ley 30 de educación superior, lo cual dio lugar a la constitución de la coordinación del Movimiento Amplio Nacional Estudiantil (MANE) y en su desmovilización la propuesta de ASCUN y la reacción que comienza a leer estos asuntos⁵⁰ buscando en algunas de sus manifestaciones construir movimientos de diferentes partidos políticos, algunos de ellos en el horizonte de construcción de proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs) para la educación superior, proceso acumulado que ha tenido su máxima expresión, con características diferentes, en los estallidos sociales del 21n y 28a, mostrándonos que en educación es muy difícil separar lo político, lo gremial, lo social y lo pedagógico.

En este sentido contextual, desde mi perspectiva, esas múltiples búsquedas educativas que representan a variedad de experiencias, se manifiestan como formas interesantes y novedosas de mantener viva la llama del movimiento pedagógico y, por el momento en el cual surgen, son una de las manifestaciones de ese otro movimiento pedagógico que corre por los caminos no gremiales y muestran la vitalidad del agrupamiento inicial, pero a su vez esas otras formas –que en algunos casos mantienen una relación con ese tronco originario o inspirándose en él– dan una respuesta crítica a la nueva organización del proyecto hegemónico en los procesos educativos, pedagógicos, escolares y culturales de la globalización capitalista y neoliberal. En ese sentido, permítanme presentar nueve de esas características particulares que veo en estas iniciativas del movimiento pedagógico de estos tiempos y que deben ser reflexionados para darle consistencia al futuro de ellas y de su continua constitución.

- a. Son experiencias concretas de transformación educativa y pedagógica de diferentes niveles (micro, meso, macro).

Estas disputan espacios de control hegemónico en la sociedad, desde especificidades educativas y pedagógicas, construyendo propuestas alternativas (solo menciono algunas que conozco, pero existen infinidad) en órdenes diversos, por ejemplo, de coordinaciones a partir del reconocimiento de esas otras maneras de hacer escuela y de ser maestra y maestro (Expedición Pedagógica Nacional), coordinaciones interinstitucionales de experiencias pedagógicas (maestros gestores de nuevos caminos), proyectos comunitarios de escuela formal (Instituto Cerros Sur); otras dan forma a propuestas educativas de movimientos sociales (educación propia indígena), los que disputan en el campo de la epistemología de la ciencia y la investigación (Programa Ondas); otras disputan en el mundo de la universidad el lugar de la pedagogía como dispositivo de poder (grupo diverser Universidad de Antioquia, los proyectos universitarios de educación popular de la Universidad del Cauca y de la Universidad del Valle, las Normales que plantean

⁴⁸ Peñuela, D. y Rodríguez, V. Movimiento pedagógico. Realidades, resistencia-reexistencias y utopías. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Francisca Radke. 2009. Páginas 219-220.

⁴⁹ Ianni, Octavio. Teorias da globalização. Rio de Janeiro. Civilização brasileira. 40 edición. 1997. Rebellato, José Luis. La globalización y su impacto educativo cultural. El nuevo horizonte posible. La Paz, Bolivia. CEBIAE. 1999.

⁵⁰ Múnera, L. Documento de entramado político con los aportes de los seminarios multiestamentarios e intersectoriales. Bogotá. MANE-Planeta Paz. 2012.

proyectos alternativos, como las de María Auxiliadora en Santa Marta, la de Neiva, la de Ubaté y la de Montes de María) o las redes de áreas específicas del conocimiento como lectoescritura, sociales, entre otras, así como en algunas secretarías de educación (Idep).

Todas comparten hoy el hecho de que a partir de esas propuestas pedagógicas alternativas (PEPAs) contribuyen desde su especificidad y lugar de práctica a la construcción de proyecto contrahegemónico y emancipador, que hacen reales las luchas por construir esos otros mundos posibles, aquí y ahora.

- b. Una coordinación débil, flexible, no centralizada, que da cabida a múltiples expresiones de trabajo crítico en educación y pedagogía.

Las cuales se alían sin renunciar a sus postulados políticos y conceptuales, configurando una centralidad desconcentrada, visible en la variedad de posiciones y concepciones, y en este sentido no se produce un centro que aglutine, tanto por la particularidad de cada una de ellas como por la diversidad de concepciones, lo cual hace que el espacio común de intercambio y reconocimiento se da en los nuevos espacios de encuentro en donde los protagonistas principales son los actores de esas prácticas, haciendo visible la emergencia de maestras y maestros con voz propia sobre estos asuntos, convirtiéndose en productoras y productores de saber y conocimiento, disputando la centralidad que en el pasado teníamos intelectuales críticos y dirigentes sociales y sindicales, constituyéndose un escenario social del movimiento actual con mucho más protagonismo de quienes realizan las experiencias, lo que en algunos casos ha generado contradicciones, descalificaciones y altercados.

- c. Constituye su accionar en y desde el pensamiento pedagógico crítico en sus diferentes versiones.

Esta expresión ha generado dinámicas de maestros y maestras que cada vez se visibilizan en escenarios públicos ganando una vocería social de su quehacer, el cual les permite obtener un reconocimiento social entre sus pares, generando a su vez una práctica formativa, en la cual los maestros y maestras aprenden de sus colegas en y desde las prácticas de transformación educativa y pedagógica.

Busca caminos alternativos más allá de los marcos cerrados de lo gremial y político desde la perspectiva sindical con los cuales se trabajaba en las décadas del 70 y del 80, los cuales tenían como tronco común una episteme crítica de base marxista en sus diferentes vertientes, diferenciados de quienes negaban, desde su lectura de esa tradición, la posibilidad de hacer de la pedagogía un asunto político y mucho menos emancipador.

Los sucesivos pactos de gobernabilidad sindical sobre otros temas entre corrientes tan disímiles en la comprensión de la educación y lo pedagógico llevó, desde mi punto de vista, a disolver en el sindicato muchas de las dinámicas vivas del movimiento pedagógico. Termina dejando su aparato CEID no en manos de la pedagogía como política, sino como parte de la repartija burocrática y de la representación en él de las fuerzas políticas en el ejecutivo de la federación tanto en lo nacional como lo departamental, haciendo de lo pedagógico una correa de transmisión de lo político, lo que produce una dispersión de esos procesos que se coordinaban y alimentaban desde la estructura sindical y sus manifestaciones: revista, programas de radio y televisión, eventos, cursos, experiencias, produciéndose una marginalización de grupos amplios del movimiento pedagógico, con la correspondiente autonomización de sectores no representados políticamente en la dirección del gremio, manteniendo al interior de la organización núcleos cada vez más pequeños que se arropan en la estructura pedagógica de lo gremial.

- d. Las nuevas manifestaciones del movimiento pedagógico que ampliaron el tronco originario.

Estas fueron apareciendo con otras características, entre las cuales están núcleos de las maestras y maestros del nuevo estatuto (1278), grupos sociales como indígenas y afros que pidieron

inclusión gremial desde sus búsquedas de educación propia, posiciones con énfasis de trabajo comunitario al interior de lo sindical, que en algunos momentos se constituyeron en disidencias. Estos grupos fueron encontrando otras formas de nucleación, en torno al quehacer de sus prácticas alternativas, sin contar con un centro único para ello, dando forma a esas otras expresiones de movimiento pedagógico de este tiempo.

En la perspectiva anterior, nos encontramos frente a una eclosión de pensamiento y acción crítica desde múltiples perspectivas, algunas de ellas que vienen del tronco básico sindical del movimiento pedagógico y muchas otras, que también cuestionan el capitalismo y sus manifestaciones en la institucionalidad educativa, escolar y pedagógica, visible esto en las decenas de publicaciones, las cuales desde sus títulos y autores dejan asomar esa vitalidad crítica madurando una nueva perspectiva de pensamiento y acción y, en alguna medida, en la constitución de un cuestionamiento a las formas anteriores. En el caso de la Expedición Pedagógica, sigue teniendo nuevos desarrollos⁵¹⁵²⁵³⁵⁴ para permitir la emergencia de una nueva manera de la crítica, tanto conceptual como práctica.

- e. Construye una plataforma común diferenciada, la cual dota a los núcleos de resistencia-reexistencia educativa y pedagógica

El acumulado ha permitido construir esos comunes con unos cuestionamientos básicos en horizonte de PEPAs a los grupos que buscan caminos alternativos al funcionamiento de la escuela, a sus procesos pedagógicos e institucionales desde ella, encontraron en esta base común la posibilidad de establecer coordinaciones con otras características a la anterior, generando un lugar que les permitió encontrar los primeros nexos entre actores y propuestas de aspectos a profundizar o de acciones comunes por emprender, dando formas iniciales a una comunidad que daba cuenta de esas múltiples búsquedas de hacer real el enfrentar la escuela homogénea propuesta por la receta multilateral y las transnacionales de la tecnología. En su cuestionamiento y realizaciones prácticas estaban las formas y contenidos del movimiento pedagógico hacia el nuevo milenio. Esto es visible en esas experiencias que se inscribían en sus seminarios, congresos y tertulias como un lugar donde podían expresar sus voces disidentes y escuchar retroalimentaciones para ellos, afirmando sus proyectos de resistencia-reexistencia y comenzando a fraguar allí esa alteridad crítica por donde se construían esas subjetividades que daban forma a las educaciones y pedagogías de la resistencia-reexistencia, en donde uno de los actores centrales es el maestro y maestra que comienzan a emerger como comunidad de intelectuales desde su identidad y trabajo cotidiano.

- f. Instauro un estado de búsqueda.

Ésta permite salir de certezas y dogmatismos, a la vez que invita a reconocer que educación y pedagogía no sólo son campos en reconfiguración, sino que las tradiciones que nos precedieron bajo las formas de paradigmas, corrientes, concepciones, enfoques, metodologías, didácticas, dispositivos, en medio de las cuales se construyeron las expresiones anteriores de movimiento pedagógico, ya no son suficientes para explicar este tiempo, lo cual exige colocarse en camino, hacerse nómada y convertirse en productor de saber y conocimiento, tanto como sujeto social,

⁵¹ Movimiento Expedición Pedagógica Nacional: Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá, Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional. 2018.

⁵² Expedicionarias-os, viajeras-os y anfitrionas-es del Eje Cafetero. De viaje por las geo pedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero Colombiano. Bogotá. Planeta Paz-INCIDEM-Liga española de la educación-AEXID. 2019.

⁵³ Expedicionarias-os del Eje Cafetero. Viajeros que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI. Bogotá. Planeta Paz-INCIDEM-Liga española de la educación-AEXID. 2019.

⁵⁴ Macías, A., Peña, Y., Bernal, D; Medina, N. La Expedición Educativa de Neiva, por una escuela en diálogo con los territorios. Neiva. Universidad Surcolombiana. 2021.

como actor colectivo y ganar la certeza de que a pesar de la despedagogización la pedagogía como acción política está viva, es geo pedagogía en esas múltiples experiencias que buscan dar respuesta a los nuevos contextos, a las nuevas comprensiones de la realidad, a las nuevas teorías de la ciencia, a las nuevas realidades tecno-comunicativas y a las manifestaciones de las diferencias y las mega diversidades. En ese sentido, se construye todos los días por el actor de práctica, a la vez que se convierte en productor de saber y conocimiento en la esfera de su disciplina, avanzando hacia lo transdisciplinario y la pedagogía requerida en ella.

g. Da forma a la construcción de lo público en estos tiempos.

La apropiación privada de los asuntos del Estado de bienestar, como una de las características principales de este capital con control financiero y dirección intelectual del Valle Silicón, ha implicado un asalto a éste, no sólo en pensiones, salud, seguridad social, sino también en educación bajo la forma del servicio y su entrada al currículo oculto primero y luego en la acción educativa misma, lo cual ha terminado por exigir del pensamiento crítico unas elaboraciones propias de este tiempo para reconocer la manera como se viene produciendo este nuevo episodio de reducción de lo público a lo privado. Y en el último tiempo, la gobernanza lograda a través del control de las plataformas y un filantropocapitalismo desde las transnacionales de la tecnología y el proyecto de la era de la singularidad.⁵⁵

Esta situación ha llevado a que se tenga que construir propuestas alternativas a esa globalización capitalista y neoliberal y en varios casos con gobiernos locales de base popular con todas las paradojas que ello significa, exigiendo a organizaciones no gubernamentales y personas con tradición de izquierda a vincularse a estos procesos estatales, reelaborando y rompiendo la separación tajante que habíamos construido entre el Estado y gobierno diferenciando el mundo alternativo y crítico, tejiendo caminos de signos muy variados y contradictorios, en ocasiones de cooptación, en otros de resistencia-reexistencia y alternatividad, lo cual ha llevado a configurar un espacio público como escenario en donde los intereses de los diferentes sectores y grupos que buscan dirigir la sociedad pugnan y luchan por hacer real sus sueños de transformación y emancipación, reviviendo en la esfera educativa las luchas por construir políticas públicas que representan los intereses populares.

h. Personas del movimiento pedagógico en los gobiernos.

De igual manera, en el sentido anterior, la acumulación lograda en todo el trabajo popular y de resistencia-reexistencia del período anterior maduró subjetividades y condiciones políticas para acceder a gobiernos locales (no al poder), al cual llegaron muchas personas que se formaron en las dinámicas del movimiento pedagógico y buscaron ser constructoras de políticas públicas desde el acumulado ganado en los procesos sociales educativos y pedagógicos, con resultados muy disímiles. Sobre ello va a ser necesario en lo inmediato realizar balances para dar cuenta de las dificultades de construir lo público popular en tiempos de globalización capitalista y neoliberal en todas las dimensiones, pero para el caso trabajado acá en lo educativo y en especial en las particularidades de nuestro contexto colombiano.

En este contexto, el aprendizaje ha sido continuo, mostrando que no basta quedarnos en las experiencias micro, ni en el espacio de control meso, por ejemplo, de gobierno municipal, secretarías o lugares de decisión, ni tampoco la incidencia en la formalización de las construcciones de políticas públicas que emergen como nueva legislación. Hemos aprendido que es en esos tres niveles donde se libra hoy la discusión por construir el proyecto transformador (micro, meso, macro), se juega la construcción de los PEPAs haciendo de todos los espacios educativos y pedagógicos, políticos y, por lo tanto, campos en disputa.

⁵⁵ Kurzweil, R. La singularidad está cerca. Lola Books.

i. La emergencia de un sujeto de saber que se reconstruye.

Una de las grandes ganancias del movimiento pedagógico en su primera fase fue visibilizar los espacios de actuación de los actores de práctica, en la cual a la vez que se generó un planteamiento en educación como derecho como parte de ello se construía una escuela pública desde los territorios, develando que la pedagogía no es un asunto solamente “técnico-científico”, sino también político, en el cual el quehacer del maestro y la maestra no es neutro, en cuanto al resolver los asuntos de la pertinencia: educación, escuela y maestro, por qué para qué en dónde, a quién, muestran la integralidad del hecho pedagógico evitando que fueran reducidos a una instrumentalización de didácticas, forjando una claridad de que la pedagogía es la manera cómo el educador resuelve esos asuntos en el qué y el cómo en lo cotidiano de su quehacer.

Estas dinámicas también colocarán en el escenario público la manera cómo ese maestro y maestra al explicitar su saber en su práctica, también hace visible cómo produce saber y conocimiento con particularidades específicas⁵⁶, en donde se reconoce como trabajador(a) de la cultura, que transforma la escuela y su quehacer en su territorio, el cual lo dota de una experiencia, entendida como práctica reflexionada, con colectivos con los cuales hace real ese aprendizaje colaborativo, e in situ, en donde reconoce que aprende de los otros y otras maestras y construye las comunidades para ello.

Este maestro y maestra ha sido fundamental en la construcción de esta nueva etapa del movimiento pedagógico, en cuanto ha animado la constitución de colectivos que disputan la racionalidad y el control del mismo proyecto, animando y reconociendo el acumulado de la experiencia del movimiento pedagógico y haciéndolo presente en su accionar, recreándolo para estas nuevas condiciones históricas, insistiendo en que educador-a que no tenga resueltas las preguntas de la pertinencia, terminan siendo idiotas útiles de un sistema que se ha apropiado de su autonomía como forma de alienación en su quehacer educativo.

Reconocer la necesidad de desarrollar el trabajo en esta triple dimensión (micro-meso-macro) ha requerido de una acción sostenida y diferenciada, con un debate y discusión permanente, y la regulación de un control social popular, donde se constituye parte de los empoderamientos de los grupos excluidos y segregados. Es allí y en el trabajo colectivo lo que nos va a garantizar que el rumbo no quede atrapado en la pragmática inmediata de la acción, sin que ésta vuelva a ser jalonada desde el tamaño de nuestros sueños, haciendo central una forma de lo público que, en las distintas manifestaciones del movimiento pedagógico del siglo XXI, muestra su vitalidad presente y la manera como se construye camino mientras se camina.

Como vemos, estamos frente a una nueva expresión de un fenómeno que se inició con unas particularidades históricas y contextuales y que hoy toma las múltiples formas de un prisma multicolor marcado por un tiempo de cambios contextuales profundos para actualizar la tradición. En esa perspectiva podemos afirmar que este movimiento pedagógico de hoy se yergue sobre el acumulado de ayer, trazando un futuro de continuidad, que como en la vieja frase atribuida al Quijote: “ladran, Sancho, luego cabalgamos”. En esta perspectiva se levantan esos elementos de las nuevas búsquedas, que se hacen necesarias a todas y todos los educadores, pero en especial a sus movimientos y organizaciones.

Elementos iniciales hacia la reconstitución de la agenda

⁵⁶ Manjarrés, M. E. y Mejía, M. R. Cuaderno No.4: Producción de saber y conocimiento en los maestros y maestras Ondas. En: Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas. Bogotá. Programa Ondas – Colciencias – FES – UNESCO. 2011. Consultado el 2 de julio de 2014 en: <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat13/sub4/index.html>

Plantearse qué somos hoy, acá y ahora, para la continuidad viva del movimiento pedagógico va a significar, desde nuestro punto de vista, para educadoras y educadores, maestros y maestras en estos “tiempos de mutación histórica” según la caracterización del premio Nobel Georges Charpak⁵⁷, una reestructuración profunda de su quehacer y su identidad, en coherencia con los tiempos que corren, hacernos nómadas para construir futuro capaz de discernir y dar razón de la época y construir los nuevos mapas conceptuales, metodológicos y de interacción, lo cual nos exige pensar los nuevos estatutos de la educación y el maestro, los cuales deben ser incorporados para dar respuesta en este siglo XXI. Ellos serían:

- a. Un nuevo estatuto contextual marcado por el trabajo inmaterial como forma dominante del capitalismo y la centralidad de la ciencia.
Esto exige reconocer a las tecnologías como parte de su objetivación y, a la vez, las formas transformadas de la institucionalidad educativa, pero en otro sentido desde nuestras particularidades, lo cual va a requerir ampliar la mirada crítica, el pensar epistemologías y cosmogonías desde el sur por ser de acá, y construir contrahegemonías aquí y ahora en este continente nuestroamericano⁵⁸, construyendo en el quehacer la tensión de ser ciudadanas y ciudadanos del mundo, pero también hijas e hijos de la aldea⁵⁹.
- b. Un nuevo estatuto del conocimiento y la ciencia.
Derivados de las profundas transformaciones en la emergencia de la complejidad y la ciencia no lineal, lo que algunos han llamado el modo 3 de la ciencia, el pensamiento complejo y otras denominaciones, que nos lleva más allá de los modelos de la física mecánica⁶⁰, dando lugar a unas formas de contenidos no algorítmicos y currículo integrado, lo cual tendrá en el futuro inmediato profundo impacto en las modificaciones de los proceso de enseñanza y aprendizaje.
- c. Un nuevo estatuto pedagógico.
La pedagogía se hace política al constituirse en el dispositivo básico de poder de una lectura técnico-objetiva del hecho educativo como parte del proyecto del capitalismo de estos tiempos. El lugar más visible de ella es la manera como se incorporan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) a los procesos educativos en forma instrumental, con sus correlatos de la cultura virtual y el lenguaje digital, lo cual modifica no solo el sistema de mediaciones pedagógicas y sus ambientes y espacios, con la consiguiente transformación de la interacción educador-a maestra-o-estudiante
- d. Un nuevo estatuto ético.
La importancia y responsabilidad social del trabajo de maestros y maestras en la sociedad actual le exige una identidad construida desde nuevos lugares y por lo tanto, sobre regulaciones no solo corporativas, asumir la formación de un ser humano integral para estos tiempos, más allá de las competencias, los estándares, va a requerir socialmente generar una autonomía informada y con capacidad de discernir para la toma de decisiones permanentes en el ejercicio práctico de su quehacer, y esto va a requerir plantearse el oficio con nuevos requerimientos, exigencias y retos.

⁵⁷ Charpak, G. y Omnés, R. Sed sabios, convertíos en profetas. (J. Calzada, Trad.) Barcelona. Anagrama. 2005.

⁵⁸ Ibáñez, J., y Aguirre, N. Buen vivir / Vivir bien. Una utopía en proceso de construcción. Bogotá. Ed. Ediciones desde abajo – Colección Primeros pasos. 2013.

⁵⁹ Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A. DeMaria, F. y Acosta, A. (coords.). Pluriverso, un escenario del pos desarrollo.

⁶⁰ Maldonado, C. E. Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2011.

- e. Un nuevo estatuto de subjetividad en disputa.
Las transformaciones de los cuatro elementos anteriores nos muestran que existe un conflicto por construir en estos tiempos el sujeto que realice el proyecto de control en la educación (“empresarios de sí”) o una subjetividad crítica (“gobierno de sí”) que apueste por las resistencia-reexistencias, la construcción de autonomía y las transformaciones necesarias para construir sociedades más justas y equitativas. Esto va a requerir desde los colectivos del movimiento pedagógico, en todos los ámbitos y expresiones una formación permanente y crítica, en estado de alerta sobre la objetivización y tecnicidad del cientificismo en la escuela y la educación que sostienen estas concepciones desde diferentes posiciones ideológicas, incluidos algunos pertenecientes a las izquierdas, resolviendo los asuntos nuevos sin caer en la falsa disputa entre tecnofóbicos y tecnofílicos.
- f. La diferencia étnica, de género y sexual⁶¹ y las diversidades.
Estas se hacen centrales para constituir las mediaciones educativas y pedagógicas de un mundo que rompe el paradigma antropocéntrico, patriarcal y heterosexual, racializado y heteronormal, lo cual va a significar un trabajo profundo sobre esas otras formas de poder y exclusión que concurren a cualquier actividad humana y por lo tanto a la educativa y escolar, asuntos que serán centrales para ser elaborados desde una mirada crítica y emancipadora para construir también allí un campo en disputa y de transformación de la sociedad, desde la individuación y esos otros ámbitos variados.
- g. Un nuevo estatuto gremial.
Este debe dar forma a las nuevas realidades de un oficio que el capital reestructura y quiere colocar a su servicio, lo cual exige una recomposición y modificación de los sentidos de sus diferentes formas de organización y de su estructura organizativa, política y de relacionamiento con la sociedad y el mundo, así como de sus luchas para dar respuesta a un sujeto que se transformó en una sociedad que requiere a los educadores y educadoras de todo tipo, al maestro y a la maestra como centrales a su reestructuración y al nuevo proyecto de control. No en vano son 68 millones en el mundo y se calcula que se necesitarán 10 millones más en los próximos años.
- h. Reinterpretar y recrear el pensamiento crítico.
Los cambios vividos son de tal envergadura que exige de nosotros, que hemos bebido de las teorías críticas, reconocer cómo el acervo de ese pensamiento de nuestros clásicos requiere ser recreado para dar cuenta, en esa tradición, de mantener vigente este pensamiento para los tiempos que corren.

El camino construido por el movimiento pedagógico en estos 40 años, del cual pudiéramos seguir analizando otros aspectos pero el límite de espacio es real, nos muestra un acumulado que ha sido y sigue siendo recreado, que hoy muestra estas múltiples manifestaciones, jalonadas desde diferentes lugares, caracterizados por el pensamiento crítico, alternativo, emancipador, popular y no centralizadas, constituyen la expresión viva de un movimiento que desde la idea difusa de PEPAs, dan forma hoy a expresiones que tienen por común la construcción de otras escuelas, otras pedagogías, otras educaciones, otras sociedades, desde su quehacer educativo y pedagógico como un asunto clave de la política emancipadora de estos tiempos.

⁶¹ Ruiz, J. O. Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2013. Pág. 39.

Estas variadas expresiones acá trabajadas sin un referente nacional único dan cuenta de las formas múltiples que ha tomado el movimiento pedagógico no gremial y también gremial, y que hoy muestra una rica eclosión de iniciativas y propuestas que desde mi particular punto de vista coloca en un punto muy alto y de forma más amplia y abarcante la anterior expresión de él. Ello exige nuevas tareas de organización y visibilización del quehacer de esa infinidad de experiencias prácticas –algunas de ellas con elaboraciones propias-- que concurren buscando lo común desde su atomización, en donde las nuevas subjetividades educativas de estos tiempos pugnan por salir del control del capital y de sus nuevas formas. Es ésta, desde mi punto de vista, la tarea central del movimiento y de quienes se reconocen como miembros y partícipes de él para redoblar la lucha por construir nuestras vidas en coherencia con nuestros sueños para salir de opresiones, dominaciones y controles. La tarea está trazada, el rumbo debe ser decidido colectivamente, buen viento y buena mar en la construcción de esas formas variadas y múltiples para dar fundamento práctico-teórico al movimiento pedagógico del siglo XXI.

Permítanme cerrar nuevamente para continuar mi homenaje con el maestro Kincheloe, quien con su sabiduría parecía estar hablando para este momento del movimiento pedagógico colombiano:

“Los norteamericanos deben hacer todo lo posible para asegurarse de que tanto Paulo Freire como sus colegas latinoamericanos, y sus descendientes, sean vistos como los creadores de esta sacrosanta tradición. Con el espíritu de Paulo, parece que nos puede hacer mucho bien una aproximación firme pero humilde a nuestra tarea: una humildad crítica. La pedagogía crítica no encuentra sus orígenes como un fenómeno norteamericano, y si los pedagogos y pedagogas críticos no son capaces de aprender una lección tan sencilla, entonces su influencia positiva en el mundo no podrá ser muy grande. (...)

Lo que pretendo destacar aquí es evidente: hasta que no seamos capaces de ver las tareas de todos los distintos grupos que trabajan en pedagogía crítica como algo sinérgico, en lugar de como una jerarquía, los logros de la tradición serán socavados de forma muy dolorosa. Si las jerarquías cualitativas basadas en un concepto de “importancia”, segregan aquellos y aquellas que se comprometen con la pedagogía crítica en grupos con distintos estatus, entonces todos nuestros esfuerzos por señalar estas causas de disparidad como culpables de la injusta distribución del poder y del sufrimiento humano habrán fracasado. Somos demasiado inteligentes como para permitir que esta búsqueda egocéntrica de estatus trastorne nuestra lucha por la justicia. Si no somos capaces de sobreponernos a esta patología, entonces, bueno, al demonio con nuestra búsqueda. No merecemos sobrevivir.”⁶²

⁶² McLaren, P., Kincheloe, J. L. Pedagogías Críticas. De qué hablamos. Dónde estamos. Barcelona Ed Grao. 2008