

Editorial

Las insurgencias pedagógicas

Construyendo los movimientos educativos del siglo XXI¹

Marco Raúl Mejía J²

La publicación del número 50 de la revista *Educación y Ciudad* constituye un hito que invita a celebrar la continuidad de un proyecto editorial, y a detenerse a pensar el sentido histórico y político de una revista que, desde su primer número en enero de 1997, ha acompañado —y en muchos momentos anticipado— los debates centrales de la educación en Bogotá, en Colombia y en el mundo. No se trata únicamente de una cifra redonda, sino de la persistencia de una apuesta intelectual que ha entendido la educación como práctica social, atravesada por tensiones, disputas y búsquedas colectivas de sentido.

A lo largo de sus ediciones, la revista ha sido un espacio para la circulación de reflexiones sobre la escuela, la pedagogía, la formación docente, las políticas educativas, la ciudad como escenario educativo, las desigualdades sociales, las diversidades culturales, las memorias pedagógicas y las experiencias de maestras y maestros como productores de saber. Estos temas no han respondido a modas académicas pasajeras, sino a las urgencias históricas de cada momento, dialogando con los contextos locales y globales que configuran

el campo educativo y reconociendo la centralidad de lo público, lo común y lo territorial en la construcción de proyectos educativos con sentido democrático y emancipador.

Llegar al número 50 de *Educación y Ciudad* obliga a preguntarnos por las formas en que la educación ha sido —y sigue siendo— un campo en disputa, atravesado por transformaciones epocales, reconfiguraciones del capital, nuevas tecnologías, luchas por la diferencia y búsquedas de justicia social y cognitiva. Desde allí, este texto se inscribe en la necesidad de volver a situar la pedagogía como práctica política, como acción colectiva y como posibilidad de construcción de horizontes alternativos.

En ese marco, y como parte de este ejercicio conmemorativo, la reflexión que sigue se sitúa deliberadamente en el terreno de la pedagogía crítica, entendida no como un saber neutral, sino como una práctica histórica atravesada por conflictos, decisiones éticas y disputas de poder.

La educación es un campo de combate contra la injusticia y la ignominia,

¹Ponencia presentada en el *III foro mundial contra el neoliberalismo en educación*, Río de Janeiro (RJ, Brasil), 11 al 16 de noviembre de 2024.

²Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional, Movilización Social por la Educación y Movimiento por la Transformación Social y Educativa.

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 Zuleta (2009, p. 29)

Esta cita de uno de los pensadores clásicos colombianos nos coloca frente a las realidades de un mundo en cambio constante, producto de los múltiples procesos de la ciencia, la cultura y la sociedad, y a la manera en que esas dinámicas específicas tocan el campo de las educaciones en lo formal, lo no formal y lo informal. Esto ha desatado una disputa por la apropiación de la educación para dar razón de las necesarias modificaciones que tienen lugar en un mundo que se transforma a velocidades inusitadas. Configurar la educación como un campo en disputa nos revela que no es posible alejar la acción humana de los intereses y poderes que hoy buscan, desde estas nuevas realidades, apropiarse de las dinámicas para construir proyectos en y desde los cuales organizarán el escenario de este tiempo, en aras de tramitarlo desde sus intereses.

Construyendo el escenario para las pedagogías del siglo XXI

En coherencia con lo anterior, es necesario avanzar en una caracterización que nos permita dar cuenta de un mundo que, al hacerse más complejo, introduce nuevas variables y reflexiones, así como miradas ideológicas, dando forma al escenario en el que actuamos quienes vivimos el presente. Esto exige tomar partido para poder dar cuenta de cómo se leen y se interpretan los múltiples acercamientos a un mundo con las características de este tiempo, que se mueve aceleradamente, haciendo que los elementos presentes sean reemplazados rápidamente por nuevas realidades e instrumentos de acción.

Para todas las personas, esto significa comprender—pero además tomar posición al respecto—la manera en que dichos elementos afectan nuestra vida cotidiana y, por lo tanto, el existir en el día a día de nuestras realidades, además de la manera en que estas se manifiestan en las institucionalidades que habitamos. No ser consciente de ello nos convierte fácilmente en actores instrumentalizados por procesos mayores de poder existentes en la sociedad.

Transformaciones epocales, cambios civilizatorios y replanteamientos a la educación

Desde la perspectiva presentada anteriormente, la educación y la escuela ya estaban en una profunda crisis antes de la *sindemia*³, que lo único que hizo fue agregar nuevos elementos a su caracterización. Desde mi visión, se trataba

³Este término, acuñado por Merrill Singer, se refiere a un momento en el cual dos o más enfermedades se entretienen, causando un mayor daño. En este caso, una fue la pandemia biológica del COVID-19, y la otra fue la crisis social de la humanidad profundizada por el neoliberalismo, que había desmontado y privatizado el estado de bienestar y la salud.

de un mundo que vivía cinco grandes transformaciones. Ahora, se le agregaba una sexta que también modificó sustancialmente el escenario. A continuación, se presenta un breve resumen de estas transformaciones:

- Un cambio epocal que, en palabras de Charpak (2005), Premio Nobel de Física, representa una “mutación” no vista desde el neolítico o la revolución de la agricultura y el lenguaje oral. Esto tiene un impacto significativo en la educación. El autor citado desarrolla a fondo la propuesta de pedagogías desde la investigación.
- El paso entre la tercera (microelectrónica) y la cuarta revolución industrial (la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial), una transición de 50 años—entre la primera y la segunda hubo 200 años, lo que da cuenta de la velocidad de los cambios en estos tiempos (Mejía, 2020). En materia de educación, la introducción de las tecnologías de estas dos revoluciones a los procesos escolares se ve reflejada en la educación virtual-digital autoadministrada.
- El surgimiento de un capitalismo cognitivo, que realiza sus grandes acumulaciones en el conocimiento y la ciencia como fuerza productiva, diferenciando entre los países centrales y los de la periferia, con una centralidad del trabajo humano (Boutang, 2014).
- La crisis ambiental causada por los hábitos de vida y consumo de los humanos y su relación 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 se implementan en

la escuela en formas muy variadas (Mesa, 2018).

- Las luchas de las diferencias y la diversidad, que transforman desde los pensamientos propios del orientalismo, nuestra América y el denominado Sur hasta las singularidades planteadas por las luchas de género, la diversidad sexual y las discapacidades, así como las luchas étnicas. Todo ello constituye un nuevo escenario de asuntos para tratar en las instituciones educativas (Rodríguez *et al.*, 2018).

En medio de esas transformaciones aparece la sindemia, conllevando cuestionamientos profundos en torno al modelo civilizatorio construido por occidente y la modernidad (Santos, 2020), la cual ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado y el autocuidado en la vieja manía de curricularizar los problemas.

Estas seis transformaciones concurren hoy en un escenario que podemos caracterizar con un aforismo de Confucio: *la crisis es un instante entre dos claridades*. Nosotros, los humanos de este tiempo y de cualquier concepción política, teórica e ideológica, nos encontramos en ese instante en el que se resignifica y replantea gran parte de las instituciones, los imaginarios culturales, los sistemas de mediaciones y los soportes de la acción humana que habrían constituido la sociedad. Sobre este tiempo había hablado Gramsci (2010) desde la cárcel, cuando interpretó desde ahí su época: “el viejo mundo se muere, el nuevo tarda en aparecer, y en ese claroscuro (interregno) surgen los monstruos” (cuad. 3).

En este mundo como educadores populares

Como educadoras y educadores populares, no podemos obviar que la tradición de Simón Rodríguez y Paulo Freire se ha convertido en una propuesta para todas las educaciones y para todas las sociedades, en todos los ámbitos, los cuales hacen específicos sus presupuestos pedagógicos bajo los principios con que enfrentamos las opresiones de este tiempo y que se enuncian como fruto reconocer que somos socialmente iguales, humanamente diferentes, culturalmente megadiversos, unos con la naturaleza y ética y políticamente responsables con la superación de las opresiones y dominaciones de estos tiempos, y que estamos en búsqueda de la libertad, la liberación o la emancipación y abiertos a la emergencia de las particularidades del control y el poder, que van mostrándonos otras formas de dominación.

Estos enunciados nos permiten visibilizar las opresiones de este tiempo en la negación de la igualdad, la diferencia, las megadiversidades, la unidad con la naturaleza y las búsquedas de libertad, liberación o emancipación, lo cual, en cierta medida, actualiza las opresiones planteadas por Simón Rodríguez y Paulo Freire y muchos luchadores durante los últimos 200 años, quienes, cada vez que emergen en nuestros territorios, jalonan esas nuevas construcciones, mostrando el dinamismo del pensamiento nuestroamericano con una fortaleza propia que nos entrega, desde sus prácticas, las pautas para seguir avanzando en sus reelaboraciones y resignificados.

De manera similar, la tradición que se ha venido construyendo desde las epistemologías (Santos, 2015) del Sur enun-

ciadas por nuestro compañero de caminos Boaventura de Sousa Santos se puede sintetizar en estos 12 aspectos:

- a. No existe justicia social sin justicia cognitiva.
- b. La crisis de uso de la ciencia occidental moderna debe ser auscultada.
- c. Todos los saberes sustentan prácticas y construyen sujetos.
- d. Todos los saberes tienen límites internos y externos.
- e. La ecología de saberes es una construcción que se centra en la relación entre ellos (poder y jerarquías).
- f. La diversidad del conocimiento no se limita a sus contenidos sino a su proceso de formación, incidencia y comunicación, etc.
- g. La ecología de saberes se rige por un horizonte ético político como principio de precaución y control.
- h. La inconmensurabilidad no es solo relevante al interior de sino en la relación entre las culturas.
- i. La ecología de saberes es una lucha contra la ignorancia impuesta por la hegemonía.
- j. La ecología de saberes construye una historia de relación entre los diferentes saberes, reconociendo las desigualdades de clase, la patriarcalidad y la colonialidad.
- k. La ecología de saberes facilita la constitución de sujetos con voluntad de lucha contra las opresiones.
- l. La ecología de saberes es un paso de la política de los movimientos a los inmovimientos.

Elaboraciones del Sur desde las educaciones populares

Retomando el legado de la tradición de Boaventura y muchos más en las educaciones populares, se han reelaborado también sus principios:

- a. un cuestionamiento a las homogeneizaciones del capitalismo y su modernidad e idea de progreso:
 - i. La homogenización biótica (la idea de ciencia y el control de la naturaleza)
 - ii. la homogenización cultural (que construye el eurocentrismo)
 - iii. la homogenización educativa (que propone una educación universal: el *STEM*)
- b. una lectura de estar en el mundo y relacionarnos con él desde nuestros territorios, megadiversidad, cosmogonías, e identidades, orientados por una mirada propia, que es la de descolonizar nuestra relación con el mundo
- c. el Sur, una apuesta política, contextual y epistémica más allá del sur geográfico
- d. una construcción y un redimensionamiento de los sentidos políticos de la naturaleza (somos naturaleza)
- e. la recomposición y reconstrucción de los sentidos éticos y estéticos como una nueva forma de hacer política
- f. el reconocimiento de la existencia de saberes y tecnologías propias, de diversidades con sus estatutos epistémicos
- g. la construcción de sistemas investigativos que permiten la emergencia de los saberes vivos presentes en las prácticas
- h. el reconocimiento de las tecnologías como sistemas de mediaciones que siempre han existido con las particularidades de cada época
- i. la construcción de otro sentido de la utopía, orientado por el 'adelante es atrás' de las comunidades originarias

Unos desarrollos pedagógicos propios

En todos los espacios educativos y sociales en los que actúan las educaciones populares para generar nuevas formas del encuentro entre conocimientos, saberes, sabidurías, prácticas, culturas, lenguajes y epistemologías, siempre se ha tratado de replantear las educaciones existentes, que atraviesan los caminos de la ilustración occidental. Por ello, las educaciones populares, en la singularidad de sus ámbitos, enriquecen las pedagogías críticas al fundamentarse en el diálogo de saberes para construir la intraculturalidad, i.e., no es posible plantear un ejercicio pedagógico si el mismo no está claro; el ejercicio educativo brinda esta claridad, permitiéndome reconocer cuál es el punto de partida desde la identidad y cuál es el lugar del que se parte como contexto, pero también como lugar teórico y conceptual. Este diálogo de saberes que construye intraculturalidad se da en un proceso de confrontación para reconocer las dinámicas, los procesos y las teorías con las cuales se construyen la diferencia y la diversidad.

La confrontación de saberes nos muestra el ejercicio de la interculturalidad que, en estos tiempos de capitalismo cognitivo, está presente a perpetuidad en la vida y en cualquier escenario social, cultural y de los conocimientos en sus variadas formas, no como el simple ejercicio de multiculturalidad que ha propuesto la globalización, como un agregado de culturas que da forma a una pluralización que no construye tejido, sino a una interculturalidad que dialoga, discute y disputa para construir elementos propios en los cuales se hace posible que esa confrontación de saberes permita discernir y afirmar a qué narrativas, relatos, teorías y prácticas

adscribirse y de cuáles tomar distancia, aprendiendo a construir subjetividad cognitiva, fundamento de la individuación y de las nuevas comunidades.

Todos los trabajos de esta visión pedagógica se ven planteados en las matemáticas, en la enseñanza del lenguaje, en los procesos de la investigación de los niños, las niñas y los jóvenes (Mejía y Manjarrés, 2014), en los regímenes de siembra del mundo campesino, en las medicinas biológicas naturistas y en las múltiples actuaciones humanas, las cuales funcionan como sistema de mediación, i.e., se trata de una visión que atraviesa transversalmente las múltiples educaciones; esta pedagogía de las educaciones populares deshace la separación falsa entre lo formal, lo no formal y lo informal (intencional). Al impactar todos los lugares del aprendizaje, esta confrontación de saberes permite develar los intereses inherentes a cualquier hecho educativo (Trejos *et al.*, 2017).

El tercer momento del desarrollo pedagógico corresponde a un ejercicio de negociación cultural para saber con quién se construyen los mundos y con quién se apuesta por su transformación. En este sentido, la negociación cultural es un ejercicio de transculturalidad en el cual las dinámicas se organizan y se juntan para dar identidad a los procesos que construyen lo común, que sería el cuarto momento del proceso pedagógico para transformar el mundo, porque, en cierta medida, en las educaciones populares no está en el horizonte kantiano del deseo puro de conocer o de conocer mejor; se reconoce ese conocer mejor éticamente situado, pero es un conocimiento que, perfeccionado y argumentado, se convierte en un saber de lucha, en un saber de transformación. Esto da forma a la interseccionalidad, permitiendo construir el quinto

momento: organizar el proyecto con el cual se transforma el mundo desde un escenario concreto o de actuación (i.e., micro, meso o macro).

Según sus antecedentes históricos, una particularidad del desarrollo de la educación popular es que, fruto de los retos de las especificidades contextuales, culturales y de actores, se abre una variedad de propuestas metodológicas que desbordan cualquiera de los paradigmas educativos de occidente y de los enfoques clásicos de la pedagogía en la educación formal, generándose en muchos casos propuestas inéditas y, en otros, recuperando aspectos de las pedagogías críticas, lo cual ha permitido una construcción propia desde las especificidades de los territorios, en coherencia con las dinámicas sociales y los ámbitos de individuación, socialización, vinculación a lo público y articulación a movimientos, procesos gubernamentales de masividad y de nuevas tecnologías.

En este sentido, el diálogo de saberes freireano fue reelaborado desde la confrontación de saberes y la negociación cultural. Tal como indica Ghiso (2015), “cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad” (p. 32).

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad dinamizada por la confrontación de saberes en el momento en que lo Otro es negado a nombre de lo Universal—los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocul-

tural, los sentidos a nombre de la razón, y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, construyendo exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, generando lo que algunos han denominado *epistemicidios* (Santos, 2003).

Como dice Ghiso (2015),

cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. [...] Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento [mismo], sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas. (pp. 34-35)

Todo esto, orientado desde el pensamiento de José Martí (2005, pp. 17-18), quien hace 200 años decía: “la sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América”.

El capital reestructura su control

Para el pensamiento y la acción transformadora, se pone al orden del día la necesidad de dar cuenta de las nuevas realidades, urgiendo nuevos caminos conceptuales, metodológicos, de acción y relacionales, lo cual deberá ser decantado en una lectura crítica con un nuevo horizonte teórico e histórico, recordando cómo el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Debemos recordar cómo este nuevo escenario se ha constituido en el largo camino de la modernidad, desde unas homogeneizaciones que le han permitido construir un relato único del mundo (patriarcal, monocultural, racista y desigual), desde donde, bien sea en su versión liberal o en la—más crítica—emancipadora, ha dado forma a explicaciones universales que comienzan a discernirse en las nuevas condiciones del mundo y las particularidades de nuestros contextos.

La primera homogeneización sobre la cual se produce el capital es la biótica, que, al construir el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de ella, produce un antropocentrismo permite una visión de exterioridad de la naturaleza, controlada por el tipo de razón descrito por Descartes cuando afirmaba que solo los humanos razonan y sienten; todos los demás animales son autómatas mecánicos. En el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el Buen Vivir/Vivir Bien, que da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza, que debe ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir.

La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato

de la modernidad centrado en una idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrica y norteamericana, el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo, lo que a su vez permite organizar la sociedad entre el desarrollo y el subdesarrollo, lo moderno y lo premoderno, lo capitalista y lo precapitalista. Bajo esta mirada desde los sectores críticos y la educación popular, se ha venido visibilizando la emergencia de un Sur que da lugar a la diversidad y la diferencia en un mundo plagado de desigualdades y por la incapacidad de construir mundos pluriversos.

La tercera homogeneización—en marcha—es la educativa, que intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, establecidos a partir del marco *STEM*, para lo cual se construye unos estándares y competencias de referencia universal para vivir en este mundo orientado a humanos, cuyo fin es la producción y donde la industria del conocimiento ejerce un control sobre la educación. A tono con esto, curiosamente, se puede evidenciar que, de los diez primeros países en las pruebas PISA, ocho son asiáticos, lo que refuerza la idea de un modelo educativo globalmente estandarizado y altamente competitivo.

El capitalismo cognitivo ha reordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad a su servicio y con fundamento en el control de base cognitiva, donde muchos trabajan procesando datos frente a máquinas inteligentes, lo cual permite elaborar la información para nuevos productos y servicios a la vez que se captura la información proporcionada en el deambular cotidiano, que será tomada por las nuevas formas de sujeción

invisible y tratada a partir de nuevos medios técnicos e informáticos, convirtiéndola en bases para reformular los procesos del consumo y la producción.

Estas nuevas realidades inauguran una forma de acumulación sobre nuevas bases y reestructuran lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no solo en lo económico, sino también en lo cultural, lo social y lo político, generando procesos mediante los cuales el sistema social se rearticula a partir de la nueva apropiación y el control de los flujos de información y conocimiento de la cotidianidad del vivir, que circulan en red y se convierten en la nueva materia prima (inmaterial) de nuevos procesos. Aquí es toda la vida—no solo el trabajo—la que queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio que marcan una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista de estos tiempos (Boutang, 2014).

Lo anterior ha configurado un nuevo escenario de poder a medida que los mecanismos de control se han ido transformando. Ese es el lugar en el cual las resistencias toman formas nuevas, replanteando las del pasado y elaborando nuevas configuraciones, que emergen en el terreno de la subalternidad al encontrarse con sujetos en dicha condición. Por ello, estas nuevas emergencias replantean las del pasado; las transforman y reconfiguran no en el sentido de que sean totalmente nuevas o todas nuevas, sino que se mezclan las de ayer y hoy, produciendo nuevas maneras que deben ser reconocidas para poder dinamizarlas en la vida social—ya que no están separadas praxis, pensamiento y resistencia.

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de con-

trol a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos e instituciones. Es eso lo que les permite construir una racionalidad del dominio; estas son las formas las que construyen subjetividades controladas. Es en esa articulación de diversos factores que el control toma su tiempo y su espacio, y, al construir las opresiones y las dominaciones en sus intersticios, surgen las resistencias como un nuevo campo de fuerzas ante los conflictos que se generan.

Asaltos a la pedagogía

En coherencia con el planteamiento que venimos construyendo en este texto, y en el sentido de las palabras de Estanislao Zuleta al iniciar este texto, a partir de los cambios introducidos por la cuarta revolución industrial se han venido dando transformaciones profundas en los diferentes ámbitos de la vida—reorganizando un escenario que ya había sido denominado por George Charpak como una *mutación*—donde la educación se ha convertido en un campo de combate.

Ahí, la pedagogía es asaltada por organismos multilaterales orientados por la visión norteamericana, que precisamente se ha tomado el dominio de la educación mundial a partir del control de dichos organismos y, en Europa, a partir del control de la educación universitaria, en lo que se ha denominado la *cumbre de Bolonia*. Esta mirada busca reemplazar la pedagogía con la didáctica y reducirla a mínimos específicos en coherencia con cada disciplina. Lo anterior se ve reflejado en una serie de directrices que van directamente a las políticas internacionales, con carácter impositivo en muchos casos.

A nivel de formación, aparece un modelo empresarial centrado en el indi-

viduo exitoso, el desarrollo personal y el sujeto emprendedor. Los modelos planteados para este nuevo sujeto de educación están fuera de la escuela, y lo que él debe hacer es apropiarse de ellos, pues ayudarán a formarlo como un mejor profesional (un empresario de sí). Por ello, las herramientas básicas de las que se apropiará serán las nuevas herramientas tecnológicas de la tercera y cuarta revolución industrial y las didácticas específicas a las disciplinas, que dictan el arte de enseñar para estos nuevos tiempos.

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

Hace 40 años, esta mirada de control dio origen al movimiento pedagógico colombiano cuando se enfrentó la política curricular que traía de Talahassee el entonces rector de la Universidad Pedagógica y una alta funcionaria del Ministerio de Educación: lo que denominamos en su momento un *currículo a prueba de maestros*, que reducía la idea de pertinencia a que el contexto se adecuara a la propuesta del instruccionalismo propiciado desde la pedagogía educativa skinneriana. En este período, hemos visto una serie de procesos que buscan disolver la pedagogía para evitar el pensamiento crítico que ella propicia y generar un didacticismo que se limita a la aplicación instrumental de técnicas. Entre las principales prácticas reconocidas de ese asalto están:

- a. La despedagogización, en el marco de la cual se reduce el ejercicio educativo a los contenidos de las disciplinas de saber, minusvalorando la pedagogía.
- b. La desprofesionalización docente, mediante la cual el saber fundante de la acción educativa tiende a desaparecer.
- c. El apagón pedagógico global, mediante el cual se busca reemplazar la actividad educativa y pedagógica hacia las tecnologías, las neurociencias y el uso de aparatos.
- d. El *homeschooling*, que aísla y priva al estudiantado de sus necesarias relaciones de socialización con pares de edad y la construcción de aprendizajes humanos.
- e. El aprendizaje inverso, donde se privilegia la capacidad de dar respuesta a las pruebas nacionales e internacionales, y se amplía el aprendizaje por plataformas.
- f. La didactización de las disciplinas, que buscan reemplazar todo el ejercicio pedagógico amplio de interacción humana con didácticas específicas por algoritmos.
- g. La crítica a los movimientos sociales de la educación, señalándolos como inmovilistas que no permiten la adecuación y la innovación a partir de las nuevas realidades.
- h. El filantropocapitalismo, en donde los *thinktanks* internacionales inciden en las políticas nacionales a través de agentes que replican las propuestas educativas de la OCDE.

El STEM redirecciona las transformaciones

En continuidad con los asaltos a la pedagogía, las transformaciones impulsadas por el capital encuentran en el enfoque STEM un dispositivo clave para reorganizar la educación escolar y

universitaria. Bajo la promesa de innovación y competitividad, STEM articula ciencia, tecnología y mercado, reorientando la investigación, la didáctica y los proyectos educativos hacia las demandas del capitalismo cognitivo. Así, más que una propuesta curricular, se consolida como un mecanismo que subordina la pedagogía, el pensamiento crítico y la diversidad epistémica a una racionalidad técnico-instrumental:

- En el marco del capitalismo cognitivo, se reordena la educación desde el marco STEM, a lo que los coreanos agregaron la A por la necesidad del diseño para la tecnología.
- En el cambio de época, el capital constituye una propuesta investigativa para la escuela soportada en el STEM y el positivismo.
- En el paso entre la tercera y la cuarta revolución industrial, el capital propone una didáctica soportada en la IA generativa y las tecnologías (*fast-track*).
- En la crisis ambiental, el capital organiza los proyectos transversales (PRAES) soportados en el STEM.
- En el surgimiento de lo pluriverso, el capital trabaja aspectos de diversidad y folclóricos; no trabaja para las pruebas en su idea de calidad.
- Durante la sindemia, se ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado, el autocuidado en la vieja manía de curriculizar los problemas.

Frente a este redireccionamiento de las transformaciones educativas operado por el capital a través del enfoque STEM, la didactización instrumental y la colonización tecnocrática de los problemas sociales, se hace necesario desplazar la mirada desde el diagnós-

tico crítico hacia la construcción de alternativas pedagógicas y políticas. Ello implica recuperar la pedagogía como práctica situada, como acción colectiva y como campo de disputa, articulada con los territorios, las subjetividades y los movimientos sociales. En este sentido, la agenda educativa urgente no puede pensarse únicamente en clave curricular o institucional, sino como un proceso multiescalar que reconozca la producción de saber en la vida cotidiana, la organización comunitaria y la incidencia política, configurando espacios de resistencia y creación desde lo micro, lo meso y lo macro.

Agenda urgente de educación y movimientos

En el nivel *micro*, la esfera de actuación se sitúa en la vida de los sujetos, donde la práctica se configura como nuevo lugar epistémico y el territorio se reconoce como espacio de identidad, construyendo una espacialidad local. Aquí, la pedagogía se encarga en experiencias locales que producen sentido, saber y subjetividad, resistiendo la estandarización y recuperando la educación como práctica emancipadora situada.

En el nivel *meso*, la agenda educativa se construye desde la organización de relaciones sociales y la conformación de comunidades educativas ampliadas. Aquí, la acción pedagógica contribuye a la construcción de un mundo colectivo que articula lo global con lo glocal, posibilitando la actualización del sujeto en clave de lo comunitario y del fortalecimiento de una espacialidad regional basada en vínculos solidarios, cooperativos y de proyecto común.

En el nivel *macro*, la educación se constituye en un articulador de organizaciones y movimientos con capaci-

dad de incidencia en la política pública. Este nivel reconoce un territorio ligado a las dinámicas comunitarias y globales, y propone una construcción de políticas públicas de abajo hacia arriba en diálogo—y tensión—con las instancias institucionales, configurando una espacialidad nacional sustentada en la participación, la democracia y el pensamiento crítico.

El maestro y la maestra como productores de saber y conocimiento

El sujeto de enseñanza (conocimiento) se convierte en sujeto de saber cuando no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas de hacer y nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planificado. Allí, este sujeto reconoce que dichas relaciones y formas son hechas por él/ella, y se reconoce como un sujeto de enseñanza con un saber propio: identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva que permite producir un saber, un umbral de nuevos conocimientos más allá de lo formalizado en las disciplinas y las ciencias pedagógicas establecidas.

Por eso, las educadoras y los educadores que buscan caminos de innovación y transformación se han convertido en sujetos de saberes que reconocen su relación con la tradición y con la teoría acumulada en la educación, la pedagogía y la enseñanza. Sin embargo, encuentran que, al realizar su quehacer, más allá de enseñar, emerge en su práctica un nuevo lugar de la pedagogía que acontece en su vida cotidiana, donde producen un sentido de su vida. Al pensar y comprender la pedagogía, producen un saber sobre ella, lo que los lleva a reconocer su quehacer útil para comprender

de qué manera están el saber y el poder en lo que hacen. Entonces, el saber está en su práctica, en su comunidad y su institución, y el conocimiento en la universidad, en Google Académico, en las facultades, en los doctorados. Es en estos últimos donde “en muchas ocasiones construyen sus conocimientos a partir de retomar sus prácticas, para edificar el acumulado que media en el acto educativo y es renovado”.

Cuando es comprendido por los actores de la pedagogía, este desencuentro lleva a diferenciar entre lo que sería la historia de los métodos, los paradigmas, los enfoques y todo el andamiaje técnico que hace posible la enseñanza y las historias de la práctica del maestro y de su saber. Así, para poder producir ese saber, él se asienta; su terreno es la práctica pedagógica y esas múltiples relaciones constitutivas del poder. Esto le permite construir, desde su práctica y en su historia, el nuevo saber pedagógico en marcha, en coherencia con los cambiantes tiempos y en permanente reconstitución tanto en sus contenidos como en sus procesos metodológicos. Por eso, se identifica como un creador-recreador de la pedagogía como práctica y, en este proceso, se reconoce como sujeto nómada de saber y conocimiento. Es desde ese saber fronterizo que dialoga con las formas organizadas del conocimiento disciplinario.

El maestro y la maestra se hacen investigadores con la sistematización

Allí, el maestro descubre que la gran novedad está en el poder que le otorga la capacidad de enunciar su práctica como un acontecimiento nuevo, mediante el cual se hacen visibles los

saberes pedagógicos emergentes de su práctica—que construyen poderes. Entonces, él encuentra que el acontecimiento ha sido producido en su entorno y empodera su contexto; está en él cuando se reconoce distinto a través de su práctica y la manera en que es capaz de hacer de ella un saber. Un ejemplo de ello es la Escuela del Placer de la costa Caribe:

La Expedición Pedagógica puso su mirada sobre este quehacer pedagógico cultural y descubrió una escuela que, casi de manera inconsciente, le hace su particular aporte a la paz por la vía del retorno a las raíces de la reconstrucción de pertenencia y solidaridad, del cultivo de valores tradicionales y de la valoración del disfrute, la alegría y la fiesta como los motivos privilegiados para el encuentro, el respeto y el afecto. (Expedición Pedagógica Nacional, 2005, p. 65).

El maestro, entonces, encuentra que su vida no solo tiene un sentido—enseñar—, sino que, en la novedad de su práctica, construye la capacidad de relacionarse con otros. En el sentido de Maturana, encuentra que a través del lenguaje tiene lugar una implosión mediante la cual emergen los biopoderes en su vida y sus capacidades, reconociendo en su esfera subjetiva la larga marcha por controlar su vida, la cual ahora enuncia y, desde esa autonomía, construye a través de la pedagogía comunidades de saber y conocimiento. Se da cuenta de que puede aprender de su práctica y construir subjetividades críticas y rebeldes con otras y otros, con la posibilidad de configurar en su práctica una organización que le da sentido y potencia su quehacer como miembro de un colectivo mayor: ser educador/a.

Emerge, para estos procesos, una in-

finidad de propuestas metodológicas que permiten no solo reconocer los territorios geográficos, sino darle paso a lo diferente, a aquello que, revisitado, permite encontrar los elementos que le muestran la construcción de mundos nuevos. En ese observar, el maestro encuentra cómo la diferencia le invita, en su práctica, a recorrer otros caminos y a visibilizar otras maneras de hacerlo, y allí van emergiendo esas pedagogías específicas que dan forma a la pedagogía como un todo.

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

Allí, esa educadora o ese educador de cualquier ámbito descubre que, en su práctica, ubicada en los bordes del sistema educativo, se encuentra también el germen de reconocer el poder existente en su quehacer, y descubre en ella resistencias/reexistencias y caminos alternativos, con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades, enunciándolo y haciéndolo social.

En este sentido, los aparatos cumplen una función de mediación; dejan de ser aparatos, herramientas, eso que llama-

mos ferretería, y se convierten en dispositivos de poder y saber en el sentido que se les da en el marco de la educación popular, pues no son neutros; representan y soportan intereses, y construyen hábitos a través de los clics que se hagan sobre los instrumentos. Estos instrumentos han sido contruidos para y desde los intereses de quien los fabrica y los programa, i.e., el dispositivo tecnológico siempre soporta un modelo tecnológico que lleva consigo la construcción de prácticas, hábitos y costumbres.

La experiencia, una visibilización de las *geopedagogías*

Cuando las educadoras y los educadores de cualquier ámbito crítico explican sus prácticas, emerge la experiencia y se explica desde una unidad propia, desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana: "somos seres que existimos en el lenguaje" (1997, p. 64). En ese paso de práctica-experiencia, lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprendernos a nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si uno se quedara solo en la práctica específica, no necesitaría explicaciones que dieran cuenta de su quehacer. Es la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, pues explicita la práctica, así algunos la subvaloren y la consideren poco importante desde otras formas de conocer. Cuando aceptamos y reconocemos que la experiencia es importante, cambia la forma de la práctica; esta última queda indisolublemente ligada a la primera, iniciándonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos muestra

que los educadores y las educadoras no solo hacen y observan lo que hacen, sino que se auto-observan y producen un saber de su práctica. Por ello, el educador y la educadora que se auto-investiga construye, en esa observación de lo propio contrastado con lo otro, un proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que lo lleva a encontrar su sentido no en la teoría ni en la objetividad—aunque no las niega—sino en una práctica que, convertida en experiencia, rehace las formas del conocimiento que había sido colocado en su saber de enseñanza y transforma esta última y su relación con su entorno, constituyendo lo político desde su práctica.

Es ahí cuando se reconoce que la práctica no está separada de la experiencia, ya que esta es una explicación fundamentada de ella, pues acontece en la praxis del vivir y el hacer del oficio. Por ello, hay que disponer de herramientas para que ese proceso se dé con características investigativas. El maestro reconoce que se da no en el simple sentido común; la experiencia es un producto. Para esto, las diferentes propuestas que investigan las prácticas construyen la caja de herramientas, dotada de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí están el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida y las memorias, entre otros⁴, reelaborados con la especificidad del trabajo que se realiza.

Las educadoras y los educadores encuentran que deben dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos desarrollos del mundo global en el cual viven; lo hacen a través de la experiencia, reconociendo que la auto-observación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por

qué lo hacen y sobre qué lo fundamentan. No obstante, en la alteridad del encuentro con otras pedagogías, plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica, lo que les permite fundamentarlas y a la vez entender múltiples realidades pedagógicas y experiencias, y relacionarlas para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, entendiendo que estos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de ello, se hacen intelectuales con un saber específico que las y los dota de sentido e identidad en la sociedad. De ahí es que han surgido los procesos de formación in situ, donde maestras y maestros que aprenden entre sí.

Allí, encuentran cómo su producción es producto de la mirada investigativa que ha colocado sobre su práctica y les ha permitido formarse en el reconocimiento de ella, remirada en el espejo analítico y crítico que propicia el encuentro con otras formas de hacer educación y ser educador que han surgido como producto propio del viaje metodológico.

Es ahí cuando las educadoras y los educadores encuentran que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, lo que los lleva a entender que, más allá de los métodos, los enfoques y los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares, visibilizando la emergencia de las geopedagogías. Ello conlleva un acto creativo que reconocen en lo que ven de los otros, pero a la vez en la manera en que los obliga a leer su propia práctica.

Entonces, allí reconocen que las pedagogías están hechas de las nuevas

³Para una ampliación ver: La Caja de Herramientas del maestro expedicionario en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

realidades emergentes, configurando las múltiples especificidades que toman las geopedagogías y a las cuales se debe responder con la singularidad planteada en los enunciados:

- los contextos en que ellas se producen
- las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia
- los nuevos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red
- las manifestaciones de procesos tecnológicos en marcha, que a través de tecnologías blandas y duras van rehaciendo su quehacer
- las múltiples expresiones de la megadiversidad (la humana, la cultural)
- los nuevos territorios éticos

Es ahí donde la práctica educadora surge para dar cuenta del mundo en cambio y brindar respuestas desde su saber, constituyendo en su quehacer la emergencia de las geopedagogías—y desde ahí se da su autoría, mostrando la realidad de las múltiples maneras de ser educador, que toman forma en una práctica que se ha hecho nómada para los tiempos que corren y van configurando no solo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para producir saber.

Estos nuevos escenarios retan la manera en que se construye hoy la política y la organización, porque, como bien lo dice Boaventura de Souza Santos (2003),

siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que las protagoni-

zan. En la ausencia de un principio único, no es posible reunir todas las resistencias y agencias bajo el amparo de una gran teoría común, más que de una gran teoría común, lo que necesitamos es una gran teoría de la traducción, que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos conversar sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan (p. 28).

Referencias

- Boutang, Y. (2014). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Ediciones Amsterdam.
- Charpak, G., y Omnés, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Anagrama.
- Charpak, G., Léna, P., y Quéré, Y. (2006). *Los niños y la ciencia. La aventura de la mano en la masa*. Editorial Siglo XXI.
- Expedición Pedagógica Nacional (2001). *La caja de herramientas del maestro expedicionario. No. 2: preparando el equipaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Expedición Pedagógica Nacional (2005). *La caja de herramientas del maestro expedicionario. No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Universidad Pedagógica Nacional, Red Pedagógica del Caribe.
- Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular. Aportes para una Educación Popular*, (2), 28-37.
- Gramsci, A. (2010). *Cuadernos de cárcel*. Juan Pablo Editores.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mejía, M. R. (2020). Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la 4a revolución industrial desde nuestra América. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R., y Manjarrés, M. E. (2014). *La investigación como estrategia pedagógica. Una construcción desde el sur*. Ediciones Desde Abajo.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América* (Obras Completas, vol. 6). Editorial de Ciencias Sociales.
- Mesa, G. (2018). *El ambientalismo popular*. Ediciones Desde Abajo.
- Rodríguez, D., Taborda, M., y Toscano, N. (2020). *Resistir para reexistir. La discapacidad desde una perspectiva crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Ruiz, J. (2018). *Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre*. Ediciones Desde Abajo.
- Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Contra el desperdicio de la experiencia. Desclée de Brouwer.

Santos, B. de S. (2015). Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO, Siglo XXI Editores, ASDI. Recuperado de <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPIS-TEMOLOGIA-DEL-SUR.pdf>

Santos, B. de S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Editorial Libre.

Trejos, D., Soto, J., Reyes, L., Taba, L., Ortiz, S., y Motato, Y. (2017). *La educación propia. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*. Planeta Paz, OXFAM y FOS.

Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia*. Omegalfa.

Citar cómo:

Mejía J., M. R. (2026). Las insurgencias pedagógicas Construyendo los movimientos educativos del siglo XXI. *Educación y Ciudad*, (50), e3659. <https://doi.org/10.36737/01230425.3659>

