

Cambio de época y su impacto en la educación

Marco Raúl Mejía Jiménez ¹

Artículo de investigación



¹ Planeta Paz
Expedición Pedagógica Nacional
marcoraulm@gmail.com ✉

Recibido: 22/03/2023
Revisado: 27/04/2023
Aprobado: 12/07/2023
Publicado: 12/10/2023

Resumen

El mundo actual acude a la que sería la cuarta revolución industrial como resultado de los avances tecnológicos y la inteligencia artificial. Esta revolución en marcha, impulsada por agencias multilaterales y las corporaciones tecnológicas transnacionales, acarrea consigo la homogeneización educativa de carácter global, así como la expansión de la sociedad del conocimiento, el capitalismo cognitivo y la producción inmaterial. Justamente, la sindemia expandida por el mundo recientemente ha coincidido con estas transformaciones, lo cual profundiza tanto sus efectos como la crisis social que se venía gestando desde el desmonte del Estado de bienestar y la consolidación del neoliberalismo. De otra parte, la transformación de los mecanismos de control ha producido un renovado escenario de poder. En consecuencia, las resistencias, a su vez, adquieren otras formas y asumen nuevos escenarios. Los tiempos presentes interpelan la escuela del siglo XXI y la formación de maestros y maestras. Es urgente pensar la educación en y para la innovación y la transformación afianzando el vínculo entre praxis, pensamiento y resistencia, desde apuestas como la educación popular que, en la consolidación de sus acumulado históricos y políticos, desarrolla propuestas que permiten afirmar la diversidad, el pensamiento crítico y el carácter integral de lo humano.

Palabras clave: educación, revolución tecnológica, capacidades, formación de maestros, escuela del siglo XXI

Change of era and its impact on education

Abstract

The modern world is heading towards what could be considered its fourth industrial revolution, driven by technological advancements and artificial intelligence. This ongoing revolution, led by international organizations and global technology corporations, brings about a global standardization of education, as well as the expansion of the knowledge society, cognitive capitalism, and immaterial production. Amid these transformations stands the recent social syndemic that has spread worldwide, further exacerbating its effects through the social crisis that has been brewing since the dismantling of the welfare state and the rise of neoliberalism. Additionally, the transformation of control mechanisms has resulted in a renewed power dynamic. Therefore, creating new resistance movements that are capable of addressing modern social problems. These present times pose a challenge for 21st-century schools and teacher training. Thus, it is crucial to start thinking about education as a conduit for innovation and transformation by strengthening the connection between practice, thought, and resistance. This can be achieved through approaches such as popular education. By building on its historical and political foundation, popular education develops proposals that emphasize diversity, critical thinking, and the holistic development of individuals.

Keywords: education, technological revolution, capabilities, teacher training, 21st-century school

Mudança de época seu impacto na Educação

Resumo

O mundo atual está passando por aquilo que seria a quarta revolução industrial, como resultado dos avanços tecnológicos e da inteligência artificial. Essa revolução em curso, impulsionada por agências multilaterais e corporações tecnológicas transnacionais, tras consigo a homogeneização global da educação, bem como a expansão da sociedade do conhecimento, do capitalismo cognitivo e da produção imaterial. Justamente, a sindemia global recente ocorreu em conjunto com essas transformações, aprofundando seus efeitos e a crise social que vinha se desenvolvendo desde o desmantelamento do Estado de bem-estar e a consolidação do neoliberalismo. Por outro lado, a transformação dos mecanismos de controle produziu um novo cenário de poder. Como resultado, as resistências também adotam novas formas e assumem novos contextos. Os tempos atuais desafiam a escola do século XXI e a formação de professores e professoras. É urgente repensar a educação em prol da inovação e da transformação, afinando a ligação entre praxis, o pensamento e a resistência, a partir de apostas em educação popular, que, ao consolidar seu acúmulo histórico e político, desenvolve propostas que promovem a diversidade, o pensamento crítico e o caráter integral do humano.

Palavras-chave: educação, revolução tecnológica, capacidades, formação de professores, escola do século XXI

Estos niños viven, pues, en lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno. Pueden manipular varias informaciones a la vez. No conocen ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes. Ya no tienen la misma cabeza. (Serrés, 2014, p. 21)

Serrés (2014), como visionario de las discusiones evidenciadas en el epígrafe desde sus textos anteriores, nos sirve como entrada para afirmar que la educación y la escuela ya estaban en profunda crisis antes de la sindemia¹. Lo que hizo esta fue agregarle nuevos aspectos a su caracterización en un mundo que, desde mi mirada, presenciaba cinco grandes transformaciones, a saber:

- un cambio de época soportado en los conocimientos, las nuevas tecnologías, la emergencia de un nuevo lenguaje —digital—, las informaciones, las comunicaciones, las innovaciones y la investigación. Esto implica que la historia se acelera y que exista un cambio constante de la vida, producto de los avances en la ciencia (Charpak & Omnés, 2005).
- el paso entre la tercera —microelectrónica— y la cuarta revolución industrial —de la inteligencia artificial—², que se concentra en cambios en los ámbitos físico, digital y biológico. En este punto tienen lugar los *big data*, la inteligencia artificial, el internet de las cosas y la realidad aumentada (Mejía, 2020).
- la emergencia del capitalismo cognitivo como un proceso por el cual la ciencia se convierte en fuerza productiva, que genera dos modelos de acumulación: uno en el centro, basado en el conocimiento y la tecnología; y otro en las periferias, con una reprimarización de la economía a través de la megaminería, los nuevos materiales y la empresarización del campo. Se genera un mundo multipolar con una reorganización del trabajo a partir de la preponderancia que toma el trabajo inmaterial. Como consecuencia, se genera una nueva relación sujeto-tecnología, lo que produce nuevas subjetividades y formas culturales diversas (Boutang, 2014).
- la crisis climática como manifestación de una crisis ambiental a nivel global, propiciada por un sistema que convirtió la naturaleza en fuente de recursos para su desarrollo; un sistema que olvidó que estamos integrados en una unidad de la totalidad y que somos naturaleza. Al no entender esto, hemos propiciado lo que algunos grupos originarios han llamado el *terricidio* y otros, el *ecocidio*. Algunos científicos hablan del *antropoceno* o el *antropocapitalismoceno* (Vega, 2017).

1 Concepto desarrollado por Merril Singer, antropólogo médico estadounidense, para mostrar las interacciones biológicas y sociales de un virus. En ese sentido, es una situación en donde a la pandemia biológica se suma lo social; en el caso del coronavirus, la crisis social es recrudescida por la manera como el Estado de bienestar del capitalismo fue desmontado por el neoliberalismo después del fin de un mundo bipolar.

2 La primera revolución industrial utilizó la energía del agua y el vapor para mecanizar la producción. La segunda usó energía eléctrica para crear producción en masa. La tercera utilizó la microelectrónica y las tecnologías de la información para automatizar la producción.

- la sindemia develó la manera como la cultura occidental, con su modelo antropocéntrico, racionalista, patriarcal, racista y adultocéntrico, ha construido un sistema donde el cuidado, el autocuidado y el mundo interior han sido entregados al consumo, lo que genera un ser humano que abandona la integralidad de sus capacidades (Santos, 2020).

La educación en el cambio de época

La educación se hace central dentro de este nuevo proyecto, pero este exige de ella profundas transformaciones. El nuevo modelo de acumulación basado en el conocimiento hace que sea fundamental controlar los procesos de la ciencia, de la investigación y de la innovación. En este sentido, las tecnologías modifican las dinámicas humanas y educativas para convertirse en parte del problema y al tiempo la solución cuando estas llegan a la escuela. Si bien en algunos casos mejoran los procesos educativos, en otros, desplazan el rol la(el) educadora(dor) y la(lo) convierten en una(un) operadora(dor) técnica(o). La(lo) sacan de su función crítica, pública y democratizadora de la educación y exigen la reorganización de todos los procesos educativos y escolares en función de los nuevos sistemas de mediación. Todo ello exige ver la tecnología desde una mirada más compleja y no solo como herramientas neutras.

En este sentido, la *pedagogía*, entendida como un campo de saber y de reflexión crítica sobre el proceso educativo, requiere de profundas transformaciones para evitar ser sustituida por un discurso de procedimientos y técnicas utilizado por algunos sectores en un creciente proceso de *despedagogización*, en el cual el eje del conocimiento escolar es conquistado por las disciplinas. Igualmente, en medio del “apagón pedagógico global” (Bonilla, 2018), encontramos una educación en manos de organismos internacionales homogenizada a través de la legislación mundial y de cambios provistos por las transnacionales de la tecnología. Así, más allá del asunto técnico de su quehacer, a la educación se le exige reelaborar la crítica para estos tiempos frente a las relaciones emergentes entre la sociedad, la educación, las disciplinas, el mercado y el Estado.

Asistimos a una reconfiguración del saber educativo escolar de estos tiempos, la cual es una tensión constante entre las políticas que avalan la mercantilización del conocimiento y quienes apuestan a la construcción de proyectos alternativos para formar seres humanos integrales desde las capacidades y con derechos plenos. De igual manera, enfrentamos el paradigma curricular y de calidad que busca la homogeneización a través del STEM —*science, technology, engineering, mathematics*—, que fija los mínimos educativos para formar al trabajador de este tiempo. Como respuesta, desde el pensamiento crítico, se necesita construir hoy el movimiento pedagógico del siglo XXI. Asistimos a un cambio de la matriz epistemológica sobre la que estuvo soportado el proceso educativo y escolar de la modernidad como consecuencia del tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial. Por ello, son muy importantes la manera como hoy se produce el trabajo y las nuevas formas de valorización generadas por este.

Allí están presentes asuntos como los nuevos conocimientos y los procesos referentes a las redes que plantean habilidades relacionales, comunicativas, lingüísticas y de nuevos códigos. En este horizonte de innovación y de transformación, las habilidades blandas se hacen fundamentales para reemplazar un aprendizaje basado en la información, en la memoria mecánica y en las disciplinas. Esto requiere nuevos procesos pedagógicos y metodológicos, así

como la rearticulación de todas esas dinámicas educativas, para volver a procesos que integren la educación formal, no formal e informal con nuevos sistemas de medición.

Estos elementos harán necesarias las pedagogías disruptivas, que no son solo el uso de aparatos. Es entonces cuando emergen las *geopedagogías* para constituir las pedagogías de este tiempo, las cuales se están dando en la práctica de educadoras(es) para dar respuesta crítica a los retos actuales. Esto les exige comprender de una manera integral las nuevas formas de la teoría, los desarrollos tecnológicos y los nuevos sentidos de la información, referentes a los sistemas inteligentes de los aparatos y al sinnúmero de transformaciones culturales en un mundo en que los objetos tecnológicos conllevan profundos cambios en los sistemas de mediación humana.

La interpelación de la sindemia al mundo

En ese intento de construir la tercera homogeneización para la educación, aparece la sindemia, en la cual al coronavirus —emergencia biológica— se le juntó la crisis social endémica. En medio de este contexto, es preponderante repensar el sentido integral de la educación y de los centros escolares, en contraposición a una educación basada en el mercado y la producción, tanto en su organización interna como en los resultados sociales, con una visión muy particular del conocimiento, que gira en torno a la economía, a la tecnología y a su impacto en los nuevos procesos productivos.

Con ello se busca una inserción laboral de quien participa en la educación, subordinada al modelo económico. Los fondos destinados a la educación se condicionan a los mecanismos de recompensa otorgados a través de la idea de *calidad* y el mérito que dan sus evaluaciones, a la luz de la interacción entre la empresa y la competitividad de las escuelas. En ese sentido, se perfila una educación única orientada por esos parámetros internacionales y, al mismo tiempo, comienza a emerger una crítica a ese destino único de la humanidad y de la educación. Asimismo, se comienza a plantear la siguiente pregunta: ¿cómo se forma la ciudadanía de este tiempo a través de una educación que sea capaz de hacernos ciudadanas(os) del mundo, pero hijas(os) de la aldea?

La territorialización de la educación ubicada en los lugares donde se desarrolla nuestra vida nos exige unas nuevas características en los procesos educativos y escolares para crear consciencia integral de sociedad y formar seres humanos críticos y éticos, de modo que se reconozcan, desde la diferencia y la diversidad, diferentes caminos para la comprensión de las nuevas realidades tecnológicas, virtuales, de la ciencia y del conocimiento y de sus múltiples expresiones. Allí aparecen elementos que muestran cómo el trabajo inmaterial inaugura nuevas formas de la crítica para este tiempo, al replantear miradas sobre la tradición occidental que muestren un camino donde la tecnología debe ser leída en la integralidad de la sociedad y de los sistemas sociales en los cuales opera.

En este sentido, el trabajo de educaciones populares ha retomado el aforismo atribuido a Confucio: “La crisis es un instante entre dos claridades”, lo cual nos ubica en un momento en donde urge recuperar la historicidad del hecho educativo en nuestra América; de allí la importancia del trabajo que realizamos en las dinámicas que acompañamos sobre los

antecedentes históricos de estos planteamientos en pensadores como Simón Rodríguez — maestro de Simón Bolívar—, José Martí, Paulo Freire, y los desarrollos de los movimientos sociales latinoamericanos que han gestado múltiples expresiones de las pedagogías críticas y de las educaciones populares.

Ese encuentro, así como el trabajo conjunto con organizaciones de nuestro contexto y de otras latitudes, nos ha permitido reconocer las múltiples expresiones que enriquecen el proyecto emancipador. En palabras de Paulo Freire: “la educación no cambia la sociedad, pero sí forma a las personas que van a transformarla” (1992). Así encontramos algunos fundamentos práctico-teórico, como lo son: las educaciones propias, las educaciones del campo, las pedagogías decoloniales, las interculturales, las comunitarias, las liberadoras, las emancipadoras, entre muchas otras.

De igual manera, la construcción de una investigación social crítica (Mejía, 2014) emerge como ayuda al trabajo social y educativo para la comprensión de los contextos y de las prácticas de los grupos subalternos, en donde ellos se reconocen como generadores de saber y conocimiento, lo cual ha implicado participar en dinámicas de gestación de procesos metodológicos que hacen posible esa producción. Entre los más significativos se encuentran la investigación-acción participativa, la reelaboración de la comprensión de la sistematización, los estudios de educación comparada, la recuperación de las dinámicas de los viajes —físicos y mentales— y los asuntos en la Expedición Pedagógica Nacional. Todo ello se genera en el entendimiento y desde procesos que desarrollan las pedagogías de la educación popular, fundadas en el diálogo de saberes —intraculturalidad—, en la confrontación de saberes —interculturalidad—, en la negociación cultural —transculturalidad— y en la construcción de los comunes para la transformación.

La formación replanteada

La formación de las(os) maestras(os) exige una gran transformación de las instituciones dedicadas a la formación, fundadas sobre la teoría y la abstracción. Estas ahora tienen el reto de formar un profesional práctico-teórico, lo cual modifica la manera de relacionarse con el saber constituido, que toma un sentido colaborativo permanente *in situ*. Tales procesos las(os) llevarán a construir comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, y se convertirán en el agente básico de esa escuela, al atravesar el umbral de su condición de portadoras(es) y transmisoras(es) para convertirse en productoras(es) de saber pedagógico y de conocimiento educativo.

Nunca fuimos tan retados a ser creativas(os) e innovadoras(es), con una visión integral de este cambio de época, como en este tiempo. Somos generaciones privilegiadas para abordar la reconfiguración del saber escolar que nos legó la modernidad y evitar esa educación súper especializada en unas áreas donde el capital construirá esas(os) especialistas sin contexto, sin horizonte y sin sentido, poseedoras(es) de una técnica aparentemente neutra. La contemporaneidad nos invita a hacernos cocreadoras(es), pero esto exige una opción ética y vocacional por el oficio y la construcción de una escuela que no solo valore lo diferente y lo diverso, sino que también genere aprendizajes para enfrentar lo socialmente desigual con todas sus opresiones, que niega lo humano diferente, lo culturalmente megadiverso y el

reconocernos como naturaleza. Nos invita a que nuestra realidad nos haga ciudadanas(os) y del mundo e hijas(os) de la aldea. En ese sentido, se necesitarán las nuevas escuelas para la paz. Es necesario plantear que el asunto de la formación —o cualquiera que se aborde para la educación y la escuela de estos tiempos: currículo, tecnología, calidad o cualquier otro— requiere que nos preguntemos de fondo por la escuela de estos tiempos. Así, las preguntas de la pertinencia vuelven a ponerse a la orden del día para cualquier educadora(or) y en cualquier ámbito educativo.

Podríamos hacer un gran listado de asuntos centrales que en estos días se debaten con la llegada del nuevo gobierno. Sin embargo, lo enunciado anteriormente en estas páginas nos lleva, en la esfera de lo educativo, a encontrar la manera como cada educadora(or) se hace corresponsable de su práctica concreta antes de poner externamente los horizontes de un deber ser que tiene que ser construido en la lógica de la educación popular de individuación, de socialización, de participación en movimientos y de construcción de alternativas en lo público. Por eso, recuperar la pertinencia es fundamental en cualquier propuesta educativa. Con ella enfrentamos la idea de la Unesco en la década del 70 del siglo anterior y que no ha perdido vigencia, la cual se plantea seis preguntas que le dan unidad a la práctica, a los sentidos y a las pedagogías implícitas al hecho educativo, y nos recuerda que no existe escuela sin contexto:

- ¿Por qué educación, escuela y ser educador en el s. XXI?: esta pregunta hace necesario que fundamentemos nuestra acción en tiempos en los que se plantea que la educación puede ser reemplazada por nuevos sistemas mediadores basados en la tecnología.
- ¿Para qué educación, escuela y ser educador?: busca dar cuenta de las transformaciones que se están dando en el mundo y de cuáles son los sentidos que otorgamos a la actividad que realizamos como educadores.
- Educación, escuela y ser educador, ¿en dónde?: nos da unos primeros elementos de contexto, pero aborda la tensión específica entre ese proyecto homogeneizador y las particularidades en las cuales yo desarrollo mi quehacer.
- Educación, escuela y ser educador, ¿para quién/con quién?: determina los sujetos con los cuales gestamos las dinámicas mediadoras y ayudan a la construcción de las singularidades de las mediaciones pedagógicas.
- ¿Qué educación, escuela y educador?: resuelve y da respuesta a las cuatro preguntas anteriores en términos de fundamentación. También logra que cada uno de los mediadores del acto educativo construya su propuesta general sobre su acción educativa concreta.
- Educación, escuela y educador, ¿cómo?: aborda el sentido pedagógico y metodológico en cuanto la pedagogía se hace específica en la práctica, en la cual quien construye procesos educativos diseña la ruta y el método en donde están presentes las respuestas que dio a las cinco preguntas anteriores.

La(el) maestra(o) de cualquier tipo en procesos educativos de cualquier tipo —formales, no formales e informales— que construye su quehacer sobre sus reflexiones de la pertinencia y que logra interpelar cada una de estas preguntas da respuesta a ellas desde su práctica y

su concepción de mundo. Asimismo, se sumerge en una actitud investigativa que le permite impregnar de producción de saber y de conocimiento su quehacer, pues lo convierte en un espacio de observación, de interpretación, de análisis y de reformulación.

Replanteamientos a la escuela del siglo XXI

Aparece también una reconfiguración del trabajo en educación, en el sentido de que el tipo de procesos que se desarrollan no son los tradicionales, relacionados con información, datos y hechos, sino que se ocuparán de procesos más complejos determinados por las habilidades blandas, difíciles de realizar sin un nuevo sistema de mediaciones pedagógicas en las cuales entran como parte del proceso las tecnologías y la inteligencia artificial, lo cual implica cambios de la organización escolar, a saber:

- una cultura organizativa basada en el trabajo colaborativo: se cuestiona la autoridad como poder, se incentiva el trabajo en grupo y el pensamiento crítico-creativo y se abre a una idea de ciencia en la cual tanto el universo como su conocimiento siguen constituyéndose, lo que requiere pensamiento y trabajo flexible, de raíz práctico-teórica.
- una perspectiva curricular basada en lo inter— y lo transdisciplinario: en su encuentro se construyen mundos en donde la conformación de las nuevas realidades se fundamenta en procesos algorítmicos de base binaria; en donde su desarrollo se encara a partir de comunidades de interés y de aprendizaje, lo que da forma a la integración curricular.
- la necesidad de trabajar el conocimiento en forma más integral: no solo se trabaja el conocimiento proposicional, sino también el declarativo, que permitirá explicar los mismos hechos desde miradas diferentes; el procedimental, que reconoce el camino para desarrollar un proceso a manera de ruta con sus presupuestos epistemológicos; y el empírico, que permite la unidad de los tres anteriores y da forma a la diversidad para proyectar un ejercicio práctico-teórico y contextual-conceptual permanente.
- la valoración de lo aprendido: se hace en una combinación flexible entre teoría y práctica, en donde concurren las múltiples fuentes del conocimiento existentes hoy, así como las motivaciones y talentos de los estudiantes, quienes elaboran colaborativamente procesos y proyectos que reconocen lo humano diferente y lo culturalmente diverso, al tiempo que adoptan la valoración en función de unos aprendizajes construidos en la tensión entre plan de estudios e intereses. Esto permite unos contenidos específicos con mucha mayor profundidad y variedad.
- la pedagogía basada en un ejercicio que diferencia información y conocimiento: reconoce que en internet se consigue más información de la que puede tener cualquier profesora(or). En ese sentido, el trabajo de maestras(os) ahora se centra en los procesos y en las habilidades blandas, pensamiento crítico, pensamiento complejo, trabajo en equipo, desaprender, procesos de producción del conocimiento; es decir, se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza al poner las bases para motivar y pensar, para ser sentipensantes, para toda la vida. A la vez, se innova en educación y se educa en y para la innovación.
- la conformación de un ser humano desde sus capacidades: cognitivas, afectivas, volitivas, valorativas, emocionales, trascendentes y prácticas, que van a permitir la(el) estudiante

desarrollar habilidades para ser creativa(o), innovadora(or), experimentadora(or) y con curiosidad permanente, lo cual la(lo) llevará a unas competencias para hacer de su práctica social un ejercicio de cambio en un mundo que le va a exigir la unidad entre lo físico, lo tecnológico y lo humano, lo cual (la)lo dotará de una capacidad de aprendizaje para toda la vida.

- las tecnologías, como nueva realidad, exigen ir mucho más allá del manejo instrumental que le han asignado: en particular, en la educación hay cuatro elementos que las han definido: conectividad, manejo de herramientas, soporte y contenidos digitales —para ir más allá y reconocer su lugar como mediadores educativos y pedagógicos—. Esto significará reconocer un sistema de objetos culturales hecho realidad a través del lenguaje digital y de la realidad virtual, en aquello que Jesús Martín-Barbero denomina “lenguaje mosaico”³ (1987). La nueva realidad viene aparejada con cambios socio-metabólicos en las culturas juveniles, lo cual abre un campo de geopedagogías³ en constitución.
- concebir lo humano hoy y hacia su futuro: esto tiene el propósito de comprender el mundo y sus múltiples relaciones más allá de las herramientas y recursos. Se necesita que las habilidades blandas generen pensamiento crítico a través de estrategias, para aprender a pensar y a construir criterios, y así poder analizar la realidad con habilidades como la creatividad, la intuición, la reflexión y el pensamiento lógico, que potencian la sensibilidad y la observación para formar una conciencia con posibilidad de juicio crítico y hacernos mejores seres humanos.
- el reconocimiento de un mundo humanamente diferente, culturalmente diverso, con un humano que es parte de la naturaleza: así se abre a una diversidad que tiene sus consecuencias en la reconfiguración de las educaciones, las escuelas y las pedagogías, lo cual tiene un antecedente importante en las discusiones sobre integración e inclusión — que algunos denominan: “exclusión en la inclusión” (Rodríguez *et al.*, 2020)—.

Construido el escenario anterior, una de las consecuencias más claras es reconocer el carácter de reconfiguración que vive la sociedad y, por lo tanto, la educación y la escuela, la cual curiosamente se está resolviendo con formatos del pasado —que han mostrado dudosos resultados—. A la vez nos hemos llenado de palabras que recitan incesantemente discursos que se refieren a la innovación, la calidad y el desarrollo, como si, al pronunciarlos, exoneráramos a la educación de los males que la aquejan. Sin darnos cuenta, esas palabras, pronunciadas a nombre del discurso técnico-científico de nuevos tecnócratas, muestran la polisemia que responde a los múltiples sentidos y apuestas políticas e ideológicas que están puestas hoy en el campo de la educación y de la escuela. Muchos de ellos son impulsados por mercaderes de la educación, nuevos sujetos generados por la industria del conocimiento, que convierten las escuelas en escenario de disputa por las diferentes visiones y concepciones que luchamos por construir sobre la educación del futuro. En ese sentido, las(os) educadoras(es) nos tendremos que ocupar de un campo que, en su reconfiguración, busca nuevas formas integrales de la educación y de la escuela de este tiempo. De manera tentativa, los principales serían:

³ Este término se usa para dar cuenta de las nuevas realidades emergentes que, al trabajarse en educación, requieren unas pedagogías específicas que están en constitución, como para el modo 2 de la ciencia, para las nuevas tecnologías, para la realidad virtual, para los contextos de diversidad y para los nuevos escenarios de grupos originarios y raizales, entre otros.

- un nuevo estatuto contextual: dar respuesta a estas realidades de hoy exige una educación para formar ciudadanas(os) del mundo e hijas(os) de la aldea, mucho más cuando nos tenemos que reconocer de estos territorios del sur y, en nuestro caso, cuando evocamos otras maneras de saber y de tramitar los conflictos, en un escenario de postconflicto.
- un nuevo estatuto del conocimiento: los desarrollos de la ciencia nos han llevado a las búsquedas de la ciencia no lineal; de lo disciplinar a la inter- y transdisciplinar de las TIC, a las tecnologías convergentes. Nos llaman a otras lógicas y a las mismas ciencias artificiales, como complementarias a las naturales y a las sociales.
- un nuevo estatuto pedagógico: los dos puntos anteriores son claves en la crisis de los aprendizajes, ya que el currículo clásico se trabajó sobre los principios lógicos de la física mecánica, lo que lleva necesariamente a recorrer múltiples maneras con las cuales se intenta hoy ir más allá de las pedagogías acumuladas, para ser reconfiguradas. Estamos frente al reto de su recreación, que algunos llaman las *geopedagogías* (Messina & Humberto, 2002) de unos nuevos escenarios.
- un nuevo estatuto ético: frente a un nuevo mundo que se abre, la pregunta por el proyecto del ser humano al que le apostamos con nuestro quehacer se pone a la orden del día en la educación y nos exige no permitir la pervivencia de mandatos educativos y políticos internacionales y nacionales que niegan la posibilidad a todas(os) las(os) implicadas(os) de pensar la pertinencia de la actividad. Se necesita recuperar la responsabilidad social e identitaria de su quehacer.
- un nuevo estatuto de gestión y de organización: hoy hemos convertido la gestión en la manera como se administra lo financiero, el currículo y la organización de esa escuela, que solo cambia de palabras para adecuarse a esa escuela restrictiva de los requerimientos internacionales, administrados en los ministerios nacionales. En esta trampa caen las organizaciones gremiales que, al tener que responder en forma coyuntural a esto, terminan atrapadas en procesos que tampoco les permiten a ellos hacer su propia reconfiguración para estos tiempos.
- un nuevo estatuto de subjetividad: la pregunta por la integralidad en educación y sus consecuencias pedagógicas se convierte en orientadora de las disputas y las propuestas. Por eso, el camino que se toma debe dar razón de ello y constituye la justificación para reconocer de forma reiterada que es un asunto de toda la sociedad, y no solo de los expertos en educación —tecnocracia—. En cuanto a la educación, al dar cuenta de las capacidades —individuación—, se hace responsable de las habilidades —subjetividad—.

Para el pensamiento y la acción transformadora, es necesario dar cuenta de estas nuevas realidades y promover caminos conceptuales, metodológicos, de acción y de relaciones inéditos, que deben ser decantados en una lectura crítica con nuevos horizontes teóricos e históricos, al recordar que el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Asimismo, debemos recordar que este nuevo escenario ha sido constituido en el largo camino de la modernidad, desde unas homogeneizaciones que han permitido construir un relato único del mundo —patriarcal, monocultural, racista y desigual—, en donde, bien sea en su versión liberal o en la más crítica emancipadora, se han forjado explicaciones universales que

comienzan a discernirse en las nuevas condiciones del mundo y en 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 esta, produce un antropocentrismo que permite una visión de exterioridad de la naturaleza, controlada por el tipo de razón descrito por Descartes (1980), cuando afirma que solo los humanos sienten y razonan, siendo todos los demás animales “autómatas mecánicos”

En el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el buen vivir/vivir bien (Acosta, 2015) en el cual se da cuenta de un mundo integral y de una unidad entre lo humano y la naturaleza que ha de ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir.

La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato de la modernidad centrado sobre la idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrico y norteamericano, el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo, que a su vez permite una organización de la sociedad entre desarrollo y subdesarrollo, moderno y premoderno, capitalista-precapitalista. A esta mirada, desde los sectores críticos y desde la educación popular, se proyecta luz en la manera como emerge un sur, que visibiliza la diversidad, la diferencia, en un mundo donde las desigualdades son construidas por su negación y por la incapacidad de construir mundos pluriversos.

La tercera homogeneización, actualmente en marcha, es la educativa. Esta intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, establecidos a partir del STEM, para lo cual se construyen unos estándares y unas competencias de referencia universal, para vivir en este mundo orientado a humanos, cuyo fin es la producción y en donde la industria del conocimiento inicia su control sobre la educación.

El capitalismo cognitivo ha reordenado y reorientado a su servicio las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad, en el cual muchos trabajan con el conocimiento y procesan datos frente a máquinas inteligentes. Esto les permite elaborar la información para los nuevos productos y servicios, a la vez que capturan información proporcionada por los humanos en su deambular cotidiano mientras sobrellevan su vida. Tal información será tomada por las nuevas formas de sujeción invisible para ser procesada a partir de medios técnicos e informáticos de punta y convertirla en bases para reformular los procesos del consumo y la producción que se desarrollan en las nuevas dinámicas productivas.

Estas realidades emergentes inauguran una forma de acumulación sobre bases inéditas 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. En estos procesos el sistema social se rearticula a partir de la apropiación y del control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad, los cuales circulan en red y se convierten en la nueva materia prima —inmaterial— de procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no solo el trabajo, la que queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio y marca una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista (Boutang, 2007).

Así se produce un renovado escenario de poder, ya que los mecanismos de control se van transformando. En ese lugar las resistencias toman otras formas, replantean las del pasado y realizan otras configuraciones de ellas, puesto que las mismas emergen en el terreno de la subalternidad, al encontrarse con sujetos en esta condición. Las emergencias en cuestión no son totalmente nuevas, sino que se mezclan las de ayer y las de hoy para producir otras maneras que exigen ser reconocidas para dinamizarlas en la vida social, ya que no están separados praxis, pensamiento y resistencia.

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de control a través de prácticas, estrategias, discursos e instituciones, lo que le permite construir una racionalidad del dominio, de la cual emergen las subjetividades controladas. En esta articulación de esos diversos factores el control toma su tiempo y su espacio. Al construir las opresiones y las dominaciones en sus intersticios, se generan las resistencias, nuevo campo de fuerzas que emerge por los conflictos generados.

Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, al mostrar cómo se abre una sociedad cada vez con más información producto de las nuevas realidades de las TIC y las redes sociales, pero que sabe y comprende cada vez menos de ellas. Por ello, surge la necesidad del pensamiento crítico que, al trabajar en un proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades, configura los talentos y desarrolla metodologías que hagan viable la expresión de esa diversidad.

En esta perspectiva, será central la lucha por una educación pública de calidad desde nuestras realidades, tanto en su tradición crítica como en sus contextos específicos, si buscamos desarrollar en las personas plenas capacidades y habilidades, así como su individuación y subjetividad, para desarrollar las competencias en coherencia con ellas y no solo como valor de cambio. Ese humano se hace realidad, no solo mercancía.

La educación y la escuela: entre la innovación y la transformación

Con todas sus problematizaciones, es necesario mostrar cómo la gran institución de socialización de la segunda mitad del siglo XIX y de todo el siglo XX se hizo obsoleta. Debemos recordar cómo, en sus orígenes históricos en la Revolución Francesa, solo el 5 % de la humanidad —compuesta entonces por 600 millones de habitantes— sabía leer y escribir. Hoy tenemos 7550 millones y el 11 % es analfabeta. Además, hoy el 80 % de la población global en edad escolar ha terminado su básica primaria.

Esa escuela tan revolucionaria en estos últimos 150 años respondió a un proyecto educativo construido para dar respuesta a los principios democráticos de la Revolución Francesa y, laboralmente, al mundo industrial de la segunda y tercera revolución industrial, con su organización, gestión y administración centradas en el taylorismo⁴ y el fordismo⁵, modelos

4 Se basa en la aplicación del “método científico” a la organización del trabajo, al separar las diferentes tareas del proceso, para garantizar una especialización que da como resultado la eficiencia. Sus características principales son: (1) la separación de las tareas intelectuales y manuales; (2) la centralización del trabajo acumulado en la Dirección; (3) el estudio científico de movimientos y tiempos para la realización de la tarea; y (4) la especialización de la actividad en el conocimiento teórico.

5 Es el desarrollado por las fábricas Ford. Se basa en la autonomía. Sus principales características son: (1) la producción está encadenada por una cinta sin fin, es decir, en serie; (2) la línea de la cadena va haciendo el montaje secuencial; (3) el trabajador

que dan sus elementos fundamentales a la organización escolar en sus diferentes dimensiones y generan un tipo de labor ausente de creatividad, ya que impera la separación tajante entre el mundo y el espacio del trabajo y la vida. Asimismo, los sistemas únicos de organización y la constitución de rangos del conocimiento, al trasladarse al sistema educativo, configuran sus características. Miremos las más importantes:

- La cultura organizativa basada en la unidad productiva de la revolución industrial, construida sobre una tradición académica fundada en el pensamiento de la Ilustración, trajo una manera “liberal” de organizar el mundo, basada en el trabajo teórico, en el conocimiento discursivo y en el método científico, lo cual dio forma al plan de estudios.
- La organización curricular basada en disciplinas de base conceptual privilegió lo racional y un plan rígido y repetitivo centrado en la información y la memoria, con un fundamento algorítmico secuencial, con verdades cerradas, construidas con el principio de la autoridad del conocimiento.
- Se privilegió un conocimiento proposicional orientado por el “saber qué”, lo cual le permite construir un enmarque del conocimiento acumulado en las distintas disciplinas organizado en un sistema de esquemas conceptuales que dan cuenta de los objetos trabajados, con base en datos y el análisis teórico. Por ello, predominan los estudios abstractos centrados en el leer y el escribir.
- La valoración de lo aprendido se centra en la posibilidad de sustentarlo de forma conceptual, ya que las verdades son cerradas y ya construidas. En ese sentido, el entorno de su organización, enseñanza y evaluación es rígido y soportado en dar respuesta a los planes nacionales y a los programas que garantizan la homogeneización.
- Su pedagogía está basada en alguien que sabe y enseña la verdad del conocimiento a través de una autoridad que lo representa, el maestro, y para ello se privilegia un método de instrucción donde la apropiación se valida a través de exámenes, en los cuales se debe repetir ese saber para garantizar su aprendizaje.
- Las competencias desarrolladas son de esas áreas consideradas importantes para garantizarle el éxito productivo al aprendiz en su vinculación laboral, de ahí que tales áreas sean determinadas desde la importancia para el mundo del trabajo.
- La formación de las(os) maestras(os) se soporta sobre la disciplina del saber que se estudia, para dar respuesta en clave de los programas nacionales. Debido a esto, su base son cursos teóricos con fundamento en la cultura académica y el predominio conceptual valorado en forma individual.

Así, podemos plantear, con el refrán “hemos buscado al ahogado río arriba”, que la crisis radica en que el cambio de época —desarrollado al inicio de texto— fundado en el conocimiento. Las tecnologías, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación han construido un mundo donde las formas de producir la vida, la cultura y la sociedad están soportadas de otra manera, lo cual produce modificaciones

se mueve según el ritmo de la cinta para una producción estandarizada; y (4) la división del trabajo está basada en la no especialización, ya que es una acción rutinaria.

sustanciales en la vida social, visibles hoy en la cuarta revolución industrial. En específico, hay una reconfiguración del saber escolar de la modernidad, así como de las diferentes instituciones de socialización en la sociedad moderna: política, religión, trabajo y familia.

El profesor Jairo Giraldo (2017), desde su experticia, nos muestra aspectos de esas búsquedas que se abren para todas las educaciones:

Una de las interpretaciones de la mecánica cuántica nos habla de los universos paralelos. Combinando los nuevos conceptos de entrelazamientos, multiverso y tunelamiento, uno podría imaginar un mundo muy complejo que puede asemejarse al que deberá afrontar la educación del futuro. La analogía va en dos direcciones, uno, retomar la lógica cuántica para construir otra lógica, no la convencional, reconociendo que el pensamiento lineal ha sido exitoso: dos, valerse de esos avances científico-tecnológicos para afrontar los nuevos retos. Visto de esta manera, la educación del futuro exige un balance delicado de actores y factores de riesgos y oportunidades (p.72). Lo cual hace obsoleto al maestro que instruye.

Desde su visión de médico psiquiatra, con especialización en niños y adolescentes, es más radical Carvajal (2019), quien afirma:

La escuela se empeña en enseñar cosas y en llenar la memoria de sus educandos con contenidos ya obsoletos e inútiles. Lo hace además de manera masiva, única e indiscriminada y lo que producen ellos es rechazo, molestia, sometimiento pasivo y apatía. De ahí se deriva la falta de motivación exponencial hacia la academia en los alumnos de hoy. Por todo lo anterior y al no priorizar el desarrollo de potencialidades ni, por lo tanto, la creación de talentos, la escuela actual abruma, aburre, frustra, castra los talentos, elimina la creatividad y genera más violencia.

La nueva realidad que le exige a la teoría crítica tradicional rehacer conceptos, teorías y metodologías, pues las existentes no son suficientes para explicar este tiempo. Por ejemplo, es necesario redefinir o resignificar el lugar del trabajo, sus formas, el valor trabajo en su nueva división internacional. Este ajuste y cambio implica encontrar y visibilizar los nuevos caminos de la explotación. Así gana importancia el nuevo lugar del conocimiento y los saberes que le dan un nuevo lugar a la individuación y a la subjetividad, así como a los procesos de interiorización basados en el trabajo inmaterial, aspectos centrales para comprender las modificaciones presentes y necesarias para cualquier posición política actual en los sistemas educativos y académicos de producción de conocimiento.

Este momento de tránsito se complejiza en cuanto requiere de un nomadismo que busque las nuevas formas emergentes y que reconozca que las del pasado son necesarias para un trabajo material —que todavía sigue existiendo—, pero en convivencia con un mayor valor que ahora procede de lo inmaterial, de las capacidades cognitivas, relacionales, emocionales, afectivas y valorativas construidas por lo humano en su largo devenir (Gorz, 2006), y de la manera cómo puede el sujeto desde sus capacidades, dadas por la especie, desarrollar esas habilidades para este tiempo, fundadas en la innovación, en la creatividad, en el manejo de información y en las competencias que las estas demandan.

Por ello, un planteamiento solo desde las competencias nos coloca frente a los aprendizajes de saber hacer sin contexto, a un humano que hace solo para el mercado y la economía. El dilema central de estos tiempos para los educadores es si promover el aprendizaje solo para el

trabajo o para vivir en este mundo. Allí todos los aspectos de la educación —sus pedagogías, metodologías y concepciones— se convierten en lugares de disputa desde los diferentes intereses, lo cual le plantea la pregunta respecto a si la ética está en condiciones de regular una economía, con su industria, centrada en convertir la vida toda en una mercancía.

Esa presión ha puesto a los sistemas educativos a copiar modelos exitosos determinados desde el único criterio de unas pruebas. En lo pedagógico, ha significado el retorno al instrucionismo de esa nueva dupla: información-conocimiento, transmitida frontalmente en ocasiones con las TIC, lo cual genera una dinámica internacional de despedagogización, en donde la homogeneización por vía de competencias, estándares y evaluación acoge una idea de calidad que acaba la creatividad, la iniciativa y los procesos que se mueven a través de la exploración y de la experimentación de nuevos caminos.

Esa realidad pone de moda el discurso de la innovación y en sí misma es muy problemática por la velocidad del cambio, ya que muchas de las innovaciones terminan como adecuaciones modernizadoras que solo se ajustan al entorno, sin producir los entramados educativos y escolares del cambio de época que se supone que deberían generar.

En ese sentido, es urgente comprender la innovación de la educación desde una perspectiva crítica, para que pueda tener la capacidad de hacer conciencia de que ese acercamiento al conocimiento y a la ciencia, como una construcción de una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación en los mundos infantiles y juveniles de nuestro continente, requiere de una relación diferente con estos asuntos, para incorporarlos en la vida cotidiana y en sus tomas de decisiones. Allí la tensión de entender la innovación como simple modernización o transformación se vuelve creadora y fundamenta las nuevas dinámicas de formación de docentes.

Las capacidades: fundamento y otro lugar para pensar lo humano en la educación

Para concluir, es urgente una crítica al hecho educativo de la globalización capitalista y neoliberal, que soporta su fundamentación en unas competencias limitadas a un saber hacer de corte productivista, en función del mundo laboral y del mercado, que reduce la mirada de lo humano a los intereses específicos que, desde el control y el poder, intentan convertir su visión particular en la rectora de la sociedad.

Desde mi entender, no es que no existan las competencias, sino que en esta mirada del control imponen una visión recortada y limitada, que desconoce que, en su base, están las capacidades —individuación— y las habilidades —subjetividad—, capacidades desde donde es posible plantear una formación que construye lo humano con dignidad y sin exclusiones. Por ello, se puede afirmar que, en el sentido de Nussbaum (2013), la democracia está en peligro porque la manera de entender las competencias en el sistema educativo transnacionalizado ha reducido lo humano a un saber hacer limitado que subsume en una estandarización homogeneizante la diversidad, la complejidad y la integralidad, a partir y a través de las cuales se ha constituido lo humano a lo largo de la historia. Frente a ello, la educación debe en estos tiempos hacer posible el aquí y el ahora de los porqués y para qué de lo humano en el planeta.

En este marco, hablar de capacidades en la perspectiva de la educación popular significa dar cuenta de la manera como nos hacemos humanos y de cómo la historia de la especie me ubica frente a un acumulado que da forma a su constitución y también explica la base de las desigualdades.

En esta perspectiva, existe una serie de atributos que nos pertenecen por ser miembros de este grupo vivo, lo cual me da la posibilidad en cada momento y contexto de desarrollar esas posibilidades —potencias— que pueden cultural y socialmente ser dinamizadas. Desde esta mirada, estas capacidades no solo son innatas —vienen conmigo—, sino que deben ser trabajadas para que emerjan, de allí la importancia de la formación y la educación, que van a ser las encargadas de darle forma a dichas capacidades a partir de la cultura.

Decir que hacemos estas reflexiones desde la educación popular⁶ significa plantear las preguntas por los elementos que están en la base de la construcción de desigualdad y de injusticia y por la manera como se perpetúa una condición humana que, vivida en las realidades de nuestros países, denigra de sí misma y exige preguntas fundamentales sobre las democracias reales que tenemos y los regímenes políticos que las sustentan. Ello exige, desde una opción de transformación y emancipación, la necesidad de leer cómo esa política pública —especialmente en educación—, aunque hable de derechos, construye cada vez más sociedades segmentadas, fragmentadas, basadas en la inequidad y negadoras de la diversidad, de la diferencia y de una humanidad que cada vez más se reconoce parte de la naturaleza.

Cruzar estas reflexiones para intentar pensar las capacidades desde la educación popular significa recoger para estos tiempos las enseñanzas del buen vivir/vivir bien de nuestros grupos originarios. Ellos nos invitan a refundar la democracia y a replantear el desarrollo que, en su aparente discurso humanitario, han sido los fundamentos de la desigualdad. Estos, asentados sobre la idea de *crecimiento* y *progreso* —entendidos como posesión de bienes y riqueza individual—, han trazado un horizonte de intereses privados e individualistas en las políticas públicas. Por ello, hablar de capacidades significa preguntarnos por cómo se constituye y se mantiene social e históricamente la integralidad de lo humano y su dignidad, en estos tiempos de cambios sociometabólicos y de las emergencias de lo llamado *transhumano* y *posthumano*.

6 Hoy ese acumulado, que nos permite ser educadores populares en este tiempo, lo podríamos sintetizar en los siguientes aspectos:
a. Su punto de partida es la realidad, su lectura, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores.

b. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad.

c. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la Madre Tierra.

d. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias.

e. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.

f. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos.

g. Propicia procesos de autoafirmación y de construcción de subjetividades críticas.

h. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico, que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.

i. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.

j. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben.

k. Plantea la necesidad de trabajar desde los derechos, las resistencias y darle forma a las reexistencias como identidad.

l. Reconoce que la transformación es un ejercicio permanente y continuo que implica cambios en la vida ya, aquí y ahora.

En consecuencia, es necesario recuperar el sentido que otorga Gadamer, al leer a Herder (como se citó en Ríos, 1995), a la formación cuando afirma: “El término formación designa de manera fundamental, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades” (p. 17). Según esta cita, encontramos que pasar de las potencias a las capacidades es el asunto central y el fundamento de cualquier proceso formativo y de socialización.

Se abre entonces un escenario en el cual los replanteamientos se ponen a la orden del día en la esfera de lo contextual, del estatuto del conocimiento, de la pedagogía, de la ética, de la gestión y organización y de las nuevas subjetividades que luchan y resisten. En el sentido del epígrafe este texto, las respuestas no están en ningún lado. Emergerán de una construcción colectiva, en un ejercicio colaborativo con errores, aciertos y replanteamientos, como una manera de darle forma a los sujetos comunes de estos tiempos (Jiménez *et al.*, 2017). Esto sucede a la vez que vamos encontrando las renovadas maneras de luchar, de organizarnos y de conceptualizar mientras construimos las peculiares mediaciones que dan forma a los nuevos mapas de acción y de comprensión del siglo XXI en una relación profunda con nuestras tradiciones.

La disputa está establecida en la especificidad del para qué formamos. Ese horizonte de hacer ciudadanas(os) del mundo, pero también hijas(os) de las aldeas, nos pone críticamente frente al proyecto de control que anuncia una educación técnica, objetiva, para el trabajo y la producción. El proyecto crítico busca formar la integralidad humana desde las capacidades y reconoce que no hay educación neutra, en cuanto esta siempre es orientada por intereses que se hacen visibles en el quehacer metodológico y en el sistema de mediaciones de cualquier actividad educativa. Esto nos invita a cerrar con una cita de Freire (1977), que nos habla de la integralidad del hecho educativo y de los hechos formativos:

Para mí es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos, es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y el rigor, negar mi cuerpo, mis sentimientos, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer también pasa por adivinar. Lo que no tengo derecho a hacer si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo, para mí la intuición forma parte del hacer y del pensar críticamente lo que se hace... el desinterés por los sentimientos, como desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo o la intuición, la negación categórica de la intuición y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces, seremos: más exactos, más científicos. (pp. 128-129)

Referencias

- Acosta, A. (2015). ‘El Buen Vivir como alternativa al desarrollo’, *Revista Política y Sociedad*, 52(2).
- Bonilla, L. (2018). *Apagón Pedagógico Global: las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. Ediciones Bancoex. Caracas – Venezuela (En imprenta)

- Boutang, Y. (2014). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Editions Amsterdam.
- Carvajal, G. (2019). *Creando talentos. Respuesta a una escuela inoperante*. Tiresias Internacional.
- Charpak, G., & Omnés, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Anagrama.
- Descartes, R. (1980). *Tratado del hombre*. Edición y traducción Guillermo Quintas. Editorial Nacional, Madrid.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores
- Giraldo, J. (2017). Intrusiones cuánticas en educación. *Revista Educación y Ciudad*, (32), 65-73. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1628/1607>
- Gorz, A. (2006). *L'immateriel. Connaissance. Valeur et Capital*. Galilée.
- Jiménez, C., Puello, J., Robayo, A., & Rodríguez, M. (2017). *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*. Cedepaz; Planeta Paz.
- Martín, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S.A. Versión revisada 1991.
- Mejía, M. (2014). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Desde Abajo.
- Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Desde Abajo.
- Messina, G. & Quiceno, H. (2002). *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: UPN-Expedición Pedagógica, Fundación A. Restrepo Barco
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Rodríguez, D., Taborda, M., & Toscano, N. (2020). *Resistir para reexistir. La discapacidad desde una mirada crítica*. Desde Abajo.
- Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.
- Serrés, M. (2014). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Singer M. (1996). A dose of drugs, a touch of violence, a case of AIDS: conceptualizing the SAVA syndemic. *Free Inquiry in Creative Sociology*, 24(2):99-110. <https://ojs.library.okstate.edu/osu/index.php/FICS/article/view/1461>
- Vega, L. (2017). *La dimensión ambiental del desarrollo*. ECOE Ediciones.