

Educaciones populares para la cuarta revolución industrial. Entre pandemias y la reconstrucción de la sociedad desde Nuestraamérica

Popular Educations for the Fourth Industrial Revolution. Between Pandemics and Reconstruction of Society from Our- America

Educação popular para a quarta revolução industrial. Entre as pandemias e a reconstrução da sociedade da Nossa-América

Mejía Jiménez, Marco Raúl

Marco Raúl Mejía Jiménez

marcoraulm@gmail.com

Expedición Pedagógica Nacional, Colombia

Mediaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

ISSN: 1692-5688

ISSN-e: 2590-8057

Periodicidad: Bianaual

vol. 17, núm. 27, 2021

mediaciones@uniminuto.edu

Recepción: 09 Marzo 2021

Aprobación: 07 Noviembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/670/6703547010/>

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.27.2021.393-425>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Cómo citar: Mejía Jiménez, M. R. (2021). Educaciones populares para la cuarta revolución industrial. Entre pandemias y la reconstrucción de la sociedad desde Nuestraamérica.

Mediaciones 27(17). Pp. 393-425. : <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.27.2021.393-425>

Resumen: Desde la independencia de las Américas hasta hoy, sorprende lo mucho que han progresado los modos técnicos de producción y lo poco que lo han hecho los propósitos subyacentes a su uso por el poder, un recorrido histórico que confirma, después de dos siglos, la vigencia actual de los discursos y de las acciones en el campo de la educación popular. Desde esta premisa, el artículo reconoce las desigualdades sociales que la pandemia de covid-19 profundizó que comportan renovados desafíos para la educación popular, particularmente de cara a la llamada revolución digital.

Palabras clave: educación popular, revolución digital, pandemia covid-19, Simón Rodríguez, megadiversidad.

Abstract: From the independence of the Americas to the present day, it is surprising how much the technical modes of production have progressed and how little the purposes underlying their use by Power have done so, a historical journey that confirms, after two centuries, the current validity of the discourses and actions in the field of popular education. From this premise, the article recognizes the social inequalities that the pandemic of covid-19 deepened and that impose renewed challenges for popular education, particularly in the face of the so-called digital revolution.

Keywords: popular education, digital revolution, covid-19 pandemic, Simón Rodríguez, megadiversity.

Resumo: Desde a independência das Américas até aos dias de hoje, é surpreendente o quanto os modos de produção técnicos progrediram e quão pouco os objetivos subjacentes à sua utilização pelo poder o fizeram, uma viagem histórica que confirma, após dois séculos, a actual relevância dos discursos e ações no campo da educação popular. A partir desta premissa, o artigo reconhece as desigualdades sociais que a pandemia da covid-19 aprofundou e que colocam novos desafios à educação popular, particularmente face à chamada revolução digital.

Palavras-chave: educação popular, revolução digital, pandemia de covid-19, Simón Rodríguez, megadiversidade.

Dedicado «al maestro revolucionario mexicano Sergio Quiroga, fundador del Instituto Peter McLaren de Pedagogías Críticas y Educaciones Populares, y a Noel Aguirre, exministro y viceministro de educación de Bolivia hasta el golpe de estado [...]. A ellos, por la amistad, el cariño y las lecciones aprendidas»

¿Quiere usted que un zapatero se eduque como el hijo de un comerciante? Preguntan con enfado al que habla de educación popular. Es de advertir que educación nunca se había visto en mala compañía hasta el año 28 que se presenta en las calles de Arequipa como popular.

Simón Rodríguez (1986, tomo I, p. 323)

El epígrafe viene del autor más preclaro de la educación popular en nuestro continente y muestra con claridad cómo, desde sus inicios, ella ha disputado con las élites su proyecto de sociedad, en cuanto reconoce que el proyecto educativo debía ser coherente con el tipo de república que se quería construir, razón por la cual muchas de las élites —como directamente lo hicieron en Santa Fe y en Chuquisaca— expulsaron a Rodríguez de sus planes, los mismos con los que él daba forma a su propuesta de educación popular. Seguir el rastro de Simón Rodríguez nos sirve para reconocer que las rebeldías en educación han recorrido un largo camino en este continente y que, además, en el corazón de su propuesta estaba no imitar a Europa, sino construir un proyecto de nación y de educación que le diera forma a un proyecto de sociedades democráticas por estos territorios.

Por eso va a ser clara la diferenciación con otros proyectos políticos, sociales, económicos, culturales y educativos representados por otros pensadores de su tiempo, como Domingo Faustino Sarmiento o Andrés Bello, más interesados en desarrollar el proyecto eurocéntrico de educación popular, porque para Rodríguez el proyecto no era trasladar a Europa. Es más, lo cuestionó claramente cuando planteó, hace doscientos años, que «la sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América» (Rodríguez, S., 1986, tomo II, p. 323). Con esto se anticipó con mucho tiempo a los planteamientos de la decolonialidad o, más bien, se hizo su abuelo, como Aníbal Quijano, su padre; como Paulo Freire lo es de la educación popular, de cual Simón Rodríguez también es abuelo por estos territorios.

El camino recorrido de este pensamiento rebelde en educación y pedagogía está entretejido por infinidad de experiencias y de luchas que recogen múltiples y diversas expresiones por darle un contenido propio a estas dinámicas a través de las cuales en este continente se le ha dado forma a corrientes y caminos que hacen posible hablar de un pensamiento rebelde y propio al planteado por los grandes centros del poder cultural (Streck, D., 2019).

EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE AMÉRICA LATINA

En América Latina se ha desarrollado un pensamiento educativo y pedagógico que bebe de las teorías de la izquierda crítica en sus múltiples explicaciones, marxista frankfurtiana, postestructuralista, postmoderna, del pensamiento complejo, de teorías de la decolonización y, en ocasiones, de la filosofía clásica kantiana, en muchos casos con mezcla de aspectos de varias de esas corrientes. Desde mi punto de vista, muy pocos se mueven en una sola postura. Las particularidades de las rebeldías de nuestro contexto han hecho que estas concepciones, al animar prácticas y dinámicas de transformación en los territorios, dejan de ser pensamiento monolítico y tienen que adaptarse a las condiciones de los contextos, generándose una reapropiación y reelaboración de ellas.

El ejercicio educativo y pedagógico siempre debe tener consecuencias prácticas, lo que ha llevado a que en nuestro continente esas formas no sean puras en ningún lugar, más allá de los manuales o de los textos que buscan trazar taxonomías para ser comprendidas. Esto permite que infinidad de nombres vayan poblando este ejercicio educativo y pedagógico, en una mezcla que, al revisarla, conforma un híbrido de múltiples influencias. Por eso es común encontrar que se citan autores como Makarenko, Krupskaya, que vienen del socialismo real, entremezclados con pedagogías críticas de origen norteamericano, como Giroux, McLaren, Michael Apple o de las corrientes europeas como Freinet, Bourdieu, Passeron, Gramsci, Bernstein y otros.

La centralidad de estas diferentes posiciones referentes al control político-económico y a la manera como el mismo se manifiesta en la vida de la educación y de las escuelas fue parte de lo que desentrañaron los pensadores de Frankfurt al adentrarse en el tema del poder y los intereses en juego en la ciencia, el conocimiento y la tecnología, para desvirtuar su aparente objetividad. Este tema es retomado por diferentes posiciones desde América Latina que, influenciada por tales pensadores, intentan leer a su luz el impacto que tiene la tercera y la cuarta revolución industrial en los aspectos educativos, escolares y pedagógicos.

Pudiéramos afirmar que a todas las posiciones las acompaña la obsesión por la manera como el poder transnacional y sus organismos multilaterales toman hoy forma educativa y pedagógica, y por la manera como ellas prefiguran con especificidad las resistencias y las re-existencias con las cuales se quieren construir otros mundos, sin dejar de reconocer posiciones que vienen también de corrientes clásicas, que señalan que intentar entrar a la esfera de la pedagogía es desviarse de los caminos de la revolución y acercarse a un reformismo modernizador que olvida que solo transformando el sistema cambiarán también los aparatos ideológico-políticos que sostienen al capitalismo. Por eso decimos que en Nuestraamérica hoy se escribe en forma teórico-práctica un capítulo por hacer real la reconfiguración con formas propias, no solo de las concepciones críticas en educación, sino también de un pensamiento transformador que interpela la tradición política y le da forma desde nuestras particularidades contextuales, enmarcados en una tradición por construir lo nuestro (Santos, B. de S., 2020).

Esto da origen a unos tipos de subjetividad rebelde que, para el campo específico de la educación, se inician desde los tiempos de la conquista en las luchas contra las colonias y, desde luego, contra las élites republicanas que instauraron el eurocentrismo como única manera de darle forma a estos territorios. En esta historia de múltiples vertientes, muchos nos reconocemos herederos del maestro de Simón Bolívar, Simón Rodríguez, quien, en su peculiar manera de construir su propuesta de educación popular, da forma a una tradición que continúa haciéndose en nosotros, educadores críticos de múltiples visiones y tipos, en un pensamiento que hoy debe ser actualizado para dar respuesta al cambio de época y a los esfuerzos del capitalismo cognitivo por apoderarse o neutralizar la capacidad crítica de los procesos alternativos, con una praxis que prosigue en la elaboración en múltiples territorios y nos hace nómadas, en cuanto aprendemos todos los días.

Este escenario muestra un mundo retado en el mismo tiempo y espacio por estos tres momentos tan particulares de la humanidad: un cambio de época y civilizatorio, una cuarta revolución industrial que entroniza el capitalismo cognitivo en sus diferentes contextos multilaterales y una pandemia que evidencia y desnuda nuestras carencias y limitaciones como sociedad.

El camino recorrido por las pedagogías críticas en nuestros contextos, nos permite decir que no son un campo unificado, ni en el mundo ni en Nuestraamérica, pero en las dinámicas sociales específicas marcadas por los diferentes ámbitos, actores, movimientos, grupos de impugnación, van tomando forma posiciones que enfatizan en algún aspecto y reciben diferentes denominaciones. Lo importante aquí es la manera como se hacen complementarias esas múltiples entradas para construir los nuevos territorios de la impugnación y la emancipación desde las educaciones y las pedagogías.

Entre las principales tendríamos: la educación intercultural, la comunitaria, la del campo, la de la madre tierra, las insumisas, las corporeidades rebeldes, las de la resistencia, las de la reexistencia, la popular, las situadas y contextuales, las decoloniales, las rebeldes emergentes, las propias, las críticas, la educación en familia y en casa, las de didácticas no parametrales y muchas otras que muestran la riqueza y la atomización de

sus desarrollos. Es decir, cuando hablo de educaciones populares, me estoy refiriendo a una de estas corrientes que existen y que además tiene la particularidad de que no podemos hablar de ella en singular, hay que hablar de educaciones populares y, en ese sentido, podemos decir que hay que hacer una delimitación frente a algunos que todavía reducen la educación popular a una «educación de adultos», solo la que se hace con los sectores sociales populares, no formal y muchos otros aspectos.

Hoy tenemos que decir que la educación popular es una propuesta para toda la sociedad, para todas las educaciones y uno de los principales procesos que se configuran hoy como campo en disputa en el momento en el cual el capitalismo cognitivo intenta arrasar y construir la tercera homogenización, la de la educación, que va a intentar consumir el cierre de las dos anteriores: la homogeneización biótica a través de la cual controló la naturaleza, y la cultural, que realizó un proyecto y una narrativa única para explicar el mundo construido desde Occidente y que se visualizó en los procesos del eurocentrismo.

Podemos decir que hoy esta educación, que se mueve en América Latina y que intenta darle forma a esos procesos a través de los cuales construimos la disputa en educación y pedagogía, nos plantea que hoy es y se sigue haciendo como una de las propuestas que se ha constituido desde múltiples vertientes de las pedagogías críticas y de las educaciones populares. Desde mi perspectiva, este acumulado propio tiene siete características que voy a plantear rápidamente, para detenerme y desarrollar con profundidad una de ellas, en cuanto nos mostrará que va a ser posible hoy, de acuerdo con las teorías desde las que se mire, hablar de un cuerpo y una unidad práctica que, para algunos, construye nuevos paradigmas, para mí y otros autores, bifurcaciones (Zambrano A., 2013). Estas características son:

- Con una tradición histórica y un legado que se soporta en rebeldías teóricas y en luchas transformadoras.
- Una epistemología fundada en cosmogonías propias.
- Una inter- y transdisciplinariedad tejida desde la pluriversidad de rebeldías de nuestros contextos.
- Con unos desarrollos pedagógicos y metodológicos propios.
- Con propuestas investigativas construidas en sus procesos sociales y acumulados.
- Con una matriz ética soportada en la megadiversidad de sus territorios.
- Con unos ámbitos propios anclados en los lugares donde se construyen subjetividades y determinan sus metodologías.
- Unos fundamentos y un acumulado teórico práctico que orientan sus diversas actuaciones.

CON UNA TRADICIÓN HISTÓRICA Y UN LEGADO QUE SE SOPORTA EN REBELDÍAS TEÓRICAS Y EN LUCHAS TRANSFORMADORAS

Como enunciamos al inicio de este texto, el punto de partida es Simón Rodríguez y tiene una diferenciación muy clara con el proyecto que llamaron de educación popular, las escuelas de la reforma protestante y las escuelas que se unieron en el proceso de la Revolución Francesa (Cáceres, B., 1964) para llamar educación popular a una escuela única, laica, gratuita y obligatoria para todos, como fundamento de la igualdad que preconizó tal revolución, también presente en el ideario de la independencia norteamericana. Podemos decir que, en ese sentido, el maestro de Bolívar abre un campo en el cual se diferencia de otras vertientes del desarrollo de ese proceso en América Latina.

Se diferencia de la versión de Sarmiento cuando planteó que la civilización llegaba por el Río de la Plata —de la inmigración europea— y la barbarie nos venía de la pampa —los gauchos—, mientras Simón Rodríguez planteaba que había que ser originales y que había que inventar para evitar repetir, y errar, situación que tiene como trasfondo la disputa por el tipo de república que se querían instaurar en estas tierras al derrotar a los invasores europeos y portugueses (Mejía, M. R., 2020).

También tiene unos largos desarrollos en troncos históricos que se mueven en muchas de las disputas de independencia, el caso de Artigas y Martí. Asimismo, se puede ver cuando se busca consolidar todos los procesos de las universidades populares en América, con unas pedagogías y unos contenidos propios.

Igualmente aparece un tronco muy claro en todas las disputas por construir una educación indígena, que luego tomaría forma en una educación propia.

En ese sentido pudiéramos afirmar que Paulo Freire es el más importante representante en el siglo XX y el más reconocido a nivel mundial de esa tradición de un pensamiento pedagógico latinoamericano y, con especificidad, de la educación popular que ha generado una dinámica práctico-conceptual con multiplicidad de actores y autores en todos los campos y lugares de disputa educativa y pedagógica con el poder, lo cual permite hoy en día reconocer una tradición que tiene que ser auscultada.

UNA EPISTEMOLOGÍA FUNDADA EN COSMOGONÍAS PROPIAS

Esta educación popular al estar enraizada en los procesos y en las dinámicas de identidad, ha logrado tomar como punto de partida la construcción y el desarrollo de una epistemología construida desde sus múltiples cosmogonías, las cuales dan cuenta de unos territorios que no solo contaban con grupos originarios habitantes de ellos a la llegada de los españoles, sino que también fue tierra donde la diáspora propiciada por la esclavitud europea sobre África pobló a Nuestraamérica (Zapata, M., 2014) con una diversidad negra que construyó el mundo desde sus particulares formas culturales y sus rebeldías en palenques y cimarrones, dándole un lugar a lo raizal y dando forma, aun hoy, con sus luchas, las cuales reivindicaron sus identidades de origen.

Ello significa que Nuestraamérica y las educaciones populares han sido una construcción desde las múltiples opresiones y las luchas emancipadoras contra ellas. De igual manera, la relación de las mujeres con la pacha mama dotó unidad con la naturaleza que dio forma en estas tierras a una particular manera de la megadiversidad (Wade, P., Urrea, F., y Viveros, M. Raza, 2008), lo cual hizo que las hibridaciones del mestizaje también se llenaran de especificidades que hicieron de lo humano una singularidad en la diversidad cultural. Esas epistemologías nos permiten reconocer que tenemos unas identidades que corren por caminos diferentes a los que nos ha venido planteando esa única episteme forjada en el proyecto eurocéntrico y occidental.

UNA INTER- Y TRANSDISCIPLINARIEDAD TEJIDA DESDE LA PLURIVERSIDAD DE REBELDÍAS DE NUESTROS CONTEXTOS

Es una construcción muy curiosa, inter- y transdisciplinaria antes de que se planearan esos temas a finales del siglo pasado, en cuanto la educación popular se construye desde lo pluriverso y la diversidad de los fenómenos de las rebeldías latinoamericanas que han acompañado a Nuestraamérica desde su constitución en los más variados ámbitos de prácticas humanas y sociales que han desarrollado una correspondencia/coherencia en el saber y en el conocimiento.

Es decir, desde tiempos inmemoriales, en este continente, en la teoría y en la práctica, siempre han existido rebeldías, las más recientes de las cuales estarían en la teología de la liberación, la psicología social latinoamericana, la filosofía de la liberación (Cabaluz, F., 2016), el teatro del oprimido, la investigación participativa (IAP), el ambientalismo popular, la comunicación popular (Muñoz, G. y Amador, J. C., 2018, pp. 47-67), la teoría de la dependencia, las economías descalzas, los feminismos populares, el buen vivir / vivir bien, entre otros, y la particularidad de la educación popular es que ella se entretrejió al interior de esos procesos en los territorios como práctica educativa en sus especificidades y dinámicas con los diferentes actores y ámbitos.

Lo anterior permite ver cómo su matriz está arraigada en tradiciones que le dan profundidad cosmogónica y cultural desarrollando una narrativa oral y escrita, que va a tener en su fundamento una transdisciplinarietà que se entreteje con la rebeldía y los pensamientos de ella, haciéndose «nuestraamericana».

CON UNOS DESARROLLOS PEDAGÓGICOS Y METODOLÓGICOS PROPIOS

En todos los espacios educativos y sociales en que actúa la educación popular para generar nuevas formas del encuentro entre conocimientos, saberes, sabidurías, prácticas, culturas, lenguajes, epistemologías, siempre se ha tratado de construir replanteamientos de las existentes, y que corren por los caminos de la ilustración occidental. Por ello, las educaciones populares en la singularidad de sus ámbitos enriquecen las pedagogías críticas fundamentándose en el diálogo de saberes para construir la intraculturalidad. Es decir, no es posible plantear un ejercicio pedagógico si yo no tengo claro el ejercicio educativo, me lo ayuda a aclarar, permitiéndome reconocer cuál es el punto de partida desde mi identidad, el lugar del que parto como contexto, pero también como lugar teórico y conceptual. Ese diálogo de saberes que construye intraculturalidad se da en un proceso de confrontación de saberes para reconocer las dinámicas, los procesos, las teorías con las cuales yo construyo la diferencia y la diversidad.

La confrontación de saberes nos va a mostrar el ejercicio de la interculturalidad que está permanentemente en la vida y en cualquier escenario social y cultural y de los conocimientos en sus variadas formas en estos tiempos de capitalismo cognitivo, no como el simple ejercicio de la multiculturalidad que viene proponiendo la globalización como un agregado de culturas que da forma a una pluralización que no construye tejido, sino una interculturalidad que dialoga, que discute, que disputa, para construir elementos propios en los cuales se hace posible que esa confrontación de saberes me permita discernir y afirmar en qué narrativas, relatos, teorías y prácticas me adscribo o tomo distancia, aprendiendo a construir subjetividad cognitiva, fundamento de la individuación.

Por ejemplo, cuando se ven todos los trabajos de toda esta visión pedagógica planteado en las matemáticas, en la enseñanza del lenguaje, en los procesos de la investigación de los niños, las niñas y los jóvenes (Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E., 2014)[1], en los regímenes de siembra del mundo campesino, en las medicinas biológicas naturistas, y las múltiples actuaciones humanas, las cuales funcionan como sistema de mediación. Es decir, pasa transversalmente las múltiples educaciones y entonces esta pedagogía de la educación popular deshace esa separación falsa entre lo formal, lo no formal y lo informal — intencional — y que al impactar en todos los lugares de aprendizaje, esta confrontación de saberes permite develar los intereses existentes en cualquier hecho educativo.

En el tercer momento del desarrollo pedagógico se hace un ejercicio de negociación cultural para saber con quién construyo los mundos y con quién le apuesto a su transformación. En ese sentido, la negociación cultural es un ejercicio de transculturalidad en el cual las dinámicas se organizan y se juntan para dar identidad a estos procesos que construyen lo común, que sería el cuarto momento del proceso pedagógico para transformar el mundo, porque en alguna medida la educación popular no está en el horizonte kantiano del deseo puro de conocer o del conocer mejor, reconoce ese conocer mejor éticamente situado, pero es un conocimiento que perfeccionado, argumentado, se convierte en un saber de lucha, en un saber de transformación.

CON PROPUESTAS INVESTIGATIVAS CONSTRUIDAS EN SUS PROCESOS SOCIALES Y ACUMULADOS

La educación popular ha generado unas propuestas investigativas propias que beben de eso que llamamos las rebeldías en cuanto sistemas de pensamiento y teórico-prácticos y, por lo tanto, de conocimientos y saberes propios, que le permiten establecer y organizar todo ese sistema de pedagogías propias en los territorios, para darle una forma a ese contexto desde donde va a leer posible y hace posible que la mirada de la realidad desde los actores sea una construcción que producen su vida con sentido en ella, emergiendo un lugar epistémico específico para lo investigativo (Brandão, C., Cendales, L. Gómez, J., Rodríguez, M., Suárez, D., Verlanga, B., Mejía, M. R., en prensa).

Va a ser la práctica ese lugar epistemológico para interpretar la realidad, que va a permitir entrar a ese proceso, lo cual ha requerido en un largo período realizar diálogos de saberes permanentes para decantar el acumulado, que ha llevado a desarrollar metodologías para lo oral, las narrativas, las formas de la investigación-participante, la sistematización, todos ellos como una forma específica de generar conocimiento a partir de las prácticas. Es decir, se han generado diversas propuestas que continúan haciendo búsquedas también con especificidad de investigación y que se sigue construyendo colectivamente desde los más diversos ámbitos de actuación de las educadoras y los educadores populares para organizar esas dinámicas de investigación y convertirlas en una dimensión permanente de nuestro quehacer.

CON UNA MATRIZ ÉTICA SOPORTADA EN LA MEGADIVERSIDAD DE SUS TERRITORIOS

La educación popular ha logrado hacer suyos unos desarrollos éticos que están presentes en nuestras culturas y que cuando emergen le permiten vivir con sentido sus vidas en las particularidades de sus territorios, con lo cual interpelan el antropocentrismo. Allí emerge con fuerza el reconocimiento de las cosmogonías en sus estéticas, de las cuales están llenos nuestros pueblos, manifestados en la infinidad de fiestas que riegan nuestros territorios, expresión de identidad y de resistencia, que dan forma a las múltiples identidades que se hacen complementarias.

Ello les ha permitido en sus variadas comprensiones, a los educadores populares, desentrañar sus lógicas presentes allí en una matriz cultural que se entretaña desde un principio de negociación y confrontación de saberes, en donde todos somos uno en relación con la naturaleza, los animales, las personas, las instituciones, y que en esa unidad se teje una ética que regula la vida toda en sus múltiples manifestaciones.

Cuando la educación popular ha tenido que beber del buen vivir / vivir bien, ha tenido que comprender un mundo que se entiende como uno con la naturaleza y comprender que éticamente hay que salir del antropocentrismo y su organización patriarcal, racional y negadora de las diversidades. Esto significa comenzar a caminar hacia unos procesos y comprensiones más biocéntricos, en donde la unidad del mundo este referida y organizada a través de sus dinámicas.

CON UNOS ÁMBITOS PROPIOS ANCLADOS EN LOS LUGARES DONDE SE CONSTRUYEN SUBJETIVIDADES Y DETERMINAN SUS METODOLOGÍAS

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes para construir los comunes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que éstas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos u operacionales, sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. En esta perspectiva ha constituido —o está en vía de constituir— siete ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación (Cendales, L., Mejía, M. R., Muñoz, J. [comps. y eds.], 2016):

a. *Ámbitos de individuación*. Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad y en la manera como se construye ese mundo interior y las formas de conciencia, habitando nuestros cuerpos, lo cual exige recuperar la integralidad desde las capacidades.

b. *Ámbitos de socialización*. Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, espacios de las iglesias y religiones, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas de control y poder en la existencia cotidiana de esos espacios. Allí se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.

c. *Ámbitos de vinculación a lo público*. La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores en la reconstrucción de lo público.

d. *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas*. Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.

e. *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad*. Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo que se está en el gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.

f. *El ámbito de la masividad*. Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones de la época en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. También el educador popular lo reconoce como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.

g. *Mediaciones tecnológicas generadas en lo digital y la inteligencia artificial con su soporte del trabajo inmaterial*. Las dinámicas de los tránsitos entre la tercera y la cuarta revolución industrial han generado nuevos escenarios de mediación desde los fenómenos que se constituyen a partir de nuevos sistemas culturales constituidos desde las dinámicas de los nuevos lenguajes que se conforman en el mundo de lo digital, las nuevas realidades virtuales y los procesos de mediación educativa y social que recomponen la cultura, lo cual es muy visible especialmente en los cambios socio-metabólicos que se vienen dando en las culturas infantiles y juveniles. Todo trabajo crítico exige una lectura de estos asuntos para poder dar respuesta en los múltiples aspectos que comienzan a dar forma a los nuevos escenarios educativos, y allí la propuesta metodológica de la educación popular vuelve a tener un lugar muy propicio generado en el diálogo, la confrontación, la negociación cultural y la construcción de los comunes para actuar con una perspectiva de transformación de la sociedad.

UNOS FUNDAMENTOS Y UN ACUMULADO TEÓRICO-PRÁCTICO QUE ORIENTAN SUS DIVERSAS ACTUACIONES

La educación popular en su largo devenir histórico tiene unos principios comunes, que van a fundamentar toda su actuación y van a estar regidos por el principio de que la educación no es, se está haciendo, y, en ese

sentido, va a desarrollar cada vez más, nuevos elementos que van enriqueciendo uno a uno estos aspectos señalados atrás y encontrando nuevos (Rodríguez, D., Taborda, M., Toscano, N., 2020).

Cada uno de estos ocho puntos los pudiéramos desarrollar más, pero me voy a detener en el actual.

Ejes y postulados constitutivos de la educación popular

Hoy la educación popular ha construido unos postulados comunes a las educaciones populares que van a fundamentar no solo su actuación, sino que son los que le dan identidad y orientan la práctica actual. Esas múltiples educaciones populares que en medio de una diversidad que las ha constituido hace más énfasis en uno u otro aspecto, según particularidades de sector social, conflictos que atiende, contextos, territorios o ámbito de actuación.

Primer postulado

El punto de partida de la educación popular es la realidad y su lectura crítica es para reconocer los intereses presentes en el actuar humano y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad. Y hoy esas educaciones populares reconocen que estamos frente a tres escenarios de cambio profundo, un cambio de época caracterizada por grandes transformaciones civilizatorias, un tránsito entre tercera y cuarta revolución industrial que consolida el capitalismo cognitivo, y las situaciones creadas por la pandemia actual del covid-19.

En este escenario se hacen dominantes las formas de acumulación centradas en el trabajo inmaterial, la inteligencia artificial y la información (*big data*). Allí la metáfora de la minería de la información es una realidad, como un lugar que viene a tomar centralmente las presencias de las tecnologías y que están generando una reorganización del control mundial del poder sobre la gente, y ese control hace un doble ejercicio de acumulación por tecnologías y trabajo inmaterial, y en los países periféricos hace una acumulación por reprimarización y desposesión de los comunes, todas las luchas por el agua, las nuevas minerías que emergen, por ejemplo, con elementos como el coltán, llamado el «oro azul», que posibilita el tipo de comunicación que tenemos hoy, agregando velocidad a los aparatos.

Están también las llamadas «tierras raras», en la base de los nuevos aparatos automatizados hoy en producción, por ejemplo, automóviles sin conductor humano. De igual manera, en la periferia, la necropolítica, con sus múltiples formas de violencia y corrupción, se convierte en un medio para reorganizar el control de los territorios por el capital, pero, además, reconociendo que asistimos a una reorganización de la geopolítica con la emergencia de un mundo multilateral, distinto del mundo bipolar resultante de la segunda guerra mundial, entre el mundo del socialismo real y el capitalismo, y que luego, en el paso del neoliberalismo, ese capitalismo se reorganiza para generar un mundo unipolar centrado en los EEUU, con Europa como vagón de cola. Ahora emerge, en medio de estos cambios, un mundo multilateral en donde están EEUU, Rusia, China y el eje Alemania-Francia jalando el vagón europeo, e Inglaterra como el nuevo aliado de Estados Unidos en Europa.

Para este primer postulado de la educación popular, la pandemia muestra un replanteamiento del escenario, en cuanto una crisis sanitaria, la vuelve de salud, política, económica, educativa y humanitaria, mostrándonos que debe ser leída en forma transdisciplinaria. En ese sentido, surgen múltiples interpretaciones de que estamos en una fase de post capitalismo, pero también desde el poder de profundización del capitalismo. Para otros lo que sucede nos va a exigir nuevas perspectivas conceptuales, en muchos casos inéditas.

La pandemia devela el neoliberalismo porque le muestra al mundo que todos los postulados del consenso de Washington (1993)[2] han puesto en crisis a la humanidad, en este caso, a partir de la privatización de la salud y cómo en ese mundo unipolar Reagan, Thatcher y Juan Pablo II intentaron reestructurar el mundo desde la responsabilización del individuo y la lógica del mercado introducida en toda la sociedad. La pandemia nos recuerda que el neoliberalismo sigue vivo y que en educación pretende una homogeneización del capital,

haciendo de ella una industria del conocimiento y de la escuela una empresa, con la neoprivatización a partir de una gobernanza digital que reorganiza un control que intenta dirigir el mundo con un nuevo discurso de entrada a la «era de la singularidad» (Kurzweil, R., 2012) y los procesos de la inteligencia digital soportados en las tecnologías y el pensamiento computacional.

La educación popular tiene que transformarse para dar respuesta y anticipar a las nuevas condiciones que el capitalismo cognitivo quiere imponer para su nuevo proyecto de control del mundo, y la tarea central, desde mi punto de vista, es la necesidad de leer y comprender estas nuevas realidades y sus proyecciones, y la manera como ellas toman forma en los territorios en donde se desnuda la crisis del capitalismo. El territorio adquiere un nuevo lugar y debe ser releído por los grupos sociales que los habitan. De igual manera, en los procesos teóricos y conceptuales y reorganizado prácticamente para la vida con otro sentido a partir de estos elementos que lo reconfiguran claramente como «glocal» en un escenario de múltiples globalizaciones.

Segundo postulado

Las educaciones populares implican una opción básica de transformación de las condiciones que producen las opresiones, las injusticias, la explotación, la dominación y la exclusión en la sociedad. Y otra vez leído en clave de educación popular, nos muestra que este paso entre tercera y cuarta revolución industrial hace visibles los mundos que se abren como nuevas realidades, en donde emergen las nuevas formas de control y opresión que se crean con el dominio de la inteligencia artificial, así como los cambios en el mundo del trabajo.

Recordemos rápidamente lo que sucedió en la primera revolución industrial, cómo en el mundo, a partir de la entronización de la máquina de vapor, el trabajo artesanal abandonó la casa, se fue hacia las fábricas, provocó la migración campesina y crecieron las urbes. En la segunda revolución industrial, la electricidad crea nuevos empleos, los maestros públicos, las ingenierías, la banca industrial y financiera. En la tercera revolución industrial, con la microelectrónica, se da el paso del empleo manufacturero a uno de servicios y atención al cliente, o tercer sector de la economía. Y en el de hoy, de la cuarta revolución industrial en marcha, se producen la inteligencia artificial, el trabajo inmaterial, el mundo de la información y su minería, el trabajo remoto —desde la casa del trabajador/a—, el teletrabajo, la telemedicina, las distintas modalidades de educación apoyadas en las tecnologías. En este análisis nos damos cuenta de que asistimos a un proceso de desempleo estructural.

La OIT ha mostrado cómo 200 millones de personas han perdido su trabajo en el tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial, y la parte correspondiente al trabajo en la producción se ha reducido considerablemente. Esto nos muestra que se ha dado una profundización de la desigualdad. El informe de Oxfam (2019) muestra que 3.400 millones de personas viven con menos de cinco dólares al día, pero también nos muestra que 26 personas tienen más dinero que la mitad de la población mundial.

La pandemia, leída desde la educación popular, hace visible que hay que tener una seria preocupación porque el discurso del optimismo tecnológico olvida u omite que ese modelo de acumulación en los países centrales se está haciendo desde las tecnologías y el trabajo inmaterial, y que en la periferia se produce una desposesión de los comunes, siendo la más clara la expropiación de las diferentes megadiversidades, lo propio de estos territorios, megadiversidades culturales, sociales, humanas, ambientales. Y, por consiguiente, reelabora las necesidades de los seres humanos, y allí nos encontramos que estas tecnologías tienen un alto componente político e ideológico de control de todas las vidas.

Uno de los lugares más visible es la manera cómo el capitalismo ha tomado los alimentos y la agricultura simplemente como un asunto de mercado, visible en la manera como hoy se producen alimentos para 12.000 millones de seres humanos y, sin embargo, tenemos 821 millones que sufren hambre, ya que esta alta producción se destina para la crianza de animales, lo cual la pandemia no solo nos ha devuelto al lugar de la naturaleza, sino a la importancia de los campesinos, y desnudó como una falacia esa era de la singularidad, vista solo desde las máquinas, e hizo visible cómo ellas funcionan con infinidad de trabajadores y trabajadoras en el anonimato que operan centros de acopio, almacenes, centros de datos, minas en territorios para sacar el litio, el coltán, las tierras raras, los trabajadores de las granjas industriales.

Las educaciones populares requieren reconfigurar sus agendas para encontrar el lugar de las múltiples nuevas formas de trabajo en la sociedad asociadas a los procesos de la inteligencia artificial y la tecnología, en especial, en el mundo de los roles tradicionalmente cumplidos por las mujeres en las tareas de cuidado y reproducción de la fuerza de trabajo, ahora en el de reproducción del sujeto del trabajo inmaterial desde el cumplimiento del trabajo y del estudio desde casa. En este cambio se hace evidente el sentido de la valorización del capital de ese trabajo de las mujeres en la casa, su no reconocimiento, y su carácter de explotación y opresión, lo cual exige nuevas comprensiones y nuevos sentidos de las luchas de esta reestructuración que genera el capitalismo cognitivo.

Tercer postulado

Las educaciones populares implican y exigen una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y la pervivencia de la madre tierra. Aquí nos encontramos que la tercera y la cuarta revolución industrial están profundizando a las homogeneizaciones a través de las cuales se construyen las hegemonías y los discursos únicos. La primera es la homogenización biótica a través de la cual el capital se apoderó de la naturaleza, la volvió mercancía, construyó un discurso antropocéntrico e hizo una ciencia positivista, pero además esa ciencia positivista se enlazó con la homogenización cultural en la cual esa ciencia basada en un único método del conocimiento instaló un relato único de corte eurocéntrico.

En este sentido, ellos están impulsando una educación única, la educación del STEM —acrónimo de las palabras inglesas *science, technology, engineering, mathematics* y la lectura y escritura para ellos—, con la consecuente organización mundial dirigida desde los organismos multilaterales —Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional, Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico— envasado en los estándares, las competencias, las pruebas Pisa, el aprendizaje desde casa, para ser consumido en el nuevo formato de la industria del conocimiento y la escuela como empresa, y que en alguna medida intentan consumir esos tres procesos de homogeneización completando las dos anteriores. El proceso de la despedagogización, el proceso del apagón pedagógico global, el proceso de la desposesión simbólica del oficio de educador y de los aprendizajes inversos que se habían puesto como una moda a lo largo de América Latina.

La pandemia permitió develar las profundas desigualdades en nuestras realidades. Mostró que cuando se aplica un modelo como el europeo para hacer el planteamiento de la salud y el confinamiento, nos encontramos realmente en un continente con una población entre el 45 y el 70 % en el sector informal. El tema para muchos fue morir de hambre o de pandemia, lo cual se confirma al revisar las estadísticas de muerte por estratos sociales, más alta entre los más pobres. Lo mismo ocurrió en Estados Unidos, donde la precariedad abarca a 29 millones sin sistema de salud y de 44 a 45 millones de norteamericanos en la pobreza. La pandemia vino a mostrarnos la precariedad del estado neoliberal.

Además, habló la naturaleza y enfrentó la mirada de la homogeneización y desafió el discurso de la modernidad y develó el carácter ideológico y patriarcal del modelo que se había construido y cómo la matriz del capitalismo es una matriz profundamente patriarcal, adultocéntrica, escrutadora y reorganizadora del sistema desde la desigualdad soportada en sus hegemonías. Y ahí las educaciones populares encuentran que tienen que profundizar en algunos de sus acumulados, así como integrar nuevos aspectos, replantearse desde un mundo que salga de las éticas antropocéntricas y que sea capaz de configurar y construir, colectivamente, las éticas biocéntricas presentes en muchos de los grupos originarios, afros, y en algunos movimientos del feminismo popular.

Cuarto postulado

Las educaciones populares construyen el empoderamiento de excluidos y desiguales y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria, que reconozca la diferencia y la diversidad. Aquí aparece claramente, como parte de ello, que ese paso entre tercera y cuarta revolución industrial reestructura el mundo desde la digitalidad, las tecnologías, el trabajo inmaterial, la inteligencia artificial, que se objetivan en los algoritmos, la *big data*, el pensamiento computacional, y

que tienen como unas de sus funciones, al apoderarse de ese proyecto científico y reorganizar el mundo del consumo, mostrarnos que ellos están hechos desde intereses específicos y diseñados con usos que les garantizan la apropiación privada de esa nueva materia prima: la información resultante del uso ingenuo de aparatos.

De igual manera, va a reestructurar la información desde la *big data*, y va a colocarnos frente a eso que llamábamos la minería de los datos, la minería de la información. Nos damos cuenta de cómo se construye allí la programación y reorganización de consumos de manera más o menos afín a la plataforma de la transnacional dueña de ella y sus anunciantes, un consumo a partir de esas estructuras de la tecnología y la información, lo cual produce una industria cultural de masas con nuevas características.

La pandemia nos colocó frente a una realidad, hizo evidente el consumo innecesario, el regreso al hogar como lugar del cuidado, del autocuidado y de relaciones sociales mediados por el cuerpo físico y la subjetividad que los habita, nos devolvió a la solidaridad, recordándonos que no solo somos racionales sino relacionales, sentipensantes, nos devolvió el tiempo interior a partir de un ejercicio de individuación más potente, pero que habíamos abandonado porque la ilusión del consumo nos había robado la subjetividad, trabajada puramente en función del capital, pero también para recordarnos que la exclusión y la desigualdad como asunto consustancial al capitalismo, crea nuevos hechos que requieren ser trabajados por los educadores populares. Por ejemplo, en estos tiempos, el desplazamiento forzado y la migración, los cuales en muchos casos toman forma de necropolítica.

Las educaciones populares encuentran que tienen que releer el poder y sus disputas con sus nuevos escenarios, ahora que el cuerpo se ha convertido en el instrumento de trabajo que poseía y busca controlar el trabajo desde esta nueva visión del capitalismo cognitivo, haciendo más visible el poder en el conocimiento, en la naturaleza, en la autoridad, en el deseo, construyendo lo humano de estos tiempos y la subjetividad como zonas en disputa. Nos situó en espacios que siempre habíamos signado como privados y nos los mostró como un lugar en el cual el capitalismo controlaba cuerpos, y como era necesario construir espacios de individuación de los cuales habíamos sido despojados para ser ocupados totalmente por las esferas del consumo[3].

Quinto postulado

El fundamento principal de las educaciones populares es que se construyen mediaciones educativas, que se realizan de acuerdo con los ámbitos, y en ese sentido, es en ellos en donde se desarrolla y toma especificidad esa propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes para la construcción de los comunes.

Entonces mostró cómo había que estar alerta, porque el paso entre tercera y cuarta revolución industrial, al buscar homogeneizar la educación para consolidar su hegemonía, había potenciado un modelo educativo único, de estándares y competencias, extendido a la sociedad y a todas las educaciones, sometiéndola a su horizonte. Algunos entendimientos de las educaciones populares, que la reducían a las de adultos, las no formales, las informales, a la vez que su proyecto de la educación desde casa, se pusieron al orden del día, pero con una mirada que generaba la reorganización de todas las educaciones desde sus pretensiones homogeneizadoras.

De igual manera, toma forma el proyecto de homogeneización en las distintas instancias donde se producen fenómenos educativos de cualquier tipo, desde las tecnologías, consumando un asalto neoliberal a la educación y a la escuela, que para algunos de esos ideólogos es sin escuelas físicas, con una reducción extrema de maestras y maestros, pero, además, a partir de esas grandes plataformas y servidores, va a plantear lo que ellos han llamado «la era de la singularidad», y para ello crearon el movimiento de la singularidad, en donde están algunos de los grandes ejecutivos de Google, Apple, y Tesla (Kurzweil, R., 2019).

Además, en educación perfilan un sueño que siempre ha estado en los pedagogos de las modernizaciones y de los modernizadores, y son los programas personalizados, que van a ser atendidos a partir de un gran servidor plus, y en alguno de sus grupos de CEO digitales, algunos plantean que deben ser ubicados en un paraíso fiscal.

La pandemia desnudó la obsolescencia del *stem*, lo reducido de su idea del derecho a la educación. Mostró cómo 193 países con cerca de 1.750 millones de niños, niñas y jóvenes fueron llevados a la casa, así como 60 millones de maestros y maestras, que a la hora de tener que hacer esa escuela con mecanismos virtuales, como el capitalismo estaba fundado siempre en la desigualdad, hoy nos mostró que solo 800 millones tenían condiciones de entrar a través de los sistemas virtuales a participar en ella, y más de 200 millones estaban por fuera del sistema escolar[4].

La pandemia apareció allí para recordarnos que la desigualdad era fundamento del capitalismo, y que, por ejemplo, aunque el agua potable existe hace mucho tiempo, 1.400 millones de seres humanos hoy no la tienen. Eso había sido supuestamente resuelto en revoluciones industriales anteriores. Las educaciones populares encuentran que es necesario darle consistencia a su viejo planteamiento de que la separación entre lo formal, lo no formal y lo informal ha servido para prolongar el poder y reorganizar las formas de trabajo al servicio del capitalismo, y que además los asuntos de las tecnologías propias y apropiadas, reconocidos en sus desarrollos, eran fundamentales para entrar a la discusión sobre lo tecnológico desde los planteamientos de las educaciones populares enraizados en los territorios, las culturas y los saberes propios de las comunidades y conservados en las tradiciones de la comunalidad.

Sexto postulado

Las educaciones populares consideran la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intra-, inter- y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y su relación con la naturaleza.

Allí el capitalismo cognitivo aparece consumando, a través de la educación, con múltiples maneras, en todos estos proyectos educativos, la tercera homogeneización[5]. También la pandemia vino a decirnos que afirmaba el territorio como ese lugar que fundamenta la existencia de los seres humanos, y explotó la homogeneización construida desde lo global e hizo visible que cada lugar fuera un ecosistema constituido de infinidad de culturas, haciendo que muchas de las categorías que homogeneizan — por ejemplo, rural, nuevas ruralidades — eran también una forma de negar las megadiversidades, lugar donde la vida toma forma, donde la producción de alimentos y los campesinos se hicieron muy importantes.

También muestra cómo los ritmos del capital son diferentes al ritmo de la naturaleza. Esta situación nos alerta sobre la nueva división internacional del trabajo y el lugar y comprensión de la naturaleza en ello, y que ese desacompañamiento es parte de un asunto más estructural, inherente al modo capitalista de producción (Escobar, A., 2017).

Allí también las educaciones populares encontraron que era necesario hacer la transición entre el ecosistema mediático de comunicación y el digital para salir del consumo de artefactos y ser capaces de insertarnos en un mundo que, sin negar las formas tecnológicas de estos tiempos, nos permita relacionarnos con las formas tecnológicas que han existido en nuestras culturas tradicionales, originarias. Y la sabiduría ancestral sí exige, desde el reconocimiento de la diversidad múltiple, el testimonio de una tradición de resistencia-reexistencia, enclavada en preservar formas milenarias de agricultura y de saberes y conocimientos, que les ha permitido mantener a sus comunidades vivas, más allá de revoluciones verdes, monocultivos, soportadas en tecnología exógena, criticadas desde sus tradiciones. En ese aprendizaje se ha iniciado un diálogo-confrontación de saberes con las nuevas formas de la microelectrónica, la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial o a través de nuevas tecnologías de la información y comunicación, NTIC.

Séptimo postulado

Las educaciones populares propician procesos de autoformación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.

El hecho más substancial que se produce hoy en este tránsito entre tercera y cuarta revolución industrial es que está siendo reorganizada la geografía del trabajo para un nuevo sistema de máquinas y tecnologías con dos zonas contrapuestas, unas de la acumulación y de la producción de alta tecnología en el centro, y de reprimarización y de reorganización de los procesos de los comunes atravesados por la necropolítica

en la periferia. Por eso, las violencias y la corrupción se vuelven fundamentales para el despojo en y desde los territorios. Todos estos fenómenos del narcotráfico, las masacres, el asesinato de líderes y algunas impunidades de las violencias delincuenciales hay que ligarlos a la manera como se está produciendo este fenómeno, porque la necropolítica comienza a ser un elemento clave de la constitución de este capitalismo. En el caso de Colombia, muestran y visibilizan los intereses de esos sectores que se oponen a la paz.

En ese sentido, la pandemia mostró cómo esos procesos del capital y sus procesos han generado subjetividades controladas por esa nueva división internacional del trabajo, en donde aparecen países «desconectados». Esta situación va a develar la fragilidad de las organizaciones sociales que no han comprendido los nuevos retos. Un ejemplo claro es la manera como ha crecido en los núcleos urbanos de América Latina el conjunto de trabajadores de servicios —sector terciario— y la precarización de este tipo de trabajo, que hoy en nuestro continente está entre un 15 y un 30 % del empleo, lo cual, planteado desde el consumo, toca su vida cotidiana a través de formas de expropiación antiquísimas, que sirvieron para la constitución del capitalismo en sus inicios, con enajenación de la diversidad, en ese tiempo, a través de los metales preciosos, y luego, con una alienación de tipo epistémica, al convertir los saberes ancestrales sobre la naturaleza en mercancías, y hoy como ayer, vuelve a hacer el intento en la parte de la megadiversidad que no ha sido víctima del despojo y la confiscación del capital ante los nuevos desarrollos de la ciencia.

Pudiéramos mostrar, a lo largo de América Latina, infinidad de experiencias de organizaciones indígenas y campesinas que han logrado gestar alternativas desde esos procesos de producción ligados a intensificar el reconocimiento de lo propio a través de las prácticas agrícolas de los sectores populares desde los territorios; una de ellas, la agroecología, hoy convertida en muchos lugares en una propuesta de política que, a la vez que redirecciona los quehaceres de los grupos desde los territorios, profundiza la crítica a los entendimientos del desarrollo a la vez que cuestiona las patentes sobre la vida en sus múltiples entendimientos, para reconocer allí que en los límites ambientales del crecimiento, emergen los saberes ancestrales sobre la naturaleza y sus tecnologías, como la gran crítica al capitalismo cognitivo y el resurgimiento de las reexistencias como un nuevo lugar de identidad de los educadores populares.

Esas disputas por la vida, incluidas las alteridades no humanas de la casa común, emergen claramente, mostrándonos que es necesario recuperar una manera integral de lo humano desde las capacidades, porque las competencias muestran un humano limitado y reducido al saber hacer (*homo faber*). Los avances en los planteamientos de las capacidades nos muestran hoy un camino de integralidad. Se resuelve esa tensión entre lo heredado y lo adquirido y nos aparece un ser humano integral que se convierte en el fundamento de la crítica para poder volver a construir subjetividades rebeldes (Gabbert, K. y Lang, M., 2019).

Octavo postulado

Las educaciones populares se comprenden como un proceso y un saber práctico y teórico, que construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control.

Este tránsito entre tercera y cuarta revolución industrial potenció todas las teorías directamente ligadas al tipo de producción requerido por el capitalismo cognitivo, tanto, que llegan a plantear que el teletrabajo, la teleeducación y la telesalud están a la vuelta de la esquina y reorganizarán el mundo del trabajo generando una metamorfosis de las formas salariales y de las formas prácticas de la vida cotidiana. Para ello construyen teorías que expliquen ese mundo como lo único cierto, con una objetividad a prueba de cuestionamientos, convertida en la apuesta principal para la valorización del capital[6].

En educación nos colocaron el STEM como los únicos conocimientos importantes de aprender para vivir en el mundo que tiene otras reglas, las del trabajo inmaterial, tanto, que toda la institucionalidad es transformada desde la idea de calidad, asociada a ellas y a las pruebas Pisa que la miden. La universidad se llenó con la industria del conocimiento y sus dos formas básicas en ella, la de la titulometría y la de la bibliometría y aparatos que hacen de la educación remota y a distancia los nuevos caminos para acceder a la función que el capital le había colocado en la tercera revolución industrial, en medio de profundos procesos de acreditación y burocratización para su funcionamiento, los cuales, algunos de ellos con los nuevos

mecanismos experimentados en la llamada educación remota, ponen en peligro su carácter público fundado en los viejos principios que la constituyeron: libertad de pensamiento, de cátedra y crítica social, escondiendo una crisis mucho más profunda. De igual manera, los procesos no formales quedaron atrapados en una educación para el trabajo, que empobrece y cada vez la reduce a recualificación para nuevos trabajos.

La pandemia nos recuerda que el mundo de lo doméstico, el mundo de la socialización, es fundante de todo tipo de relaciones sociales, y que nosotros, tan preocupados de la calle, tan preocupados de lo macro, habíamos olvidado ese mundo en donde las relaciones sociales, cotidianas, construyen y estructuran los sentidos de los sujetos y configuran los espacios de individuación y de subjetividad, en donde se hace encuentro entre la especie y la sociedad a través de las habilidades en los cuerpos donde estaban presentes, los sentidos sociales, los sentidos de la organización y las relaciones sociales.

Nos mostró cómo en las múltiples educaciones populares habíamos privilegiado unos ámbitos y abandonado otros que era necesario repensar, como una exigencia para reconocer el control y el poder habitando todos los espacios de la vida, pero, sobre todo, habitando el cuerpo como lugar central de control en el capitalismo cognitivo, precisamente por ser el portador de las capacidades, las habilidades, la individuación y la subjetividad.

Noveno postulado

Las educaciones populares generan procesos de producción de conocimiento y saberes de vida con sentido para la emancipación humana y social.

La tercera y cuarta revolución industrial construyeron un discurso cerrado, en donde la ciencia estaba fundada en el positivismo, lo cultural centrado en los aparatos de saber y conocimiento institucionalizado, y viene y nos propone la tecnología desarrollada desde la inteligencia artificial y también de lo digital de estos tiempos, como las maneras privilegiadas de relacionamiento, dándole forma también al capitalismo cognitivo, el cual se hace presente en la vida cotidiana y reconstruye la institucionalidad, la vida cotidiana, y organiza desde el consumo tecnológico las nuevas desigualdades. Acá nuevamente recomiendo ver la película *Parásitos*.

La pandemia mostró cómo las tecnologías de la vida eran muy potentes y complementarias con las nuevas formas del tiempo-espacio que se abrían, haciendo visible una cara presente desde formas muy antiguas, y que el desarrollo del conocimiento estuvo soportado por mucho tiempo en los saberes ancestrales, como por ejemplo, el principio biológico de toda la farmacéutica, el cual fue convertido en químico e industrializado, recuperado por esta industria a partir de los sabedores populares, produciéndose una apropiación de esas tecnologías propias por vía de la expropiación y de la violencia sistémica.

La tecnología existe desde hace mucho tiempo y no solo ligada a los sistemas de trabajo, sino a los sistemas de lenguaje: oral, escrito y que ahora, al intentar resolverlo todo en su concepción de lo virtual y lo digital, estaban produciendo una negación de ese humano que se ha constituido en todas sus formas desde hace 200.000 años como *homo sapiens*. Por eso, allí nos mostró, a partir de ese mundo interior, que hoy existen otras formas de conciencia que debían ser trabajadas, en cuanto de ellas se habían apoderado el consumo y las lógicas de la mercancía.

En ese sentido, la educación popular tiene un reto hoy porque le va a tocar potenciar todos los saberes y las tecnologías de todos los lenguajes y las tecnologías de los nuevos tiempo-espacios, y en ese sentido le va tocar volver a la casa, al cuidado, al autocuidado, a esa solidaridad básica de la otredad inmediata, volver a esas mediaciones cotidianas como un campo en el cual aparecen procesos de un tiempo interior como un sistema de formas autoobservantes que dan forma a la práctica de otra manera, que se constituye en resistencia a la captura que ha hecho el consumo de la subjetividad, para darle forma a esa sabiduría popular presente todavía en la vida de las comunidades (Mesa, G., 2019)[7].

Décimo postulado

Las educaciones populares reconocen dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscribe.

Este tránsito entre tercera y cuarta revolución industrial construyó realidades al dar forma a nuevos lenguajes, allá está lo virtual y lo digital que, curiosamente, han generado una confusión entre ellos para poder producir un dominio y un control desde los usos tecnológicos. Estos nuevos lenguajes introdujeron un protagonismo juvenil con cambios socio-metabólicos profundos. Por ello se construyó el metarrelato de los nativos digitales y aparecen esas múltiples características de las generaciones, aquellas divisiones que hablan de la X, la Y, la Z, los *milenials*, para producir una frontera aparentemente infranqueable y que solo podría resolver la tecnología, a la que la mayoría de las personas vinculadas al trabajo con estos grupos entramos acriticamente.

La pandemia vino a mostrarnos que realmente estos muchachos no eran nativos digitales, sino que eran nativos de redes sociales y que tenían un uso básico que desconocía la *big data*, el algoritmo construido para su mantenimiento, el pensamiento computacional, quiénes dirigían sus consumos, los cuales, en su aparente objetividad matemática y binaria, funcionaba desde los intereses de quienes los diseñaban y organizaban su uso. Por la urgencia y la manera precipitada como tuvieron que introducir las mediaciones del trabajo tecnológico y virtual, el virus desnudó los mecanismos de control que se daban en esa aparente objetividad y de un uso que era básicamente instrumental —«ferretería»—.

Ahora se hacía evidente cómo ahí estaba otra forma de control y poder, que les había permitido a las grandes transnacionales de la tecnología usar la minería de la información. En algunos trabajos de investigación se muestra que estos nativos digitales utilizaban la tecnología solo como diversión y para encuentro de pares, y que en el uso de las redes se producen nuevas formas del control. Y se encontró que había un fenómeno de intoxicación digital en un consumo acelerado de aparatos, que nosotros en la pandemia comenzamos a vivir con una especie de «fatiga del zoom», con unas características que ya empiezan a ser analizadas como piezas de un ajedrez mayor, emergiendo con fuerza propia que todo este fenómeno hace parte de un nuevo sistema cultural de objetos tecnológicos enraizado en una industria cultural, la cual organiza sus intereses bajo nuevas formas y dispositivos.

Ahí también a la educación popular se le hace una exigencia: una reflexión de cómo se construyen las subjetividades controladas en esta cuarta revolución industrial y cómo se producen las nuevas alienaciones desde lo digital y lo virtual, y cómo ellas reorganizan estos sistemas a través de formas culturales inéditas, que deben usarse reencauzando los sentidos para un proyecto alternativo, lo cual obliga a pensar estas tecnologías emergentes como un ámbito nuevo, y que sirve para mostrar cómo la educación popular no es, sino que se sigue haciendo, desde las particularidades y los cambios contextuales, con cuestionamiento al discurso de educadores populares que más parecen «luditas[8] del siglo XXI».

Undécimo postulado

Las educaciones populares reconstruyen identidades para hacer de las resistencias-reexistencias propuestas de la transformación de la sociedad.

Por eso, este tránsito entre tercera y cuarta revolución industrial había planteado unas nuevas identidades ligadas a la desterritorialización, a la globalización como hechos donde se conjuga el cambio de época, la cuarta revolución industrial y el capitalismo cognitivo, en una articulación con las variadas formas de la transmedia y la masividad, convirtiéndose en reorganizadoras de la cultura y la vida con su soporte en la digitalidad y la inteligencia artificial.

También la pandemia nos recluyó en el territorio doméstico, nos devolvió con distancias a ese espacio físico de la comunidad, del vecindario, del hogar y colocó el territorio como un espacio en donde también se empezaba a dar una disputa por la apropiación de los comunes a través de todo el sistema de los nuevos desarrollos de lo inmaterial y lo tecnológico como manifestación de ello.

Además, mostró cómo los peligros de la disolución del Estado, entregado ahora a las manos de los organismos gestores e impulsores de políticas y procesos multilaterales y de las transnacionales de las nuevas realidades tecnológicas que asumen el control con formas de gobernanza digital nunca vistas, lo que se nos descubre a través de la forma de ese mundo multilateral que transformaba la geopolítica. Esto se manifiesta

en los momentos de la pandemia, en la disputa por llegar primero a la vacuna, en una pelea por controlar la ciencia y la tecnología para hacer de estas y de los conocimientos que las sustentan la fuerza productiva de este tiempo.

A las educaciones populares que habían fundamentado parte de su accionar desde las identidades populares, nos mostró que no hay resistencias sin reexistencias, que no es posible leer lo global sin lo local y esto implica leer desde las epistemologías, las cosmogonías, lenguajes y formas de vida presentes allí y que se manifiestan como bienes comunes. Esto va a requerir darle sentido a la luchas históricas que nos enseñan que es posible llenar de contenidos propios, lo cual hace que ese mundo local deba estar en el centro de nuestras búsquedas para reapropiarnos del escenario desde nuestras raíces más profundas.

Esto significa la capacidad de ir a nuestras cosmogonías, ese sur epistemológico, ese sur territorial, esa unidad con la naturaleza que nos permita reorganizar nuestras vidas y apuestas, y allí construir una tensión para no negar la tecnología con un discurso ludita en el siglo XXI, construir la tensión entre ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, sin negar que también somos hijos e hijas de esta, nuestra aldea.

Duodécimo postulado

Las educaciones populares apuestan por la transformación, lo cual implica cambiar ya nuestra vida, la manera de vivir y habitar en los territorios y de transitar en las organizaciones donde militamos.

El paso entre tercera y cuarta revolución industrial nos prometió un mundo modernizado desde la tecnología y la inteligencia artificial, con una ciencia con un proyecto tecnológico que sería neutro, en cuanto la ciencia, por su objetividad, carece de intereses. Nos ofrecieron un sueño de progreso infinito en donde nuestros límites biológicos serían superados por las tecnologías, es el denominado proyecto y el movimiento de la singularidad que lo soporta. Nos plantean que no importan las ideologías, porque la conexión mente-cerebro ahora va a ser articulada a la conexión cerebro-aparatos, y también dicen que la democracia que tenemos es la única viable y que este es el mejor mundo posible, que será ampliado con una pérdida de lo público a través de una gobernanza digital.

La pandemia reveló aquí la importancia del territorio y nos mostró que somos parte de la naturaleza y en esa medida hemos usurpado el mundo a las otras especies. Emerge un planteamiento biocéntrico que nos exige otro tipo de relación con ella y con todas las otras especies vivas y el mundo natural. Nos mostró cómo la crisis climática era no solo de un modelo de la vida sino del modelo de desarrollo de la civilización occidental y de la modernidad, y que había que cambiar la vida. Mostró también cómo la crisis alimentaria, al colocar su interés en la industria de la alimentación, nos hizo evidente cómo la relación asimétrica entre producción y consumo se proyecta, para después de la pandemia, en más de mil millones sin comida, cincuenta millones de ellos en América Latina. Ya se reconoce que más de tres mil millones no tienen una dieta saludable en el planeta. Allí aparece claramente la educación popular planteando que es necesario resolver el asunto de que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos en un mundo lleno de opresiones e inequidades.

Entonces aparecen unas educaciones populares desafiadas a incorporar en el mundo cotidiano el proyecto revolucionario de la vida toda, y nos muestra que cualquier proyecto revolucionario posible implica reconocer que el poder popular se construye todos los días, en todos los lugares. Pero eso exige ser capaces de entender la integralidad del cambio y, en ese sentido, nos plantea la centralidad del cuerpo en estos tiempos de pandemia y cuarta revolución industrial, haciéndose lugar político para las transformaciones en lo micro-, en lo meso- y en lo macrosocial (Autor institucional, 2019).

Acá de nuevo nuestro maestro Paulo Freire, nuestro latinoamericano universal con su pedagogía del oprimido, nos recuerda cuál es el proyecto de las educaciones populares, cuando habla de ellas como una

Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire, 1986, p. 41).

RECAPITULANDO PARA CONTINUAR LA MARCHA

Asistimos a un momento de la historia de la humanidad en la cual confluyen cuatro grandes procesos que dificultan a comprensión desde una visión más integral, en cuanto nosotros en nuestras realidades cotidianas las vivimos como una eclosión de todas ellas al tiempo, generándose una exigencia de atender lo urgente, lo inmediato, y en muchos momentos, perdiendo la perspectiva global, lo cual está muy bien explicado en ese aforismo de la sabiduría popular: «los árboles no dejan ver el bosque». Esas cuatro grandes transformaciones que operan en nuestra historicidad, que están ahí determinando nuestros comportamientos y actuando en nuestras vidas y que soportan la reflexión anterior, son:

a. Un cambio de época, un cambio civilizatorio, una mutación que, según el premio Nobel George Charpak, es la segunda vez que se produce en la historia de la humanidad, luego de la anterior, la del neolítico, con la agricultura, hace 12.000 años (Charpak, E. y Omnés, R., 2005).

b. Un tránsito acelerado entre la tercera y cuarta revolución industrial en solo cincuenta años, cuando las dos anteriores necesitaron más de doscientos (Mejía, M. R., 2020; Bonilla, L., 2020).

c. Una pandemia que pone en cuestión los fundamentos de la civilización occidental y de la modernidad a derechas e izquierdas y, por lo tanto, el funcionamiento actual del capitalismo (Santos, B. de S., 2020; Garay, L. J., 2020).

d. La emergencia de un capitalismo cognitivo que reorganiza el control y el poder desde el trabajo inmaterial, convirtiéndolo en la fuerza fundamental de su reproducción y su ciclo de ganancia sobre nuevas bases (Boutang, M., Corsani, L., y Lazzarato, M., 2014).

Esta confluencia histórica en este momento específico, donde cada uno de nosotros, hombres y mujeres de este tiempo, vivimos nuestras vidas, está reorganizando el tablero de la acción humana, en cualquiera de las concepciones políticas, sociales, culturales, ideológicas, sexuales, religiosas, desde donde dirigimos nuestras vidas. Por eso tenemos que decir que apenas balbuceamos en forma inicial explicaciones y sentidos para los tiempos que corren. Y aquí viene bien como explicación-síntesis citar el aforismo de Confucio: «La crisis es un instante entre dos claridades», y allí estamos todas y todos, quienes vivimos este tiempo, en esta hora precisa, en el instante señalado por Confucio, sin claridades, aproximando primeras explicaciones para comprender estos tiempos que corren, como nos lo recuerda Luis Jorge Garay (2020):

[...] así, la incerteza sistémica inherente a las realidades complejas del mundo actual se ve acentuada aún más en medio de una incierta transición a un modelo alternativo al neoliberal radical, que exige a las sociedades y a los gobiernos la introyección y potenciación de una actitud resolutiva, productiva, estratégica para la búsqueda del mejor aprovechamiento posible de las oportunidades que se pudieran producir en tiempos tan imbricados de cambio, como los que podrían preverse durante al menos un período de tiempo prudencial entrando en una época exigente que ha de requerirse de una postura societal activa y programática (p. 45).

Curiosamente, las preguntas emergen a borbotones y son más que las respuestas, y ese es el sentido de este texto, palabras desde este instante buscando hacerme a mí mismo en estas opacidades, palabras que buscan en ese acumulado de las educaciones populares caminos y rutas orientadoras para continuar la marcha en tiempos inciertos, y seguir construyendo una educación que no es, sino que se está haciendo en infinidad de territorios donde hombres y mujeres con sus rebeldes subjetividades mantienen viva la resistencias-reexistencias por enfrentar las dominaciones y opresiones de todos los poderes que han sido y de los nuevos que se van constituyendo.

Las particularidades de este tiempo hacen que la incertidumbre, convertida en presencia permanente, acompañando nuestros confinamientos, aislamientos, silencios, múltiples interpretaciones, emplace unos escenarios con las más variadas narrativas para explicar en cuánto también se entretienen otros juegos de poder que vale mencionar en este momento en este escrito, porque ellos juegan un papel en la manera como se manifiestan las subjetividades para interpretar y hacer de ellas un ejercicio de individuación que intenta explicar cómo hemos vivido, sobrevivido y reexistido en este tiempo y medio.

En esta perspectiva, las teorías del complot se han puesto a la orden del día para explicar sus orígenes, con formas muy disímiles, para unos atribuidos a laboratorios secretos que explicitan la nueva confrontación planetaria entre Estados Unidos y China, que adopta desde formas biológicas, experimentales en animales o fruto de algún error en un mal trabajo de un laboratorio, o también, como estrategia de alguna de las potencias del multilateralismo para eliminar grupos de minorías incómodas o grupos sobrantes de población. También hemos escuchado versiones que la ubican en su origen propiciada por los magnates de la tecnología para acelerar el control desde la inteligencia artificial a favor de sus transnacionales, así como señalar a laboratorios que han generado armas biológicas para acelerar las ventas de algunos de sus productos, sin faltar quienes las ven como la consecuencia del debilitamiento de las defensas de los humanos por la excesiva exposición a las antenas, en especial a las nuevas del 5G, las cuales emiten unas nuevas radiaciones electromagnéticas con consecuencias sobre los humanos que las usan. Como vemos, estas son solo algunas. Usted, amable lector, escuchó o escuchará otras.

Esta cantidad de relatos han generado también narrativas que le han ido abriendo un espacio muy fuerte al miedo, el cual comienza a habitar múltiples lugares y conversaciones, desde las que acompañan un pesimismo sobre la validez de la acción humana y la imposibilidad de que sus actores puedan reorientarlos, generando una inevitabilidad del control biológico y tecnológico que comienza a instalar una especie de distopía en la cual la tecnología aparece como la nueva salvadora.

Cuando se hace la reflexión sobre la presencia microscópica del virus que desbordó los análisis posibles desde lo científico, lo cual instaló también una desesperanza alimentada con discursos sobre la condición humana en estos tiempos, en donde la omnipotencia de la ciencia convertida en fuerza productiva fue removida, abriendo un espacio por donde se colaron las autoridades gubernamentales y el Estado se erigió como un nuevo padre protector que servía para contener el miedo. Allí trazó la raya que no se podía traspasar si queríamos tener alguna perspectiva de futuro y ellos aparecen como demiurgos y emisarios del futuro, lo cual rápidamente les permitió tomar el mando de una ciudadanía y unos movimientos que habían sido reclusos en el hogar. Esta mano salvadora se presenta como la protectora frente a la vulnerabilidad humana, emergiendo un Estado protector que volvió los medios masivos en los canales a través de los cuales se convirtieron en los administradores del miedo a lo desconocido.

De esta manera, al administrar el miedo, se colocaron como la posibilidad más cierta de futuro si seguíamos sus órdenes y se les convirtió en una ágil manera de callar las voces disidentes sobre el manejo de la pandemia, y apareció el grupo de sabios de la ciencia médica, que, a nombre de su objetividad, desacreditaba las versiones críticas y lograban, también en este tiempo construir una política de «desaparición» acallando de los medios esas voces disidentes. Regresamos al escenario de siempre, el miedo al extraño, al diferente, al pensamiento divergente, a la introducción de ellos en lo doméstico, nuevamente a través de los más variados instrumentos, y de nuevo, a través de ellos y el miedo, administrado como garantía de futuro, sirvió para que las medidas políticas, económicas volvieran a favorecer a los mismos de siempre: banqueros, empresarios, negociantes del futuro y, desde luego, políticos de todos los niveles, que emergían como los salvadores a los pobres del hambre, multiplicando cuatro o cinco veces los valores de lo que daban, haciendo visible que el miedo servía no solo para mantener y aceitar los poderes de siempre, sino que no había razón para abandonar la corrupción como uno de los eslabones de la cadena. Un buen ejemplo de esto lo relata Frey Beto (2020).

En este escenario nos dimos cuenta de que íbamos a volver a «su normalidad» y comprendimos que ella tampoco se había ido, y que allí se mostraban los signos de lo que será el comportamiento postpandemia, en cuanto toda su trama política tradicional está ahí, dando forma a la necropolítica por caminos de la corrupción, y comprendimos que la única posibilidad de lograr cambios era fortalecer la lucha y los movimientos para construir la salida de esa normalidad, y esperar que el futuro no sea el de ellos, construido colectivamente sin miedos, con esperanza, volviendo a instalar la educación popular en nuestras vidas, en todos los espacios, porque a la manera del viejo abuelo de la educación popular en nuestro continente, y maestro de Simón Bolívar, nos recordó que ese proyecto seguía siendo válido.

Este proyecto de la patria grande unió a los dos Simones, siempre lo vamos a encontrar transitando en los escritos de uno y otro, sueños que los hermanaban y que además los colocaron a la hora de las definiciones en uno de los grupos con los cuales se representaban ellos el destino de estas tierras que habían tomado el camino de la independencia del yugo español. El trasfondo de ello no es solo un asunto filial de mecenazgo, de relación maestro-alumno, sino de estar del mismo lado en la concepción sobre el futuro y el destino de estas tierras, que saliendo de esta encrucijada histórica iban a marcar un tronco común sobre los caminos que pretendían transitar los dos para darle unidad y sentido a sus luchas de formar república los dos, y las instituciones educativas y sociales que se requerían, las cuales soñó el Rodríguez de este texto y que siguen iluminando el camino de educadores populares como parte de las rebeldías que él inauguró.

Las diferencias fueron claras para los dos frente a las pretensiones y sueños de otros sectores de nuestras élites criollas, que pretendían desde sus intereses seguir la separación para un control por parte de ellas y transmutar los que antes realizaban los españoles, cuestión a la que se oponían Bolívar y Rodríguez, ya que se inspiraban en las realizaciones de los alzamientos iniciales de Haití, con Dessalines y Pétion, quienes apoyaron a Bolívar con armas y naves; de las del México de Hidalgo y Morelos, y Rosas en Paraguay, quienes trazaron un proyecto con características bien diferenciadas en el continente, con una mirada mucho más popular y de producción de igualdad.

También es muy clara su búsqueda de una educación popular para todas y todos, que lo va a diferenciar de Andrés Bello, a quien va a encontrar en Londres y después, al final de sus días, en Chile. Allí el hombre de la gramática y el jurista del código civil tenía una manera muy particular de entender el derecho a la educación para los grupos más pobres de la población en esos tiempos. Ello se ve en un texto muy citado de sus críticos, cuando muestra su talante conservador dando forma a una especie de derecho restringido:

El círculo de conocimientos que se adquirieran en estas escuelas elegidas para las clases menesterosas, no deben tener más extensión que las que exigen las necesidades de ellas; lo demás no solo sería inútil, sino hasta perjudicial porque, además de no proporcionarse ideas que fueran de un provecho conocido en el curso de la vida, se alejaría a la juventud de los trabajos productivos... la educación, este ensayo de la primera edad prepara a los hombres para desempeñar el papel que la suerte les ha destinado (Bello, A., 1982, pp. 50-51).

Esta disputa del proyecto de las élites tiene una manifestación muy clara en la educación a lo largo de toda la historia republicana.[9]

El tipo de conflictos que ha caracterizado nuestra vida republicana, por los diferentes intereses, tiene una particular manera de manifestarse en la educación, tanto en el pasado como en el presente; estos conflictos fijan un derrotero de transformación, lo que se ve en la cita anterior de Bello, también para el contexto colombiano en el planteamiento de Juan García del Río:

[...] no confundir la educación científica y la popular; el cultivo de las clases elevadas de la sociedad no es un cultivo que conviene a la plebe, la educación del pueblo debe consistir en buena moral y las artes prácticas. Las grandes teorías filosóficas y religiosas son inútiles e inaccesibles al pueblo, el cual teniendo las ideas y virtudes indispensables al género de sus trabajos y a la felicidad de su vida, en bastando sus luces a sus capacidades, debe estar satisfecho. Las clases elevadas, por el contrario, deben entrar en el secreto de las ciencias de que han de hacer aplicación para el interés del Estado y conservar su depósito (García, J., 1829, pp. 27-28).

Releer a Simón Rodríguez sin tener formación de historiador o de investigador en el sentido clásico otorga una serie de licencias para realizarlas desde mi identidad como educador popular y miembro de la Expedición Pedagógica Nacional, y desde allí intentar explicar de qué manera un ser humano nacido hace 250 años — cumplidos en octubre del 2019 — sigue mostrando caminos en ese pensamiento que él inaugura como el antecedente más preclaro, de una educación popular que rompe con el entendimiento eurocéntrico de ella (Cáceres, B. 1964): dar escuela de primeras letras a todos — sí, a todos, pero allí no están incluidas las mujeres —, que colocaron como fundamento de la escuela de las nacientes repúblicas las élites criollas como proyecto civilizador bien representado en el ya citado Sarmiento, con sus distinciones entre el Río de

la Plata y la Pampa. En cambio, para Rodríguez, el asunto era «o inventamos o erramos», y por ello propuso la enseñanza del quechua en vez del latín y también las mujeres iban a sus escuelas.

Hoy, como ayer, no solo la tarea de la educación está pendiente. Tras doscientos años, el régimen republicano por el que propugnaron los Simones no aparece, así los cambios de nombre lo hubieran insinuado: República de la Nueva Granada, Estados Unidos de Colombia, República de Colombia. Cada uno con leyes, y a punta de ellas, va intentando superar esa sociedad estamental, elitista, la que combatió Rodríguez, pero no el tipo de poder que construyeron, esto es, pensar que la desigualdad se volvió costumbre e intentar superarla como un problema para resolver a sangre y fuego, porque el proyecto imitador del bienestar de los Estados Unidos y la sabiduría de Europa siguen siendo ley.

Por ello, esa institucionalidad construida en los interregnos de la sangre y el fuego, vuelve sobre lo mismo, un proyecto civilizador hecho sobre la negación de la diversidad, y vuelve a aparecer una identidad única, la de las élites, los del poder, y se vuelve a legislar en función de ellos, su dios, sus verdades, sus identidades, sus riquezas, negando que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y que somos naturaleza, es decir, una suma megadiversa de razas, culturas, sexualidades, lenguajes, cosmogonías, asentadas en territorios distintos, esperando que esa patria que enuncian les dé cabida a todos, como lo soñaron los dos simones hace dos centurias.

Y vuelve a estar, como hace ese largo lapso, la educación popular, clamando por otra educación que nos haga de acá, que no cante solo una epopeya, una sola fe, sino todas las que hacen a Nuestra América, más allá de un mapa, un territorio rico por las megadiversidades, que en su negación nos han conducido inveteradamente a la guerra. Estamos clamando por esta otra educación, con la certeza de que aprenderemos a tramitar, regular, transformar los conflictos sin volverlos violencia, como nos decía también el maestro Estanislao Zuleta (2015/1994).

En ese mismo sentido, declara la educación como un campo de combate y afirma:

[...] combaten en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una relación humana de las gentes que se quiere educar, más estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema, más se contribuye a su sostenimiento y a su perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate: los educadores tienen un espacio abierto allí, y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece (citado por Suárez, H.; Valencia, E. [comps.], 1995, p. 47).

Y como afirmaba el mismo Rodríguez cuando invitaba a no desistir en las búsquedas: «No den por imposible lo que no hayan puesto a prueba [...] El que no hace nunca yerra, más vale errar que dormir» (Rodríguez, S. 2007, p. 121).

En el sentido de estas luchas que continúan, valga la inspiración de otro de los educadores populares reconocidos, José Martí, que con precisión nos recuerda desde el momento en que él vivió, la vigencia para iluminar los caminos de esta larga disertación que hemos realizado:

Estos tiempos no son para acostarse con el pañuelo a la cabeza, sino con las armas de almohada, como los varones de Juan de Castellanos: las armas del juicio, que vencen a las otras trincheras de idea, valen más que trincheras de piedra... no hay proa que taje una lluvia de ideas y los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse como quienes van a pelear juntos (Martí, J., 2011, p. 12).

REFERENCIAS

- Autor institucional (2019). *Expedicionarias(os) viajeras(os) y anfitrionas(es) del Eje Cafetero. De viaje por las Geopedagogías de La Paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano*. Bogotá: Planeta Paz, Incidem, Liga Española de Educación, Aexcid.
- Bello, A. (1982). *Obras completas*. Caracas: Fundación La Casa de Bello.

- Bonilla, L. (2020). *Escuela, universidad y educación en la 4ta Revolución Industrial*. Bogotá/Caracas. Laboratorio Educativo.
- Boutang, M., Corsani, L., y Lazzarato, M. (2014). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de sueños.
- Brandão, C., Cendales, L. Gómez, J., Rodríguez, M., Suárez, D., Verlanga, B., Mejía, M. R. (en prensa). *Epistemologías y metodologías emergentes en investigación en Nuestra América*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Cabalúz, F. (2016). *Entramando pedagogías críticas en Latinoamérica*. Santiago: Quimantú.
- Cáceres, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris: Editorial du Seuil.
- Cendales, L., Mejía, M. R., Muñoz, J. (comps. y eds.) (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Charpak, E. y Omnés, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona: Anagrama.
- Escobar, A. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. Estrategias de lo pedagógico y lo decolonial. En: Waltz, C. (editora). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de (re)sistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Serie pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frey B. (2020). *Carta a mis amigos y amigas en el extranjero*. Chile: Serpaj.
- Gabbert, K. y Lang, M. (2019). *Cómo se sostiene la vida en América Latina*. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo y Ediciones Abya Yala.
- Garay, L. J. (2020). *Hacia una visión estratégica de un programa estructural de transformaciones sociales y económicas en Colombia bajo un contexto internacional en transición. Algunas lecciones aprendidas con la pandemia del covid-19*. Bogotá: Planeta Paz-Ediciones Desde Abajo.
- García, J. (1829). *Meditaciones colombianas*. Bogotá : JACualba. 1829.
- Kurzweil, R. (2012) *La singularidad está cerca. Cuando los humanos trascendamos la biología*. Berlín: Lola Books.
- Kurzweil, R. (2019). *Cómo crear una mente*. Berlín: Lola Books. 2019.
- Martí, J. (2011). *Nuestra América. Obras Completas*. Volumen 6. La Habana: Centro de Estudios Martianos. Ediciones Carisma Digital. 2011. Pág. 12.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación popular, raíces y travesías. De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bogotá: Aurora.
- Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. (2014). *La investigación como estrategia pedagógica. Una construcción desde el sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mesa, G. (2019). *Ambientalismos populares*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Muñoz, G. y Amador, J. C. (2018). Comunicación popular y educación. *Revista Nómadas No.49*. Bogotá. Pp. 47 a 67.
- Oxfam (2019). *Informe a la cumbre de Davos*. Londres: Oxfam.
- Rodríguez López, S. (2007). Extracto sucinto de mi obra sobre la educación Republicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (9)*. Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Pp. 105-134.
- Rodríguez, D., Taborda, M., Toscano, N. (2020). *Resistir para reexistir. La discapacidad desde una mirada crítica*. Bogotá. Ediciones desde Abajo.
- Rodríguez, S. (1986). *Obras completas*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Santos, B. de S. (2020). Lo vernáculo y lo utópico. *Revista Sur*. 31 de agosto.
- Streck, D. (2019). *Fontes da pedagogia Latino Americana. Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.
- Suárez, H.; Valencia, E. (comp.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Wade, P., Urrea, F., y Viveros, M. (2008). *Raza, etnicidad y sexualidades, ciudadanía y multiculturalidad en América Latina*. Bogotá: Editorial CES.
- Zambrano, A. (2013). *Las ciencias de la educación en Francia*. Bogotá : Magisterio.

Zapata, M. (2014). *El árbol brujo de la libertad: África en Colombia. Orígenes, transculturización, presencia, ensayo histórico, mito*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Zuleta, E. (2015/1994). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

NOTAS

[1] Al respecto, ver los videos Caracoleando, Robolution Loyola, El rincón de los Tiestos, de Yesid Torres, Gran Maestro Premio Compartir 2014, disponibles en YouTube.

[2] Acuñado por el economista John Williamson, donde resumía en diez principios la nueva fórmula económica de su momento para organizar el mundo, es decir, el neoliberalismo.

[3] La película *Parásitos*, ganadora del Óscar del 2020 a mejor película extranjera, es un buen ejemplo de cómo se produce la desigualdad en el capitalismo cognitivo y sus mediaciones tecnológicas, y el lugar de la industria cultural en él.

[4] De igual manera mostró cómo en ese tránsito había atacado las pedagogías como procesos de mediaciones, en los lenguajes, para sustituirla por el uso de tecnologías como «ferretería». Para esto desarrolló seis estrategias: 1) de despedagogización; 2) de aprendizaje inverso; 3) de apagón pedagógico virtual; 4) el homeschooling (educación en casa); 5) desposesión simbólica del oficio; 6) e ataque a las formas organizadas de los educadores, acusándolos de no dejar avanzar el progreso tecnológico.

[5] Recordemos que las anteriores fueron la biótica —control de la naturaleza— y la cultural —eurocentrismo—, con las cuales se construyeron en el pasado proyectos de control y poder a nombre de la ciencia.

[6] En medio de la pandemia, los organizadores de la cumbre de Davos, Klaus Schwab y Terry Mayeret, lanzan el libro *Covid-19, the great reset*, en donde proponen reconstruir la economía mundial de manera más verde y justa, y plantean que no va a ser posible volver al mundo que teníamos, afirmando que la reorganización de la economía debe ser para volver de otra manera.

[7] Para ilustrar, ver el video *Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de Paz desde la escuela*, disponible en YouTube.

[8] Obreros que perdieron sus trabajos en la primera revolución industrial (la del vapor) y asaltaban las fábricas para destruir las máquinas que, según ellos, eran las responsables de la pérdida de sus trabajos.

[9] En el caso colombiano, es muy claro a lo largo de toda su historia —desde la Ley de instrucción pública de Santander (1826), la reforma radical liberal de 1870, la reacción conservadora con la Revolución de los púlpitos, y la introducción de Pestalozzi con un esquema católico, la revolución de Cerda de 1882, y la Ley de instrucción pública de 1803— una concepción conservadora modernizante que será reformada a partir de la llegada de los gobiernos liberales en la década del treinta del siglo XX. Es decir, la educación nunca ha sido un asunto neutro en Iberoamérica (Quiceno, H., 2003)