



Habitar la formació de persones adultes



editorial

carpeta

Usual rima amb mansesa? Des del malestar al bon viure: una consciència crítica que canvia a cadascú i al món des de l'estil de vida i des del treball

Lucia Bertell • 7

Les altres alfabetitzacions. Habitar l'educació d'adults: el treball dels nous educadors d'adults i l'aprenentatge al llarg de la vida

Paula Guimarães, Institut d'Educació, Universitat de Lisboa • 26

Formar-se per a la vida o viure l'educació i la formació?

Licínio C. Lima, Universitat de Minho • 36

Habitar l'educació de persones adultes. Un espai, encara, per a la cura

Clara Arbiol Gonzalez, Universitat de València • 43

Una formació de persones adultes singular que arrela...

Maria Dolores Jurado Jiménez, Universitat de Sevilla • 51

contínua

Refundar la crítica en educació en els temps de capitalisme globalitzat

Marco Raúl Mejía J., Planeta Paz, Expedició Pedagògica Nacional • 65

persones, territoris i experiències

Educació al llarg de la vida i pràctiques educatives

Rosa M. Falgàs, ACEFIR i Joan Tañà, CFA Nou Girona i ACEFIR • 81

Algunes reflexions sobre el quefer docent des del centre d'FPA que co-habite

Iolanda Corella i Llopis, Centre Públic Municipal d'FPA d'Almussafes • 87

Habitar el món: un projecte d'educació pel desenvolupament

Gemma Villanueva Bohigas, Centre d'E. P. A. Camp Rodó, Palma • 97

Formació de Persones Adultes: El territori com espai de vida educativa...

Dolors Monferrer Ferrando • 106

Aula 3: teatre al CEPA Son Canals

Maria Josep Carrasco Escandell, CEPA Son Canals • 111

investigació

Universitat i neoliberalisme: performativitat, competitivitat i productivisme

Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes • 121

Pedagogia crítica i decolonial en els temps de Trump. Entrevista a Peter McLaren

Pablo Cortés-González • 133

arxiu dialogica

La Troca, una escola comunitària de formació de persones adultes

La Troca • 147

fotografia

Seminari: educació popular, acció sociopolítica i ciutadania, 2005 • 155

llibres

Freire y educación. Antonia Darder • 157

Reiventando Freire. Moacir Gadotti; Martin Carnoy, Organitzadors • 158

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.



Refundar la crítica en educació en els temps de capitalisme globalitzat¹

Marco Raúl Mejía J., *Planeta Paz, Expedició Pedagògica Nacional*
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Canvis radicals s'estan produint en allò que les societats democràtiques ensenyen als joves, i aquests canvis no han sigut ben pensats. Ansioses de lucre nacional, les nacions i els seus sistemes d'educació, estan descartant descuidadament habilitats que són necessàries per a mantindre vives les democràcies. Si aquesta tendència continua, les nacions de tot el món prompte estaran produint generacions de màquines útils, en compte de ciutadans complets que puguen pensar per si mateixos, criticar la tradició i entendre el significat dels patiments i èxits d'una altra persona. Quins són aquests canvis radicals? Les humanitats i les arts estan sent eliminades, tant en l'educació primària/secundària com en la tècnica/universitària, en pràcticament totes les nacions del món, vistes pels responsables polítics com a ornaments inútils, en moments en què les nacions han de tallar totes les coses inútils a fi de mantindre la seua competitivitat en el mercat global, aquestes estan perdent ràpidament el seu lloc en els plans d'estudi i també en

¹ Paràgrafs del llibre de pròxima publicació: Mejía, M. R. Educación y escuelas en las globalizaciones del siglo XXI, reconfiguración, disputas y caminos alternativos.. Tom III. Bogotá, Edicions Desde Abajo.

² Discurs de Martha Nussbaum en rebre el doctorat Honoris Causa en UdeA, 10 de desembre de 2015. Disponible en: <https://canal-cultura.org/2015/12/14/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>

³ La importància del treball immaterial en la societat actual exigeix la necessitat d'acreditar-lo per a incorporar a la seua organització social i el lloc més visible són els títols i l'escriptura, transformant aquests dos elements com a centrals a la nova indústria del coneixement, proves, qualitat, rànquing, etc.

les ments i cors de pares i xiquets. De fet, el que podríem anomenar aspectes humanístics de la ciència i les ciències socials —l'aspecte creatiu imaginatiu i l'aspecte del pensament crític rigorós— també estan perdent terreny, pel fet que les nacions prefereixen perseguir beneficis a curt termini cultivant habilitats útils i altament aplicables, adaptades a fins lucratius.

Martha Nussbaum²

Aquesta citació ens permet donar-li entrada a aquest text, en el qual intente mostrar que les formes de la crítica en educació s'han transformat a partir de les noves realitats, dels canvis que es viuen, en les formes de produir la vida simbòlica i material i les formes culturals que li corresponen, fent que molts dels enunciats crítics del passat no anomenen amb precisió les noves formes com els desenvolupaments del capitalisme exigeixen la construcció de nous mapes conceptuals, metodològics i pedagògics per a donar resposta a aquests temps.

1. No sols globalització, també canvi d'època

Podem afirmar que estem a nivell planetari enfront d'un moment d'ajust del projecte educatiu per a donar resposta a aquestes noves realitats, i ací es produeix una ambigüitat, perquè al mateix temps que mostra les seues noves formes des de la ciència i el coneixement, i el control que es fa tornant a aquests força productiva fonamental, no acaba de constituir-se la institucionalitat que correspon a això, generant dinàmiques permanents de modificació en els processos educatius. Per al cas colombià, açò és molt visible en la infinitat de decrets del MEN que toca aspectes específics del quefer educatiu o la llei de contrareforma educativa amb prou similituds a la nostra 715, que enfronten actualment les i els mestres llatinoamericans.

Per això podem dir que l'educació en les seues múltiples formes i l'escola des del jardí d'infants fins al PhD és un camp en reconfiguració i en disputa, i en aqueix sentit no hi ha respostes clares. Els que ho afirmen des de ministeris o organismes multilaterals, ho fan més basant-se en un discurs des del poder polític i econòmic que posseeixen. De la mateixa manera, el pensament crític i emancipador assaja respostes des de la impugnació a les noves formes de control en educació.

Aquesta situació de trànsit entre un món que ja no és i una institucionalitat oficial i crítica, inadeguada per a les noves realitats ha generat en alguns casos confusió, la qual cosa ha fet que sectors crítics se sumen en cor a la modernització de l'escola capitalista com si fóra part del projecte transformador. Persones ahir molt radicals i impugnadores de l'escola capitalista se sumen hui a la seua realització en forma acrítica en nom d'un nou discurs tècnic fundat en la "titulometria" i en la "bibliometria"³, raó per la qual la discussió de la innovació torna a col·locar-se de forma urgent com

a central a la discussió actual sobre la innovació i la transformació en els assumptes educatius escolars i pedagògics.

Aquesta situació genera en les organitzacions socials de l'educació dificultat per a comprendre aquest temps i reestructurar les seues formes de lluita, comprensió dels educadors, que permeta donar lloc a les noves maneres de la protesta i de les reivindicacions, generant un moment històric en el qual es requereixen propostes que acompanyen les protestes.

1.1. Un nou escenari de reconfiguració⁴

Un dels assumptes centrals per a qualsevol persona que visca en aquesta societat, és poder donar explicació dels múltiples fenòmens que modifiquen la seua vida en els temps que corren, tant en el teòric com en el pràctic i ells requereixen nous mapes conceptuals, metodològics, d'actuació, d'interacció per a explicar allò que succeeix en la vida quotidiana de les persones i en els múltiples canvis que succeeixen en les nostres realitats i l'impacte que ells han tingut en les seues vides.

S'ha arribat des de múltiples llocs a una espècie d'acord comú sobre aqueixos elements que han configurat les transformacions d'aquest temps i que cadascú elabora segons els seus èmfasis professionals, col·locant la importància d'acord amb els seus interessos específics. Un exemple emblemàtic és el del premi nobel de física, Georges Charpak, el qual després de treballar-los conclou que:

“...mantindrem la idea que es tracta d'una mutació..., Ni més ni menys! Totes les causes que s'assenyalen són secundàries, a excepció d'una sola, l'aparició de la ciència fa quatre segles. És la segona vegada que es produeix una mutació d'aquesta envergadura, l'anterior, la primera, va tindre lloc a l'inici del neolític, fa dotze mil anys.”⁵

En una mirada des dels nostres contextos, un autor com Jesús Martín-Barbero ens planteja que:

“Ens enfrontem així a un altre canvi molt més radical, consistent en els nous modes de producció del coneixement i més específicament a les noves relacions entre el sensible i l'intel·ligible. Ací resideix la lucidesa de Castells, qui lliga la mutació digital a la superació definitiva de la separació entre els dos lòbuls del cervell: el de la raó argumental i el de l'emoció passional, que per mera casualitat resulta ser el de l'art! Doncs bé, hui en dia a allò que en les ciències claus com la física i la biologia s'anomena cada dia més sovint 'experimental', és a simular digitalment en ordinador.”⁶

Hi ha un acord que aqueixos elements configuradors d'aquest temps-espai actual són: el coneixement, la tecnologia, els nous llenguatges, la informació, la comunica-

⁴ Desenvolupat amb base en: Mejía, M. R. (2016). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias en América Latina. Nómadas 43. Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. Bogotá. Universidad Central IES-CO. 2015. Pp. 149-166.

⁵ Charpak, G. i Omnès, R. (2005). Sed sabios, convertíos en profetas; Pàgines 15-16. Barcelona. Anagrama.

⁶ Martín-Barbero, J. (2007). ¿Razón técnica vs. razón pedagógica; Pàgina. 215. En: Zuleta, M.; Cuhides, H. y Escobar, M. R. (Editors). ¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas. Bogotá. Universidad Central – IES-CO. Siglo del Hombre Editores.

⁷ Maldonado, C. E. (2015). Introducción al pensamiento científico de punta, hoy. Bogotá. Editorial Desde Abajo.

ció, la innovació i la investigació i l'entramat de relacions que constitueixen allò que alguns han començat a denominar tecnologies convergents⁷, les quals porten profunds replantejaments en la comprensió d'aspectes constitutius d'aquestes noves realitats.

Observem de manera succinta aqueixos canvis:

1. **El coneixement.** Configurat en el paradigma científic de la modernitat capitalista que funda el Mode 1 de la ciència (Copèrnic, Descartes, Galileu, Newton, Hobbes) i que al llarg del segle xx, en el seu replantejament, dóna lloc al Mode 2 de la ciència (Heisenberg, Einstein, Planck, Peat), el qual ha sigut el factor bàsic de les modificacions estructurals de la societat en els últims cent anys.
2. **La tecnologia,** la qual fa el seu trànsit de la tècnica, produint una relació amb el coneixement de nou tipus, en generar processos on les relacions teoria-pràctica es modifiquen a través d'aqueixes quatre edats de la màquina: la del vapor, la dels motors elèctrics, les electròniques, i les de la microelectrònica i de la informació.
3. **Nous llenguatges.** El suport dels canvis dels dos aspectes anteriors és l'emergència d'un nou llenguatge en la història de la humanitat, el digital, el qual unit a l'escrit i a l'oral complica les formes de la cultura establint una sèrie de canvis sociometabòlics que incideixen en les noves creacions culturals i en les relacions generacionals.
4. **La informació.** Es va convertir en un element central en els processos que reorganitzen i reestructuren les formes del coneixement, ja que ella és clau per al funcionament de tot el sistema de màquines i tecnològic, així com dels aspectes de la producció convertits en serveis. La informació es fa complementària i diferent del coneixement.
5. **La comunicació.** Emergeixen infinitat de processos en les noves realitats de la tecnologia i la informació, en les quals la imatge vehicula gran part d'ells, generant dinàmiques culturals sobre nous suports i una producció que ha portat a construir d'una altra manera els processos de socialització i les dinàmiques de la indústria cultural de masses.
6. **La innovació.** Apareix com un dels elements que ha pres més preponderància en les transformacions en curs. La velocitat del canvi en el coneixement, lligat a la producció permanent de nous productes, ha convertit aquest aspecte en un dels eixos de la discussió per a donar-li el seu lloc en les empreses, en l'educació, en les tecnologies i en les diferents dinàmiques de la societat.
7. **La investigació.** S'ha convertit en un dels factors bàsics de les transformacions en els aspectes anteriorment ressenyats, i al mateix temps s'ha consti-

tuït a si mateixa com un camp de saber configurant noves realitats sobre les quals es teixeixen part dels canvis estructurals del poder en la societat actual i es fonamenten les modificacions.

El sistema-món que s'organitza a partir d'aquestes realitats anteriors, suposa no sols una reorganització de les formes de producció material i simbòlica de la vida, al mateix temps que ha fet invisible també una crisi profunda i una reorganització de múltiples sentits i explicacions de la marxa de la vida i la societat, en quant els supòsits en els quals estava basat el món de poder euronord-americà, comencen a ser qüestionats i s'exigeix replantejar la manera com s'han relacionat amb la naturalesa i han construït una visió del món que homogeneïtza i controla des de centres epistèmics, conceptuals, i tecnològics.

Amb aquesta ajustada síntesi, deixem oberta una problemàtica que està a la base de la constitució de la societat actual i des de la qual es rearticula l'organització i els processos de relació d'una situació paradoxal, d'un canvi d'època al qual cal respondre, i d'una reorganització del poder que construeix noves formes de control i reorganitza la societat, generant en aquest trànsit una sensació de novetat que sembla deixar enrere les maneres i formes com el poder ha actuat, en quant les reactualitza a través d'altres dinàmiques complementàries de les anteriors.

Açò dóna origen a múltiples lectures que fan veure aquests canvis fruit del desenvolupament de la societat com si es tractara de dinàmiques neutres, on el coneixement, la tecnologia o qualsevol altre aspecte —d'acord al marc conceptual de qui escriu— hagueren arribat a un nivell màxim de la seua evolució produint una transformació de la societat des d'elles, i anunciant en el nou lloc del consum el seu gaudi per a totes i tots, cosa que dóna origen en l'educació a un discurs sobre el coneixement de tipus tecnicoinstrumental, suport de la seua indústria i de la fonamentació del quefer educatiu en els seus múltiples aspectes.

La particular manera d'anomenar aquests canvis posa l'èmfasi en l'element visible que els constitueix: “societat del coneixement”, “societat de la informació”, “la tercera onada”, “societat informacional”, “societat postindustrial”, “societat tecnocientífica”, “societat postmoderna”, “societat líquida”, entre altres. No obstant això, com a aspecte important per a l'anàlisi cal tindre en compte com obliden que elles es donen en unes relacions de poder i de reconfiguració dels processos de control, que tornen a generar desigualtat i inequitat en la societat, reestructurant el procés d'acumulació del capital⁸.

En aquesta perspectiva es fa necessari en l'anàlisi anar més enllà, en quant no sols estem davant d'unes transformacions d'època i de civilització, sinó que la forma del control capitalista s'ha transformat, exigint noves interpretacions i apropaments, i per tant, l'emergència de noves formes de construir les resistències.

⁸ Meszaros, I. (2008). *El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo del siglo XXI*. Edición cedida por: Vadell Hermanos/CLACSO. Caracas; Fundación Editorial El perro y la rana. 2009.

⁹ Aquest numeral el constitueixen paràgrafs del text de la meua autoria “Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC, una aproximación desde la educación popular”.

¹⁰ Amb aquest terme ens referim a la sigla NBIC+S, que es referix a la nanotecnologia, biotecnologia, informació, coneixement i la seua dimensió social.

¹¹ Per a ampliació, veure: Mejía, M R “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI”, en: *Revista Internacional de Filosofía*. No.58. 2010 y en: *Revista Ciencia Política*, No. 11, 2011.

¹² Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Buenos Aires. Paidós.

2. També noves formes del control del capital i les seues manifestacions en la societat i l'educació en aquest canvi d'època⁹

La crisi que va viure el capitalisme en la dècada dels 70 del segle anterior, no sols tenia a veure amb l'entrada d'un nou sector hegemònic en el seu projecte de control i poder. El capital financer, el qual desplaçava el manufacturer, davant de les dificultats de pagament dels préstecs realitzats a moltes de les economies emergents va generar una crisi en la qual un dels llocs més visibles d'ella va ser el deute extern. També, com un altre factor addicional, el món es trobava davant d'unes modificacions estructurals, les quals van emergir com noves realitats on les tecnologies convergents¹⁰ i les seues interaccions constituïen nuclis emergents en la societat, generant sectors que dinamitzaven la producció de vida i els seus béns materials i simbòlics, reestructurant relacions en els seus diferents àmbits culturals, econòmics, polítics, i socials, produint un fenomen de “cientifització” dels processos de producció.

Ciència i tecnologia no sols es manifesten en la vida quotidiana transformant els entorns locals, sinó que es converteixen en forces productives materials, on elles són utilitzades com un empleat més, un membre de l'obrer col·lectiu del capital social, gestant una nova producció de plusvàlua a nivell mundial, donant lloc al major desenvolupament del treball immaterial. Els treballadors d'aquesta nova economia es converteixen en portadors del seu mitjà de treball: el coneixement i les diferents tecnologies reorganitzant no sols la producció sinó les relacions socials i les seues dinàmiques de poder, reassignant i reestructurant el paper dels subjectes en això i de les lluites i dels moviments de resistència. Basta veure en aquests dies la discussió dels sectors agrupats en Vía Campesina i la transnacional dels cereals i el glifosat, Monsanto.

2.1. *Comprentent les modificacions del capital i la reconfiguració de la teoria crítica*

Una de les majors dificultats es troba a comprendre en clau de teoria crítica i des dels acumulats d'ella¹¹, el temps que vivim, els processos de reproducció material i social on la realitat s'ha transformat a passos accelerats. Les noves fonts de productivitat centrades en el coneixement, la tecnologia, la informació, la comunicació, la innovació i la investigació ens col·loquen enfront d'un model productiu amb característiques particulars, i sobre noves bases materials i socials.

Ací, segons Rifkin¹², la riquesa hui no se suporta sobre les mateixes bases que en el passat, sinó en la imaginació i la creativitat, transformant també les subjectivitats, cosa que per a les teories del postmarxisme fa necessari reconèixer les característiques d'aqueixes noves formes d'acumulació, on el coneixement i el treball intel·lectual ja no es presenten ni s'autorealitzen com a activitat útil, sinó com a relació salarial directa i indirecta, exigint la construcció i ampliació de la teoria política del valor per a aquestes noves formes d'acumulació.

No canvia l'essència contradictòria del mode capitalista de producció (monopolització, increment de la taxa de guany, velocitat en els cicles de realització del guany, apropiació privada d'ella, i explotació), però sí que canvien les formes de la seua realització i les formes de control i poder a partir de les noves realitats, emergeix un treball immaterial que és part del procés de treball, el qual pertany al subjecte productor. Alguns autors veuen ací la modificació del treball abstracte marxista, la qual cosa transforma la manera de produir subjectivitat en la generalització d'aqueix treball, que acurta els cicles del capital fix¹³.

Altres autors¹⁴ veuen una reactualització de “la intel·ligència general” treballada per Marx en els Grundrisse, on les transformacions produïdes per la gran indústria al començament del capitalisme es fan des del treballador, que anima amb el seu saber fer, amb la seua habilitat, els instruments per a efectuar la transformació de les matèries primeres. No obstant això, el maquinisme va deixant enrere l'instrument del treballador individual i l'activitat productiva es manifesta com a activitat de la màquina convertint-se en una “unitat virtuosa” que posseeix en aqueix moment la força i l'habilitat que abans era de l'obrer.

La ciència serà aquest intel·lecte general —que Marx veu materialitzat en el sistema de màquines— convertit en una nova font de riquesa i raó per la qual el coneixement, la tecnologia i les seues variades versions de desenvolupament científic es tornen força productiva immediata i del col·lectiu social humà, usurpada pel capital sense tornar-li res a la societat. S'ha aconseguit una incorporació de la intel·ligència generada al capital configurant un nou tipus de treball que ja no té el seu suport principal en la matèria primera, sinó en el coneixement, la informació, la innovació, la investigació, que ha de requerir-les perquè funcione el nou sistema de màquines i tecnològic en allò que ha sigut denominat “la nova geografia del treball”¹⁵.

Aquests canvis es manifesten en l'eixida de certs capitals individuals i estatals a nivells geoestratègics, l'expansió d'una esfera de la producció cap a la del consum, un atac directe al salari per via de la desprotecció sindical, i absència de treball humà per via de la tecnologia en múltiples activitats lligades al cicle productiu¹⁶.

Aquesta dinàmica s'acompanya d'una fragmentació de la producció en forma de descentralització productiva, externalització, subcontractació, produint una dissolució de la classe obrera clàssica i un trencament de les organitzacions, en el moment que l'excessiva temporalitat i les noves condicions dels assalariats produeix una reestructuració de l'organització clàssica dels treballadors, els quals al no entendre per què no se'ls dona resposta en les seues noves condicions deserten de l'organització i busquen noves articulacions, generant una caiguda d'afiliació i una reducció de les bases socials organitzades¹⁷.

A més, amb dues zones contraposades en aquesta organització social del treball en la societat, una vulnerable amb producció precària i de treball simple en la nova

¹³ Amin, S. *Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista*. México. Siglo XXI. 2001.

¹⁴ Virno, P. *Gramática de la multitud*. Madrid. Traficante de sueños. 2003.

¹⁵ Sassen, S. *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona. Bellaterra. 2001.

¹⁶ Offe, C. i Hinrichs, K. *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid. Alianza. 1992.

¹⁷ Tronti, M. *Obreros y capital*. Madrid. Akal. 1999.

¹⁸ La revolució industrial anterior necessitava més un treballador manual. Per això, va col·locar la seua força en la piràmide de final de la secundària i és així com en el món alemany es dona una separació entre els oficis, els treballs administratius i la gent que va a la universitat. De la mateixa manera a Anglaterra, les reformes educatives en l'escola pública van formar per a una ocupació de treballs manuals, d'oficis i per a col·locar professionals en la universitat. Les famílies adinerades anaven a les universitats que tenien un renom en les arts liberals i en elements de ciència, i eren els que es col·locaven en el govern i en les administracions colonials.

¹⁹ Recordem com el moviment pedagògic colombià uneix els treballadors de l'educació i la intel·lectualitat crítica dels més variats matisos amb el sindicat per a enfrontar la reforma curricular que es proposava en aqueix marc.

organització social del treball —per exemple, algunes de les màquines— i una altra d'innovació i alt dinamisme en el coneixement i la tecnologia, a la qual queden adscrits els processos educatius i de la qual ixen i entren segons els resultats que vagen entregant en la producció material de la societat, obrint una disputa d'alta producció de valor a partir de la ciència amb característiques prou noves comparades amb la forma de producció anterior.

Algunes posicions construeixen una mirada que explica com el treball intel·lectual s'ha convertit en relació salarial directa o indirecta i apareix una reificació del coneixement-poder, on aqueixa forma immaterial del treball com a mercaderia es visibilitza i pateix una desvaloració social, constituint un treballador que per primera vegada és portador i amo de l'instrument de treball, la qual cosa li atorga també certes particularitats per a la lluita que no estaven donades en l'escenari anterior.

En manifestar-se noves formes de la subjectivitat que es constitueix socialment en aqueixa relació salarial establida des del treball immaterial, es genera una dinàmica diferent de control dels mecanismes de producció de significants, socialment intercanviables. Açò mostra a un grup reduït que s'erigeix com a gestor del monopoli de sentits i significants, cosa que es fa possible des d'aquells nous controls educatius, comunicatius i del llenguatge, que són col·locats en el mercat en funció de la maximització dels guanys (rendibilitat).

Apareix d'una manera clara com la modernitat capitalista ha estat fundada sobre dues homogeneïtzacions: la biòtica, a través de la qual va convertir la naturalesa en mercaderia i va produir un model antropocèntric per a controlar-la, les conseqüències del qual estem vivint; i la cultural, basada en una lectura única del món, del coneixement, fundada en l'eurocentrisme i en la idea de ciència com l'única manera d'entendre, comprendre i transformar el món. Assistim en aquests moments a la recerca de la tercera homogeneïtzació per a construir un món únic, i aquesta es realitza a través de l'educació i l'escola.¹⁸

3. L'educació, camp reconfigurat i en disputa

És el marc explicat anteriorment un dels elements centrals a la reconfiguració de l'educació i l'escola i un dels llocs on es fa visible en el segle anterior seran les discussions curriculars en el món nord-americà i que amb la seua "assessoria tècnica" s'implementaven en alguns països que feien part del seu bloc hegemònic¹⁹. Una comissió organitzada al començament dels 80 del segle passat per a pensar el lloc de l'educació en què s'assenyalava com la crisi del desenvolupament en els EUA com a potència, es veia amb preocupació la pèrdua d'importància enfront de Japó, la qual cosa posa en alarma i mostra com l'educació que es desenvolupava en aquells moments no donava compte dels canvis que s'estaven donant i/o s'obria davant de les noves realitats del coneixement i les tecnologies. Aquest informe va ser publicat en 1983 pel Departament

tament d'Educació dels Estats Units amb el nom de *A Nation at Risk*,²⁰ Una nació en risc. En aquest informe es deia: “Una mediocritat amenaça el nostre futur com a nació i poble, allò que era inimaginable està succeint, altres països igualen i inclús superen els nostres nivells acadèmics... si una potència estrangera hostil haguera intentat imposar als Estats Units el mediocre rendiment educatiu que impera en l'actualitat, és molt possible que ho haguérem considerat un acte de guerra. Ara com ara, ho hem permès sense que ningú de fora haja intervingut en això”.

L'informe alerta sobre el futur de la Unió com a potència i de la seua economia per a garantir a llarg termini el benestar de què havien disfrutat els seus habitants. En aquest context, la comissió de l'educació de qualitat de la Secretaria Nacional d'Educació realitza el seu replantejament prenent com a base allò que planteja i traça el camí d'allò que realment és important (mínims educatius i formatius) del qual han d'ocupar-se les escoles per a formar el ciutadà d'aquest temps, i s'assenyala que les prioritats són les tres “R” de l'anglès Reading, Writing, and Arithmetic: lectura, escriptura i aritmètica, i privilegien les disciplines que es necessiten sota el nom del STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), ciències naturals, tecnologia, enginyeria i matemàtiques. Sobre elles ha d'exercir-se un control del seu nivell acadèmic. De la mateixa manera, elles han de garantir l'accés a la universitat.

Aquests elements són considerats sota l'horitzó de formar una força laboral que permeta fer front a la competència estrangera i construir la nova economia basada en el coneixement. Per a això s'inicien en 1986 processos d'experimentació i innovació en el sistema descentralitzat de l'educació nord-americà, que té entre algunes de les seues fites l'any 1992, una organització centrada en estàndards i competències. L'acord per a elaborar durant deu anys la nova llei d'educació és aprovada l'any 1995 en el govern del president Clinton, la qual fixa els objectius sobre què ensenyar i quines disciplines són essencials.

Aquests criteris de la importància de l'educació en la globalització són arreplegats pel Banc Mundial, que en la dècada del 70 del segle passat havia promogut la revolució verda com el gran factor de mobilitat social en el món i havia destinat part important dels seus recursos al camp i a l'agricultura, realitza el gir cap a l'educació com el factor central per a donar-li forma a aquests nous temps marcats pel coneixement, la tecnologia, els nous llenguatges, la informació, la comunicació, la innovació, la investigació i en el lapse d'una dècada gran part dels seus diners van a educació²¹ per a promoure les noves lleis educatives guiades pel STEM i les tres R, les quals són col·locades en les diverses nacions del món sota la seua assessoria i finançament.

Aquest perfil educatiu es va convertint en hegemònic i és perfeccionat gradualment a mesura que el discurs oficial sobre ell és acollit per polítics i economistes, en allò que alguns han denominat “una educació dirigida per banquers”, cosa que

²⁰ Departament d'Educació d'USA. *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. 1983.

²¹ Mejía, M. R. *Educación(es) y globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Desde Abajo. 2006. Capítol 2. P. 117-130.

²² Tomasevski, K. Sexto informe sobre el derecho a la educación. Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Capítulo II, No.10. Nueva York. 2004.

²³ Les proves PISA estan fundades sobre el coneixement proposicional, que ve de la teoria dels esquemes, en el qual la realitat es representa com a concepte dels objectes, oblidant el coneixement procedimental, declaratiu, empíric i de sabers quotidians. Per això, els que participen en propostes innovadores integrals d'aquests coneixements, resulten amb puntuacions molt altes en les proves PISA a diferència dels que es preparen només per a les proves.

va portar a la relatora d'educació de Nacions Unides a afirmar: "l'experiència de la relatora especial indica que en cap escola d'economia s'ensenya ni la normativa internacional de drets humans ni les raons econòmiques que la sustenten, i que els economistes que elaboren les estratègies d'educació o de desenvolupament en general, no reben formació en matèria de drets humans"²². Açò ha generat preocupants conseqüències sobre el funcionament de l'educació, introduint modificacions en els processos educatius, les principals característiques dels quals serien el decàleg següent:

- A. Jerarquització del coneixement que s'imparteix en les escoles a partir del STEM i les disciplines associades a ell amb l'exclusió gradual de les altres.
- B. Un coneixement objectiu, la qual cosa ha esdevingut en l'organització i transmissió d'ell de manera instructiva generant una despedagogització de l'ofici de mestra/e.
- C. Un currículum de mínims per a inserir-se en la globalització, expressat educativament en estàndards i competències sota la idea de drets bàsics d'aprenentatge, constituint una educació centrada en l'homo faber, humans que saben fer per a l'exercici laboral.
- D. Verificabilitat d'aprenentatges a través d'un sistema de proves estandarditzades, en un començament les TIMSS i després les PISA²³, rebutjant tot tipus de valoració que no siga quantificable.
- E. Valoració del treball docent i institucional d'acord amb els resultats de xiquetes, xiquets i joves, verificat en les proves, establint una sèrie d'incentius econòmics i d'exigències per a l'ascens en els escalafons docents, instaurant una competència que ha acabat distorsionant la formació per a aconseguir buscar els resultats positius en la prova.
- F. Incorporació de les tecnologies (TIC) com a suport fonamental del procés educatiu, tant en els seus aspectes acadèmics de gestió, d'avaluació i de control, la qual cosa ha acabat fent un ús instrumental d'elles (ferreteria) sense llenguatge digital ni realitat virtual i menys com a part de la cultura de l'època.
- G. Recanvi dels directius docents per a donar resposta al canvi, construint la seua gestió entorn d'un control administratiu de les institucions, cosa que ha generat un grup de rectors gerents amb gran desconeixement pedagògic.
- H. Per a donar forma a la societat del coneixement, es promou l'ampliació de la cobertura universitària (Bolonya), cosa que ha acabat en una titulometria amb infinitat de professionals sobreeducats desempleats, i enfortint una nova indústria del coneixement centrada en la universitat.
- I. Construeix un sistema de qualitat realitzat en paral·lel i en coordinació amb els altres grups de l'OECD basat en una estandardització d'estil empresarial i administratiu, convertint els criteris d'excel·lència de cada disciplina en

estàndards. Això es veu hui amb claredat en Colciencias, com diria Kant fa molt de temps, “comerciants de la ciència”.

- J. Privatització, un nou discurs de la societat civil i la seua responsabilitat va generar un nou pacte empresaris-governos perquè l'educació s'assumira en forma concertada ja que els recursos i els sentits d'ella eren definits pel futur laboral dels seus membres, apareixent noves formes d'escoles públiques: concertades, lliures, xàrter, que ben analitzades han donat lloc a les formes inicials de la indústria del coneixement, la qual mou bilions de dòlars en el món i van des de textos escolars, proves estandarditzades, continguts digitals, gestió de centres i moltes altres.

A mesura que s'avaluava l'onada de noves lleis d'educació es va anar recomponent l'escola des de patrons centralitzats, la qual cosa dóna entrada a una segona generació de reformes educatives més ajustada als criteris de l'economia, el mercat i l'administració, on estaria la llei 715 del 2001 al nostre país (i la seua doble vinculació, cosa que dóna origen als dos estatuts professionals) i el seu corresponent als EUA (No child left behind), cap xiquet deixat enrere, on es van imposar estàndards nacionals, avaluacions sistemàtiques que per exemple en aquests moments en més de la meitat dels EUA són realitzades per un grup privat, Pearson.

El programa educatiu d'Obama, “Carrera a la cima” (Race to top) va omplir d'incentius econòmics els centres educatius per a millors resultats en els índexs acadèmics i els exàmens en les matèries del STEM. Aquests estan construïts sobre la base d'un racionament analític, privilegiant el coneixement proposicional on els esquemes són conceptes dels objectes i estan basats en el “saber què”.

És visible al nostre país la carrera desafortunada per col·locar i copiar models externs als quals se'ls atribueixen bons resultats, tornant en educació a la idea de transferència, rebutjada en altres àmbits, generant una educació en funció de les proves Saber i Pisa. Això seria visible en:

- Temps excessiu de l'any escolar per a preparar les proves amb simulacres.
- Compra internacional de “models reeixits en proves”: Dia D a Brasil, matemàtiques a Singapur.
- Introducció de processos formatius, d'involució, amb una base pedagògica instruccionalista: Tots a aprendre, Drets bàsics d'Aprenentatge (DBA).
- Ús de la tecnologia sense llenguatge, sense realitat virtual i sense sistema de mediacions.
- Coacció a la Innovació de part dels i de les mestres del 1278, amb conseqüències en la seua avaluació si se n'ixen de les directrius dels rectors gerents.

La conseqüència d'aquestes polítiques és la construcció d'una indústria del coneixement, la qual, d'acord amb Robinsón, en avaluació va significar:

²⁴ Robinson, K. i Aronica, L. Escuelas creativas. La revolució que està transformando la educació. Bogotá. Grijalbo. 2015. P. 222.

²⁵ En el cas de Colòmbia, és visible en els requeriments “com a part del procés d’adhesió”. En l’últim document: OECD Revisió de polítiques nacionals de educació. Educació en Colòmbia. MEN. 2016, en el qual sol·liciten quatre aspectes: 1) millora de la qualitat i pertinència del resultat d’aprenentatge. La gran crítica és a la falta d’un marc nacional curricular. 2) promoure l’equitat d’oportunitats educatives, on assenyala com prioritari avançar en la jornada única i l’índex sintètic de qualitat. 3) arreplegar i usar dades a fi d’orientar les millores, sol·licita una política per a ajudar docents i institucions educatives a transformar la informació en documents de polítiques. 4) usar els instruments financers per a orientar les reformes i demana aprofundir els esquemes d’incentius basats en els resultats.

La indústria que s’ocupa de preparar exàmens de pràctica i material de suport està en auge. En 2013, només als Estats Units va tindre uns ingressos totals de 16.500 milions de dòlars. Perquè vostè es faça una idea, els ingressos bruts de taquilla dels cines nord-americans el mateix any van ser un poc inferiors a 11.000 milions de dòlars i la Lliga nacional de futbol americà genera hui en dia 9.000 milions de dòlars. (...) En Estats Units, la indústria dels exàmens està dominada per quatre contendents principals: Pearson, CTB McGraw-Hill, Riverside Publishing i Education Testing Services (ETS).”²⁴

A més, com el regional i el govern central és tan fort als Estats Units, es va omplir d’incentius als governs estaduals (departamentals) que entraren en l’estandardització nacional de l’educació. Al nostre país l’actual ministeri d’educació ha plantejat la necessitat de descentralització administrativa per a organitzar un currículum nacional de mínims (competències, estàndards i drets bàsics d’aprenentatge), així com una sèrie de decrets que van fent l’ajust de la nostra educació al model. Amb això tracta d’acabar els intersticis que havia deixat la llei 115 de 1994 per a imposar les dinàmiques del projecte empresarial administratiu que monitoritza l’OCDE²⁵ a través del seu club de bones pràctiques pel món com a exigència per a l’ingrés a ella i verificada amb les proves PISA²⁶, allò que ha denominat l’estudiós internacional de l’educació Pasi Sahlberg²⁷, “el moviment mundial de reforma educativa” (GERM), cosa que mostra amb claredat que estem discutint la nova homogeneïtzació proposada pel capital, i si la formació del ser humà és per al canvi d’època o per a ser un treballador del nou capitalisme cognitiu i global.

A manera de tancament

Construït l’escenari anterior, una de les conseqüències més clares és reconèixer el caràcter de reconfiguració que viu la societat i, per tant, l’educació i l’escola, la qual curiosament s’està resolent amb formats del passat que han mostrat dubtosos resultats, al mateix temps que ens hem omplit de discursos i paraules que es reciten incessantment, com si pronunciant-los exoneràrem l’educació dels mals que l’afligeixen, sense adonar-nos que aqueixes paraules pronunciades en nom del discurs tecnicocientífic mostren la polisèmia que dona compte dels múltiples sentits i apostes polítiques i ideològiques que estan posades hui en el camp de l’educació i de l’escola, convertint-les en escenari de disputa.

En aquest sentit, en la perspectiva de les pàgines anteriors ens haurem d’ocupar els educadors i les educadores d’un camp que en la seua reconfiguració ens assenyalen uns àmbits que busquen les noves formes integrals de l’educació i l’escola d’aquest temps, de manera temptativa els principals serien:

1. Un nou estatut contextual: donar resposta a aquestes realitats de hui, exigeix una educació per a formar ciutadans i ciutadanes del món i filles i fills de l'aldea, molt més quan ens hem de reconèixer d'aquests territoris del sud i en el nostre cas que evoquem altres maneres del saber i tramitar els conflictes, en un escenari de postconflicte.
2. Un nou estatut del coneixement: els desenvolupaments de la ciència que ens han portat del mode un al mode dos de la ciència, les recerques de la ciència no lineal, del disciplinar a la inter i transdisciplinar de les TIC, a les tecnologies convergents, ens porten a altres lògiques i a la mateixa ciències artificials.
3. Un nou estatut pedagògic: els dos punts anteriors són claus en la crisi dels aprenentatges, la qual cosa porta necessàriament a recórrer aquelles múltiples traves com hui s'intenta anar més enllà de les pedagogies acumulades per a ser reconfigurades, cosa que ens col·loca en una recreació d'elles, que alguns anomenen les geopedagogies d'un nou escenari.
4. Un nou estatut ètic: enfront d'un nou món que s'obri, la pregunta pel projecte del ser humà al qual apostem amb el nostre quefer es posa a l'orde del dia en l'educació, i ens exigeix no permetre que continuen existint manaments educatius i polítics internacionals i nacionals que no donen a tots i totes els actors la possibilitat de pensar la pertinència de l'activitat que els permeta recuperar la responsabilitat social i identitària del seu quefer
5. Un nou estatut de gestió i organització: hui hem convertit la gestió en la manera com s'administra el financer, el currículum, i l'organització d'aqueixa escola que només canvia de paraules per a adequar-se a aquella escola restrictiva dels requeriments internacionals, administrats en els ministeris nacionals, trampa en què cauen les organitzacions gremials que en haver de respondre de forma conjuntural a açò, acaben atrapades en processos que no els permet a ells tampoc fer la seua pròpia reconfiguració per a aquests temps.
6. Un nou estatut de subjectivitat: la pregunta per la integritat en educació i les seues conseqüències pedagògiques, es converteix en orientadora de les disputes i les propostes, per això el camí que es pren ha de donar raó d'això i constitueix la justificació per a reconèixer de forma reiterada que és un assumpte de TOTA la societat i no sols dels serveis experts en educació.

El projecte del capitalisme global amb arguments “tecnicoobjectius” continua aprofundint la promoció de les reformes basades en els models de gestió del sector empresarial, en molts casos, fent una transposició mecànica sense diferenciar ni fer explícites les especificitats educatives. Curiosament, alguns d'aquests elements que es

²⁶ El pes de l'OCDE en educació per aquestes proves ha anat en creixement. De poc rellevant a principis del nou mil·lenni a convertir els seus resultats en un fenomen mundial en 2012 amb una gran difusió mediàtica, la qual cosa ha generat comparacions i precipitació en els executors de política per a copiar models reeixits sense context, com passa actualment amb les propostes del MEN a Colòmbia.

²⁷ Sahlberg, P. El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo? Madrid. Paidós, Grupo editorial Planeta. 2015.

²⁸ Ravitch, D. (2011). Vida e morte do grande sistema escolar americano. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação. Porto Alegre: Editora Sulina.

²⁹ Le Monde Diplomatique “El Dipló” Edició Colombiana. Volum 8, No.94. Octubre, 2010. “¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión.” Pàgines 4-5.

comencen a legislar al nostre país i columna vertebral de la nostra llei 715 de 2001 i la seua reglamentació, així com d’algunes de les reformes educatives llatinoamericanes, ja havien sigut qüestionats per una de les arquitectes d’aquest moviment de noves lleis educatives després de treballar per a elles en la seua formulació i recolzar la seua implementació durant 24 anys, Diana Ravitch:

Els nous reformadors corporatius van demostrar la seua precària comprensió de l’educació, construint falses analogies entre l’educació i el món empresarial. Ells pensen que podríem concertar la nova educació aplicant els principis dels negocis, l’organització, l’administració, les lleis de l’economia i el màrqueting, i amb un bon sistema de recollida de dades que proporcione les informacions necessàries per a incentivar la força de treball—directors, professors i estudiants—amb recompenses i sancions apropiades. Com aquests reformadors, jo vaig escriure i vaig parlar amb convicció en els anys 90 i començaments del 2000 sobre allò que era necessari per a reformar l’educació pública, i moltes de les meues idees coincidien amb les d’ells.²⁸

(...) hui, observant els efectes concrets d’aquestes polítiques, he canviat d’opinió: ara considere que la qualitat de l’ensenyança que reben els xiquets és més important que els problemes de gestió, organització o avaluació dels establiments²⁹.