

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS: MIGRACIONES Y OTRAS DINÁMICAS SOCIOHISTÓRICAS DEL TERCER MILENIO. REFLEXIONES Y PRÁCTICAS DESDE UNA EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA

Andrés Argüello Parra¹¹²

Introducción

Quien enseña sin emancipar, embrutece.
Joseph Jacotot

Cuando Joseph Jacotot (1770-1840) planteó el método que lleva su nombre y que sería la base de aportes posteriores, entre los cuales, destaca la obra de Rancière, *El maestro ignorante*, el reformista francés asumió las disidencias del *magistrocentrismo* enciclopédico a favor de la capacidad natural de los sujetos para el aprendizaje. En tiempos de alumbramiento de la República liberal ilustrada y en el marco de la eclosión de los derechos humanos universales, el pedagogo Jacotot apuesta por la emancipación de la inteligencia como complemento directo de la emancipación política: la didáctica fundada en la capacidad de aprender por sí mismo antes que por el papel directivo

112 Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de la Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Posdoctorado en Educación, Ciencias sociales e Interculturalidad. Universidad Santo Tomás, con estancia de investigación en Center for Global Studies and Humanities, Duke University. Investigador principal del proyecto "Historias de vida de educadore/as migrantes en Colombia, Guatemala y España, siglo XX-XXI", código SIG2391 Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, HISULA-UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana Hisula. jaime.arguello@uptc.edu.co

del docente como depositario y transmisor del conocimiento. De esta manera, en una clara afinidad con el papel del maestro anticipado ya en el pensamiento medieval de Tomás de Aquino, la función del maestro es hacerse progresivamente innecesario.

Considero conveniente introducir este trabajo desde la inspiración de Jacotot, precisamente por el ejercicio de corresponsabilidad pedagógica y de confianza en la continua capacidad de autoaprendizaje que sostiene la experiencia particular aquí referida. Las reflexiones y prácticas contenidas en el presente capítulo son fruto de la sistematización de contenidos en torno a una experiencia docente universitaria de formación de maestro/as – en su mayoría rurales – de distintos municipios y veredas del departamento de Boyacá (Colombia).

Ocho versiones semestrales continuas (2013-2016) del Seminario de Pedagogías contemporáneas, implementadas en el marco de una Maestría en Pedagogía, aportan una mirada variopinta no solo a la consolidación misma del curso, a sus propuestas, a sus perspectivas analíticas, a sus alcances y desafíos sino, además, a la comprensión misma de las problemáticas educativas más determinantes de la actualidad, entre las cuales se integra, de un modo correlacional, la dinámica migratoria.

El marco analítico amplio de estas reflexiones son las movilidades humanas que tipifican muchos modos de migración, desde los sujetos participantes en la experiencia aquí referida hasta la población destinataria de los migrantes como motivo conceptual. De este modo, se esquematizan seis tipos de pedagogías contemporáneas que son desarrolladas a lo largo del hilo de las discusiones surgidas en la clase.

Tendencias de las pedagogías contemporáneas

A continuación, se expone un esquema de seis tendencias con sus respectivos ejes de desarrollo, los cuales tienen en cuenta tanto las preocupaciones tradicionales centradas en la enseñanza y el aprendizaje como las visiones de la educación como tarea social y proyecto ético (tabla 1). La taxonomía ofrecida responde a la pregunta: *¿Cuáles son o deberían ser los centros de atención de la pedagogía en las condiciones del tercer milenio?* Así, se constituye una visión panorámica de las urgencias de la educación y sus consideraciones más sobresalientes e inevitables, derivadas del carácter implícito de eticidad e historicidad.

Tabla 1. Pedagogías contemporáneas: Tendencias y ejes de desarrollo

Tendencia 1. Fomento, preservación y encuentro cultural	Tendencia 2. Registros biopsíquicos y cognitivos	Tendencia 3. Economía, virtualidad y neoindustrialización	Tendencia 4. Registros sociopolíticos	Tendencia 5. Registros ecosóficos	Tendencia 6. Sistemas escolares: sujetos, dispositivos e instituciones
Pedagogía, arte y patrimonios culturales intangibles	Pedagogía y desarrollo del pensamiento científico	Pedagogía, capital y economías para el trabajo	Pedagogía e inclusiones (migración y capacidades diferenciadas)	Pedagogía, Tierra y (mega) biodiversidad	Resignificaciones curriculares y evaluativas
Pedagogía, bilingüismos e internacionalización			Pedagogía, géneros y sexualidades		
Pedagogías étnicas-ancestrales: educación afro, rural e indígena		Pedagogía, virtualidad, tecnología e innovación	Pedagogía, paz y posconflicto		Sujetos de la educación: formación y acción
Pedagogía, creencias y fenómeno religioso			Pedagogías contrahegemónicas y alternativas		

Las tendencias y sus ejes de desarrollo no corresponden necesariamente con la proliferación o el aumento estadístico de casos pedagógicos exitosos o políticas educativas dominantes. Es más común que las pedagogías contemporáneas se configuren como mandato social, es decir, como imperativo ético por cuenta de los procesos del mundo global dominado por las políticas transnacionales corporativas y por las demandas de la agenda humanitaria mundial. Esto no quiere decir que sea ya una realidad dada, sino más bien un propósito deseable integrado a las ejecutorias de la educación.

Tendencias de fomento, preservación y encuentro cultural

Este primer bloque de pedagogías contemporáneas recoge el papel de la cultura en la educación y sus principales desarrollos en cuatro ejes, a saber: arte y patrimonios (cuerpo), bilingüismos e internacionalización (palabra/lenguaje), educaciones ancestrales e indígenas (relacionalidad constitutiva/genealogías) y creencias y fenómenos religiosos (trascendencia).

La dimensión artística cumple un papel constitutivo, más que accesorio o complementario, en cualquier ideal de formación humana. De hecho, una de las expresiones más propias del ser personal es la generación de cultura, las producciones del espíritu humano que expresan lo territorios simbólicos, donde se construyen las identidades personales y comunitarias. El cuerpo, el lenguaje, la relación ancestral y la trascendencia constituyen un sistema vital imprescindible a todo proyecto de educación que pretenda ser pertinente hoy, tal como lo ha recordado Nussbaum, a propósito de su defensa de las artes y las humanidades en la escuela:

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos¹¹³.

Los procesos pedagógicos relacionados con el arte comienzan con el acopio de la herencia social y cultural, el conocimiento de un pueblo a través de sus narraciones orales, sus patrimonios y los conglomerados semánticos, que solo pueden ser comprensibles a través de los lenguajes del cuerpo, la danza, el performance, la educación musical, el teatro y el juego.

El escrutinio de la construcción cultural como un modo colectivo de ser que irradia a las individualidades es una declaratoria contra la violencia y la deshumanización. Significa asumir el rol empático, el conocimiento del otro (aunque sea un "otro ausente"), para apreciarlo en el universo de sus significaciones desprovisto del paralogismo de las palabras. Se infiere, entonces, un marco de prácticas educativas para pensarnos desde el arte, para comprender desde la formación artística las identidades que nos constituyen.

Se hace necesario integrar al *ethos* educacional la transversalización de la cultura, lo que exige atender también el currículo formal, a fin de evaluar qué es lo que realmente se enseña y se transmite. Así mismo, se debe asumir, por supuesto, la tensión arte-técnica-ciencia, la complementariedad con las Humanidades, la disposición del arte como alter-racionalidad y el despliegue de la cultura física como facilitación de ambientes de aprendizaje, interacción humana y exploración constructiva del ocio.

113 Marta Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 189.

Un campo de especial resonancia en la educación globalizada es el bilingüismo y la internacionalización. Las políticas educativas de los gobiernos insisten en el aprendizaje principalmente del inglés como lengua extranjera, al tiempo que las instituciones escolares se adaptan a este requerimiento que ha terminado haciendo parte central de sus criterios de promoción y mercadeo. Son también valiosas las experiencias que desde el ingenio didáctico se han implementado para favorecer los aprendizajes en esta segunda lengua, lo cual requiere una adecuada ponderación del dominio lingüístico y disciplinar.

En efecto, desde el año 2004 el Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio colombiano de Educación ha diseñado un conjunto de “estándares de competencia” en inglés como lengua extranjera, de acuerdo con los niveles del marco europeo común de referencia. Dicho programa impulsa, de manera especial, la formación de docentes y de estudiantes de todos los niveles de escolaridad formal y alienta el aprendizaje del inglés como estrategia para la competitividad.

No obstante, un uso estrictamente utilitario de la lengua disuade su carácter simbólico y representacional y la relega al atributo de competencia y competitividad globalizadora; asimismo, reduce el universo cultural de las lenguas a una versión dominante: la anglosajona de tinte norteamericano. Con este énfasis intencionado de utilidad, fácilmente se pierde de vista que la capacitación en las habilidades de dominio de una lengua distinta a la nativa (lectura, escritura, oralidad, escucha) significa fundamentalmente el conocimiento de la cultura que esta representa y no solo la adquisición técnica de herramientas comunicativas. De ahí que, en este campo, el reto para las pedagogías contemporáneas, además de deconstruir las versiones modernas de monismo cultural fundadas en la unidimensionalización del lenguaje, es mostrar que todo ejercicio de bilingüismo resulta, ante todo, un acto pedagógico de interculturalidad ordenado a la comprensión de los pueblos en su naturaleza y diversidad.

Este favorecimiento del diálogo con las culturas a través del aprendizaje de otras lenguas es al mismo tiempo un criterio capital para la comprensión de educaciones ancestrales e indígenas. La comunicación intercultural y su versión específica de educación intercultural bilingüe develan la necesidad de alcanzar cierto dominio conversacional sustentado en los patrimonios simbólicos, la participación comunitaria y los valores ancestrales que constituyen la identidad pluriétnica de la nación. Así lo determina el mandato constitucional del Estado y la emergencia pedagógica planetaria

basada en la superación de las jerarquizaciones estructurales de la cultura y los monismos paradigmáticos.

En el marco de un contexto nacional dominado centenariamente por la exclusión étnica, resulta crucial la apertura dialogante con los pueblos originarios, las comunidades rurales y los distintos sectores étnicos como parte sustantiva del desciframiento de la identidad nacional en los tiempos que corren. En razón a esto, como afirma Estermann, “el diálogo (o ‘polílogo’) intercultural, en el fondo, no es un debate entre ‘ideas’ y universos simbólicos, sino entre personas que viven dentro de estas ideas y universos”¹¹⁴; así, se establece el reconocimiento del sujeto étnico como autor/actor social y político.

La idea de conservación, promoción y encuentro con los patrimonios indígenas, afro, campesinos y ancestrales, en general, como parte de la agenda pedagógica del siglo XXI, debe confrontar la visión esencialista de la cultura que reduce sus densas manifestaciones a “pieza de museo” o “integración estética posmoderna”¹¹⁵, para admirar ahí algo que pudo ser valioso en el pasado pero que hoy dice poco —si es que dice— y no afecta el ejercicio ciudadano ni mucho menos compromete la construcción de identidad desde la heterogeneidad constitutiva.

El análisis patrimonial de la educación, en un sentido amplio, conjuga Tierra, comunidad, territorio y lengua junto al denso sentido de sus representaciones, por lo cual, la etnoeducación como aprendizaje según las culturas no puede ser solo el conjunto de programas diferenciados dirigidos a las poblaciones indígenas, afros o campesinas, sino, además, el eje transversal de toda formación humana para quienes no hacen parte de estos colectivos. Es el mismo criterio apreciable ante los crecientes fenómenos migratorios y su incidencia en el mundo escolar. No se puede llevar a cabo una apuesta de humanización civilizatoria sin una acción educativa que contemple las bases étnico-culturales como fundamento de toda sociedad.

Finalmente, en este primer bloque de tendencias pedagógicas contemporáneas, se considera un eje dedicado a las creencias y al fenómeno religioso como elemento insoslayable de la dinámica intercultural. Acoger, en el ámbito de un Seminario posgradual de Pedagogía, la importancia de la educación religiosa significa dar cabida y representatividad a los debates actuales emanados de la intervención de las confesiones religiosas en la

114 Jose Estermann, *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz, Bolivia: Iseat, 2006, p. 318.

115 Jose Estermann, *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*.

actividad pública y de la idea de escuela laica como expresión privilegiada de la libertad de creencias para la formación de la humanidad.

En efecto, la reflexión pedagógica no puede desconocer el auge de facciones religiosas que actúan como germen de fanatismo y totalitarismo político. El papel que la educación tiene en el cultivo de una conciencia comprometida con los problemas humanos pasa por la separación efectiva Iglesias-Estado que legó el modelo político liberal decimonónico. Aun cuando se invoque un criterio estadístico de mayorías creyentes, la dogmática confesional, asociada a cualquier credo en particular, no puede definir el derrotero de la política pública ciudadana, la protección de los derechos civiles debidos a todos los sectores poblacionales y el goce efectivo de las libertades —a partir de la libertad de conciencia que atribuye a cada individuo la capacidad de decidir en qué creer o no creer—, justamente con base en un criterio educativo de autonomía y razonabilidad.

Por eso, desde el plano pedagógico, es preciso alentar las acciones ciudadanas y los sentidos hermenéuticos de resistencia que cuestionen el rol de líderes religiosos autoinvestidos de pretensiones totalizantes de “salvación nacional”, cuyo motivo de su fe particular se convierte en norma común, al amparo del orden legal, con justificaciones de tipo moral tanto para individuos como para colectivos. Aquí operan también los llamados “juegos de verdad”, en los que un caudillo religioso, que ostenta alguna pretensión de soberanía o predilección en el conglomerado social, invoca un valor ético supremo e indubitable (la justicia, la familia, la infancia, el bien social, la moralidad de las sanas costumbres, la seguridad, etc.), pero lo convierte en señuelo ideológico para hacer valer una razón puramente instrumental o un propósito intermedio asociado a intereses estrictamente particulares, de grupo o de clase. Este es un verdadero *quid pro quo* fundado en el sofisma, la manipulación mediática y el control de masas.

Contribuir a la constitución de un Estado aconfesional, tejido desde sus bases ciudadanas, requiere motivar el diseño de un proyecto de escuela laica que no exima de la educación religiosa, sino que la fundamente y le dé sentido. De esta manera, es posible potenciar la dimensión trascendente de la persona, el valor cultural y la significación histórica de las espiritualidades del mundo, sus contribuciones éticas, axiologías míticas y aportes, en general, a la construcción de una civilización bioarmónica.

El desarrollo de una educación religiosa crítica, diferenciada de la instrucción confesional, en el marco de una cultura teológica amplia

y diversificada, deviene formación humanitaria contribuyente a la plenificación de la existencia, múltiple en sus dimensiones e inagotable en su propio misterio. Solo desde esta perspectiva, las religiones son territorio de interculturalidad basadas en la formación humana, ética y social, en cuanto servidoras de la democracia, coadyuvantes de la promoción de ciudadanos honestos, del respeto a las creencias diversas y el uso responsable del poder civil de las iglesias como actores políticos.

Así como es menester construir una palabra pedagógica que favorezca la implosión de los fanatismos por apelación de credos particulares, también debe confrontarse la fragmentación reductiva de la educación laicista por cuanto el antidogmatismo radical expresa en sí mismo, de modo paradójico, el dogma de la negación de una dimensión humana que es la trascendencia. El llamado Estado laico se define justamente libre de una confesión particular para garantizarlas a todas bajo regulación democrática. Por eso, resulta igualmente improcedente impulsar, por ejemplo, un Estado cristiano o un Estado agnóstico radical bajo consignas del tipo “Religión fuera de la escuela”.

Registros biopsíquicos y cognitivos

En este segundo bloque de tendencias contemporáneas, se encuentran las pedagogías que acentúan el desarrollo del pensamiento científico, punto en el cual se integran las contribuciones de la neurofisiología en la educación.

Desde Piaget y Vygotsky hasta autores más recientes como Maturana, Goleman y Lavados, entre otros, la formación científica se ha integrado a los escrutinios de la psicología del aprendizaje para descifrar los aportes de las investigaciones sobre el cerebro a la educación para la ciencia, el pensamiento lógico y el lenguaje.

Este conjunto de registros de consideración biopsíquica y cognitiva expresa la transición paradigmática de la racionalidad, que va de la ciencia moderna al conocimiento holista, la inteligencia emocional, el conocimiento sustentable y demás variantes epistémicas ordenadas a la construcción de una civilización planetaria integral. En otras palabras, los análisis más actuales que buscan comprender cómo se estructura y se hace posible el pensamiento superan la reducción naturalista, experimental y positivista — legada de los movimientos fundados en el racionalismo— y desplazan la idea antropocéntrica de “la máquina que piensa” hacia una categorización más compleja de subjetividad, neurobiología y contextos.

Es en esta coyuntura de dislocación epistémica que se sitúan los procesos de mediación sociocognitiva, la importancia de las lógicas no paramétricas o difusas y una consideración de la génesis cognitiva más ceñida a la indescifrabilidad de lo humano, que no solo es razón, sino también afecto, necesidad y deseo. No se concibe, pues, el cerebro como única pieza neurofisiológica encargada del pensar, sino integrado a un ecosistema biológico y sociocultural.

La entraña misma de la generación de la ciencia está volcada a un carácter de situacionalidad y pertinencia social. Así lo recuerda G. Lozada:

Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa su ciencia para justificar la opresión y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto, no son dignos del respeto de sus semejantes, no merecen la gloria¹¹⁶.

De esta forma, el carácter político de la ciencia supera cualquier pretensión de neutralidad del conocimiento. La formación del pensamiento científico es también una educación política:

Una de las preocupaciones fundamentales de toda educación es la preocupación por el mejor modo de convivencia política en la *Polis*. En ese sentido, toda estrategia alternativa a los esquemas simplificadores, reductores y castradores presentes en las distintas dimensiones de lo humano y del entorno debe ser bien recibida. Porque esquemas simplificadores dan lugar a acciones simplificadoras, y esquemas unidimensionales dan lugar a acciones unidimensionales¹¹⁷.

Un esquema simplificador dominante es precisamente el de la ciencia racional de inspiración experimental y positivista. Desde una perspectiva lineal, una comprensión parcial del conocimiento conlleva una visión reducida de sociedad, de humanidad y de vida. Por eso, la relación con el conocimiento en la llamada era digital se establece a partir de la sobreabundancia de información, pero presenta límites comprensivos y analíticos de realidad en el marco de una mirada ecosistémica.

116 Pablo Guadarrama, *Democracia y derechos humanos. Visión humanista desde América Latina*. Bogotá: Penguin Random House, 2016, p. 318.

117 Edgar Morin, Emilio Ciurana y Roger Motta, *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, 2002, p. 64.

Aprender a filtrar informaciones es el punto primario de la formación del pensamiento científico. El sometimiento al rigor del método de la supuesta evidencia para conocer causalidades no lineales, relaciones e interdependencias constitutivas de los fenómenos, abarca también la pertinencia social y ética de la ciencia, a partir de criterios de relevancia para la generación activa de conocimiento.

Así, mientras la sociedad del hipertexto disuade la radicalidad de la experiencia, al mismo tiempo, exige la capacidad de análisis, la formación crítica del pensamiento, la intervención de las personas de ciencia: "Cuanto más complejo es un sistema, más inevitable resulta aceptar sin comprender. Los conocimientos de las ciencias cada vez tienen menos que ver con nuestra experiencia de la vida, y sus explicaciones resultan incomprensibles para el sentido común"¹¹⁸. Esta profunda brecha entre el aumento hiperbólico de información y los estrechos e inmóviles patrones de comprensión del mundo derivan en cierto estado inercial de la formación científica, una suerte de quietismo del pensamiento: "Acumular información es una manera de librarse de la incómoda tarea de pensar porque la instantaneidad de la información impide la reflexión"¹¹⁹.

Se trata, en su conjunto, de una tarea compleja, dinámica y propositiva. Los avances de la neurofisiología han ilustrado cómo se llevan a cabo estas tareas del pensamiento, cómo aprenden los seres humanos y cómo desarrollan sus inteligencias. La maduración cognitiva y la maduración emocional son principios de una educación científica sustentada en el accionar de las distintas regiones del cerebro en las que, además del lenguaje y los dispositivos racionales, se procesan ideas, creencias, deseos y sentimientos.

La flexibilidad cognitiva y los procesos neurobiológicos que propician el aprendizaje están asociados al desenvolvimiento de ciertas facultades con capacidad de modificar redes neuronales según el desarrollo evolutivo: "Tales capacidades o facultades superiores tienen la tarea de obtener información, procesarla, depositarla, evaluarla, valorarla, y luego recuperarla para utilizarla en el cumplimiento de metas y submetas destinadas a cumplir objetivos"¹²⁰. El aprendizaje es una respuesta adaptativa a las exigencias del medio, pues, para la neurofisiología, en concordancia con los patrones

118 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós, 2011, p. 18.

119 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*, p. 20.

120 Jaime Lavados, *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Santiago de Chile: Taurus, 2012, p. 131.

evolutivos, “el fin último de los organismos vivos es acomodarse constante y dinámicamente a sus propios ambientes”¹²¹.

Como las informaciones y las necesidades son cambiantes, la educación científica se funda en el movimiento de redes y conexiones neuronales – podría decirse, al mejor estilo de las formas constructivistas de la pedagogía–, según los postulados de la modificabilidad estructural cognitiva. En suma, “el aprendizaje real es un proceso activo de búsqueda y selección de información, con el fin de resolver problemas necesarios para alcanzar objetivos y metas”¹²².

Finalmente, las mediaciones para enseñar a aprender y a pensar constituyen una didáctica de la ciencia en doble vía. Por una parte, está la fuerza motivacional, que hace posible el proceso activo de búsqueda; y, por la otra, el empeño por la resolución de problemas reales, cotidianos, contextuales y vinculantes de la experiencia humana, es decir, de la atención a necesidades que tienen significación para un determinado conjunto de personas.

La formación del pensamiento científico y de la actitud indagadora que lo sustenta plantea hoy el desafío curricular de la educación basada en problemas antes que en contenidos preestablecidos y universales. Mientras la capacidad es flexible y estratégica, el contenido es puntual y determinado, por cuanto obedece a un modelo de programación transmisionista. Las didácticas que asuman este desafío privilegiarán, entonces, el cultivo de la curiosidad, la interrogación, la experimentación (saber-hacer) y la creación (producción científica, tecnológica y de innovación).

Economía, virtualidad y neoindustrialización

El tercer conjunto de tendencias pedagógicas contemporáneas recoge los distintos abordajes de la educación frente al determinismo economicista del capital y la nueva industrialización tecnológica que caracteriza los procesos de producción del tercer milenio.

El vínculo de la educación con el capital y las economías para el trabajo se consolida en el marco de la Revolución industrial del siglo XIX, cuando, a instancias de las teorías emergentes de la administración científica, se afianzan las funciones adaptativas de la escuela, los métodos del aprendizaje

121 Jaime Lavados, *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*, p. 132.

122 Jaime Lavados, *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*.

y la evaluación según la acentuación de la cultura nacional, la utilidad curricular para el trabajo como manufactura, dispuesto según la ley taylorista de tiempos y movimientos. Asimismo, se configura la productividad con eficacia para el rendimiento y el crecimiento económico.

Se trata, sin duda, del antecedente más sustancioso de la idea de laboralización que, en la actualidad, domina la relación educación-trabajo o empresa-escuela, fundada en la demanda de bienes y servicios cada vez más diversificados al amparo del modelo STEM¹²³. Este último es de origen norteamericano y establece las distintas pedagogías corporativas al hilo de la dinámica transnacional.

En efecto, en un mundo dominado por la economía de capital, la educación solo cumple un papel subsidiario de adaptación y acatamiento de las exigencias del mercado. Antes que la reflexión pedagógica en sí misma, adquieren realce los enfoques tecnocráticos que privilegian la conexión de las políticas educativas con la capacidad productiva de los individuos. La educación se comprende, entonces, principalmente, como preparación y cualificación para el trabajo en términos de alta competitividad, liderazgo directivo, emprendimiento e innovación empresarial.

Esta plataforma discursiva enquistada en las políticas educativas durante el avance del tercer milenio ha hecho necesario un enfoque pedagógico propio centrado en potenciar las competencias para el mundo del empleo. En razón a esto, ha resultado tan extendida la llamada “educación por competencias” como el lenguaje omnímodo y la clave de interpretación de la pertinencia educativa hoy.

Aun cuando este discurso mantiene su vigencia y radicalidad, es menester atender ciertas variaciones que ya comienzan a tejerse en su interior. Una actualización interesante del tema es planteada por el informe “La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología” de la multinacional Manpowergroup, que propone la categoría de *learnability*, es decir, la capacidad de poder aprender todo cuanto sea requerido con el fin de mantenerse empleable ante las volátiles condiciones de las organizaciones. Esto crea un nuevo pragmatismo fundado en la valoración del individuo de acuerdo con sus habilidades de estimación empresarial, industrial y

¹²³ El llamado modelo STEM, por sus siglas en inglés, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*, indica un plan de ruta de los objetivos curriculares que toda educación debe implementar, si pretende ser pertinente ante las necesidades del mundo actual. Es el nuevo *quadrivium* de la era digital.

tecnológica. Es el mercado el que actúa como un criterio envolvente de valoración humana y define el por qué y el para qué de un individuo.

Cobra importancia el ejercicio de la metacognición (ejercicio de introspección cognitiva para re-conocer cómo aprendemos), pero deja de cumplir una función psicopedagógica para instalarse en un marco empresarial y de mercado que permita ajustarse a las exigencias de ventajas competitivas, cada vez más cambiantes y provisorias. La “Revolución de las competencias” determina, una vez más, que el fin de la educación es adaptarse al mundo del empleo, esta vez caracterizado por la movilidad permanente y la sofisticación de las habilidades, variadas y exigentes. Porque la “empleabilidad, la habilidad para conseguir y mantener un empleo deseado, ya no depende de lo que se sabe, sino de lo que se puede aprender, poner en práctica lo aprendido y adaptarse constantemente”¹²⁴.

Una buena cuota de este acentuado dinamismo del mercado del trabajo es aportada por el auge de la virtualidad, la tecnología y la innovación que, en su conjunto, constituyen la llamada “Cuarta revolución industrial”. Son las nuevas generaciones sociológicas (los llamados *millennials* y la “generación Z”) quienes hacen patente la digitalización en las interacciones sociales como característica sustantiva del presente siglo dominado por el avance tecnológico y la automatización de procesos humanos, laborales y organizacionales.

Las nuevas relaciones entretejidas entre capitalismo-tecnología-información-consumo fracturan el modelo dominante de las sociedades, basado en vínculos interpersonales, lineales y compartimentados; de esta manera, afrontar la transición digital como dislocamiento paradigmático, es “tramitar esa explosión de posibilidades en sus diversas formas (exceso de información, pluralismo de las opiniones, exigencias contrapuestas de legitimación, multiplicación de las opciones, proliferación de los riesgos, innovaciones con efectos desconocidos)”, para “gestionar inteligentemente ese exceso”¹²⁵.

La disrupción tecnológica es un correlato de la demanda hiperinformacional, en el que la obsolescencia programada de dispositivos

124 Manpowergroup, “La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología”, *Serie Human Age*, 2017, (8.12). <http://humanageinstitute.org/wp-content/uploads/2017/05/Una-revoluci%C3%B3n-de-las-competencias.pdf> (Consultado el 10 de marzo de 2018).

125 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós, 2011.

y programas, así como la automatización creciente de los procesos humanos, crean un estado exuberante de necesidad como respuesta a lo provisorio de las consecuciones que, otrora, tenían mayor estabilidad y poder evocador en el tiempo.

La automatización es una de las manifestaciones más claras del avance tecnológico y de la cultura cibernética, pues supone el desplazamiento del trabajo personal cualificado por la consolidación de plataformas, aplicaciones y sistemas *online* en general, que se proponen resolver problemas especializados en distintos ámbitos. No solo es la máquina que reemplaza las tareas de la condición humana, sino que es interpretada para conocer de qué manera la dinámica de grupo y el “clima organizacional” afectan el rendimiento¹²⁶.

Todo este panorama de virtualidad y digitalización contemporánea acentúa el plano de las pedagogías del capital en dos niveles centrales. Por un lado, en cuanto a la manera de comprender la educación desde una óptica de democratización del conocimiento y formación para el trabajo. El uso instrumental de las políticas científicas, la nueva positivización de las ciencias y la tercerización de los saberes considerados “improductivos” dan cuenta de qué tipo de conocimiento es el que interesa potenciar y difundir. Junto a eso, la mediación humana para la robotización y la digitalización de los procesos técnicos y de producción conllevan una nueva comprensión de los actores sociales (emergencia de identidades en torno a la cibercultura) y del modelo mismo de sociedad. Todo esto deriva en la reactualización de la pregunta moderna sobre la relación hombre-máquina: “estamos frente a la emergencia de una revolución de las competencias, en la que, lo que permitirá que las personas y los negocios tengan éxito será el hallazgo del equilibrio adecuado entre la tecnología, el talento y la conexión humana”¹²⁷.

Así, pues, es preciso considerar el paradigma informacional como un modelo cultural en el que cumplen un papel fundamental las redes sociales en internet, los dispositivos electrónicos y los sistemas tecnológicos, frente a los cuales no siempre destacan las estructuras de pensamiento orientadas al papel crítico y autónomo del individuo. Se forja, entonces, un desafío siempre vigente a la acción educativa por cuanto,

126 Manpowergroup, “La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología”, *Serie Human Age*, 2017, pp. 8-12. <http://humanageinstitute.org/wp-content/uploads/2017/05/Una-revoluci%C3%B3n-de-las-competencias.pdf> (Consultado el 10 de marzo de 2018).

127 Manpowergroup, “La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología”, p. 3.

No hay información sin interpretación. No está informado quien vaga sin rumbo en la red de los medios y toma como información todo lo que oye o lee, sino quien ha aprendido a filtrar de esa marea de datos los mensajes que son relevantes para su propia situación personal (...). En una sociedad del conocimiento, los problemas no proceden generalmente de la falta de información, sino de la falta de criterio a la hora de buscar información¹²⁸.

Por lo menos cuatro características definen la naturaleza de esta sociedad y cultura digital como parte de los diseños de formación científica actual:

- Concepto de tiempo: sincronía de instantaneidad y temporalidades programadas.
- Concepto de espacio: ubicuidad práctica y plasticidad de la noción de lugar.
- Concepto de relación: fragmentación interpersonal en tránsito a los transhumanismos y una ciudadanía informacional de tipo planetaria.
- Concepto de realidad: antropología cibernética, la nueva conexión humana con la máquina.

En consecuencia, en la era de la digitalización es apreciable una singular incidencia de estos factores en la manera de diseñar prácticas de aula. Encontramos, así, un interés creciente por la didáctica de la virtualidad, que busca responder no solo a una cuestión instrumental sobre el uso de recursos para la enseñanza, sino a la indagación por los fundamentos que subyacen al papel de la educación frente a una sociedad digitalizada. El trasfondo de este vector de búsqueda se basa en la concepción de la pedagogía como “organización de la incertidumbre”¹²⁹, producto del mundo de las redes, su contenido y expresión.

Además de la pertinencia didáctica de múltiples recursos como museos virtuales, blogs, laboratorios virtuales, youtubers, redes sociales en internet, tableros electrónicos, videojuegos, realidad aumentada, animación 3D/4D, asistentes e interacción virtual, junto al uso permanente de aplicaciones y tecnologías móviles en prácticas de aula, los andamiajes de la neoindustrialización y el dominio de la producción de rendimientos

128 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós, 2011, pp. 20-26.

129 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*, p. 12.

para el plano de las corporaciones mantienen la alerta epistemológica –preanunciada por distintos fenomenólogos y hermeneutas como P. Ricoeur– sobre la hipertrofia de los medios y la atrofia de los fines: “No se trata solo de saber cómo emplear los medios, sino de ponerlos al servicio de la comprensión y la expresión. Esto exige una relación reflexiva con los medios, capacidad de selección, comprensión de los símbolos, interpretación de los signos, economía del tiempo”¹³⁰.

Movilidades y otros registros sociopolíticos en la educación

En este grupo de tendencias se asocian aquellos conglomerados conceptuales que expresan de una manera explícita o representativa las problematizaciones del fenómeno humano en cuanto ser social, incluido el ámbito de la construcción de lo público, la resignificación de la democracia, la revisión del modelo dominante de Estado y la visibilidad ciudadana, por la emergencia de actores, nuevos roles e incidencia en los distintos niveles políticos.

En lo que concierne de manera más prominente al campo de la pedagogía, se identifican cuatro líneas de desarrollo: el problema del otro como desplazado cultural en razón de sus capacidades psicofísicas diferenciadas o de procesos migratorios voluntarios o forzados; la comprensión del género y de las construcciones sexuales no convencionales como simbolización cultural; la construcción de una civilización de la paz basada en el respeto al derecho, la efectuación de la justicia y la concordia interhumana; y, un conjunto de pensamientos y prácticas educacionales que recogen las múltiples perspectivas críticas de la pedagogía contemporánea en reacción a los modelos de domesticación, reproducción o sometimiento, impuestos por la alianza neoliberal Educación-Sociedad-Política.

En primer lugar, el fenómeno social de la migración ha mostrado un acelerado incremento en los últimos años como alerta humanitaria en el orden mundial, debido, entre otras muchas razones, a los conflictos bélicos en Oriente, particularmente en Siria, la amenaza nuclear en países como Corea del Norte, las oleadas humanas que avanzan de Centroamérica al Norte o los ingentes grupos de caminantes venezolanos que dan cuenta de una progresiva situación de precariedad e insubsistencia general ante la falta de recursos, condiciones dignas de vida y aseguramiento de los estamentos democráticos. Estas inesperadas olas migratorias de personas sin hogar y sin

130 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*, p. 29.

derechos han implicado un interés político que coincide con “la trayectoria ascendente de la xenofobia, el racismo y el nacionalismo chovinista, y con los asombrosos éxitos electorales sin precedentes de partidos y movimientos xenófobos, racistas y chovinistas, y de sus patrioteros líderes”¹³¹.

Aunque las migraciones no son un fenómeno nuevo en la escena social de los países, su acentuación ligada a intereses instrumentalizados por las ideologías cobra inusitada fuerza, al igual que la reflexión ética a la que obliga cada evento de nacionales retornados, por fuerza de leyes consulares o por la erosión de un proyecto de vida ideado en torno a una “nación omnipotente” que, al final, resulta ser un gigante con pies de barro. De igual forma ocurre frente a los ciudadanos en movilidad que siguen huyendo de la miseria de sus propios países para buscar otra pobreza que resulte, al menos, más llevadera o disimulada.

En el marco específico de América Latina, es representativo el papel geográfico que ha jugado México en el tránsito hacia el “idilio del Norte” y como ícono de los crímenes cotidianos contra los migrantes, en el cual se evidencia el alto costo de la huida ante el exilio forzoso, tan oneroso que puede costar la misma vida. La crudeza de la situación es retratada por Alma Guillermoprieto al hacer la presentación del proyecto del altar virtual dedicada a los 72 migrantes asesinados en el ejido El Huizache, municipio de san Fernando, estado de Tamaulipas, en agosto de 2010: “En un país de migrantes, estos hombres y mujeres, y en no pocos casos adolescentes y también niños, son explotados, torturados, humillados y asesinados a plena luz del día y con absoluta impunidad, pues no existe registro de un solo condenado por crímenes en contra de algún migrante”¹³².

El episodio atroz de Tamaulipas y su significación sociopolítica son una evocación permanente de aquello que no puede considerarse un hecho aislado para ninguna de las formas de movilidad transnacional e interna, sea el exilio voluntario o el desplazamiento forzado. Es un “nunca más” latinoamericano ante el impulso de todas las migraciones vigentes.

Entonces, podríamos preguntar: ¿En qué sentido una crisis social de las proporciones implicadas por la migración mediterránea, la centroamericana, la venezolana o la colombiana, esto es, la migración como una expresión aunada a las enormes crisis globales del siglo XXI, puede constituirse en un factor de consideración pedagógica?

131 Zygmunt Bauman, *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós, 2016, p. 19.

132 Alma Guillermoprieto, *72 migrantes*. Introducción. Oaxaca: Almadía, 2011, p. 19.

En primer lugar, esto ocurre por la atención impostergable de las realidades sociales que afectan, más directamente, la dignidad de la vida, de las que ningún pensamiento educativo puede sustraerse con falsas pretensiones de neutralidad ética o política. La vulnerabilidad manifiesta se constituye, pues, en un vector central de consideración de las pedagogías contemporáneas, ya que, si se omitiera, no sería posible asumir un proyecto educativo que confronte las desigualdades estructurales y la reproducción de las divisiones sociales.

En segundo lugar, supone integrar la movilidad de las geografías culturales en las instituciones educativas escolares como motivo de estudio y, sobre todo, como interacción con las presencias fracturadas de humanidad. Las “pedagogías de la integración” no pueden asumir un sentido clasista de comprensión del otro sobre una pretendida superioridad que autoriza a integrar desde el lugar del poder. Hay aquí implícita una conciencia de situación, pues no es indispensable contar directamente con la presencia física de personas en situación de desplazamiento para comprender el drama de los sectores poblacionales que migran. La acción escolar procura modos de hacer patente el destino solidario.

En tercer lugar, los fundamentos humanitarios de la pedagogía frente a temas densos de este tipo hacen pensar en una auténtica y necesaria transferencia social del conocimiento, así como en la apropiación cultural de las escuelas frente a las múltiples identidades que la componen, opciones que se traducen, desde la base social, en afectación de las políticas de Estado y del imaginario de interacción colectiva de las sociedades, además de las relaciones efectivas establecidas entre los distintos grupos humanos. Es, en suma, una manifestación de la alteridad como territorio sustantivo de la educación.

En el estado actual de los registros sociopolíticos en la educación, no cabe duda de que otro campo de especial interés es la relación de la pedagogía con la construcción de los géneros y las sexualidades. Desde el punto de vista de la reflexión pedagógica, es fundamental abordar el enfoque de género sin prevenciones ideológicas de tipo religioso, partidario o sexista. El género se adopta como categoría de análisis social, la cual se sustenta en una importante tradición investigativa que ha ligado la construcción conceptual con la reivindicación sociojurídica impulsada por los movimientos sociales feministas y los sectores culturales de las sexualidades emergentes. No obstante, la integración manifiesta de la perspectiva de género en educación, sobre todo en la educación básica, es un asunto que suscita todo tipo de

ligerezas, muchas veces, sin considerar el talante científico del campo, al dejar prevalecer una opinión desprevenida, prejuiciosa y sectaria.

La simbolización cultural construida en torno a la diferencia anatómica de género es el presupuesto de determinadas representaciones de masculinidad y feminidad que definen, a su vez, las prácticas sociales cotidianas, las relaciones de poder (patriarcado/matriarcado) y las respectivas orientaciones educativas que las aseguran. Ninguna propuesta pedagógica puede declararse neutral frente a las cuestiones de género y a su correlato intrínseco —las sexualidades—, porque toda educación conlleva, explícita o veladamente, consciente o irreflexivamente, una opción cultural de género situada, casi siempre, en el marco de la reproducción escolar del orden social y simbólico (axiologías) y, con menos frecuencia, en la lectura abierta e integradora de las construcciones plurales de identidad que rebasan las formas sedimentadas de ser varón o mujer. Predomina, por tanto, un sistema de educación heteronormada sobre el presupuesto metafísico absoluto de ser varón o ser mujer, asegurado mediante los diversos dispositivos sociales.

En contrapartida, el ejercicio pedagógico precisa dar lugar a la comprensión del género como un acto performativo¹³³, pues

el género es central en el proceso de adquisición de la identidad y de estructuración de la subjetividad: en la forma de pensarse, en la construcción de su propia imagen, de su autoconcepción, los seres humanos utilizan las categorías y elementos hegemónicos de la cultura, presentes en los *habitus* y en el lenguaje. Por eso las prácticas humanas no son solo estrategias de reproducción determinadas por las condiciones sociales de producción, sino que también son producidas por las subjetividades¹³⁴.

Las opciones de género en la educación no se definen por azar o por pura casualidad social; estas obedecen a plataformas ideológicas transmitidas por códigos morales y conceptos normativos, asociados comúnmente a sistemas religiosos u otros mecanismos esencialistas de la cultura. Estos códigos, al igual que acontece en el campo de la política, anticipan una dicotomización práctica de las sociedades: “los correctos” y “los errados”, “los justos” y “los

133 Pablo Pérez, *Del texto al sexo. Judith Butler y la performatividad*. Barcelona: Egales Editorial, 2008.

134 Marta Lamas, “Género”, en Moreno, Hortensia y Alcántara, Eva (coord.), *Conceptos clave en los estudios de género*. México: PUEG-UNAM, 155-170, 2016, p. 161.

réprobos”, “los normales” y “los enfermos”¹³⁵. No obstante, la estructura bio-psico-cultural del género, asociada al indeclinable papel de la educación en la construcción de las identidades, fractura los modelos universalizantes y reconstruye el carácter de la comunidad cultural en la formación del individuo. En tal sentido, la idea metafísica de naturaleza no es un criterio absoluto de verdad al negar o reducir, intencionalmente, su correlato intrínseco: la cultura. Por eso, la mera condición biológica no define, sola y por sí misma, un formato determinado de masculinidad o feminidad “correctas” e inimputables.

El género actúa, pues, como un dispositivo de interpretación cultural y de constricción moral. Supone una determinada visión de mundo, de ser humano y de las relaciones entre hombres, mujeres y colectivos sexuales diferenciados. Asumirlo desde una postura absoluta es hacer de la condición una subyugación: “El género, esa lógica cultural con consecuencias psíquicas que existe en todas las sociedades, es un mecanismo principalísimo para la reproducción social, y es el medio más potente para el mantenimiento de la desigualdad socioeconómica entre las mujeres y los hombres”¹³⁶.

¿Cuál es, entonces, la función de las pedagogías ante ese pretendido binarismo de la naturaleza humana? ¿Cómo asumir el papel constituyente de la cultura en la construcción de las subjetividades? ¿Desde qué criterios adoptar el carácter educativo de las instituciones sociales frente a la complejidad del fenómeno humano en lo concerniente a los géneros y las sexualidades? ¿De qué manera la intervención pedagógica problematiza los mandatos culturales de género?

Ciertamente, no corresponde al espíritu plural y dialógico de las pedagogías sociales una visión doctrinaria de la educación, lo cual incide también en la comprensión del campo que aquí se analiza. Ninguna propuesta educativa, responsable del devenir histórico del tercer milenio, podría pretender hacer del género y la sexualidad un eje temático cerrado o dogmático. Su papel no es la prolongación de un sistema doctrinal de

135 Una lectura de esta dualidad de las morales, referida al contexto colombiano, es ilustrada por el escritor Alfredo Molano: “El país está lleno de prejuicios, sometido a ellos. Han sido contruidos con método, calculadamente, a mansalva y sobre seguro. Surgen de los miedos e intereses de los poderosos. Y avasallan, envuelven y destruyen. No sólo no dejan oír, sino que tampoco dejan ver. O más bien, dejan ver solo lo que a través de sus oscuros cristales quieren ellos que se vea: un mundo de buenos y malos donde estos no son nunca ellos” (Molano, Alfredo, *Escribir, vivir*. Bogotá: Discurso Premios Simón Bolívar, 2016).

136 Marta Lamas, “Género”, en Moreno, Hortensia y Alcántara, Eva (coord.), *Conceptos clave en los estudios de género*. México: PUEG-UNAM, 2016, p. 157.

representaciones — esto es, propiamente la conformación ideológica —, sino la sustantividad ética.

Si las familias, las escuelas, las iglesias y las demás instituciones sociales que tienen una responsabilidad formativa deben integrar las discusiones y las prácticas de género y sexualidad en sus propuestas de educación, no es para naturalizar ciertas relaciones definidas por un criterio estadístico “de mayorías”, sino para permitir que cada cual sea quien tiene que ser, más aún, para potenciarlo en su capacidad, en su psique, en su propio desarrollo multidimensional, en suma, para permitir el florecimiento identitario.

Hemos planteado en las deliberaciones del seminario pedagógico que respetar las opciones sexuales diversas o “minoritarias”, así como promover un rol de mujer sin subyugación masculina, es una exigencia para todo educador del siglo XXI. Mientras un sentido elitista de la defensa de un derecho ajeno conduce a defender solo lo propio — que recoge los intereses directamente afectados (indio que promueve el derecho indígena, mujer pro causa feminista, afrodescendiente en lucha racial, etc.) —, un sentido cósmico de la reivindicación procura abarcar las causas y los casos que a todos nos competen en razón de humanidad. Por eso, quien ejerce el magisterio está llamado a asumirse como un ser humano de perspectiva universal, a quien no se le pide que sea integrante o militante de la comunidad LGBTI para defender sus justas reivindicaciones ante el Estado, la Sociedad y la Cultura, así como tampoco se espera de un activista ambiental que se convierta en una foca, una ballena o un elefante para defender legítimamente los derechos de los animales y oponerse a la crueldad asesina que los extermina. El reto será desnaturalizar progresivamente, con el concurso de las acciones educativas, el dispositivo cultural del género previsto como realidad autoevidente y predeterminada, para asegurar un nuevo ordenamiento ético, en el que todas las identidades sean posibles en el marco común del espacio social.

Un escenario de singular confrontación con las alteridades es, también, el que aborda la relación de la pedagogía con los derechos humanos la paz y los contextos de posconflicto. Este eje explicita la relación fundamental entre educación y política, particularmente, en el marco de naciones vulneradas por el quebrantamiento sucesivo y sistemático de sus derechos humanos fundamentales. Se incluye aquí la esquivada, difícil e indispensable formación de la conciencia de lo público, definida como cuidadosa observancia y compromiso frente a las realidades sociales y políticas — cotidianas o urgentes — que atañen al conjunto de la población, sin anteponer miramientos ideológicos partidistas o sumisiones acriticas a modelos caudillistas.

Para el caso colombiano, desde el cual se han alentado las reflexiones del presente Seminario, este eje cobra una relevancia singular, habida cuenta de la naturaleza de su conflicto armado interno, extendido por más de medio siglo, y la constitución de una identidad nacional lacaya de la violencia y de la guerra. Tanto es así, que la historia reciente muestra no solo la reticencia de un importante sector del electorado a la culminación negociada del conflicto con las guerrillas, sino también la reducción de la democracia a meros estamentos instrumentales a costa del reconocimiento pleno de los derechos humanos debidos a todos los grupos ciudadanos. Parece que no solo se quisiera prolongar la confrontación armada, ya típica en el paisaje político colombiano, sino, además, alentar otras guerras, aun las de carácter simbólico, contra todo lo que resulta contrario o distinto al paradigma del “mundo único” instalado en el imaginario colectivo nacional.

Desde este panorama de totalización del poder, que integra la corrupción de los políticos de oficio y la efervescencia de masas de virulenta irreflexividad, se asume que algo puede aportar la educación para socavar la fuerza de aquellos sectores, grupos, mayorías o no, que insisten en la inviabilidad del país por la perpetuación de la guerra, la disolución de mecanismos de plena participación civil, la exaltación acrítica de caudillismos y la negación o exterminio del adversario.

De igual forma, no puede declararse un auténtico interés de paz en desmedro de la reivindicación de los enfoques diferenciales (étnico, indígena, de género y otros), en los que justamente se han situado ingentes historias de vulneración a víctimas; tampoco desde una sociedad acomodada que recita discursivamente la paz, pero sin ningún interés efectivo para movilizar sus voluntades ciudadanas y deponer prejuicios frente a los sujetos de la guerra.

¿Qué procesos pedagógicos son necesarios en una sociedad habituada a la muerte para que el excombatiente, reconciliado con su historia y sus responsabilidades, en el proceso de saldar sus deudas con el Estado de derecho, pueda integrarse a la vida civil sin riesgo de aniquilación moral, física, social y humana? ¿En qué sentido la educación actúa como proceso civilizador amplio que dinamice todos los sectores hacia la construcción de la paz (*peacebuilding*) con actitudes nuevas y sentidos vinculantes de la experiencia plural de las democracias?

De lo dicho se infiere que el correlato programático de los registros sociopolíticos en educación se sitúa en las pedagogías que cultivan la alerta de conciencias para enseñar a ver realidades tejidas en su conjunto,

multicausales en su comprensión. En un medio dominado por el talante explicativo o justificativo de lo propio (circunstancialismo) frente al carácter vindicativo de lo ajeno (esencialismo), eso que Estanislao Zuleta llama la no-reciprocidad lógica, en la que “preferiríamos que nuestra causa se juzgue por los propósitos, y la adversaria por los resultados”¹³⁷, es crucial apostar a un proyecto de nación que condescienda, al menos, con una mínima aspiración de común humanidad allende los intereses estrictamente privados proclives a la instauración de un mundo homogéneo y normalizado.

Desde tal perspectiva, la escuela adquiere una responsabilidad compartida frente al desmonte de las doctrinas de totalización de la política, en las que antecede la doctrina del partido o del caudillo a la biografía concreta de la comunidad o del individuo. Corresponde, pues, activar la memoria para construir historia, en tanto que un mundo-otro es posible desde lo concreto de los relatos que estructuran una educación-otra. Es precisamente en la escuela donde se anticipa ese territorio de alteridad social, política y democrática como resistencia a la sociedad reproductora de clases y de odios políticos estructurales.

Aquí se establece el principal presupuesto de las pedagogías contrahegemónicas y alternativas que asumen la resistencia a un mundo único prefabricado y heredado, en el que el papel de la educación es simplemente conservarlo con sujeción al “orden inmutable” y las “leyes de la naturaleza”, que no son otra cosa que constructos sedimentados con apariencia de perennidad. Este conjunto de pedagogías alternativas brota y se alimenta del pensamiento histórico que atiende el devenir humano como fenómeno constante de indagación, cuya importancia es indubitable: cuando no hay ninguna opción que desarrolle los principios de una concepción contrahegemónica, se impone irremediable y taxativamente el modelo corporativo y productivista de educación que se ha mencionado anteriormente al hablar de la educación centrada en el capital.

Ciertamente, la educación para la democracia real –no solo retórica– comprometida en la transformación de las condiciones que la hacen inviable, el sentido de concretar las nobles aspiraciones declaradas por los humanismos y que exigen opciones sociopolíticas efectivas y, en general, cuanto se deriva del plano de incidencia de la educación en lo práctico, fracturan la prevalencia de aquellas perspectivas benevolentes del ideario

¹³⁷ Estanislao Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 1994, p. 14.

abstracto de la “naturaleza humana”, para dejar emerger la constitución multirreferencial, el carácter multiétnico y pluricultural de las Américas.

La transición progresiva hacia estadios más cualificados de humanidad, de aseguramiento de los derechos fundamentales y del ejercicio democrático efectivo involucra, particularmente, a las nuevas generaciones participantes de los sistemas escolares contemporáneos. La poesía de Benedetti bien lo ha reflejado cuando advierte que, a los jóvenes, en este “mundo de paciencia y asco”, les queda “no decir amén, recuperar el habla y la utopía”.

Puede decirse, en resumen, que todo el eje político en educación se expresa en la formación para la diferencia identitaria y la diversidad social como valor ético fundante que permita gestionar en la escena de lo público las coexistencias migratorias, étnico-raciales, sexuales y de género, políticas y culturales. En la línea de la Declaración de la Diversidad de la Unesco, la diferencia no puede ser tratada como un motivo de exclusión o de miedo o de límite en sí misma, sino como posibilidad de riqueza para los pueblos y de auténtica construcción de un proyecto común de sociedad bajo el principio de que las identidades se expresan como el dejar-ser corresponsable de un interés ético bioarmónico. Bien lo apuntaba Freire: “Tenemos que luchar contra la discriminación. La discriminación nos ofende porque hiere la substantividad de nuestro ser”¹³⁸.

En un país como Colombia, avasallado por la idea de una homogeneidad exclusiva y excluyente de sociedad, fuente de todos los conflictos y de la inviabilidad democrática, se hace perentorio combatir educativamente el “vacío reflexivo” que conduce al analfabetismo político, con el objeto de devaluar la sobreabundancia de lo que no debe ser y la carencia de lo que debe sobreabundar.

Registros ecosóficos: Pedagogía, Tierra y (mega)biodiversidad

El pensamiento ecosófico ha logrado una singular relevancia en las discusiones humanistas del tercer milenio, habida cuenta de las progresivas condiciones de deterioro planetario que han configurado un estado prolongado y cierto de amenaza a la sobrevivencia, continuidad y desarrollo de las especies. Tal auge de consideraciones se ha integrado, incluso, en las perspectivas corporativas de políticas públicas que —al parecer, interesadas en la protección ambiental— aluden a temas como la explotación regulada de los suelos, la producción en clave desarrollista y la sustentabilidad.

138 Paulo Freire, “Educación y participación comunitaria”, en Castells, Manuel *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A., 83-96, 1994.

No obstante, la atención renovada que suscitan los registros ecosóficos en las formulaciones pedagógicas emergentes tiene que ver con algo más que la comúnmente denominada “educación ambiental”, inscrita en un marco ecológico general centrado en el cuidado básico de los seres vivos y el conocimiento descriptivo de flora y fauna. La superación de una visión reduccionista moderna (sociedad/naturaleza) de la crisis ecológica, entendida como riesgo medioambiental, redirige el debate al desciframiento e intervención de causas generadoras de riesgos y a la prevención de sus efectos desde una perspectiva vital integradora. De esta manera, el mundo natural, con todos los sistemas que lo constituyen, no se puede entender sin más como una entidad externa y subordinada a la condición humana:

Dañar la biosfera es algo moralmente problemático porque de esa forma ponemos en peligro las oportunidades vitales, el bienestar e incluso la supervivencia de millones de seres humanos en el presente y en el futuro (e incluso ponemos en peligro la pervivencia de la especie humana); pero también porque compartimos la biosfera con centenares de millones de seres vivos no humanos que son dignos de consideración moral por sí mismos¹³⁹.

La alerta total por la viabilidad de las especies ante el agotamiento de las condiciones planetarias que las hacen posibles conduce a problematizar el paradigma civilizador dominante en Occidente, en el cual se establecen las marcaciones estructurales que justifican la instrumentalización utilitaria del cosmos. Es significativo notar cómo la racionalidad moderna hegemónica prepara ciertas formas de control de los ecosistemas del mundo natural como estrategia de integración de los sistemas vivos a los formatos de producción, consumo y rendimiento. Así lo analiza De Sousa al comentar:

La promesa de la dominación de la naturaleza y de su uso para el beneficio común de la humanidad condujo a una explotación excesiva y despreocupada de los recursos naturales, a la catástrofe ecológica, a la amenaza nuclear, a la destrucción de la capa de ozono y a la emergencia de la biotecnología, de la ingeniería genética y de la consiguiente conversión del cuerpo humano en mercancía última¹⁴⁰.

A partir de la revisión del paradigma antropocentrista, el ser humano no se considera poseedor absoluto de la naturaleza, de la cual puede disponer

139 Jorge Riechmann, *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005, p. 123.

140 Boaventura de Sousa Santos, *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brower, 2003, p. 60.

a voluntad como una despensa de recursos para sus intereses desmedidos de riqueza y ejercicio del poder. La decadencia de las especies no es un resultado exclusivo de la entropía cósmica, sino de la incidencia humana intencionada en sus distintos modos de relacionamiento con la naturaleza y la cultura. Por eso, “la crisis ecológica remite a una crisis más general de lo social, lo político y lo existencial”¹⁴¹.

La devastación de los sistemas existentes en el planeta aparece, entonces, como una consecuencia directa del paradigma de desarrollo económico dominante establecido no solo como una macropolítica transnacional, sino como *modus vivendi*, caracterizado por el consumo voraz, las relaciones sociales fundadas en la capacidad adquisitiva y la obsolescencia programada de bienes, servicios y personas. Es así como la cuestión ambiental deja de ser un apéndice focalizado en la preservación de la fauna y la flora o en el buen tratamiento de los residuos o en las campañas publicitarias por el cuidado del agua, el aire y los suelos, para convertirse en una indagación total de las causas que exponen la sobrevivencia de la Tierra y sus especies. En razón a esto, se requiere superar una visión cosmética de la educación ambiental que practica actividades de interés, necesarias en un nivel de concientización, pero que no cuestiona las estructuras generadoras de explotación abusiva de seres, recursos y sistemas.

Los registros ecosóficos en educación o ecopedagogía¹⁴² se establecen como alerta de conciencia para la acción, en el sentido de cultivar un conocimiento holístico, mejor aún, una sabiduría para convivir con las especies y habitar el planeta. Este es un *ethos* pedagógico que expresa los valores ancestrales andinos del Sumak Kawsay: la construcción de un paradigma civilizatorio que, en reacción al sistema capitalista, se fundamenta en “la imperiosa necesidad de impulsar en el mundo la vida armónica entre los seres humanos y de estos en la naturaleza (...). Acepta como eje aglutinador la relacionalidad y complementariedad entre todos los seres vivos, humanos y no humanos”¹⁴³.

La educación ecosófica implica un sentido nuevo de escuela, en su comprensión, en sus finalidades, en sus modos de organización y en sus

141 Félix Guattari, *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial, 1996, p. 146. Esta idea de crisis matricial, en el sentido de abarcar múltiples dimensiones de un mismo espectro, es desarrollada también por Francisco (Papa), en su encíclica *Laudato Si* (2015), en la que añade una dimensión insustituible a la conservación planetaria: la ética entre todo lo existente como finalidad última de las religiones.

142 Moacir Gadotti, *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI Editores, 2002.

143 Alberto Acosta, *El buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria Editorial, 2013, pp. 25-53.

prácticas formadoras, para lo cual es necesaria la revisión de las estructuras moderno-capitalistas aún prevalecientes como currículos asignaturistas, formas dominantes del poder, instrumentalización del conocimiento y de las relaciones humanas con fines estrictamente económicos, entre otras. Pero, más aún, supone formas de vida asociadas a una idea amplia de educación, en medio de las instituciones sociales y ante las distintas maneras de construir cultura.

Variadas resultan las implicaciones de las pedagogías conducentes al Sumak Kawsay. El factor político, que integra cambios profundos en el modelo económico, social y de gobierno a nivel de iniciativas públicas, resulta ser el ámbito de más difícil consecución, lo cual no puede significar la moratoria en la incorporación de sus principios. La ejercitación ecosófica no puede reducirse a la conquista de grandes resultados y transformaciones paradigmáticas que, de suyo, no son inmediatas, sino que se dinamizan por niveles progresivos de incidencia desde los cuales es posible tomar posición e informar la praxis.

La educación que construye el “buen vivir” convoca desde ya, desde la escuela y más allá de ella, a la recuperación de las cosmogonías ancestrales para fundamentar el ecosistema planetario vinculante de todo lo viviente, caracterizado por hábitos saludables de vida y de consumo, desjerarquización de los conocimientos hacia otras formas de pensar y de aprender, transición a prácticas de coexistencia crítica en la diversidad y demás expresiones de la relacionalidad que caracterizan la dimensión social, cósmica e intercultural.

Sistemas escolares: sujetos, dispositivos e instituciones

El bloque de tendencias que recoge los sistemas escolares (nivel preescolar, básico, medio y superior) está en estrecha conexión con el conjunto de las tendencias precedentes, por cuanto abarca todas las iniciativas de diseño, revisión y reforma de los procesos educativos —junto a sus actores—, que ocurren en las dinámicas de la escuela frente a las emergencias de una realidad compleja. Constituye, así, un bloque de confluencia de todos los ejes bien sea para confrontar la normalización, la idea de una escuela continuadora y legitimadora de las hegemonías o para asegurar los dispositivos de reproducción sociocultural. De esta manera, en la idea general de sistemas escolares se comprenden los sujetos, los procesos escolares y sus instituciones en estado de constante transformación para el desarrollo de las funciones que se consideran apremiantes a la educación.

Un ámbito de especial atención en este eje son las resignificaciones curriculares y evaluativas, es decir, la consideración de múltiples ejercicios de adaptación y mejora de las escuelas desde los principios de un currículo contextual y de una evaluación situada que exigen trascender las fronteras del conocimiento para tratar problemas complejos desde abordajes interdisciplinarios y complementarios.

Se albergan aquí las preguntas permanentes en torno a las concepciones, estrategias e indicadores de enseñanza y de aprendizaje pertinentes ante los debates de tipo sociopolítico, económico, científico, ecosófico y cultural, característicos del tercer milenio. Ya sea para responder a un modelo estándar –la educación por competencias– o a una propuesta alternativa –las pedagogías decoloniales–, es menester ensamblar un conjunto de consideraciones que son los componentes estructuradores del currículo (tabla 2):

–Finalidades (para qué): es el punto de partida, al considerar que la pedagogía es dinámica y teleológica, es decir, abierta a la construcción creativa de finalidades fundadas en el mandato ético, en la ponderación de las necesidades sociales y en la interlocución con las urgencias del mundo.

–Diseños (qué): constituye la opción razonada por modelos pedagógicos que expliciten el itinerario de consecución de los fines. Establece el desciframiento de los contenidos y la declaración de epistemes o marcos de racionalidad que fundan la acción educativa.

–Didácticas (cómo): corresponde al plano de la ejecución y práctica pedagógica propiamente dicha, las metodologías que suscitan aprendizaje, la reflexión sobre los modos, los derroteros procedimentales para la traducción de los principios generales y la conducción de las acciones educativas específicas.

–Actores (quiénes): es el nivel de los sujetos gestores de la praxis pedagógica, la consideración de identificaciones personales y colectivas (estudiante-docente-directivo-familia-líderes sociales) y la construcción de subjetividades a través de dispositivos educacionales, en los que se tejen sus trayectorias mediadas por la cultura. Por tanto, no es la noción de actor pedagógico –solo como quien ejerce unas funciones–, sino desde la interacción simbólica y la construcción compartida de sentidos en un plano transaccional.

–Relaciones (entre quiénes): visibiliza las conexiones del marco escolar-curricular con el sistema-mundo y explicita las múltiples interacciones de

la escuela con otras instituciones sociales, políticas y culturales (Estado, asociaciones civiles, iglesias, empresa), que son activadoras de contribuciones pedagógicas tanto en el plano local como global. Las interacciones sociales y escolares expresan la perspectiva colaborativa que caracteriza el desarrollo de los currículos, así como su integración con el medio en el que se inscriben sus prácticas.

– **Temporalidades (cuándo):** expresa la dimensión del tiempo como parte de las etapas ordenadas del aprendizaje, según el principio de secuenciación, y también como establecimiento cronológico de las proyecciones curriculares. El tiempo es una forma concreta de comprender y organizar la realidad educativa. Desde una perspectiva hermenéutica, más allá de una visión lineal de temporalidad, sugiere la capacidad de incidencia del momento pedagógico, que es constitutiva de la pertinencia histórica y contextual a toda pretensión educativa.

– **Georreferenciaciones (dónde):** aporta la perspectiva de espacio como lugar geográfico, situacional y simbólico. Al igual que la dimensión del tiempo, la georreferenciación es constituyente de sentido al salvaguardar los marcos contextuales asociados a personas, culturas e identidades, en los que se lleva a cabo el ejercicio pedagógico.

– **Recursividades (con qué):** señala el elenco de instrumentos, materiales y herramientas en general, constitutivos de la infraestructura didáctica, tecnológica, organizacional y financiera, que hacen posibles las prácticas educativas desde el nivel de las instituciones hasta el nivel microcurricular o de aula. La administración educativa es el campo encargado de la gestión integral de los recursos como parte sustancial de un todo pedagógico articulado en cierto sistema de fines e implementación de políticas o reformas curriculares.

– **Acompañamiento de los procesos (evaluación):** ponderación formativa de los procesos de aprendizaje en clave sistémica, es decir, se atiende la forma como se conectan y ejecutan cada uno de los ejes estructuradores del currículo, previamente referenciados.

Dentro de toda la reflexión pedagógica se confiere una atención especial a la evaluación por su carácter de transversalidad y de multirreferencia en cuanto a actores, tiempos y procesos. Cambios curriculares, desde su expresión más particular, un plan de estudios o un programa académico, hasta su apreciación más integradora, una política gubernamental o un

proyecto institucional, suponen reformas e intervenciones evaluativas que destaquen la noción de proceso sobre la magnificación del resultado; esto es, transitar de modelos sumativos, estandarizados y rendimentistas a formas más abiertas al papel de las personas, sus itinerarios metacognitivos y sus ritmos situados de movilidad del conocimiento. No es que no sea importante reconocer los productos concretos de los resultados finales, sino que es fundamental apreciarlos, gracias a una implementación evaluativa amplia, en la dinámica de la progresión multifactorial, en la que adquieren sentido y comprensibilidad.

Tabla 2. Ejes estructuradores del currículo

Ejes de fundamentación	Finalidades (para qué)	Diseños (qué)	Procesos (evaluación)		
Ejes de organización	Didácticas (cómo)		Temporalidades (cuándo)	Georreferenciaciones (dónde)	Recursividades (con qué)
Ejes de extensión	Actores (con quiénes)		Relaciones (entre/para quiénes)		

Lineamiento conclusivo

El desarrollo del presente trabajo recoge dos líneas de articulación que aportan sentido y direccionalidad al campo de la Pedagogía: como producto de sistematización de contenidos y como campo de intervención. En primer lugar, se resalta la metodología de la sistematización de experiencias pedagógicas concretas como modo de entender el ejercicio profesional del maestro, en tanto autor y actor de la educación. Esta línea contribuye a la revisión de los modelos de docencia que en los últimos años ha cobrado interés debido al dinamismo de las comprensiones sociales.

Como señala Araceli de Tezanos, “Los docentes dicen la palabra de la profesión desde el saber pedagógico que construyen en la reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana del enseñar, en consecuencia, es este saber el que marca el camino de la profesionalización docente”¹⁴⁴. En esa medida, no asumimos aquí una perspectiva estática de la Pedagogía definida fundamentalmente por cierta tradición metafísica de la filosofía, de la sociedad y de sus instituciones. Por el contrario, se incorpora una versión de pedagogía histórica caracterizada por el diálogo entre ontología y acontecimiento, que sería la base de una episteme postracionalista y decolonial.

¹⁴⁴ Araceli De Tezanos, “Oficio de enseñar-saber pedagógico, la relación fundante”, *Educación y ciudad. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 12, 7-26, 2007, p. 14.

Las reflexiones y prácticas desde una experiencia docente universitaria actúan aquí como el soporte metodológico de las pedagogías contemporáneas en tanto campo conceptual de intervención, modelado por los devenires del tercer milenio. En efecto, las transiciones en educación exigen nuevas maneras de comprender y de relacionarse con un mundo en permanente cambio para asumir la necesaria transformación de las instituciones socioeducativas.

La relación migración-pedagogía no aparece, pues, como un elemento específico o aislado, sino inscrito en las dinámicas sociales e históricas que caracterizan el azaroso avance del milenio. Los desafíos de las movilidades humanas se entienden entrelazados a los retos de la preservación y el encuentro intercultural; de los registros biosíquicos y cognitivos que intervienen en el aprendizaje; de los retos de la economía capitalista, la tecnología y la neo-industrialización; de las inscripciones sociopolíticas y ecosóficas que constituyen el actual mundo de la vida; y de la revisión de los sistemas escolares, de sus sentidos y prácticas, ante las exigentes dinámicas que los revitalizan.

Se trata de una pedagogía-sistema afianzada en un singular sentido de interseccionalidad, en el que se pueden conjugar al mismo tiempo distintas condiciones de afectación y el carácter multirreferencial de la educación que nos permite tratarla como proyecto ético y tarea social, no simplemente como una pieza más del engranaje de la productividad económica o de la utilidad social. Una lectura rizomática y decolonial de las pedagogías contemporáneas, a partir de la experiencia concreta del seminario universitario aquí tratado, espera contribuir a sus apuestas, problemáticas y realizaciones.

Referencias bibliográficas

- Acosta, Alberto, *El buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria Editorial, 2013.
- Argüello Parra, Andrés, "Construcción biográfica del saber pedagógico de una maestra migrante venezolana en Boyacá". *Revista Historia De La Educación Latinoamericana* 21(33), 2019. <https://doi.org/10.19053/01227238.9741>.
- Bauman, Zygmunt, *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós, 2016.
- De Sousa Santos, Boaventura, *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brower, 2003.
- De Tezanos, Araceli, "Oficio de enseñar- saber pedagógico, la relación fundante". *Educación y ciudad. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 12, 7-26, 2007.

- Estermann, Jose, *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz, Bolivia: Iseat, 2006.
- Gadotti, Moacir, *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI Editores, 2002.
- Guadarrama, Pablo, *Democracia y derechos humanos. Visión humanista desde América Latina*. Bogotá: Penguin Random House, 2016.
- Guattari, Félix, *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial, 1996.
- Guillermoprieto, Alma, *72 migrantes. Introducción*. Oaxaca: Almadía, 2011.
- Freire, Paulo, "Educación y participación comunitaria", en Castells, Manuel *et al.* *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A., 83-96, 1994.
- Innerarity, Daniel, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós, 2011.
- Manpowergroup, "La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología". *Serie Human Age*, 2017. <http://humanageinstitute.org/wp-content/uploads/2017/05/Una-revoluci%C3%B3n-de-las-competencias.pdf> (Consultado el 10 de marzo de 2018).
- Molano, Alfredo, *Escribir, vivir*. Bogotá: Discurso Premios Simón Bolívar, 2016.
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio y Motta, Roger, *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Nussbaum, Marta, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- Lamas, Marta, "Género", en Moreno, Hortensia y Alcántara, Eva (coord.). *Conceptos clave en los estudios de género*. México: PUEG-Unam, 155-170, 2016.
- Lavados, Jaime, *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Santiago de Chile: Taurus, 2012.
- Pérez, Pablo, *Del texto al sexo. Judith Butler y la performatividad*. Barcelona: Egales Editorial, 2008.
- Riechmann, Jorge, *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005.
- Zuleta, Estanislao, *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 1994.