

A PROPÓSITO DE LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

ABOUT THE COMMODIFICATION OF EDUCATION

Claudia Patricia Castro Javela*
Nelson Ernesto López Jiménez**

* Candidata a Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana.
Co-investigadora del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias.
claudia.32085@gmail.com

** Doctor en Educación de la Universidad del Valle.
Director del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias.
nelopez53@gmail.com

“Hay un descuido y un abandono de los sueños de generosidad, ahogados por la hegemonía del neoliberalismo, con el individualismo y la exaltación de la propiedad privada que éste implica. Se quita valor a los ideales de libertad y de dignidad para todos los seres humanos”. (Boff, 2002, pp. 18-19).

Cómo citar este artículo:
Castro, C. P. & López, N. E. (2020). A propósito de la mercantilización de la educación. *Revista PACA* 10, pp. 175-195.

Resumen: El presente artículo desarrolla una reflexión sobre los desafíos que enfrenta la educación actual y la incidencia que tiene el modelo económico capitalista en las dinámicas formativas, sociales, curriculares, evaluativas, pedagógicas y didácticas en la escuela. A partir de los diversos desarrollos teóricos y conceptuales que abordan la problemática de la crisis ambiental vigente, se intenta demostrar que los procesos formativos que hoy se desarrollan en la mayoría de las instituciones educativas han perdido su esencia y estructura al convertirse en mercancías o bienes de consumo; se advierte una descontextualización que impide responder y abordar las problemáticas sociales, culturales, académicas y ambientales en las cuales se encuentra inmersa la institución educativa, que permite argumentar la necesidad de construir un sistema educativo que rompa con los paradigmas vigentes en la educación tradicional, para dar paso a una educación incluyente donde se integren todos los sectores sociales, productivos y políticos en la perspectiva de contribuir al logro de una sociedad democrática, justa, participativa y pertinente con las necesidades de una realidad compleja.

Palabras clave: (Tesoro de la UNESCO): escuela, educación, crisis de la civilización, modelo económico.

Abstract: This article develops a reflection on the challenges that face the current education and the impact that the capitalist economic model has on the formative, social, curricular, evaluative, pedagogical and didactic dynamics in schools. Based on the different theoretical and conceptual developments that address the problem of the current environmental crisis, an attempt is made to show that the training processes that are currently being developed in most educational institutions have lost their essence and structure by becoming merchandise or goods of consumption, a decontextualization is noticed that prevents responding and addressing the social, cultural, academic, environmental problems in which the educational institution is immersed, which allows arguing the need to build an educational system that breaks with the actual paradigms in traditional education, to give way to an inclusive education where all social, productive and political sectors are integrated in the perspective of contributing to the achievement of a democratic, just, participatory and pertinent society with the needs of a complex reality.

Keywords: school, education, crisis of civilization, economic model.

La reflexión con la que se inicia esta elaboración permite contextualizar la realidad hegemónica en la actualidad. La escuela, desde una perspectiva tradicional, es un escenario donde se generan conocimientos, se construyen y entretienen saberes, se generan comunidades de aprendizaje y se constituye como parte de un proceso necesario para el desarrollo integral de los seres humanos; allí ocurre un proceso de formación, que teóricamente tiene como objetivo convertirse en el instrumento para transformar la sociedad. Lamentablemente, la visión instrumentalizada de la educación responde a unas políticas económicas mundiales que coartan, impiden y obstaculizan en gran medida el desarrollo de un pensamiento crítico capaz de interpelar las estructuras hegemónicas caracterizadas por la injusticia, la desigualdad, la inequidad social, económica, política, humana, que genera dudas, incertidumbres y desconfianza en la senda y creación de nuevos escenarios de transformación social, educativa y cultural.

A la luz de lo mencionado es preciso, entonces, analizar si la escuela está respondiendo a las necesidades y urgencias¹ de la sociedad y de las comunidades o, a los intereses de particulares y del modelo económico impuesto; si los saberes ancestrales, culturales y pensamientos alternativos son tenidos en cuenta y válidos en el modelo económico actual predominante.

Al dialogar con los interrogantes anteriormente planteados, es preciso advertir que la tendencia hegemónica actual en la institución educativa se caracteriza por auspiciar procesos memorísticos, repetitivos y carentes de sentido crítico, donde las estructuras de poder y control invalidan y debilitan procesos y acciones caracterizados por una visión democrática, intercultural y renovadora.

El Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, de la Universidad Surcolombiana, en desarrollo de su programa investigativo analiza algunos aspectos puntuales de la escuela, de la educación en general y del modelo económico actual que permea la educación, en la perspectiva de avanzar en construcciones colectivas que permitan propiciar procesos de formación situados, flexibles, pertinentes, que respondan a las necesidades de las comunidades.

En esta elaboración, se pretende leer las singularidades de la comunidad académica y de sus procesos educativos, que permitan deslegitimar el modelo pedagógico de transmisión y reproducción, para dar paso a procesos educativos basados en la *pertenencia social* y la *pertenencia académica*²,

1 Boaventura de Sousa en su obra "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes" señala que se debe confrontar la realidad para poder visibilizar y exaltar los saberes y pensamientos originarios; en palabras del autor: "La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo" (p. 23). "La Sociología de las Emergencias es la que nos permite abandonar esa idea de un futuro sin límites y reemplazarla por la de un futuro concreto, basado en estas emergencias: por ahí vamos construyendo el futuro" (p. 31).

2 La pertenencia social hace alusión a desarrollar procesos curriculares que respondan a las necesidades sociales y emergencias del contexto; y la pertenencia académica se relaciona con la naturaleza investigativa que se le otorga al currículo, dado que es resultado de una indagación sistemática y permanente.

la cual está dirigida a toda la comunidad académica, docentes, padres de familia y estudiantes, considerados referentes de indiscutible validez.

Inicialmente, se abordará la problemática inherente al proceso de mercantilización de la educación como una expresión concreta del modelo económico, cultural, político, social y humano que permite argumentar la existencia de una crisis civilizatoria; seguidamente se reflexiona sobre el proceso de formación, referente fundamental de la dinámica educativa; y se finaliza señalando algunos aspectos de la crisis civilizatoria, formación e impactos de la pandemia covid-19 para el sector educativo.

Se es consciente de que las reflexiones presentes en este artículo descartan cualquier pretensión de agotamiento o palabra final del análisis; por el contrario, anhela abrir un espacio de participación e investigación para avanzar en propuestas pertinentes que transformen los procesos educativos, pedagógicos, culturales, sociales y curriculares de la escuela actual.

Mercantilización de la educación y crisis civilizatoria

178

El proceso de mercantilización educativa se constituye en un factor esencial en el estudio de las repercusiones económicas, políticas y sociales que caracterizan la realidad educativa vigente; la educación en el contexto del modelo neoliberal no se concibe como un derecho u oportunidad de formación para los ciudadanos (a); por el contrario, se considera un servicio que, en más de una realidad, se convierte en inaccesible por parte de un segmento significativo de la población; es decir, deja su naturaleza de bien público y se convierte en un producto que puede ser consumido por quien tenga la capacidad adquisitiva requerida.

La privatización de la educación es producto del modelo capitalista³, donde el mercado se constituye en el escenario esencial para orientar y determinar lo que se considera válido y pertinente, amparado en una

3 El capitalismo es “un modo de producción caracterizado por la fabricación industrial de mercancías, la propiedad privada de los medios de producción por parte de una clase propietaria (burguesía) y la exclusión de la mayoría de la población de dicha propiedad, la que tiene como única alternativa de sobrevivencia la venta de su fuerza de trabajo” (Cuevas, Julián & Rojas, 2018, p. 11).

perspectiva de progreso que no está sustentada en el beneficio colectivo. En este contexto, resultan válidos los siguientes interrogantes ¿es pertinente que la educación sea un bien de consumo y genere rentabilidad a las naciones?, ¿qué implicaciones tiene considerar la educación como un derecho o como un servicio? ¿Cuáles son los impactos de poner la educación en una posición de dependencia frente al mercado?

El Grupo de Investigación PACA considera la mercantilización de la educación como factor negativo para la sociedad, que vulnera el bien común, el respeto de los derechos humanos, el reconocimiento de la diferencia, la igualdad de oportunidades, la equidad, la paz y la convivencia pacífica.

Verger (2013) señala que la mercantilización educativa “consiste en la transformación de la educación en mercancía, es decir, en un servicio que se compra y se vende en un entorno competitivo y que tiende a regirse por las leyes del mercado” (p. 270).

Por su parte, Herrera (2013), citando a Cubillos (1998), señala que:

La educación perdió su valor clásico de riqueza cultural idealizada en el Triángulo Humano que convergía entre sus vértices los conceptos del ser, el saber y el hacer con un ser humano mediador en los procesos afectivos, cognitivos y expresivos. En su defecto, se transforma en el Triángulo del Mercado donde sus aristas de precio, producción y consumo, sin ningún prejuicio, gravitan en torno al lenguaje de las máquinas (p. 11).

Conveniente señalar que hoy se vive un proceso de instrumentalización y deslegitimación de la educación como proceso de formación humana. La formación por competencias, el mercado y las economías gravitando en los postulados del neoliberalismo, ignoran y desconocen los saberes ancestrales, originarios, étnicos, los surgidos de los movimientos sociales, que obstaculizan la construcción de un pensamiento crítico y la apuesta hacia nuevas realidades, es decir, se impone la deshumanización de la educación como consecuencia de ponerla en condición de apéndice de las fuerzas del mercado.

Importante destacar la dinámica de los movimientos sociales alternativos (feministas, población lgtbi, indígenas, afros, rom, entre otros) que, amparados en el estudio de la realidad de sus contextos y en diálogo

con algunos sectores de la academia plantean una defensa argumentada de la educación como proceso social e histórico que se caracteriza por su naturaleza democrática, equitativa, plural y humana, en contravía de los intereses del neoliberalismo, que asume la educación como un negocio, como una mercancía, como propiedad.

La mercantilización en la educación ha cimentado las bases para que un número significativo de países haya determinado en sus políticas sociales, culturales, económicas y políticas que la educación es un bien privado al cual se puede acceder si se cuenta con los recursos y el poder adquisitivo necesarios; la educación como servicio garantiza la generación de rentabilidad y esta ha sido la razón para fortalecer un proceso de privatización de los bienes públicos como son la educación, la salud, la cultura, los recursos naturales. Algunos tratados internacionales⁴ consideran que la educación no debe ser responsabilidad del Estado y propician fuertemente la intervención del capital privado.

En el contexto de la economía mundial, la educación hace parte del mercado cognitivo, es un bien mercantil al que no todos los sujetos sociales pueden acceder, generando una exclusión social que está ligada a procesos de inequidad y de desigualdad.

180

Para el neoliberalismo como sistema político y económico, la educación debe regirse por las leyes del mercado; la competencia de las instituciones educativas para funcionar se equipará a la competencia de cualquier negocio mercantil, desvirtuando su naturaleza de organización del conocimiento, de producción de saber y de aporte a la ciencia, el arte, la cultura y la investigación.

Lo anterior refleja que, de acuerdo con las exigencias del modelo neoliberal, la educación es orientada por intereses particulares, deja de ser función del Estado ofrecer calidad y cobertura educativa, es decir, la educación pasa de ser un servicio público, gratuito y universal para ser un servicio mercantil privado (Vega, 2015).

4 “Desde la perspectiva de los TLC, la educación no puede ser considerada como derecho de ciudadanía. Cuando se discute el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, no hay que olvidar que el propósito principal de la Organización Mundial del Comercio es que las corrientes comerciales circulen con fluidez, libertad, equidad y previsibilidad, no que los ciudadanos vivan mejor” (Feldfeber, 2009, p. 156).

Hayek (1988), uno de los precursores del neoliberalismo, consideraba que los gastos sociales debían reducirse porque el Estado no debía hacerse cargo de los gastos individuales de sus ciudadanos; esto, porque se necesitaba una estabilidad económica que sólo se lograría con la reducción del gasto social para favorecer el desarrollo del mercado.

En el caso particular de la educación como responsabilidad del Estado, Hayek (1988) señalaba que “ni la enseñanza debe ser financiada exclusivamente con cargo al erario, ni el presupuesto del Estado ha de ser la única fuente para su sostén” (p. 498). Se observa en las anteriores enunciaciones, que todo lo que no esté alineado en las leyes del mercado no puede convertirse en responsabilidad del Estado y esto es lo que sucede actualmente en la educación.

Otro de los abanderados del sistema neoliberal es el Banco Mundial⁵, que a través de sus políticas financieras promueve el pensamiento único e ideologías cerradas donde los gobiernos de los diferentes países miembros deben cumplir dócilmente los postulados prescritos por esta organización (Estefanía, 2011).

Domenech (2007) señala que el Banco Mundial:

(...) trasluce su vocación hegemónica y su interés estratégico por llevar adelante su proyecto político, contando para su construcción con el poder de influencia e imposición que le otorga la prestación de créditos, la producción y sistematización de conocimiento y experiencias mundiales, y su extensa red de vínculos con organismos de gobierno, instituciones académicas y centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y del sector privado y medios de comunicación masivos (pp. 66-67).

De acuerdo con lo anterior, es preciso señalar que no es interés del Banco Mundial propiciar una educación que priorice un pensamiento pluricultural y crítico; al contrario, busca homogenizar y alinear sus propósitos para dominar la educación bajo criterios del mercado (productividad, eficiencia,

5 El Grupo Banco Mundial es una entidad de financiamiento internacional creada en Conferencia de Bretton Woods en 1944. Está constituido a su vez por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (IFC), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA) y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI).

eficacia), pero ¿hasta qué punto el desarrollo económico es bueno para las naciones, en tanto se intenta deslegitimar su cultura, su pensamiento y sus desarrollos propios?

En este contexto, el neoliberalismo es la esencia de una política educativa mercantilista, donde la cultura del conocimiento es reemplazada por la economía de mercado. García (2018) indica que “la mercantilización alentada por los países poderosos, genera en los países subdesarrollados pérdidas”, porque “pueden poner en riesgo la calidad de la educación, pertinencia, pérdida incluso de soberanía y además permitir que estos proveedores monopolicen a los estudiantes y los programas más demandados por ellos” (p. 41).

La mercantilización de la educación es un proceso alienante que atenta contra los procesos sociales y culturales de una sociedad y a la vez obstaculiza e impide la transformación del desarrollo humano, puesto que, al pretender vender servicios, se minimiza la construcción de pensamiento autónomo y crítico.

Resulta válido señalar que la mercantilización de la educación fomenta la competencia, el individualismo, los sistemas de reproducción y homogenización de pensamiento, Sánchez & Rodríguez (2011) señalan que la mercantilización de la educación y la globalización representan una influencia negativa para los sistemas educativos dado que:

Privatización, falta de financiación de la educación pública, pérdida de soberanía del Estado sobre la misma, presión evaluativa y competitividad, transformación de los centros educativos en empresas y de la educación en una mercancía, y políticas educativas que responden a los intereses laborales y del mercado (p. 3).

El abordaje sobre mercantilización señalado en este escrito, es una invitación que cuestiona el rol del Estado de cara a los contextos específicos de las instituciones educativas y sus procesos pedagógicos, dado que sus intereses poco tienen que ver con el desarrollo y transformación de la educación, porque el poder estatal quiere dominar los escenarios educativos con el propósito de adoctrinar hombres y mujeres necesarios para el sostenimiento del proyecto neoliberal.

La educación como un bien que se comercializa ha motivado la competencia voraz por ofrecer un servicio; servicio que día a día promueve la privatización de la educación pública, motivada por un apetito económico que jamás se satisface y que deja como resultado países subdesarrollados al servicio de los imperios económicos.

En relación con lo mencionado, frecuentemente se develan más problemáticas educativas producto de las imposiciones capitalistas, las cuales se presentan en un momento muy complejo para la humanidad por la pandemia del Covid-19 que está afrontando el mundo entero.

Sumado a esto, la humanidad está atravesando una de las crisis más complejas de su historia reciente, en la cual se develan las profundas brechas de inequidad y vulneración de los Derechos Humanos, que da origen a la existencia de una crisis civilizatoria, producto de un sistema neoliberal depredador que cada día domina al mundo con sus políticas económicas.

La crisis civilizatoria es la suma de las crisis financieras, económicas, educativas, sociales, políticas, climáticas y alimenticias que enfrenta el mundo y que están siendo visibilizadas en este siglo; esta, obedece a factores puntuales como la globalización, que es un proceso económico que se desarrolla desde hace aproximadamente 50 años y ha generado un comportamiento caracterizado por un consumismo desmesurado, el cual es nocivo para la sociedad; esto por un lado; y por otro, el expansionismo de una “falsa” economía en detrimento de la economía real que experimentan las naciones (Estermann, 2012).

Al respecto, es preciso señalar que la crisis civilizatoria ha llevado al mundo a experimentar situaciones catastróficas a cuenta de un modelo económico donde no se reconocen el ejercicio, el respeto y la preservación de los Derechos Humanos; por el contrario, se fomentan valores mercantiles donde los bienes, servicios, acumulación de riquezas y ganancias son los que determinan el modelo de vida de las personas. En este sentido es importante reflexionar sobre el rol que los profesionales de educación deben asumir frente a las imposiciones políticas, sociales, labores y económicas de nuestros gobernantes.

Frente a las imposiciones del capitalismo, el docente investigador colombiano Marco Raúl Mejía (2010) señala que “surge la necesidad de un

nuevo discurso y una nueva práctica crítica que comience a orientar y a dar forma a la búsqueda de otras educaciones, las cuales van surgiendo de las resistencias en las diferentes esferas de una educación” (p. 63).

La formación como referente fundamental de la dinámica educativa

Uno de los interrogantes significativos en torno a las implicaciones de asumir la educación como una mercancía, se relaciona con la concepción restringida que asimila el proceso formativo con una acción orientada hacia la transmisión de contenidos o conocimientos que convierten la formación en un proceso de instrucción.

En los desarrollos realizados por el Grupo de Investigación PACA se ha avanzado en una definición amplia del proceso de formación, que advierte su carácter incluyente de procesos y acciones relacionadas con la dinámica formativa como lo son el currículo, la pedagogía, la didáctica y la evaluación.

“La noción de formación a un alto nivel de abstracción se refiere a un conjunto de reglas y principios y a dispositivos que generan diferentes clases de práctica pedagógica y que producen diferentes desarrollos de sus competencias y desempeños” (López, 2011, p. 108); en este sentido, es importante señalar que de la posición que se tenga frente a las reglas y dispositivos aludidos, dependerá el concepto y los códigos elaborados y restringidos⁶ que determinan y caracterizan los procesos, los discursos, los sujetos sociales y la naturaleza de la relación existente entre ellos.

Se afirma que “la formación en esta concepción se entiende como la síntesis creativa entre un *campo de conocimientos* y un *campo de problemas* que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta” (López, 2011, p. 114). Se deduce, entonces, que la naturaleza de lo curricular,

6 En el libro *Modelos y prácticas pedagógicas en la educación superior* (2004) del Grupo de Investigación PACA se retoma el concepto de código de Bernstein que lo define como “el conjunto de principios que regulan y estructuran un modelo pedagógico, en sus dimensiones instruccional y regulativa. Es un principio regulador y estructurador de prácticas pedagógicas. Los códigos y sus modalidades son gramáticas semióticas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación por y a través de los cuales los sujetos son selectivamente creados, ubicados y controlados” (p. 34). Editora Guadalupe.

lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo se ven determinados por esta noción de formación que debilita de manera estructural la asimilación de la formación como sinónimo de instrucción.

El currículo es un proceso que se encuentra inmerso en el proceso formativo y ha tenido múltiples interpretaciones, configurándolo como polisémico. Entre los académicos resultan múltiples inquietudes en relación con su naturaleza, historia, discursos que se desarrollan en torno a este y su aplicabilidad en la educación.

El currículo como elemento fundamental en los sistemas educativos contribuye a fundamentar el proyecto educativo y formativo de las instituciones.

Importante destacar que existen análisis y reflexiones que dentro de un contexto propugnan por dotar al currículo de su carácter holístico, incluyente, participativo y transformador de las realidades educativas. De acuerdo con Arias (2011):

La pregunta, el interrogante, la deconstrucción de las verdades establecidas, son pilares de una construcción curricular alternativa ya que el terreno en el que se mueve tiene que ver con la construcción de significados. Significados que el estudiante, pero también el docente, traen al aula y que no están exentos de connotaciones políticas o posiciones de poder (p. 30).

El currículo, entonces, es un proceso que se constituye como una reflexión permanente de cara a procesos concretos sobre la práctica educativa, en el que intervienen todos los sujetos sociales y sus mediaciones pedagógicas: estudiante – proceso pedagógico – docente; en este sentido, el currículo desde una perspectiva más dinámica, reconoce las singularidades y matices del proceso formativo, donde se da especial atención a las experiencias educativas democráticas, culturales y sociales.

En este orden de ideas, ¿se puede afirmar que en la actualidad los discursos relacionados con el currículo apuntan a reconocer al ser humano en todas sus dimensiones como un sujeto que construye saberes a través de sus experiencias o como un sujeto que debe seguir unos lineamientos impuestos por las autoridades educativas del momento?

De acuerdo con este cuestionamiento, se puede señalar que hay diversas posturas, propuestas y discursos latinoamericanos que distan del concepto de currículo como un proceso estático y netamente transmisor de conocimientos; por el contrario, avanzan en la consolidación de un currículo participativo y experiencial en el que se reconocen los sentires, intereses y necesidades de todos los sujetos sociales que intervienen en el proceso formativo.

López (1996) señala que el currículo es un proceso investigativo continuo que no se agota en lo escolar:

(...) no es posible, entonces, aceptar que el proceso curricular se conciba solamente con una acción operativa e instrumental, como un listado de asignaturas inconexas (plan de estudio), como una yuxtaposición de cursos, como el resultado de un proceso acrítico y rutinario, como algo que está más emparentado con la acción en detrimento de la reflexión, análisis y cuestionamiento (p. 22).

Igualmente, López (2001) señala que “el proceso curricular se convierte en un escenario democrático donde las diversas significaciones o imaginarios (expresiones culturales, agentes, disciplinas, profesiones, entidades, organismos, etc.) dialogan, convergen, recrean, construyen, deconstruyen, concertan, etc.” (p. 127); para el investigador, el currículo debe superar la idea instrumentalista y migrar hacia escenarios de participación, donde todos los sujetos sociales reflexionen en torno al proceso formativo.

Por su parte, Magendzo (1998), citado por Pérez (2008), señala que “se trata es de asumir una actitud pedagógica frente a un conocimiento que necesariamente conlleva incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos” (p. 122); para el autor, los currículos deben ser problematizadores y reconocer el valor social del ser humano como sujeto sentipensante; además, señala que los docentes deben complejizar su rol pedagógico y realizar reflexión permanente sobre su práctica pedagógica, esto con el propósito de instar a los estudiantes a forjar un pensamiento crítico y democrático desde sus mismas vivencias e inquietudes.

Entre tanto Quiroz & Mesa (2011) señalan que el currículo “se diseña luego de la consulta de las necesidades formativas sentidas por el contexto, sirviendo a los intereses técnicos, prácticos o emancipatorios que se tengan

en una cultura y en una institución educativa, en un momento histórico determinado” (p. 624). Para los autores, el currículo tiene un espectro amplio de interpretación que responde a situaciones particulares de cada grupo poblacional.

De acuerdo con lo mencionado, la consolidación de saberes y el reconocimiento de la identidad de una sociedad juegan un papel fundamental en los procesos formativos que hoy se presentan.

Boaventura de Sousa en su obra “Descolonizar el saber, reinventar el poder” señala cómo la influencia eurocentrista limitó los derechos y formas de participación de las comunidades originarias latinoamericanas, en el sentido estricto de no reconocer sus saberes como propios y válidos, sino también, reduciendo a cero el respeto por los Derechos Humanos, la dignidad, el buen vivir, el respeto, sus tradiciones, saberes ancestrales y sus territorios. De acuerdo con De Sousa (2010) “Los movimientos del continente americano, más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales, que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocentrista” (pp. 18-19).

187

Según lo mencionado, la ruptura entre el pensamiento latinoamericano y el eurocentrista marca una brecha sustancial en relación con sus concepciones; por un lado, no hay un reconocimiento de las luchas y de los movimientos provenientes del sur en la construcción de identidad y saberes; y por otro, las concepciones sobre la vida en sí misma, el ser y las cosmovisiones son totalmente opuestas.

Para el autor, el pensamiento latinoamericano ha sido históricamente descalificado y señalado como inferior, inexistente, residual e improductivo, mientras que el pensamiento eurocéntrico, que es el que domina al mundo, continúa consolidando sus estructuras de poder y control e imponiendo la idea de que sus planteamientos son únicos, válidos, superiores, globales, productivos y científicos. Es por esto que se plantea la imperiosa necesidad de replantear los modelos de pensamiento que se imponen en las comunidades, para trabajar en y desde una filosofía que reconozca la diferencia, la interculturalidad y la pluralidad.

A la luz de lo planteado, el autor hace un llamado de atención para que las estructuras de pensamiento impuestas sean controvertidas; implica esto que los actuales currículos que constituyen una parte importante de la formación deben replantearse, ser flexibles y alternativos, para que haya una verdadera revolución del conocimiento a través de la construcción de identidades propias y un diálogo de saberes en la sociedad.

Como anteriormente se afirmaba, el concepto de formación también hace alusión a la pedagogía. Sobre ella hay que afirmar que existen disputas epistemológicas en cuanto al carácter, naturaleza y estatuto de la misma.

Definir pedagogía pasa por aclarar inicialmente que el estatuto epistemológico de la misma está en discusión. Algunos definen la pedagogía cómo una técnica, como un arte, como una ciencia, como un dispositivo; el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia GHPPC liderados por Olga Lucía Zuluaga y algunos de sus integrantes han intentado definir la pedagogía como la disciplina cuyo objeto es la enseñanza. No obstante, hay otras tendencias que la definen, por ejemplo, Bernstein y los continuadores⁷ de la Teoría de la Acción Comunicativa, como el dispositivo que permite que los discursos disciplinares habiten en la escuela, es decir, la pedagogía es un discurso sin discurso pero que facilita que sea llenado por los otros saberes disciplinares.

Algunos reducen la pedagogía a una técnica instrumental, otros la señalan como una disciplina que tiene que ver con elementos que permiten definir algunas dimensiones de la realidad. En ese sentido, la pedagogía es una disciplina científica que garantiza que los procesos formativos, ya sean en los diversos niveles, grados, procesos de formación, (pregrado, especialización, maestría y doctorado), como disciplina, recoja los discursos, las prácticas y los procedimientos que determinan que el propósito de formación se logre. Para Zuluaga (2011):

La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (p. 36).

7 Christian Cox, Mario Díaz Villa, Nelson López Jiménez, entre otros.

Otros análisis, determinan la pedagogía como un proceso enmarcado en estructuras de poder y control que comporta unos intereses específicos. Foucault (1994) la define como “la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que debería poseer al final de la relación pedagógica” (p. 102). López (2004) concibe la pedagogía como “un proceso de interacción social intencionado que persigue acciones formativas producto de contextos definidos por prácticas, discursos, interrelaciones correspondientes a una realidad histórica” (p. 36).

En relación con el carácter crítico que comporta la pedagogía, es conveniente destacar que:

Los elementos fundamentales de la pedagogía crítica son la participación, la comunicación, la humanización, la transformación, la contextualización de esa transformación de la educación para una vida distinta, una educación que permita convivir con el otro, relacionarnos mejor con el medio ambiente, aprender para la vida y para estar felices y no preocupados por el consumismo (Cárdenas, Henao & Franco, p. 83).

En lo relacionado con la Didáctica, es conveniente relacionar algunas aproximaciones que destacan una relación directa con la enseñanza.

189

La didáctica es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas. Los parámetros de las conceptualizaciones en la didáctica se refieren a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico (Zuluaga et al, 2011, p. 38).

Carlos Eduardo Vasco⁸ enfatiza en cuanto a la didáctica que no es “la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza” (Vasco, 1990, p. 110).

8 Coordinador de la Primera Misión de Sabios en el año 1993, denominada Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

De acuerdo con lo señalado, es necesario realizar un deslinde epistémico para debilitar la asimilación de la didáctica a una técnica instrumental.

En lo referente a la evaluación, proceso articulado al concepto de formación, es preciso afirmar que no es sinónimo de calificación ni de medición “La evaluación es fundamentalmente intersubjetiva, por cuanto se le controla y analiza lo que se busca en ella. El dato número o estadístico en sí no hace de la evaluación una expresión objetiva” (Jurado, 2009, p. 36).

Importante afirmar que es un tratamiento equívoco asimilar la evaluación con calificación o medición; por el contrario, la evaluación exige ser analizada como proceso investigativo, un campo complejo que integra insumos, procesos y resultados, contempla la articulación entre evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación denominados procesos estructurantes del campo evaluativo y, además, las diferentes formas de evaluación, diagnóstica, sumativa y formativa, son dimensiones diferentes y complementarias de una misma realidad. Anijovich (2017) señala que:

La evaluación de los aprendizajes significa más que medir el rendimiento académico y obtener una calificación. Es por ello que nos referiremos a la evaluación formativa como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes (p. 32).

En relación con lo anteriormente mencionado, el campo de la evaluación permite evidenciar tensiones relacionadas con: ¿valorar-evaluar?, ¿formar-calificar?, ¿pensar-memorizar?, ¿aprender-promover?, ¿criterios-escalas?, ¿investigar-certificar?, ¿medio-fin?, ¿estandarizar-singularizar?, ¿contenido-desarrollos? y ¿reconocimiento- negación?

Como se puede deducir del anterior análisis, el concepto de formación se caracteriza por su naturaleza vinculante del currículo, la pedagogía, la didáctica y la evaluación, razón por la cual, asumir una posición crítica frente a la formación requiere necesariamente extender esa mirada a sus procesos integrantes. No atender esta exigencia epistémica genera como resultado procesos formativos descontextualizados, ahistóricos e inocuos.

Crisis civilizatoria, formación e impactos de la pandemia Covid-19 para el sector educativo

La pandemia del Covid-19 llevó a la humanidad a migrar hacia situaciones de duda, asombro y perplejidad. La noción de certeza, estabilidad y confianza ha sido desvirtuada por una realidad compleja, cruda y violenta. En el caso concreto de la educación, desnudó situaciones inequitativas, desiguales, injustas que interpelan los sistemas educativos.

La actual realidad expresa problemáticas en el sector educativo que advierten la necesidad de pensar de manera amplia la formación y sus procesos constituyentes (currículo, pedagogía, didáctica y evaluación) y la naturaleza de las relaciones que estos procesos originan.

La pandemia del Covid-19 ha generado una serie de desafíos para la humanidad y la educación no ha estado exenta a esta situación; millones de niños, niñas y jóvenes de todo el mundo han visto sus procesos educativos interrumpidos porque las condiciones epidemiológicas no permiten la asistencia a las escuelas, situación que exigió la incorporación de mediaciones diversas soportadas por herramientas digitales lo cual condujo a la invasión del espacio hogar por parte procesos y acciones instaladas en el espacio escolar.

De acuerdo con la directora de la UNICEF, Henrietta Fore (2020), hay una emergencia educativa mundial por el cierre de los centros educativos, los cuales han afectado acerca de 1.500 millones de niños ante la incapacidad de realizar sus clases a distancia porque en muchos países no hay servicios de radio, televisión e internet que permitan amortiguar un poco la inasistencia a las escuelas.

En el informe de la UNICEF se señala que las condiciones de las familias y los estudiantes son completamente diferentes en el mundo; en unas regiones se presenta inequidad, desempleo, inseguridad, pobreza, entre otros aspectos, que constituyen condiciones desfavorables para continuar con los procesos formativos; entre tanto, quienes han podido acceder a las clases soportadas en herramientas digitales, no siempre cuentan con condiciones óptimas, es decir, no tienen acompañamiento familiar en sus clases, los ambientes sociales y culturales no son los mejores, hay presión familiar por los desempeños académicos, que en el análisis relacionado

con la crisis civilizatoria se expusieron sus repercusiones en los campos educativo, ambiental, político, cultural y social.

En la actualidad, la dinámica educativa está mediada por la tecnología que se convirtió en el elemento indispensable para poder llevar a cabo los procesos académicos; no obstante, la mayoría de países no estaban preparados ni tecnológica, ni estructural, ni cultural, ni emocionalmente para continuar con el proceso formativo previsto, en respuesta a las exigencias y emergencias derivadas de la crisis sanitaria.

Es imperante la necesidad de replantear el modelo tradicional y hegemónico que predomina en la educación, porque se está ante una situación excepcional que requiere analizar, reflexionar y plantear innovaciones curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas de acuerdo con las necesidades actuales.

Atendiendo a las diversas problemáticas e inequidades sociales derivadas de la crisis civilizatoria analizada en la parte inicial de este artículo, se considera conveniente señalar algunos aspectos a tener en cuenta en la construcción de alternativas viables y pertinentes en el contexto que actualmente vive la humanidad.

1. La formación no se agota en lo escolar: Los procesos formativos no deben constituirse como una camisa de fuerza, mediada por saberes académicos y enciclopédicos. Es el momento de darle importancia a los aprendizajes para la vida, los saberes culturales y los desarrollos de las comunidades, porque no se puede seguir avanzando en una lógica de saber que impone modelos pedagógicos que no leen las necesidades del contexto.

2. Noción de práctica pedagógica actual: Las prácticas pedagógicas de los maestros de todo el mundo han tenido que modificarse de cara a la pandemia Covid-19, planteando desafíos inimaginables para la educación. En este sentido, las propuestas pedagógicas actuales deben leer las dificultades de los estudiantes y de sus familias, realizando una flexibilización formativa para generar procesos de enseñanza y aprendizajes significativos.

Las prácticas pedagógicas deben replantearse y entender que el aprendizaje no se presenta únicamente en el aula de clase, se deben

generar espacios de participación y formación aún con las circunstancias que impone la pandemia para avanzar en unas prácticas que respondan a las emergencias y urgencias actuales.

3. La escuela con presencialidad restringida en el proceso formativo: La idea que se tenía antes de la pandemia era que los niños, niñas y jóvenes debían asistir a la escuela para poder “adquirir” unos aprendizajes; lo que hoy se asume es que el distanciamiento social es una de las maneras de prevenir contagios masivos de Covid-19, razón por la cual, el mundo soportó la educación apoyada en herramientas digitales, que han permitido la interacción entre los docentes y estudiantes.

4. Rol de la familia en el proceso formativo: Las familias o acudientes de los estudiantes juegan un papel fundamental en la modalidad de educación mediada por herramientas digitales que hoy se presenta, lo cual constituye una triada en el proceso formativo en el cual intervienen estudiantes-docentes-padres de familia, porque son estos últimos quienes han fungido como docentes y orientadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. Noción del horario escolar: Los horarios de clase que se tenían establecidos en muchas instituciones educativas se han modificado ante la imposibilidad que se tiene tanto en zonas urbanas como rurales de acceder a servicios de internet; quiere esto decir que se ha replanteado la noción de seguir estrictamente una cartografía metodológica en cuanto a las áreas del conocimiento u horas específicas para acceder a ellas, porque no están las condiciones dadas para que pueda desarrollarse un horario de clases; en algunos casos, la situación es más compleja y los estudiantes y docentes se enfrentan a obstáculos sustantivos para generar interacción.

Son muchos los desafíos que enfrenta hoy la educación; por un lado, los impactos de la crisis civilizatoria, la hegemonía de un proceso formativo donde priman los textos sobre los contextos, haciendo de la institución educativa una entidad que ve amenazadas su pertenencia social y su pertinencia académica pero, además, y de manera preocupante, las asombrosas desigualdad, inequidad, injusticia, desconfianza, exclusión, violencia, violación sistemática de los Derechos Humanos y la impiedad frente a los ecosistemas que amenazan, caracterizan y determina el desarrollo actual de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(3), pp. 31-36.
- Arias, D. (2001). *Currículo, ciudadanía, democracia, aportes teóricos y prácticos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial, ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cárdenas, S., Henao M & Franco, M. (2014). Encuentros y desencuentros en la construcción de la otra educación. En Mora, A (comp.). *Comunicación educación un campo de resistencias* (pp. 65-86). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Cuevas, H., Julián, D & Rojas, J. (Eds). (2018). *Capitalismo en el primer plano: tensiones en el desarrollo latinoamericano (una introducción al debate)*. Chile: RIL.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Sousa, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, pp. 13-41.
- Domenech (2007). *El Banco Mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina*. CLACSO.
- Estefanía, J. (2011). *Contra el pensamiento único*. Taurus
- Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien: Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino. *Polis (Santiago)*, 11(33), pp. 149-174. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000300007
- Feldfeber, M. (2009). Educación ¿en venta? Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, pp. 135-161. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D11202.dir/cap5.pdf>
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- García, C. (2018). La mercantilización de la educación superior en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), pp. 36-58. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2857>
- Hayek, F. (1988). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- Herrera, J. (2013). *Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana*. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13(1), pp. 8-17. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-47022013000100002&script=sci_abstract&tlng=es
- Jurado, F. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá. Universidad Nacional.

- López, N. (1996). La construcción curricular: algo más que una acción instrumental. *Paideia Surcolombiana*, 1(4), pp. 15-25. <https://doi.org/10.25054/01240307.928>. Recuperado de <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/928/1792>
- López, N. (2001). La de-construcción curricular. *Bogotá: Editorial Magisterio*.
- López, N. (2004). Modelo y prácticas pedagógicas en la educación superior. Neiva: Editora Guadalupe.
- Jiménez, N., & Puentes, A. (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. *Revista Entornos*, (24), pp. 103-122.
- Mejía, M. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2(2). Recuperado de <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27>
- Pérez, M. (2008). Currículum integral como trayecto de desarrollo en Abraham Magendzo. *Educación y Humanismo*, 10(15), pp. 115-125. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2157/2049>
- Quiroz, R., & Mesa, A. (2011). *Currículo crítico en la formación ciudadana*. Educere, 15(52), 621-628. [fecha de Consulta 27 de octubre de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://gabo.mineducacion.gov.co/becasdcentes/documentos/PasoPaso/UDEA/Articulo%20ciencias%20sociales.pdf>
- Sánchez, P & Rodríguez, J. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), pp. 1-12
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 6(11), pp. 107-122.
- Vega, R. (2015). El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria. *Revista El Ágora USB*, 15(1), pp. 43-72. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, pp. 268-291.
- Unicef. (2020). *La pandemia priva de enseñanza a 463 millones de niños, según la ONU*. Recuperado de <https://www.france24.com/es/20200827-la-pandemia-priva-de-ense%C3%B1anza-a-463-millones-de-ni%C3%B1os-advierte-onu>
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. 2ª ed. Colombia: Editorial Magisterio.