

Fractal Educativo Iberoamericano



Palabra, comunidad e innovación

PALABRA, COMUNIDAD E INNOVACIÓN

Jesús Pablo Lemus
**Gobernador Constitucional
del Estado de Jalisco**

Juan Carlos Flores Miramontes
**Secretario de Educación del
Estado de Jalisco**

Carmen Yolanda Quintero Reyes
**Subsecretaria de Formación y
Atención al Magisterio**

Coordinación de la colección
Gabino Cárdenas Olivares
Flor Alejandra Gómez Contreras
Felipe Reyes Escutia
Carmen Yolanda Quintero Reyes

**Cuidado editorial y
diagramación**

Miroslava Jaime Vera
Sheila Samira Ramos López
Susana Astrid Robles Castro

Diseño de portada

María del Rosario Aranda Luna
Alejandra Guadalupe Zavala
Alarcón

Corrección de estilo

Español para Todos A.C.



**D.R. © Secretaría de Educación del
Gobierno del Estado de Jalisco**

Av. Central Guillermo González Cama-
rena 615, Poniente, 45136 Zapopan, Jal.
México

Primera Edición: 17 de noviembre de
2025

Segunda edición: 17 de diciembre de
2025

ISBN: 978-607-69337-0-1

ISBN de la colección: 978-607-26554-9-2

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	11
EL DERECHO A SENTIR. HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA <i>Carina V. Kaplan</i>	21
NO TODOS LOS CAMBIOS SON MEJORAS <i>Miguel Ángel Santos Guerra</i>	31
PENSAMIENTO AMBIENTAL SUR E INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA METODOESTESIS COMO LAS SENDAS DE LO SENSIBLE EN UNA EDUCACIÓN RADICALMENTE-OTRA <i>Ana Patricia Noguera De Echeverri y Valentina Escobar Sierra</i>	45
EDUCACIÓN PARA LA VIDA A TRAVÉS DE LA INTERCULTURALIDAD AMBIENTAL CRÍTICA <i>Rosa María Romero Cuevas</i>	83

WIZÜN, BARRO Y FUEGO: PEDAGOGÍA DEL BIENESTAR Y SABIDURÍA ANCESTRAL EN DIÁLOGO CON LA TECNOLOGÍA <i>Ignacio Carrasco</i>	97
INNOVACIÓN CRÍTICA <i>José Luis Grosso</i>	103
CONTRA LA BARBARIE CIVILIZATORIA. RESISTENCIA PRODUCTIVA Y PREVISIVA EN LA EDUCACIÓN <i>José Gustavo Casas Álvarez</i>	151
EL MODELO EDUCATIVO TRILEMA: IMPORTANCIA DEL PORFOLIO DE APRENDIZAJE EN LA RELACIÓN ENTRE FUNCIONES EJECUTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO <i>Carmen Pellicer Iborra</i>	167
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE HEGEMONÍA: COLONIALISMO, GLOBALIZACIÓN Y APRENDIZAJE <i>Dr. Gabriel Díaz Maggioli</i>	191

PRESENTACIÓN

*Se innova para existir, e innova para vivir, se
innova para SER.*

Proyecto Educativo de Jalisco 2025

El avance científico es observable no solo en las innovaciones tecnológicas que continuamente son presentadas, también sucede desde las explicaciones que elaboramos acerca de la comprensión de la realidad en la cual hemos vivido y reconstruido con nuevas miradas. Al mismo tiempo, recurrimos a expresiones surgidas desde amplios campos disciplinares para alcanzar mayor profundidad y complejidad en el quehacer educativo.

El concepto *fractal* se ha convertido en una potente metáfora para entender y explicar de qué manera se organizan y reproducen las realidades humanas. Para la matemática y la geometría, un fractal es entendido como un objeto cuya estructura se repite a diferentes escalas y que expresa el mismo patrón sin importar desde dónde se le observe. El fractal permite observar patrones culturales, relaciones de poder y formas de organización que se replican en los distintos niveles del sistema social.

Este es el punto de partida del *Fractal Educativo Iberoamericano* cuyo recorrido inicia en noviembre de 2023 y que presenta su primera obra colectiva titulada *Palabra, comunidad e innovación* que conjunta voces diversas y reflexivas de educadores, pensadores y agentes de cambio de países como Argentina, Chile, Colombia, España y México; unidos por el objetivo de repensar la educación desde una perspectiva humana, crítica e innovadora.

La educación como un sistema vivo y profundamente complejo, que se recrea en cada contexto territorial y comunitario es el origen de este libro. A lo largo de sus capítulos, autores como Carina Kaplan, Miguel Ángel Santos Guerra, Ana Patricia Noguera y Valentina Escobar, Rosa María Romero, Ignacio Carrasco, José Luis Grosso, Gustavo Casas y Carmen Pellicer entrelazan miradas que buscan cuestionar el modelo civilizatorio occidental, al mismo tiempo que proponen alternativas educativas centradas en el cuidado de la vida, la reciprocidad y la re-existencia.

Esta obra forma parte de un amplio proyecto editorial que tiende puentes para un diálogo en común con docentes y pedagogos, pues anima a confiar en la potencialidad de proyectos transformadores a partir de experiencias que germina y rinden frutos en los territorios educativos. Estamos ante una cordial y abierta invitación a la reflexión profunda, a la interculturalidad y la construcción colectiva de una educación que busque honrar la diversidad, la memoria ancestral y mantenga viva la esperanza en un futuro más justo y humano. Pero ante todo, es la constatación de que es posible mirar un horizonte común desde el reconocimiento del *otro* y *el vivir colectivo en su tiempo* y

contexto con los proyectos educativos que el Fractal Educativo Iberoamericano propicia y trasmite en esta lectura, que con la *Palabra*, hace *Comunidad* e impulsa una *Innovación* Al Estilo Jalisco.

Juan Carlos Flores Miramontes
Secretario de Educación del Estado de Jalisco

PRÓLOGO

Desde que el matemático polaco, nacionalizado francés y estadounidense, Benoît Mandelbrot (1924-2010) acuñara el término *fractal* a partir de los estudios que realizara el también francés Gastón Maurice Julia (1893-1978) acerca de las funciones complejas, con las cuales se pueden elaborar conjuntos de longitud infinita por medio de sucesiones o secuencias entre objetos matemáticos relacionados entre sí con base en hipótesis de inducción matemática, los fractales cobraron importancia en el desarrollo de la ciencia y la tecnología al proporcionar el conocimiento de los sistemas complejos, de las estructuras irregulares y de los patrones de autosimilitud en los fenómenos de la naturaleza.

El interés por el estudio de la constitución de figuras geométricas de dimensiones irregulares que se repiten en escalas diferentes llevó al conocimiento de los fractales que sentó las bases para el desarrollo tecnológico en prácticamente todos los campos científicos y áreas en las que nos desenvolvemos los humanos.

El conocimiento del modelo matemático de la sucesión de patrones en las estructuras fractales ha posibilitado entender un poco más cómo se crea y se

recrea la naturaleza y comprender, también un poco mejor, acerca de los comportamientos y procedimientos humanos en la vida. Por ejemplo, ha permitido conocer acerca de las estructuras moleculares de los organismos y, por lo mismo, de la reproducción de células cancerosas, o de la organización de sistemas complejos, pero también ha permitido el desarrollo y evolución de las antenas en los dispositivos emisores y receptores de comunicación para facilitar la conectividad, desde las antenas unidireccionales de metal y cables en el siglo XIX, hasta las de fibra de vidrio a finales del siglo XX y el uso de nanomateriales en el siglo XXI. El conocimiento de los fractales ha propiciado un mejor entendimiento y comprensión del mundo.

El descubrimiento de las propiedades y características de los fractales, como la autosimilitud, que genera patrones o estructuras similares a diferentes escalas; como la complejidad y finitud infinita, cuyos elementos simples revelan estructuras más extensas y complejas en la profundidad del detalle, e incluso, posiblemente infinitas en un área finita; como la rugosidad o irregularidad, que rompe con la descripción geométrica espacial del número entero y llena el espacio con partes o fracciones, llevó al conocimiento de cómo la realidad interactúa y se integra mediante patrones autosimilares, complejos y rugosos.

Desde noviembre del año 2023, socioeducadores de distintas latitudes iberoamericanas han construido un espacio para compartir reflexiones, dialogar y conversar desde sus contextos y territorialidades en torno las temáticas educativas institucionales y no institucionales, para debatir sobre ellas centrados en la educación viva, manifiesta en la interacción coti-

diana de las personas que la hacen posible desde las escalas de su ser, estar vivir e innovar. Este colectivo de socioeducadores se ha denominado *Fractal Educativo Iberoamericano* y en él participan desde el cono sur, Chile, Argentina y Colombia. En el cinturón de América, Costa Rica, y en el cuerno del continente, México. Y unida por el Atlántico, España, en la península ibérica. El *Fractal Educativo Iberoamericano* reconoce que la educación en el mundo no es lineal ni estandarizada, sino que tiene sus particularidades en cada región, territorio y comunidad en la que es. Sostiene que no hay un saber universal único, sino que los saberes existen en la vida de los individuos y de la comunidad que los reconoce.

Para ello, el Fractal Educativo Iberoamericano, se ha propuesto cinco horizontes orientadores y cuatro principios impulsores.

Los horizontes:

1. Hacernos humanos desde la creación colectiva y la acción poética.
2. Habitar un espacio común con los aprendizajes del vivir.
3. Dignificar lo humano en la confluencia de nuestras identidades.
4. Dar cuerpo, alma y posibilidades a una educación civilizatoria cimbrada en la *poiesis* de la vida.
5. Dialogar la singularidad de historias para la construcción de una conciencia colectiva de la educación en Iberoamérica.

Los principios:

1. Flexibilidad que supere la dependencia epistémica de la Modernidad.
2. Creación colectiva desde la libertad epistémica legitimada en el vivir.
3. Armonía entre los participantes en la confluencia de saberes, identidades y comunales que trascienda los protagonismos, mercantilismos y posiciones excluyentes.
4. Reciprocidad que impulse una educación para el florecimiento de la vida desde la conciencia de los procesos individuales y colectivos.

La educación, aun siendo un producto cultural, puede ser entendida desde la fractalidad. La *autosimilitud* se genera en el interés por pensar y repensar la educación y en el interés por la otredad diversa con el que los agentes se hacen uno en las latitudes de sus acciones educativas. La educación también es *compleja*, lo cual le abre posibilidades ilimitadas e infinitas en los espacios limitados de los centros escolares o de las comunidades donde se hace posible. Por ello, se descubre profunda e infinita en cada una de las fracturas y fracciones de su ser, hacer y vivir que generan nuevas formas de pensar y repensar el mundo, así como de pensarse y repensarse a sí misma en la riqueza de las diferencias de la colectividad. La *rugosidad* de la educación se manifiesta en la emergencia de saberes únicos, por más que se insista y se pretenda su estandarización. En la interacción educativa comunitaria los sujetos fracturan saberes institucionales, pero a la vez los enriquecen y transforman en la acción viva de su ser, estar, vivir e innovar en la re-exis-

tencia crítica, poética (*poiesis* = creación) y alterna ante lo institucional y lo establecido.

El fractal es fractura, ruptura y, por lo mismo, creación constante. Por ser consecuencia de un patrón dinámico de creación, las fracturas del fractal son *per se* innovadoras; son efecto y causa del tipo de movimiento que le es propio. En la construcción de patrones en distintas escalas es capaz de romper con lo establecido en su proceso mismo y generar novedades, no de manera desordenada sino con el rumbo intrínseco que le es propio. En la educación, la creación dinámica se orienta hacia la mejora del ser humano en lo individual y en lo colectivo para la mejora del mundo social y natural. De aquí la necesidad e importancia de pensar y repensar en ambos indisolublemente interrelacionados.

Este libro es producto de la invitación abierta que se hizo a todos los participantes en el Fractal Educativo Iberoamericano. Quienes aceptaron y pudieron escribir sus reflexiones piensan y re-piensan los significados de la educación, la pedagogía y la innovación en este mundo diverso habitado por seres humanos también diversos en sus culturas y formas de entender su ser, su hacer y su vivir en él. En los breves capítulos que conforman este libro –y cuyas reseñas a continuación están lejanas de hacer justicia a la hondura de sus reflexiones–, las autoras y los autores entretejen su compartir desde su territorio y su contexto vital. Pensar y sentir la educación como principio humano de transformación.

La convivencia humana es el interés profundo con el que Carina V. Kaplan invita a reflexionar en las líneas del primer capítulo. Se pregunta acerca de qué y cómo hacer “para que en la coexistencia escolar

se construyan las bases para una convivencia democrática y hospitalaria”. Su propuesta lanza el reto de pensar, sí, en cómo estamos juntos, pero también en cómo nos llegamos a sentir unidos para conformar la comunidad escolar. La reparación simbólica en la escuela sensible es la propuesta para enfrentar y superar las microviolencias y la humillación escolar, donde y cuando éstas ocurren.

En el segundo capítulo, Miguel Ángel Santos Guerra expone la necesidad de cuestionarse por qué cambiar o por qué mantenerse en lo que ya se hace. Analiza el concepto polisémico de innovación para clarificar la perspectiva y exponer cinco características definitorias que le considera propias: un grado de insatisfacción por lo que hay, un grado de creatividad para incorporar lo nuevo, una condición positiva para la expectativa de mejora, un carácter colegiado y una buena dosis de pasión, compromiso, ilusión y entusiasmo. Cuestiona la repetición crónica del proceder costumbrista, pero la innovación ha de hacerse de manera pensada y sopesada, con claridad en el propósito que orienta el cambio. No se trata de cambiar porque sí, ni de suponer que todo cambio necesariamente apunta hacia la mejora escolar, sino de cuestionar la innovación y cuestionar la permanencia.

Desde el Pensamiento Ambiental Sur, Patricia Noguera De Echeverri y Valentina Escobar Sierra, como *obertura* sinfónica de sus reflexiones, se preguntan en el capítulo tercero: ¿es posible la innovación en la educación sin sumergirnos en la palabra misma, *educación*, como acontecimiento que en este espacio-tiempo de aniquilamiento atroz de las infinitas tramas de lo existente ha sido generadora de tal devastación? Mediante

su meditación metodoestésica (caminar crítico por las sendas de la vida) sobre el entramado educación-innovación-vida-habitar poético abordan la relación *educación y estesis*. Esto es, apostar por la *sensibilidad* de la vida educativa, amputada por el *logos* y el *datum* en el desarrollo civilizatorio. La suya es una “apuesta por la innovación educativa como un salto po(i)ético-político, metodoestésico hacia el afuera del modelo civilizatorio occidental moderno.” En una sinfonía-polifonía tejen su reflexión crítica sobre las hegemonías de la Tierra y de la educación en el re-nombrar, re-memorar y re-novar poético-crítico para salir a la otredad sur, sentirla y escucharla. Desde aquí, construyen su concepto de innovación educativa.

Al entender la interculturalidad como la interacción o convivencia armoniosa y equitativa entre personas de diferentes culturas, en el capítulo cuarto, Rosa María Romero Cuevas sostiene que “se hace necesaria la interculturalización de la educación” lo que significa incorporar en el diálogo educativo visiones y acciones pedagógicas no occidentales mediante articulaciones integradoras de los mitos, símbolos y rituales que sostienen las civilizaciones, así como de los pensamientos emergentes transdisciplinarios, sistémicos y complejos. Una articulación crítica intercultural, pedagógica, curricular, ética, política, económica, jurídica, dialógica, horizontal y descolonizadora de la educación occidentalizada promotora de la emergencia ascendente de las identidades, cosmovisiones y estilos de vida de las comunidades. Esto en el marco del pensamiento ambiental que entiende al ser humano integrado a lo natural y a lo social en el sistema cultura-territorio-nación-mundo, para el buen vivir.

En el capítulo quinto, Ignacio Carrasco establece un puente entre territorio, ancestralidad y tecnología, como él mismo lo nombra. El relato de su experiencia en un taller de alfarería mapuche comparte la vida del Wizün: el intercambio de saberes y bienes, prácticas educativas que trascienden los espacios institucionales de contenidos y conocimientos para ser “actos comunitarios que reproducen la vida y fortalecen la identidad.” A través de esta experiencia, con su propuesta de pedagogía del bienestar conecta los saberes ancestrales con el desarrollo tecnológico actual al servicio del arraigo territorial, para “ver la educación como un acto de re-existencia y de esperanza.”

La tesis de José Luis Grosso es que “la innovación educativa es tal cuando es crítica, sensible y con sentido ancestral.” Con densidad, detalla y profundiza la complejidad de la riqueza de la crítica como re-existencia, “con sus efectos dislocadores y críticos del modelo conquistual civilizatorio”, sostiene en el sexto de los capítulos. Sentipensar una innovación crítica, sensible y ancestral. “La mayor innovación: la revolución del habitar”, así lo explicita para ahondar sus reflexiones sobre el habitar lo territorial en re-existencia y llevarnos por las latitudes del sentipensar críticamente a la innovación desde su volumen y densidad hasta preguntarse si la innovación es transición dentro del mismo desarrollo o sobrevivencia afuera de él. Sin respuestas elaboradas emergen los cuestionamientos para seguir sentipensando el sentido de la interterritorialidad en re-existencia.

José Gustavo Casas Álvarez, en el capítulo séptimo antepone la posibilidad activa de la educación frente a la barbarie que sostiene los conflictos humanos a gran

escala, mismos que culminan en guerras atroces altamente punibles y éticamente cuestionables, en las que los humanos siempre pierden desde cualquier óptica que se les vea. La ONU y la UNESCO son dos expresiones mundiales cuyas teleologías son el mantenimiento de la paz y la educación, la ciencia y la cultura de la humanidad, respectivamente, a pesar de los embates padecidos por visiones totalitaristas y discriminatorias. Frente a la barbarie de la crisis civilizatoria, la conciencia crítica y humanística en la proyección de futuros y de horizontes de bienestar e innovación.

Carmen Pellicer comparte un estudio evaluativo del Modelo Trilema, realizado entre 2021 y 2013 por las Universidades Complutense de Madrid y de Valladolid, el cual relaciona curricularmente y desde la neurociencia las *funciones ejecutivas con el rendimiento educativo* “en un contexto sociocultural de bajo desempeño.” El capítulo octavo no es un reporte de investigación sino un sustento de la sistematicidad y simultaneidad necesarias para realizar el cambio educativo pretendido en los centros escolares. Evalúa el Modelo Trilema de Gestión del Cambio en las escuelas, “con las FFEE como eje desde el que trabajar el currículum escolar y poniendo énfasis especial en el proceso de la metacognición del estudiante reflejado en los Portafolios de Aprendizaje de los Proyectos Interdisciplinarios”, nos dice. Con los resultados del estudio muestra el potencial que los portafolios generan en el desarrollo de las funciones ejecutivas y en el rendimiento académico del alumnado, en la mejora de la docencia, en el compromiso de la comunidad y en el impulso de la innovación de los centros escolares.

Este libro es un vehículo abierto de expresión de

miradas distintas, voces emergentes y latidos de autosimilitud, complejidad y rugosidad que invitan a los lectores a la reflexión profunda sobre las temáticas que abordan las autoras y los autores. Son miradas y voces iberoamericanas distintas, pero no distantes, porque es posible que los diálogos contruidos desde su lectura generen rupturas fractálicas creadoras, convergentes en el tejido educativo de su habla escrita. La invitación es a que la lectura de estos textos fractales provoquen cuestionamientos personales y propicien la revisión de las propias miradas educativas y con base en la escucha atenta de la voz escrita de quienes aquí hablan, sea posible construir educación en la autosimilitud, complejidad y rugosidad de la vida de los habitantes de los centros escolares y de las comunidades innovadoras y transformadoras. Estamos *in-vitados* a entrar en la vida de las miradas y voces de los textos que aquí nos hablan y nos permiten *ver* desde otras latitudes del *ser* y del *saber* comunitario para *un mejor vivir educativo iberoamericano*.

Gabino Cárdenas Olivares

EL DERECHO A SENTIR. HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA

Carina V. Kaplan

Universidad de Buenos Aires
Argentina

La educación se funda en vínculos humanos y, más particularmente, en la necesidad de constituir lazo social. Somos seres interdependientes y buscamos reconocimiento para poder fortalecer nuestra autoestima. Sabemos que el respeto es un bien escaso en nuestras sociedades: no todos los individuos y grupos gozan de miramiento. Respetar a otros y respetarse a sí mismo es un largo proceso de aprendizaje en la convivencia humana. Se plantea un reto en cuanto a las imágenes y las alteridades que deben permearse más de simpatías y reciprocidad. La autoconfianza o el autorrespeto devienen de la confirmación de la valía social a partir del espejo que los otros nos devuelven. Quizá la formación en la empatía, tal como lo propone Richard Sennet (2003), sea un primer paso para que el compromiso y la estima para con los demás sean genuinos y transformadores.

Es necesario tener en cuenta que cohabitar con otros trae aparejadas tensiones entre la personalidad individual y la personalidad colectiva (Simmel, 2003). No es fácil vivir juntos en la escuela durante extensas jornadas, intentando alcanzar respeto mutuo y dirimir la conflictividad que deviene de la dinámica del cotidiano escolar. La pregunta es acerca de qué y cómo

hacemos para que en la coexistencia escolar se construyan las bases para una convivencia democrática y hospitalaria. Ello significa pensar cómo acortar las distancias simbólicas que levantan muros afectivos que nos separan para encontrar eslabones de unión a través de una experiencia común. Se trata de pensar no sólo en cómo estamos juntos sino también cómo nos llegamos a sentir unidos a los otros para conformar mi/nuestra comunidad escolar.

El ser humano es un ser social que depende de su entorno para sobrevivir y poder desarrollarse plenamente. “Hay solamente una manera en la cual los seres humanos pueden crecer y sobrevivir: en grupos. Desde los tiempos más remotos hasta ahora, los grupos han sido para los humanos, tal como Elias lo notó, las unidades de supervivencia” (Goudsblom, 2008: 22).

La búsqueda que nos interpela como educadores es la de cómo construir una experiencia escolar que fortalezca a las infancias y juventudes y que ponga en su cotidianeidad gestos de justicia. Una de las justicias en las que me voy a centrar aquí es en la afectiva: el derecho a sentir. El ejercicio de este derecho se concreta cuando las personas nos sentimos amadas, protegidas y cuidadas. Existe desigualdad afectiva mientras haya niños, niñas y jóvenes desamparados. Una pedagogía humanizadora privilegia la ética del cuidado y el derecho a la ternura.

La escuela puede transformarse en un refugio simbólico en la medida en que promueva experiencias emocionales que viabilicen procesos de tramitación y elaboración del dolor social. No se pueden sostener expectativas de rendimiento académico en una trama vincular dañada y violentada. No se pueden escindir

los aprendizajes académicos de las vivencias afectivas. Un niño que está en estado de sufrimiento difícilmente rinde lo que se espera de él en Matemáticas.

“Haría falta, para cada paciente, una teoría de su dolor”, afirma David Le Breton en su libro *Antropología del dolor*. Tal vez necesitamos conceptualizar el dolor del maestro, del estudiante, del directivo, de los padres de familia, para construir una teoría y formas de interrupción del sufrimiento escolar. Sería una teoría que contenga experiencias y narrativas de reparación.

¿Cómo lograr que la escuela no sume más dolor a aquél que niños y niñas traen por su condición de infancias desamparadas? ¿Cómo mitigar las cicatrices? El dolor es una experiencia simbólica en la medida que compromete nuestra subjetividad: no es solo el cuerpo el que sufre sino nuestra integridad. Es un hecho existencial. El dolor, si bien se percibe como íntimo y singular, se ritualiza socialmente y es una emoción política. Somos humanos porque aprendemos a sentirnos afectados por el sufrimiento del otro.

Es necesario educar la sensibilidad por la situación de padecimiento socio-subjetivo, para que prevalezca el interés frente a la situación del prójimo por sobre la indiferencia o la desafección. Pero lo cierto es que habitamos en sociedades que tienden a anestesiar el dolor. El imperativo es el de “ser feliz a toda costa” o bien su contracara que el de “paren de sufrir”.

La escuela que lucha por la justicia, al validar las emociones, y tornarlas en un asunto público, posibilita que las y los estudiantes compartan su malestar. Al socializar con los adultos y pares generacionales de la comunidad escolar, los sentires estudiantiles dejan de ser una cuestión privada para convertirse

en territorio público que habilita actos reparatorios de las heridas sociales (Kaplan, 2020). La reparación simbólica, desde la perspectiva de los derechos humanos, nos permite identificar el daño y encontrarle un cauce. En la escuela sensible se aprende a comprometerse con aquello que lastima al otro.

Uno de los sentimientos que he observado a lo largo de mis investigaciones es el de humillación. La humillación es violencia. Detrás de toda forma de violencia hay signos de dolor social. Por tanto, no se puede distinguir entre violencias graves (físicas) y leves (simbólicas, verbales): no existen las *violencias suaves* dado que todas conllevan sufrimiento. En las microviolencias de la escuela hay una matriz de sufrimiento y un efecto de daño subjetivo.

Ahora bien, ¿qué es y cómo funciona la humillación escolar? Podemos interpretarla como una relación social entre una persona (o grupo) que trata a otra persona (o grupo) como inferior y una persona (o grupo) que siente que ha sido agraviada. La humillación es una experiencia vincular que supone una trama donde se pone en juego la dinámica del par inferioridad-superioridad a partir de un diferencial de poder entre grupos interdependientes. Para que alguien humille a otro es necesario que éste tenga el poder suficiente para hacer sentir inferior a los miembros del otro grupo. Las personas no se sienten humilladas por grupos que tengan menos poder que ellas o que consideren inferiores en la escala humana (Elias, 2003). Estos modos de relación causan efectos profundos en la autoestima escolar y social de aquéllos que las padecen. Una de las consecuencias prácticas de la humillación es la estimación inconsciente del disvalor personal a

partir de la imagen que percibimos que los demás tienen de nosotros: *no valgo nada, soy poca cosa*.

Las y los estudiantes se sienten mal cuando los burlan, les ponen apodosos o utilizan un lenguaje descalificatorio al nombrarlos. La humillación tiene un efecto de daño. Por caso, en los testimonios estudiantiles se trasluce que la palabra *indio* es utilizada para insultar, para aludir a un tipo de rostro que desacredita y denigra: cara de *india*. Quien es humillado tiende a sentir vergüenza de sí mismo y de su origen o condición.

Norbert Elias (2003) afirma que los miembros de grupos que son, en términos de poder, más fuertes que otros grupos interdependientes, se conciben a sí mismos como seres humanos mejores que el resto. “Los grupos más poderosos se contemplan a sí mismos como ‘mejores’, como investidos de una especie de carisma grupal, de una virtud específica compartida por todos sus miembros y de la que carecen los demás” (p. 220). En la lucha de poder, el rechazo, la humillación, el avergonzamiento y la exclusión son algunas de las armas que utilizan como mecanismo para preservar y afirmar su superioridad social y su identidad.

Se puede sostener como hipótesis, que el rechazo hacia aquéllos que no comparten sus pautas de conducta o sus características constituye una manera de afirmar las cualidades y prácticas distintivas del grupo. De esta manera, la no aceptación y menosprecio del otro diferente se convierte en una forma de reforzar la superioridad e identidad grupal y mantener a los demás en el supuesto lugar que les corresponde (Elias, 2003). Gran parte del microrracismo escolar opera bajo mecanismos de desprecio y eliminación, haciendo sentir inferior a quien es denigrado.

La mirada de los otros se constituye como un punto de intersección entre el valor humano asignado y la autoimagen. El cuerpo puede leerse como el punto de origen de determinadas burlas ancladas en el aspecto (por ser gorda/o, petisa/o, negra/o). En palabras de Mauro Cerbino, es posible “...interpretar el cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actuadas como las percibidas” (2012:43).

En palabras de Simmel, “el rostro es el objeto esencial de la mirada” (Simmel, 2014:624). Sus manifestaciones adquieren significación dentro de un orden simbólico compartido en la interacción intersubjetiva. El cuerpo y el rostro son superficies que exponen signos de la vergüenza: ruborizarse, transpirar, esconder la cara, temblar. Los gestos de quienes se sienten inferiores, al haber sido humillados, suelen expresar que no desean que los vean nunca más, se hacen pequeños, se inclinan hacia la tierra, esconden sus caras. La vergüenza deriva precisamente del miedo: miedo a perder el amor, el prestigio, el reconocimiento, sentirse en peligro de humillación y expulsión. La vergüenza es una señal de que algo funciona mal en una formación social (Goudsblom, 2008).

La mirada tiene un poder simbólico constitutivo en los vínculos: la mirada del otro puede darnos valor, pero también, quitarnos valor, hasta incluso eliminarnos. “La mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134). Significa que una escuela sensible y justa es aquella que interrumpe las prácticas deshumanizantes y repone el rostro humano de quienes la

habitan. El gesto amoroso, entendido como una de las esferas del reconocimiento, permite que el otro aparezca y se muestre en su singularidad.

Cuando se instituye un estilo de convivencia basada en el buen trato y en el cuidado recíproco se construyen vínculos de amistad y compañerismo que dan sentido al estar juntos (Sennett, 2003). La confianza y el respeto son experiencias emocionales vertebradoras de la constitución de identidades y de lazos sociales en la convivencia escolar (Kaplan, 2018). La experiencia intersubjetiva de reconocimiento significa la reivindicación de la identidad mediante la mirada del otro que produce (auto) estima social y educativa. En ese miramiento se vislumbran los vestigios de la promesa de inclusión social. Si bien la escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan las trayectorias de las y los estudiantes, sí está en condiciones de potenciar subjetivamente a los mismos fortaleciéndolos en la fabricación de su autoimagen. En esas ocasiones, la escuela se transforma en un refugio emocional, un lugar donde poder sostenerse y construir amarras. Las amarras afectivas juegan un papel central en la constitución de subjetividad escolar (Kaplan, 2022).

La escuela sensible es donde se aprende a (con)moverse. Agnes Heller (1980) plantea que *sentir* significa *estar implicado en algo o con alguien*. Aquello que sentimos, que nos afecta e implica, porta un carácter social y colectivo en la medida en que se construye en el entramado de las relaciones interpersonales e incide en la constitución de la subjetividad. Los intercambios afectivos son situados y varían en sus manifestaciones

e intensidades en virtud de la singularidad de cada persona. Aprendemos a sentir inmersos en la cultura. Nuestro mundo afectivo es, entonces, imbricadamente individual y colectivo. La convivencia escolar supone experiencias de sensibilización en la interacción con los otros. A partir de sus vivencias y narrativas, la escuela puede promover formas de vínculo comprometido hacia los otros. La emotividad traspasa así la esfera de la intimidad “para ejercerse en el espacio público como derecho bajo un horizonte de justicia” (Kaplan, 2022, p 14). El vínculo pedagógico es siempre territorio de resistencias frente al orden injusto, también frente a las desigualdades afectivas.

Bibliografía

- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito, Taurus.
- Elias, N. (2003), “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”, Reis. *Revista española de investigaciones sociológicas* (España), núm. Sin mes, pp. 219-251.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Ed.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 13-28). Bueno Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C.V. (2018). *La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación. Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales* (9), 117-128.
- Kaplan C.V. (2022) *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires, Paidós Educación.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros*. Buenos Aires, Letra Viva.
- Sennett, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.

Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. México: Fondo de Cultura Económica.

NO TODOS LOS CAMBIOS SON MEJORAS

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga
Málaga, España

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

Augusto Monterroso en el libro La oveja negra y demás fabulas. Ed. Alfaguara. 2006.

1. Necesidad perentoria de innovar en la escuela

La fábula que encabeza estas líneas nos muestra de manera meridiana el peligro de instalarse en las rutinas. ¿Cuándo se entera el grillo de que su lección se asienta en un craso error? ¿Cuándo descubre el director que aquello que plantean en las aulas, los maestros como eje de la verdad, está cimentado en una falsedad tremenda? En definitiva, ¿cómo mejorarán si nunca se cuestionan lo que están haciendo?

La escuela muere si se queda anquilosada. Porque tiene que dar respuestas a las necesidades de la sociedad. Y la sociedad cambia; tiene que responder a las expectativas de los alumnos y de las alumnas. Que también cambian. Las ciencias evolucionan y se desarrollan. Los saberes pedagógicos se multiplican. El mundo digital lo invade todo.

Si la escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigencias de los nuevos tiempos, perderá su sentido.

“Del actual sistema educativo, a un gran número de estudiantes, lo que más les interesa o inquieta es cómo obtener determinados certificados y ciertos títulos que saben que son importantes, pero por su valor para encontrar un puesto de trabajo, y mucho menos para sentirse realizados como personas y como ciudadanas y ciudadanos responsables”, dice el profesor Torres Santomé (2015).

Las respuestas de la escuela deben centrarse en las preguntas esenciales. Debe dar respuesta a las verdaderas demandas de formación. Si la escuela no autocuestiona su quehacer, si no se abre a la crítica, si no evoluciona, quedará sin respuestas, dejará de cumplir su cometido, dejará de existir. Morirá. La

innovación es cuestión de vida o muerte.

Considero muy importante que las innovaciones se fundamenten con rigor, que se lleven a cabo con criterios ambiciosos, que se plasmen en escritos claros y ordenados y, sobre todo, que se difundan para que otros vean que es viable la transformación.

La innovación resulta absolutamente imprescindible. No es que sea conveniente innovar, es que es del todo necesario. La rutina es el cáncer de las instituciones. La rutina aherroja la acción con las cadenas de las inercias. ¿Cómo hacemos la planificación este año? Como el año pasado. ¿Cómo vamos a realizar la evaluación? Como siempre. ¿Cómo vamos a agrupar a los alumnos y a las alumnas? Como todos los años.

Desde esa dinámica que se cierra a la crítica y que huye de la autocritica más elemental, la escuela está condenada al fracaso. Bien es cierto que la escuela es una institución que vive de espaldas al éxito e, incluso, sin la necesidad de definir qué se entiende por éxito. Pues bien, un vez más, no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

La necesidad de la innovación procede de múltiples causas. Por una parte, hay exigencias de adaptación de la escuela a nuevas funciones que debe asumir o a la reformulación de funciones que ya existían. Por otra parte, pueden introducirse innovaciones para evitar el fracaso constatado o para superar una situación problemática. Hay hallazgos científicos que invitan, casi exigen, la incorporación a la práctica de esos descubrimientos. También puede ser una fuente de innovación el fracaso constatado o cuando iniciativas originales se ponen en marcha en busca de mejoras de procesos y resultados en la creatividad.

La escuela no puede permanecer anclada en viejas concepciones, en viejas prácticas, en dinámicas obsoletas. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades. También cambian las personas. Las necesidades, las condiciones, las expectativas de los alumnos y de las alumnas son cambiantes. Por eso digo en el título: *innovar o morir*.

Hay ante la innovación dos posturas antitéticas: pudiendo mantener todo lo que hay, ¿por qué cambiarlo? Y esta otra: pudiendo cambiar lo que hay, ¿por qué mantenerlo? La primera nos lleva al inmovilismo, la segunda nos predispone para la innovación.

2. Los problemas del lenguaje: aproximación al concepto de innovación

Quisiera, en primer lugar decir que hay muchísimas acepciones del concepto de innovación. El lenguaje permite entendernos, pero en muchas ocasiones hace que nos confundamos. Utilizamos la misma palabra pero de forma no solo distinta sino contradictoria. El problema no es que no nos entendamos porque, cuando nos damos cuenta que esto sucede, podemos dialogar. El problema es creer que nos entendemos cuando decimos cosas diferentes.

La abundantísima bibliografía sobre innovación desvela la polisemia del concepto. Hay quien llama innovación a una reforma. Y hay quien llama innovación a un cambio de horario.

“Desde la perspectiva innovadora y progresista que nos ocupa, la innovación educativa se concibe como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se introducen y provocan cambios en las prácticas

educativas vigentes”, dice Jaume Carbonell (2001) en su libro *Una educación para mañana*.

Hay, a mi juicio, tres caminos equivocados para llegar a una aceptable concepción de la verdad. El primero es el *concepto jerárquico* de verdad. Lo defino así: verdad es lo que la autoridad dice que es verdad. Puede ser esta política, religiosa o académica. La verdad así definida es indiscutible. El sello de la veracidad está en el poder de quien la define. El segundo es el *concepto sociológico* de verdad. Se define así: verdad es lo que la mayoría dice que es verdad. Pero la verdad no se vota. Estamos hartos de ver cómo mayorías unánimes se han equivocado. El tercero es el *concepto fundamentalista* de verdad. Lo defino de esta manera: verdad es lo que yo digo. Y nadie me puede hacer dudar.

Creo que el camino correcto es el diálogo y la negociación de los significados. El concepto innovación exige algunas características definitorias.

En primer lugar supone cierta insatisfacción con lo que se está haciendo, cierta disconformidad con lo que existe. Porque no da resultados satisfactorios, porque genera problemas, porque no produce motivación o porque engendra tedio. Se formulan preguntas, se pone en tela de juicio la práctica. Y, como resultado de la respuesta, se piensa en introducir alguna novedad.

En segundo lugar, exige cierta creatividad para incorporar algo nuevo, algo que no existía, algo que tiene un carácter transformador. La innovación crea e incorpora algo diferente en su concepción, en su método, en su organización o en su finalidad.

En tercer lugar, requiere una condición positiva, al menos en teoría. Puede que luego resulte un fracaso

so el desarrollo de esa innovación, pero el núcleo de su incorporación está en la expectativa de mejora.

En cuarto lugar, aunque no es esencial este requisito sino deseable, debería tener un carácter colegiado. Aunque la iniciativa sea de un solo profesional, en una sola asignatura, en un aula solamente, debería ser un cambio conocido, compartido y consensuado.

En quinto lugar, creo que la innovación debe llevar aparejada una buena dosis de pasión, de compromiso, de ilusión, de entusiasmo (Santos Guerra, 2023). Ésta es una profesión que solo puede ser desempeñada dignamente desde la pasión. No se trata solo de saber, se trata de sentir, de comprometerse, de apasionarse. No entiendo una innovación que se arrastra como una pesada carga, como una condena.

Hay quien confunde cambios con mejoras. *Mejora* es una palabra infinita que debemos desentrañar, pero no todo cambio es una mejora. Un amigo le dice a otro:

–¡Qué pena esta vida! ¡Nadie cambia!

–No digas eso, porque yo he cambiado muchísimo desde el año pasado, replica el interlocutor.

Y el amigo precisa:

–Me refería para bien.

Insisto: no todos los cambios son mejoras. Por consiguiente, no todos los cambios son, a mi juicio, verdaderas innovaciones.

3. Infinita tipología de las innovaciones

Los tipos de innovación son innumerables. Podemos clasificarlos en función de su *ámbito de implantación*: todas las escuelas, varias escuelas, una escuela, un departamento, un aula, una asignatura... *En función de su contenido*: currículum, convivencia, me-

todología, organización, materiales... También hay innovaciones diversas *en función del tiempo*: hay innovaciones de largo plazo, de medio plazo y de duración breve. Puede haber innovaciones diferentes por el lugar de la *jerarquía organizativa* en la que nacen: unas tienen carácter descendente (el epicentro de la iniciativa está en núcleos superiores de decisión) y otras carácter ascendente (que nacen en la base y son propuestas para su aceptación a la autoridad competente). *Según su coste*, puede haber innovaciones muy caras y otras que no suponen costo alguno... Según su *ambición de perdurabilidad*, hay innovaciones que pretenden experimentarse y finalizar y otras que se desea que permanezcan para siempre.

No me voy a centrar en aquellas innovaciones que afectan a todo el sistema educativo y que, habitualmente, llevan el nombre de *reformas* (Fullan, 1999; Rodríguez Romero, 2003; Popkewitz, 1994). Y lo hago porque quiero escribir para los docentes, sobre aquellas iniciativas que pueden poner ellos en marcha.

El que propongo, es un camino más profesionalizador que las reformas. Porque éstas convierten a los profesores en meros aplicadores, en simples ejecutores de lo que unos han descubierto y otros han prescrito. Muchas reformas se sustentan en dos creencias tan peligrosas como falsas: como no lo van a saber hacer, expliquémoselo en la ley y como no lo van a querer hacer, mandémoselo.

Esas innovaciones macro pueden cambiar el currículum, la estructura del sistema y la organización de las escuelas pero difícilmente llegan a las actitudes de los profesores, a sus concepciones y a sus prácticas. Los legisladores deben de pensar que

el día que se promulga la ley, mientras el profesor duerme, alguien le toca con una varita mágica en la cabeza para que lo comprenda todo, en el corazón para que se apasione por ello y en las manos para que lo haga. Pero esa varita mágica no existe.

Lo que pasa con las reformas es que son gratuitas. ¿Cuánto cuesta decir en un artículo de la ley que los profesores deben atender la diversidad? Nada. ¿Cuánto costaría tener en el aula un docente que sepa, pueda y quiera atender a cada uno de sus alumnos? Muchísimo. Las reformas son también generalizadas. ¿A cuántos docentes afecta la ley? A todos los del país, sin excepción alguna. Las reformas son, además, automáticas. ¿En cuánto tiempo tiene que producirse el cambio? De un día para otro. Con una consecuencia ventajosa para el legislador, que ahora puede decir: *Yo ya sé lo he mandado hacer, ¿por qué no lo hacen?*

Es muy importante pensar en la finalidad que se persigue. Debe estar clara la pretensión que se busca. ¿A quién beneficia la innovación? A todos y a todas, solamente a los que más lo necesitan, sólo a los que menos lo necesitan? Y hay que analizar el contenido de la pretensión: ¿afecta a cuestiones de fondo o a dimensiones superficiales de la práctica?

4. Dificultades institucionales

Hay resistencias que presenta la institución como tal, aunque no se pueda entender sin la consideración de los miembros que la integran. Estas resistencias están un poquito más allá de la actitud de cada uno de los individuos considerada de forma aislada.

Hay instituciones optimistas e instituciones an-

cladas en el fatalismo y la falta de inquietud. De ellas habla elocuentemente Belén Varela en su interesante libro *La rebelión de las moscas* (2012).

Es preciso conocer el contexto de la institución para comprender los textos. Hoy, por ejemplo, es preciso tener en cuenta todo lo que ha sucedido en la pandemia (Santos Guerra, 2022).

El poder de la rutina

Uno de los más poderosos obstáculos para las innovaciones es la rutina. La rutina es el cáncer de las instituciones educativas. La fábula con la que abro este artículo es muy elocuente al respecto. Los proyectos, las formas de actuación, las estrategias de evaluación se repiten una y otra vez sin que provoquen ninguna desazón, ninguna inquietud, ninguna pregunta. No sólo es que se hacen las cosas de la misma manera, es que hacerlas así se considera una señal de actividad subversiva.

Puede verse con frecuencia que las acciones se repiten una y otra vez sin ser cuestionadas, incluso cuando hay evidencias clamorosas de que no funcionan.

Es más cómodo, es más fácil, es más confortable moralmente no hacerse preguntas. Pudiendo no hacer nada nuevo, ¿por qué se va a realizar el esfuerzo de idearlo y organizarlo?

El exceso de prescripciones: carencia de autonomía

Otro obstáculo a los cambios es la abundancia extrema de prescripciones. Como todo viene prescrito, ¿por qué tomarse la molestia de plantear otras iniciativas? Cuando yo era estudiante leí un pequeño y enjundioso libro de Postman y Weingartner (1975). El original inglés se titulaba *La enseñanza como actividad*

subversiva. En España se tradujo con este título edulcorado: *La enseñanza como actividad crítica*. Decían los autores, que han seguido escribiendo juntos muchos años después, que estaría muy bien que durante las vacaciones de verano, el Ministerio de Educación anunciase lo siguiente: NO HAY NADA PRESCRITO.

Se imaginaban a los docentes interrumpiendo las vacaciones y acudiendo a sus centros de trabajo para preguntarse: ¿qué hacemos? Las preguntas se sucederían en cadena de forma inagotable: ¿cómo organizamos el currículum?, ¿cómo seleccionamos los contenidos?, ¿cómo organizamos las experiencias?, ¿cómo agrupamos a los alumnos?, ¿cómo confeccionamos el calendario y el horario?, ¿cómo hacemos la evaluación?, ¿cómo informamos a las familias?, ¿cómo organizamos los espacios?, ¿cómo participan los alumnos y las familias?, ¿cómo nos abrimos al entorno?... Las preguntas se amontonarían, los debates no tendrían fin, las innovaciones se sucederían con celeridad...

Ahora no. Ahora la cuestión es más sencilla. Hagámoslo como el año pasado. Hagámoslo como siempre se ha hecho.

No digo con esto que no se tenga en cuenta la experiencia. Pero ha de hacerse con criterio. Hay que someter la práctica a la reflexión, a la discusión, a la investigación rigurosa. De lo contrario el miedo, la comodidad o la pereza se impondrán sobre otros criterios de más valor pedagógico y ético.

No hay ninguna institución en Portugal con más prescripciones que las escuelas. Todo está determinado. Espacios, calendario, tiempos, contenidos, normas, evaluaciones, convivencia... La autonomía de los

centros y de los docentes apenas sí existe y, si existe, es en cuestiones intrascendentes. Dice, en el citado artículo, que los profesores tienen mucha autonomía, la misma que tiene un conductor de poner en la radio la música que más le guste.

Falta de cohesión de la plantilla

Las innovaciones de carácter institucional se ven frenadas por actitudes individualistas que bloquean los proyectos de cambio colegiado. Un grupo de profesionales desunidos, cuando no en pleno conflicto, no puede planificar ni llevar a cabo con éxito una innovación ambiciosa.

El individualismo bloquea las innovaciones colegiadas, que son las más deseables. Porque lo que uno propone, el otro lo desmonta bajo cualquier pretexto. Unas veces en el tiempo de proyectar, otras en el de la realización.

Es más, se produce una autocensura de la iniciativa. Porque se piensa, antes de formularla, que va a ser ignorada, rechazada o ridiculizada.

En un clima hostil no pueden prosperar los planes compartidos de transformación.

Carencia de medios y de tiempos

Para innovar con acierto hace falta tener tiempo. Tiempo para la reflexión, para el diálogo, para la negociación, para la preparación. El tiempo que se dedica a preparar un viaje no es tiempo perdido. Por el contrario es un tiempo necesario para saber con certeza a dónde, cuándo, cómo, para qué y con quién se quiere viajar.

No tiene ningún sentido lanzarse a correr sin saber a dónde se quiere ir. La presión de lo urgente nos

deja, a veces, sin el tiempo necesario para saber si lo que hacemos es lo mejor que pudiéramos hacer.

Y hace falta también tener los medios necesarios para hacer lo que se quiere hacer. Pienso por ejemplo, en innovaciones que tengan que ver con la agrupación de los alumnos. Fernández Enguita (2017) habla de las hiperaulas que requerirían una estructuración de espacios del centro y un aumento del número de docentes.

Equipo directivo con poco coraje y mucho miedo

Hay equipos directivos cuya máxima aspiración es que no se presenten problemas. Es más fácil conseguir esa falsa paz cuando no se propone ni se hace nada nuevo.

Un tipo de dirección medrosa, llena de miedos e instalada en la pereza, no sólo no impulsará innovaciones sino que las combatirá. Cuando alguien haga una propuesta tratará de que no siga adelante.

Esta cuestión nos aboca a la concepción de la función directiva. Desde mi punto de vista, un director no es un gerente de una empresa. Porque la escuela, como dice Laval (2004) en el lapidario título de su obra: *La escuela no es una empresa*. Pienso en el director como una fuerza que ayuda a crecer, a desarrollarse a madurar, como sostengo en mi libro *As feromonas da maçá* (2015). Y también nos aboca a los procesos de formación y selección de los directores y directoras.

Invocación de los fracasos como mecanismo disuasorio

Cuando se quiere frenar una propuesta de innovación se suele invocar como excusa el que un intento similar ocurrido en el pasado se convirtiera en un fracaso. Sin tener en cuenta, si es que fracasó, cuál fue el motivo.

Porque acaso no era el momento propicio, porque no estuvo bien planteada o no fue suficientemente discutida. Conviene distinguir las razones de las excusas.

El mismo motivo podría ser invocado para intentarlo de nuevo. Es decir, que alguien podría argumentar del siguiente modo: como la vez anterior el intento fracasó por este motivo, ahora lo vamos a intentar de nuevo teniendo en cuenta la eliminación del obstáculo.

No siempre se produce el éxito a la primera. Pero si se abandona desde el primer fracaso, ya nunca habrá posibilidad de comprobar qué habría pasado de volverlo a intentar.

Clima institucional enrarecido

La cultura institucional es el caldo de cultivo para las innovaciones. Una escuela instalada en el conflicto, con la comunidad balcanizada, con tensiones en unos docentes y otros tendrá grandes dificultades para poner en marcha un proceso de innovación.

Es fácil que la autocensura no deje ni siquiera aflorar las ideas y las inquietudes de transformación. Pero, cuando afloran, es probable que se agosten en un clima hostil.

Bibliografía

- Carbonell, J. (2001): *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid. Ed. Morata.
- Fernández enguita, M. (2017): *Más escuela y menos aula*. Madrid. Ed. Morata.
- Fullan, M. (1999): *Las fuerzas del cambio*. Madrid. Ed. Akal.
- Popkewitz, TH.S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.
- Postman, N. Y Weingartner, CH. (1975): *La enseñanza como actividad*

crítica. Barcelona. Fontanella.

Rodríguez Romero, M.M. (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid. Ed. Akal.

Santos Guerra, M.A. (2015): *As feromonas da maçá*. Porto. Ed. Manuel Leão.

Santos Guerra, M.A. (2022): "Una pantalla no es una escuela". En AVENDAÑO, F, Y COPERTARI, S.: *¿Qué escuela para la postpandemia?* Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Santos Guerra, M.A. (2023): *Las emociones de la profesión docente*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Torres Santomé, J. (2015): "Políticas educativas: Revoluciones y reformas". En VARIOS: *Ensayos sobre el curriculum: Teoría y práctica*. Madrid. Ed. Morata.

Varela, B. (2012): *La rebelión de las moscas*. Barcelona. Edebé.

PENSAMIENTO AMBIENTAL SUR E INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA METODOESTESIS COMO LAS SENDAS DE LO SENSIBLE EN UNA EDUCACIÓN RADICALMENTE-OTRA

Ana Patricia Noguera De Echeverri
Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales
Valentina Escobar Sierra
Universidad de Caldas
Colombia

En la batalla entre Heracles y el gigante Anteo, (hijo de Gea) el héroe logra matar al gigante quien se agita moribundo entre sus brazos inclementes. En un primer sentido esta victoria alude a un imaginario occidental: es el triunfo del espíritu sobre las pasiones inferiores, es el triunfo del mundo inteligible sobre el mundo sensible, es el triunfo de lo divino sobre lo mundano. Sin embargo, existe otro significado que alude a la escisión hombre/naturaleza: La victoria del héroe significa la destrucción del vínculo con la tierra, el distanciamiento del hombre de su entorno natural. Matando a Anteo, Heracles destruye su carácter natural...”

*Giorgio Anteì. (2000)
Contra Natura. El arte y la Crisis
de la Naturaleza.*

*Lo que le hagamos a la tierra, se lo hace
Lo que le hagamos a la tierra, se lo hacemos
a los hijos de la tierra*

*En: Carta del Jefe Seattle al Presidente
Franklin Pierce en 1853.
Citado por Fritjof Capra (1998)*

*La palabra sin la acción es vacía
La acción sin palabra es ciega.
Y la acción por fuera del espíritu
de la comunidad es la muerte*

Pensamiento Nasa

Obertura

Una pregunta permanece en nuestro sentir, mientras escribimos esta meditación en el Ocaso montañoso y sur, que nos envuelve en su profético abrazo. ¿Es posible la innovación en la educación, sin sumergirnos en la palabra misma, *educación*, como acontecimiento que en este espacio-tiempo de aniquilamiento atroz de las infinitas tramas de lo existente, ha sido generadora de tal devastación?

¿En nombre de qué paradigma, la educación se ha venido comprometiendo con el capital y no con la vida humananohumana, con la vida en su diáspora enigmática de poliversas voces, colores, texturas, pieles, cuerpoentrecuerpos, flujos, enjambres, manadas?

¿Qué significa innovación educativa, en el modelo civilizatorio occidental moderno?

¿Qué tanta vida como plétora de alteridades humanasnohumanas, como tramas, tejidos de lo

multi-pluri-inter-existente, admite la llamada innovación educativa?

La meditación intuitiva y afectuosa que deseamos compartir como hijas de la Tierra, emerge del Pensamiento Ambiental Sur, pensamiento que ha conmovido los cimientos no solo del ambientalismo emergente del mismo modelo civilizatorio que ha producido la devastación de la vida, sino los cimientos de una educación comprometida con el desarrollo humano y social, enfatizando la urgencia de aportar a la sociedad ‘lo mejor de lo mejor’ para un ‘mejor vivir’, y para difundir, diseminar y ‘democratizar’ los conocimientos construidos en las instituciones educativas del Estado Nación moderno, que, en círculo vicioso, harán del Estado Nación moderno, un Estado cada vez más ‘democrático’, ‘más competitivo’ –palabra que se opone a la generosidad, a la solidaridad, al bien común, a la justicia integral, y a la igualdad geopoética.

Iniciamos nuestra meditación metodoestésica sobre el entramado vida-educación-innovación, con dos afirmaciones que emergen de voces nocturnas, íntimas, absolutamente sensibles, ante la pregunta del Pensamiento Ambiental Sur (PAS), sobre cómo hemos habitado la Tierra: estas voces: la del poeta Friederich Hölderlin quien, a finales del siglo XVIII, exclamó, *¿Para qué poetas en tiempos de penuria?* y la del filósofo Theodoro Adorno, quien en 1951 expresó que escribir poesía después de Auschwitz sería *un acto de barbarie*, están presentes hoy, en estas geografías de la devastación humananohumana que la razón universal y absoluta de la economía capitalista crea de manera violenta e injusta. La relación entre *educación* y *estesis* en un habitar poético, un

habitar la tierra como tierra que somos, como hijas e hijos, cultoras y cultores de la tierra, a partir de la comprensión amorosa de su lengua, de las sendas de la vida sensible, urge de manera primordial, ante el desprecio por la vida y el despojo ejercido por el proyecto hegemónico occidental: neoliberal, extractivista, racista y patriarcal.

Las sendas de la vida sensible que hemos nombrado *metodoestesis*, transitan y son transitadas por dos palabras: *método*, que significa camino, modo o manera de realizar algo, y *estesis* que viene de *aisthesis*, y que en griego significa *crear, sentir, sensibilidad, sensible*. Las sendas de la vida sensible son poéticas; las sendas de los *métodos lógicos* son vías directas para llegar a metas calculadas por la racionalidad lógica. Así, el mundo de la vida, las tramas complejas de lo existente en sus diásporas vivientes son reducidas a *logos* y *datum*, dispuestos al sujeto de conocimiento o sujeto-razón; se objetivan y cuantifican con la ilusión de objetivar los mundos de vida, cuya manera de ser es, paradójicamente, enigmática, y siempre en *metodoestesis*. La *educación* producto de este pensamiento androcéntrico, replica las lógicas extractivistas sobre los cuerposterritorios, mutilando su sensibilidad, reduciendo la vida en sus tramas complejas y enigmáticas, a objeto de investigación, disciplinas aisladas, sin conexión, mercancías y recursos. Ante esta amputación de lo sensible, ante esta genealogía del desollamiento civilizatorio, emerge nuestra apuesta por la innovación educativa como un salto po(i)ético-político, metodoestésico hacia el afuera del modelo civilizatorio occidental moderno.

Juan Pablo Alzate en su texto *Investigar entre-cuerpos. La investigación desde la piel en el habitar intercultural postcolonial sur andino* (2020), sostiene que la *metodoestesis* despliega la vida sensible en sus matices, pieles, intercorporalidades, cuerpos entre cuerpos, intertactalidades, sensaciones, sentires y sensibilidades, donde lo enigmático-sagrado emerge como manera-otra de comprender dicho acontecimiento de la vida, que a su vez, permite comprender la vida por fuera de los límites de la razón instrumental, límites que son creados por el lenguaje del reduccionismo científico y tecnológico de la vida, a objeto cuantificable.

Es desde el enfoque de la *metodoestesis*: lo sensible en todas sus variaciones, que nos preguntamos: ¿qué tanta vida admite innovación educativa?, ¿es posible pensar la innovación educativa como renovación, refundación, remembramiento, rememoración de las tramas de la vida? Urge construir una educación que no se reduzca a una serie de dispositivos teóricos, éticos, estéticos, políticos, epistemológicos, tecnológicos, didácticos y metodológicos, y narrativas: discursos, mitos, leyendas e historias al servicio del pensamiento occidental hegemónico, perteneciente al sujeto calculante, androcentrista, patriarcal, colonial, racista, que admite únicamente una educación para dominar la Tierra y el universo, una educación al servicio del capital y no del amor y cuidado de las tramas de la vida a las que pertenecemos; una educación enfocada en el sometimiento y la cosificación de la vida (Escobar, 2023). Urge salir de la relación sujeto-objeto, que en la Modernidad ha determinado las formas como se construye la educación, para pensarla en el afuera radical de dicha relación,

afuera radical como “exterioridad habitada” tal como nos invita José Luis Grosso (2014) en donde otras educaciones y por tanto otros mundos son posibles.

Proponemos un habitar que permita sentir la educación por fuera de todo reduccionismo, homogenización, silenciamiento, invisibilización o incluso, negación de la complejidad enigmática e inexplicable de la vida, desde las estéticas expandidas (Leroi-Gourham, 1971), es decir desde los tejidos simbólico-bióticos de la vida (Noguera, 2004), y. los cuerpos-tierra (Noguera, 2012) que hoy nombramos como *cuerpos-entre-cuerpos-tierra* (Noguera, 2022). Nos referimos a una geopoética del habitar la educación, que nos permita una multiplicidad de maneras de innovarla en, desde y como territorio que somos; territorio ético-estético-complejo constituido por el habitar-hábitat, habitar como verbo desplegado por todo lo viviente, humanonohumano y hábitat como condición originaria del habitar, relación imposible de separar, por cuanto reúne en lo común, lo que nos es común. Geopoéticas del habitar expresadas en palabras acontecimentales e inseparables, como Abya-Yala, vocablo kuna, que significa *Tierra Generosa*, Madura, en Florecimiento y Buen Vivir, que la conquista y la colonia quisieron borrar violentamente para imponer la palabra “América” traída por los colonos españoles.

Primer movimiento: devenir geo-poético del entretejer educación-innovación-vida

Proponemos entretejer *educación, innovación, vida y habitar poético*, a partir de relaciones que se van estrechando en esta escritura, al sabernos inmersas en el espacio habitado como lo propone Jaime Pineda (2014) pues pareciera que estas palabras estuviesen

separadas: que la innovación educativa y la educación innovadora, no tuviesen nada que ver con la vida en florecimiento, ni con el habitar poético. Sin embargo, y al contrario de las lógicas instrumentales de la innovación educativa moderna y global, no es posible separar la palabra *educación* de la palabra *innovación*, ésta como renovación de lo humanonohumano, como florecimiento de la vida, como buen vivir y morir.

La innovación educativa se ha reducido en estos tiempos de digitalización del mundo de la vida, de precarización de la vida, de reducción de las tramas de la vida a recursos naturales, a la producción de dispositivos que continúan, y acentúan el proceso civilizatorio, ahora de datificación del mundo cosificado, objetivado y mercantilizado; la educación innovadora, no es renovación y cuidado de la vida, sino que se ha reducida a acciones de aplicación didáctica, metodológica, política y tecnológica, para mantener la ilusión de *poder* sobre los entramados de la vida, a partir de indicadores de producción de conocimientos, de innovación tecnológica, para la destrucción de la vida y no para cuidar amorosamente su diáspora creadora.

La conexión entre *innovación*, como renovación, como emergencia de una crítica profunda a la educación, crítica que se expresa en transformaciones, recreaciones, y rememoraciones, y *educación*, es una relación profunda e inseparable, es óntica-epistémica-ética-estética-política; pero sobre todo, es enigmática, inexplicable, no cabe en el logos técnico-burocrático al que se han reducido estos conceptos.

Convencidas de la existencia de una poliversidad indefinible de la vida, en la exterioridad, en el afuera configurado por los cuerpos entrecuerpostierra,

comunidades territoriales (Grosso, 2024) donde se disuelve en tejido de vida toda oposición, este sentipensar constituye un llamado a que la innovación educativa y la educación innovadora, florezcan en la vida de las complejas y diversas geografías, y sean potenciadoras de vida humananohumana y no de capital, como si éste fuera el sentido de toda existencia.

Ante la aceleración del modelo productivo neoliberal que genera procesos de devastación ambiental (Maya, 1996), es preciso reconocer que la devastación civilizatoria producida por la innovación tecnológica y científica, cuya ética no está ligada al cuidado del entramado de la vida, es estructuralmente injusta. Superar las escisiones logocéntricas entre la razón y las emociones, y ontológicas: entre humanos y naturalezas, implica la superación de una educación metafísica que devalúa o niega la poliversidad de saberessentires: sabidurías de las comunidades territoriales.

Segundo movimiento: innovación educativa en el devenir poético-crítico hacia el Afuera de la civilización occidental moderna

Hölderlin (2018) se preguntó en el penumbroso amanecer del Romanticismo, ... *¿y para qué poetas en tiempos de penuria?* Esta pregunta marcó el destino de la poesía en estos tiempos de industrialización de la tierra, a partir de procesos eficientes y eficaces, innovadores, de dominación del “hombre sobre la naturaleza”, de dominación –patriarcal, hegemónica y homogénea, del entramado *cuerpo-tierra-naturaleza-vida*.

El *para qué poetas*, marcó el sin sentido de la poesía, también en tiempos de devastación patriarcal, pues el dominio de lo racional del “hombre” sobre

los cuerpostierra, sobre lenguajes-otros, sobre conocimientos y saberes no reglados, también es un sinsentido, porque la poesía es poliversidad de sentidos y sentires del entramado complejo de la vida desde sus manifestaciones y creaciones femeninas; corporalidades-otras, emergencias de otredades que han sido aniquiladas, expulsadas de la educación en cuanto ésta busca patriarcalizar los saberes, artes, conocimientos... la tierra, la naturaleza, las tramas de la vida. Esto se debe a que la educación aún continúa con una visión de mundo profundamente masculina, hiperracionalista y binaria y con un apetito voraz de homogenizarlo todo... por medio de la globalización de innovaciones tecnológicas; por ello los horrores de la guerra a nivel mundial, van más allá del estallido de los fusiles en las trincheras, son horrores producidos por el hombre europeo que consideró –y se sigue considerando– la medida de todos lo existente.

Los horrores de la guerra sobre los cuerposentre-cuerpos serían confirmados por el filósofo Teodoro Adorno, cuando expresó con el dolor del poeta y el nihilismo del filósofo crítico: “Luego de lo que pasó en el campo de Auschwitz es cosa bárbara escribir un poema, y este hecho corroe incluso el conocimiento que dice por qué se ha hecho hoy imposible escribir poesía.” (1962, p. 29).

En ese momento culminante del proyecto vandálico de la Modernidad industrial, la poesía era el afuera de la razón necropolítica que ha significado la muerte progresiva de la vida del planeta como la conocemos. ¿De dónde viene la palabra *barbarie*?, ¿no es bárbaro, acaso, el que no es cristiano?, ¿el que no era griego?, ¿el que no hablaba Koiné?, ¿el que habitaba en la *physis* y no en la polis en los tiempos de Aristóteles?

¿Lo que escribía Adorno, podríamos interpretarlo como que el lugar de la poesía sería el *afuera de Occidente*?... Y ¿qué sería el *afuera de Occidente*, si no, ese lugar donde sería posible un mundo sin escisiones ni fracturas, sin heridas ni separaciones entre personas y naturaleza, hombre y mujer, masculino y femenino, día y noche, blanco y negro, razón y sensibilidad, política y poética?, ¿ese lugar de suturas y contactos amorosos entre humanosnohumanos, femeninosmasculinos poliversos, ese lugar donde sin sujeto ni objeto, no habría tenido lugar una relación de dominio entre sujeto y objeto, una relación de guerra entre sociedad y naturaleza, ni una relación de devastación entre cultura y naturaleza, sostenidas por medio del desarrollo de la ciencia y la tecnología, enseñadas en la educación oficial?

La poesía de Hölderlin ya lo había expresado en su novela *Hiperión o el Eremita en Grecia* (2007):

Ser uno con todo, ésa es la vida de la divinidad, ése es el cielo del hombre. ¡Ser uno con todo lo viviente!, volver, en un feliz olvido de sí mismo, al todo de la naturaleza,¹ ésa es la cima de los pensamientos y alegrías, ésta es la sagrada cumbre de la montaña, el lugar del reposo eterno donde el mediodía pierde su calor sofocante y el trueno su voz, y el hirviente mar se asemeja a los trigales ondulantes (p.25).

Este poema ancestral y originario expresa la urgencia de un volver al todo de lo femenino: en la naturaleza, no como una plétora de recursos, sino

1. El subrayado es nuestro

ese tejido de todo lo viviente, indecible, Jora (Khora) según la Grecia Antigua, sin escisión alguna, pero absolutamente abierta, infinita e indeterminada en su totalidad cambiante siempre. La naturaleza de Hölderlin es esa hospitalidad excesiva definida por Grosso (2014), como dadora y contenedora de vida. No son los reinos jerárquicos de animales, plantas, minerales, ni las especies, ni la idea de diversidad emergente del concepto de biología del siglo XVII, impregnada de mecanicismo, funcionalismo, objetivismo o cis-heterosexismo que fundamentó la superioridad de razas, especies humanasnohumanas en las marcas genéticas de un destino insoportablemente injusto al cual la vida lanzaría sus creaciones a partir de conceptos-cosas que pueden ser fácilmente intercambiables, consumibles, indemnizables por un derecho occidental que despoja el sentido de amor y justicia de las comunidades territoriales.

La naturaleza en Hölderlin es naturaleza poética, es fortaleza crítica ante el dominio patriarcal de la razón atroz estructuralmente injusta sobre la Tierra. Mientras Hölderlin escribía este poema, Europa entraba en una guerra contra las tramas de la vida humana-nohumana: la Modernidad industrial, industrializante e industrializadora, devastadora de la Tierra, a partir de la colonialidad y neocolonialidad que está sufriendo la totalidad de la vida en la Tierra, y por supuesto, la educación oficial y oficiante, que sometida a los objetivos del estado nación moderno, estructuralmente injusto por cuanto su poder está dado por la apropiación capitalista sobre la tierra-objeto, plétora de recursos, mercancía, riqueza, incluido lo humano como mero hilo en el extraordinario y complejo tejido de la

vida, ...está comprometida con la innovación científica y tecnológica para el desarrollo de la Patria (palabra que viene de *padre, patriarca, patricio*), y no con la innovación poética, afectiva y radicalmente transformadora de una educación comprometida con el cuidado amoroso de las trama de la vida. ¿Acaso ya en la poesía de Hölderlin, estaba la conjunción masculinofemenina, que es la que ha permitido esa diáspora extraordinaria de la vida, que la industria ha reducido a recursos dispuestos para su explotación?

Hölderlin decidió disolverse en el todo de la naturaleza femeninamasculina, saliendo al afuera del sí mismo; del sujeto-yo-razón patriarcal, universal, dominador y controlador del todo de la naturaleza, femenina, madre, fértil, creadora incesante de vida, para desde su habitar poético cuidar poéticamente la tierra, por esta razón es que resuena con potencia en el pensamiento ambiental sur. La educación profundamente innovadora, la del retorno a la naturaleza abandonando el sujeto-yo-ilusorio, invita a Hölderlin a no volver a las escuelas, que desde el siglo XVII en Europa, se convirtieron en propagadoras y sostenedoras del desarrollo del yo sujeto razón, del *individuo*, que se oficializó como el sentido de la educación; de una educación técnica, donde la ciencia y la tecnología se someten a un proyecto de gobierno, gobernanza y poder soberano, o sea, poder sobre todo lo existente. Un yo, que en palabras de Nietzsche es una mera ficción, una quimera. Mientras la innovación educativa oficial, nos mantiene absolutamente ciegos al peligro que nos acecha: el desarrollo sostenible de ese Yo, que deviene monstruo desolado, en el “Frankenstein, o el Prometeo Moderno” de Mery

Schelley, (Noguera, Pineda y Echeverri, 2021), nuestra meditación deviene en comunidad: ecológica alternativa (Noguera, 2012), comunalidad (Escobar, 2016), ancestral, territorial (Grosso, 2024).

Asimismo, cuando Adorno expresa dolorosamente que escribir poesía después de Auschwitz es un acto de barbarie, abre una puerta maravillosa al giro poético de lo ambiental, en tanto que si la guerra –siempre injusta, aunque se cubra con la máscara de la justicia a través del discurso de los “derechos humanos”– es una afrenta contra la vida. Nos preguntamos entonces si ¿será la poesía, una manera de habitar la Tierra que haga resistencia y reexistencia a un vivir tiránico sobre los cuerpos entrecuerpostierra (Noguera, 2020), lo humanonhumano, las comunidades territoriales (Grosso, 2024)? Esta resonancia de Adorno nos potencia a pensar que la única esperanza que nos queda está en el habitar poético: la razón está agotada, como lo viene estando el dominio patriarcal producto de ella, incluidas las formas educativas y sus innovaciones tecnológicas del neo-liberalismo y capitalismo global.

Es la sensibilidad nocturna, femeninamasculina del poeta Hölderlin y el filósofo Adorno, nuestro punto de partida para resaltar los puntos de fuga en el proceso de aniquilamiento occidental y coligarlo con las voces de Aby-Ayala, las cuales resuenan profundamente en el corazón del Kumanday, en el canto del río Amazonas y en la brisa de nuestros mares, invitándonos a una inmersión-disolución en el seno de la madretierra, a innovar poéticamente, renunciando, transformando, cambiando hacia un *cuidar la tierra*, como ancestralidad que nos hace comunidad, a salirnos de todo aquello que nos separa de la trama de la vida (Ángel, 1993; Capra, 1998).

Tal vez la tierra prometida, es la tierramadre, no la tierra enemiga; tal vez la casa de todos, la tierra exuberante, nutricia, amorosa, y no una tierra reducida a cosa, mercancía, propiedad del hombre-ciudadano, mera extensión, tierra a la cual se le declara permanentemente una guerra infame y atroz; siendo la educación cientificista, tecnocrática y burocrática, el lugar de enunciación desde el cual se va consolidando el gran imaginario de progreso y desarrollo bases de la innovación educativa moderna.

A esa tierra hay que liberarla del dominio y la devastación, porque liberando la tierra de todo totalitarismo político, religioso y económico, se libera lo animalhumano femeninomasculino, para regresar a la tierra, entretejido vital de muchas comunidades territoriales, en el afuera de Occidente, que ha sido reducido y/o ocultado a la luz de la razón ilustrada.

La liberación de la madretierra por medio de la ambientalización de la educación, en clave de la *metodoestesis*, como perspectiva de lo sensible humanonohumano, es la máxima *innovación* que rememora nuestro origen común: no solo la casa común, sino y sobre todo, la madre común, y es la liberación de los modos opresores de la razón ilustrada cimentada en el humanismo cristiano, el liberalismo político y el positivismo cientificista, presentes en la educación moderna: recordemos que ella, la educación moderna (aquella que siempre se innova), política, capitalista, racional, monológica e industrial, se acentuó y fundamentó metafísicamente a partir de la creación del derecho para la protección de la propiedad privada, la propiedad sobre la tierra, dándole protagonismo al “hombre” como sujeto dueño, poseedor, pensante y

gobernante, que escindido de la naturaleza se nombraría como individuo, desde el punto de vista económico como propietario y patrón, desde el punto de vista jurídico y político como ciudadano, y desde el punto de vista filosófico y cultural como hombre; el sujeto no podría pensarse sin el objeto, de manera que el sujeto para serlo, debe relacionarse racionalmente, metodológicamente, con un mundo objetivo; y el objeto, para serlo, debe ser analizado y explicado por el sujeto. Así, el destino del mundo objeto es disponerse para ser aprehendido por el sujeto-yo-razón patriarcal, y el dispositivo a través del cual ha impuesto su visión del mundo ha sido la educación.



“El Portillo” Alberto Durero, 1525

La imposición de lo racional-patriarcal, se puede ilustrar a través del grabado “El Portillo” del pintor alemán Alberto Durero realizado en 1525, lectura profética de lo que sería el despliegue del sujeto-yo-razón eurocéntrico, reduccionista sobre la naturaleza, y con ello, de los entramados, de los tejidos complejos de lo vivo y la vida, se expresará en el deseo fáustico de explotar el cuerpo-tierra para extraerle todos sus secretos.

Así, en las ideas centrales de la novela utópica *La nueva Atlántida* (1626) del filósofo Francis Bacon, escrita en 1626, se propone como estrategia para lograr la armonía entre los hombres que pertenecen a la sociedad, obtener el control y dominio científico, sobre la naturaleza, especialmente utilizando la inducción, que es una de las formas del método científico. Lo femenino, la naturaleza y las mujeres y sus formas de seducción, deben ser dominados. Esta novela propone que la utopía de la sociedad, de llegar a ser feliz y perfecta, depende de la dominación y control de la naturaleza y de las mujeres, ambas como recursos para el desarrollo de la Modernidad. Dicho de otra manera, la propuesta de Bacon expresa el desprecio por lo femenino en el mundo de la vida, por lo tanto, la cosificación de la feminidad y de la naturaleza constituyen formas de explotación, de mercantilización de la vida. Mientras que la armonía en las sendas de la vida sensible, emerge como un tejido compuesto de las multi-pluri-inter-existencias en clave de florecimiento de la vida en las comunidades territoriales humanasno-humanas, el proyecto hegemónico de Occidente que está en la educación moderna, ha marcado un camino de exclusiones de saberes, prácticas y otredades radicales que son múltiples y diversas. El dios único, la razón única, el pensamiento único, combatió y sigue combatiendo, negando, la diferencia, la poliversidad, y la singularidad de dioses y diosas, de razones y pensamientos, de sentimientos, sentidos y sentires; de acontecimientos y alteridades; silenciamientos y aniquilamientos históricos en nombre del Hombre, sujeto sujetado a un concepto de libertad patriarcal, que aunque Eugène Delacroix la pintara alegóricamente

como una mujer, es una mujer patriarcal, guerrera, armada, dominadora e impositora, pues es ese sujeto revolucionario francés el mismo que enviaría a la guillotina a Olympe de Gouges al promover la inclusión de los derechos de la mujer como ciudadana.

Por ello, el concepto de *libertad* moderno constitutivo de los estados naciones coloniales no es un concepto de libertad de la vida, sino del hombre. Es un concepto reduccionista que, además, como lo proponía Kant en su *Crítica de la razón práctica* (1792) es una libertad en tanto el hombre rompa amarras con la naturaleza. Ruptura que sigue acompañando una educación en el concepto de libertad de la burguesía y del capitalismo en estos tiempos de precariedad cultural y de miseria. La naturaleza se ha reducido a recurso natural disponible para el dominio, extracción, explotación del hombre moderno, patriarcal, racional y blanco, lo cual ha contradicho el amor y el respeto que comunidades-otras, –diferentes a la sociedad eurocentrista–, han sentido desde tiempos incontables, por la naturaleza que ellas son y a la cual pertenecen como hijos e hijas de la tierra, que es fundamental e *innovadora en nuestra labor de ambientalización de la Educación*.

Pese a la Modernidad, pese a la civilización de la escisión, pese al Ícaro que hemos sido (Maya, 2002), los animales humanos somos naturaleza; entonces nombrar al humano, es nombrar la naturaleza y nombrar la naturaleza es nombrar al humano. ¿Cómo estamos nombrando la naturaleza que somos en las aulas de las instituciones educativas? En la palabra que nombre, se expresa la crisis. La naturaleza, que somos, hoy es nombrada por el capitalismo global, como recurso y mercan-



*"La libertad guiando al pueblo".
Eugene Delacroix. 1830*

cía perteneciente al mundo del sujeto calculante, masculino, dominador. Reducidos a recurso y mercancía para los sujetos de poder, la *educación* es configurada y pensada por el hombre para crear esas márgenes, legitimarlas, legalizarlas y reducir la vida y el cuerpo-tierra femininomasculino y animalhumanonohumano que somos. De allí la importancia para el pensamiento ambiental sur de pensar en cómo habitamos la tierra desde las complejas tramas que trae sentipensar la educación desde el afuera del modelo civilizatorio occidental.

Tercer movimiento: innovación educativa en el re-nombrar, re-memorar y re-novar poético-crítico en clave metodoestésica, hacia el afuera de la civilización occidental moderna

Invocamos en otras lenguas, las originarias, aquellas emergentes de la *poiesis* misma de la naturaleza, que los lenguajes no tienen sujetos ni predicados, sino palabras acontecimentales, movimientos, deveni-

res, metamorfosis, transformaciones, deformaciones, relaciones, y conexiones estéticas, es decir, creadoras, intertactálicas y eróticas en el sentido expandido propuesto por Carlos Mesa (2010) y sensibles, en el sentido que aporta Manuel Coccia (2011); poéticas, en tanto maneras de hacer de la tierra, geo-epistémicas por las sabidurías inherentes a la creación y organización de la vida, éticas en tanto habitar-hábitat y políticas por las movilizaciones colectivas que contienen estas fuerzas comunales de emancipación y re-existencia.

La emergencia de un sentido de justicia desde la incompletitud se refiere a una poética del habitar que nos permite multiplicidad de maneras de sentir, de sentipensar el habitar-hábitat metamórfico, a partir de empezar a reconocernos como habitantes que, por medio de nuestros hábitos, vamos transformando nuestros hábitats, pero también nuestros hábitats que, por medio de los hábitos, nos van transformando y nos van configurando como habitantes. Porque si solamente decimos que somos habitantes, porque, en tanto habitamos transformamos nuestros hábitats, no logramos comprender que los hábitats, a través de los hábitos, nos transforman a nosotros y estaríamos otra vez pensando en el predominio de un sujeto que se aproxima a un objeto, que ahora lo está llamando hábitat y ahora está diciendo que su manera de habitar son los hábitos, de esta manera sigue estando presente un predominio del habitante sobre el hábitat y no una relación profundamente erótica, profundamente amorosa y dolorosa entre nuestras intercorporalidades humanas y los otros tejidos que estamos llamando no humanos.

Montañas, ríos, mares, animales, plantas, culturas, –es decir, la Jora de la Grecia antigua, es la ma-

dre tierra de las comunidades originarias de todo el planeta— son las leyes de origen, los lugares sagrados, los bienes comunes de las comunidades territoriales. Ellas no hacen planes de desarrollo; ellas están ahí no más, como hijos y e hijas de la tierra.

El ser, como construcción metafísica de la filosofía griega desde Pitágoras-Parménides-Platón (Maya, 2001), es la preocupación de una filosofía patriarcal, racional, metafísica, euro-centrista, sin lugar; ése es el lugar de la educación. El estar-ahí-no-más, el aquí, es la experiencia vivida, el habitar de la gente de la tierra. Así lo patriarcal, se expresa en las revoluciones industrial, científica, filosófica y política, configuradas en Europa como proyectos de la Modernidad entre los siglos XVII y XVIII, que tendrán controles biopolíticos (Foucault, 2007), y realizaciones megalomaniacas a partir de geopolíticas de la devastación, de las necropolíticas (Mbembe, 2011) de la producción en serie de la muerte, de guerra, el horror, la infamia y la crueldad fundamentadas en leyes y códigos, creadas por falsas mayorías e impuestas por fuerzas militares y paramilitares.

Objetivos, metodologías, eficiencia, administración del conocimiento, gestión, ciencia y tecnología, control de calidad de la educación, operaciones, procesos, y una serie de expresiones propias de la razón patriarcal industrial-corporativista, han estado presentes en los proyectos de la educación moderna, para la positivización y dominio del cuerpo-tierra-naturaleza-vida, en la tierra reducida a datos, cálculos, mercado, estadísticas, propiedad; reducción estructuralmente injusta en tanto niega lo sensible complejo de los cuerpos entre cuerpos tierra que somos, es decir, las afecciones, tejeduras, intertactos, entre cru-

zamientos de cuerpos-entre-cuerpos; sentipensamientos, cuidados, amor, solidaridad, colaboración.

La arrogancia de la razón dominadora e innovadora ultramoderna no tiene límites y ello ha agudizado la expresión poética “tiempos de penuria”, que en este escrito expresa la injusticia radical, es decir, injusticia desde la raíz, desde lo originario, patriarcal primitivo y de la Modernidad, en tanto ninguna relación de dominación-manipulación-explotación-devastación es justa. ¿A qué tiempos se refiere el poeta Hölderlin cuando en su elegía *Pan y Vino* (2018, p. 173), habla de tiempos de penuria? La penuria a la que se refiere el poeta, es la pérdida de la tierra como madre. La amputación (Janke, 1988) de lo femenino: de lo enigmático, lo exuberante, en aras de la precisión, la acumulación y la verdad. La reducción de lo humano a sujeto racional –masculino–, y la reducción de la otredad radical que es el tejido denso, complejo e indeterminado de la vida-naturaleza-tierra a objeto, recurso y mercancía, está llevando los cuerpos-tierra a la peor de las penurias, que es la miseria con la que el poeta caracteriza este, nuestro tiempo.

La miseria no tiene que ver con la escasez de dinero, sino con la escasez de alteridad, la reducción de lo sensible a un sentir colonizado y patriarcal, a una sensibilidad encarcelada en los deseos creados por el capitalismo: un consumismo desbordante, una adicción al dinero, a la acumulación, a los estereotipos, a la legalidad de la industria farmacéutica y a la ilegalidad de plantas sagradas, que se agudiza con la prohibición y patologización de los cuerpos, con la separación de los *cuerposentrecuerpos* que somos, de la tierra amada y amante, con la pérdida de la tierra como madre ¡Ninguna planta debería ser ilegal!

La urgencia de superar la educación moderna colonial-patriarcal y de superar esa razón instrumental, esa luz enneguecedora de la razón tecnocientífica, que todo lo reduce a mercancía; de superar los conceptos de humano-masculino-binario contruidos a lo largo de los procesos civilizatorios de una Europa colonial que ha querido devorarse la tierra, es la trama innovadora a la que nos referimos en este texto. Esa Europa que también es todo país, toda región, que, invadida, saqueada, sometida y obediente al proyecto moderno, ha abdicado de lo femenino, es decir, de lo matricial, de una afectividad creadora, amplificándose en cada emergencia de vida, en cada instante; nuestra propuesta de innovación educativa está en la configuración de una educación sensible, empática, amorosa y respetuosa de la *estesis* originaria y presente en todo lo viviente.

Kore: la muchacha indecible (Agamben y Ferrando. 2014) en la innovación metodoestésica que propone el Pensamiento Ambiental Sur

Es Perséfone, hija de Demeter que, en el inframundo, en las profundidades de la tierra y no en los cielos de la metafísica, lucha por emerger para florecer y dar frutos. Kore, esa muchacha que es la que siembra-cultiva-cosecha la Jora, va emergiendo en nuestro pensamiento ambiental sur, pues así sean mitos de la Grecia Antigua, son lo femenino ocultado por la expansión patriarcal de Occidente. Este femenino no está escindido ni mantiene relaciones de poder, sujeción explotación mercantilización con lo masculino. Este femenino solo es en la relación de complementariedad, conjunción y disolución amorosa con lo masculino. Es femeninomasculino. Es indefinible, aquello que no

se puede nombrar; es la experiencia vital, experiencia fundante de toda experiencia: es la experiencia Kore, muchacha indecible, florecimiento, surgimiento, emergencia de Khora (Jora).

Lo humano es femeninomasculino; no es el hombre separado de la mujer. Esta escisión es una herida profunda, injusta y dolorosa. Es una amputación que se siente profundamente. La declaratoria de la Ilustración, que contiene la libertad y autonomía del hombre-propietario-racional, hace más honda y dolorosa la herida civilizatoria, que bella pero dolorosamente define Augusto Ángel Maya (2002), como *la trágica historia de la civilización occidental*. A su paso, esta civilización enmudece, destruye, desprecia, reduce, esclaviza lo femenino de la vida humananohumana, acentuando, imponiendo un régimen de masculinidad (Segato)

¿Qué es lo humano? El hombre ya no podrá ser el centro de todo. En el *Fausto* de Goethe (1960), *Frankenstein: el Prometeo moderno* de Mary Shelley (2024) y el mito de Pandora escrito

por Hesíodo, muestran cómo ese hombre ambicioso, injustamente amputado de lo femenino, de lo sensible, reducido a sujeto-yo-razón, se ha convertido en monstruo gracias al sueño implacable de dominarlo todo. Estos mitos estructurantes de la cultura occi-



"El sueño de la razón produce monstruos" Francisco de Goya, aguafuerte. 1799

dental y de la Modernidad permiten comprender la catástrofe ambiental, que es una catástrofe cuya víctima es la vida densa, compleja, tejida, entramada en tiempos-espacios incontables.

En el afuera de la Modernidad, en ese lugar enigmático, declarado incivilizado por los colonizadores europeos, donde habitan brujas, sabedores, curanderos, mayoras, taitas; en estas geografías de la vida sensible (Coccia, 2011), lugar del pensamiento ambiental sur, donde habita el asombro, la alegría, la comunalidad. Pensar-sintiendo y sentir-pensando, sentipensar, no separar aquello que no está separado, pero que biopolíticamente busca separarse a través de la educación escolar homogenizante y de una cultura precaria, ambiciosa, voraz, triste y angustiada, por lo tanto, injusta. Nuestra propuesta consiste en sentipensar poéticamente la educación de manera metodoestésica, afectiva, para enfrentar la crisis ambiental y civilizatoria en nuestro presente decadente.

Mientras el lenguaje dominador escribe y describe con precisión la profundidad y extensión de la montaña, el canto de las aves, el curso de las aguas o los comportamientos de las plantas en los diferentes momentos del día, con el fin único de sacar ventaja económica hasta derrumbar montañas y cambiar el cauce de los ríos, sin importarle el dolor de la naturaleza que somos, la lengua de la tierra sigue expresándose poética, femenina y sensiblemente, pero a los tecnócratas poco les importa la vida sensible, el sentir de la tierra. Les importa la exaltación de la razón ilustrada e insensible, que se expande en las redes sociales, la investigación científica, la tecnología y la política mundial.

Sin embargo, un occidente, un oriente, un norte, un sur, unas geografías no-colonizadas ni colonizado-

ras, han nombrado poéticamente la naturaleza, en el afuera radical del sistema mundo patriarcal, y desde tiempos inmemoriales, otras tonalidades, polifonías, lenguajes y silencios han configurado sus propias voces que siempre expresan el florecimiento de la tierra-naturaleza-vida, de incontables maneras. En estos pluriversos (Escobar, 2018), están los caminos de un reencantamiento del mundo, que acontece en el devenir de la disolución geo-poética en las fisuras estético-políticas, de lo humano y no humano en la tierra que somos (Noguera, 2004).

El afuera del sujeto-objeto de la educación moderna

Las palabras tienen sentidos, las palabras dan sentidos, porque han sido sentidas, las palabras son sentidos y significaciones de símbolos distintos. Urge la resignificación, la vivificación, el renacimiento de la experiencia de palabras en la educación, que potencien el giro a un habitar poético, a una revolución de las maneras de invadir y devastar de la humanidad moderna que se expresan en los horrores de lo injusto. Como aquello fundante de toda posibilidad de estar en el mundo; urge el encuentro de caminos *anómalos* –en sentido spinozista–, diferentes y transgresores, distintos a los caminos delimitados por una educación que busca dominar el mundo a través de lo que reduce ese mundo, a objeto de medición por parte de las matemáticas instrumentalizadas, objetivación, por parte de las ciencias naturales positivistas e idealización, por parte de una filosofía y unas ciencias humanas metafísicas.

La experiencia innovadora que proponemos no solo es una crítica radical a la relación sujeto-objeto presente en la educación, sino la experiencia del con-

tacto originario, primigenio y primordial que es la experiencia de la otredad; el contacto que nos ha permitido sentir la vida. La alteridad radical, es la experiencia fundante, es el afuera de aquello que nos apresa, es salir de esa frontera que nos separa de la exterioridad, esa experiencia: la existencia, permite salir a la otredad. Sólo es posible esa salida del yo/sujeto individualista y egoísta a esa exterioridad habitada, donde nos disolvemos en los *cuerposentrecuerpos* danzantes, el afuera de occidente (Pineda, J.A. 2018), exterioridad, experiencia de las experiencias de la vida en florecimiento, es la vida en comunidad, con los otros, entre los otros, como otredades que siempre somos. Cuerpos entre cuerpos humanosnohumanos en las comunidades territoriales complejas, múltiples y diversas.

La otredad radical es la experiencia fundante de toda la experiencia; por ello nos alejamos del significado de la educación como experiencia reducida a didáctica, metodología, contenidos, objetivos, metas, formalizaciones que se aleja del mundo de la vida para acercarse al mundo del cálculo y la cuantificación, con el objetivo de llegar a una precisión mayor sobre lo que es el mundo de la vida. Nos alejamos de la objetivación de la vida, porque instrumentaliza los *cuerposentrecuerpostierra* que somos y desprecia el mundo del sentir, para inscribirse en el imperio de la ciencia, mundo en el cual la educación anida en la dominación y positivización de la vida, nos desliga del habitar para incorporarnos en un plano metafísico y abstracto de sujetos universales y homogéneos.

De todos los tratados y convenios sobre educación y educación ambiental ¿cuáles han propuesto soluciones profundas a la crisis ambiental? Ante el privilegio normativo del modelo extractivo y productivo,

se ha mutilado la imaginación creadora que permita cambiar el habitar de esta humanidad moderna a la que pertenecemos, –pero a la que también hacemos resistencia–, para poder habitar de manera amorosa y respetuosa, la tierra que somos (Escobar, 2023).

¿Cómo tejer otros mundos que reivindiquen nuestro derecho a soñar, nuestro derecho a la alegría, a la solidaridad y a la ternura de los pueblos, un mundo donde los enramados de la vida dejen de ser considerados recursos y en donde la vida florezca en la diversidad que somos? ¿Cómo construir innovaciones y desde dónde, contranarrativas para una vida justa en un buen vivir? Si la senda de la vida sensible es poética, se hace necesario pensar poéticamente la educación para superar la construcción de políticas educativas puestas a la disposición del dominio del mundo reducido a objeto, pues éste es un lugar donde se perpetúan las injusticias en todas sus formas (Escobar, 2023).

Es necesario pensar una educación a partir de la comprensión de las lenguas de la tierra, de las comunidades territoriales, de la vida en florecimiento, así en minúsculas y plural. La organización de la vida moderna, ilustrada, gobernada por el sujeto trascendental kantiano, es nombrada por el capitalismo global como recurso-mercancía perteneciente al mundo del sujeto calculante, masculino, dominador. En esta lógica, somos recurso y mercancía para los sujetos de poder (Noguera, 2020) donde la educación es el dispositivo que posibilita esta relación instrumental que se implementa a través de necropolíticas neoliberales.

Proponemos la *metodoestesis* (Noguera, Ramírez y Echeverri, 2020): un caminar crítico por las sendas de la vida sensible en las que urge reparar los daños

y la devastación a través de la ambientalización de la educación para una justicia en florecimiento de otras justicias, plurales y diversas que reconocen, escuchan, redistribuyen, reparan y cuidan, como apuesta para la superación del control biopolítico proveniente de los estados nación modernos asentados sobre el dominio de la tierra, que controla los territorios, estableciendo fronteras, muros visibles e invisibles y todo tipo de cerramientos, como las llamadas “reservas naturales” que en la práctica no son más que “islas de conservación en océanos de devastación” (Giraldo, 2020).

La naturaleza, la tierra y la vida, en la clave capitalista verde del desarrollo sostenible, las cuentas ambientales, las economías verdes, y todos los discursos que buscan lo imposible: armonizar la naturaleza y la sociedad con la economía capitalista, es una naturaleza esclavizada, sometida al bio-poder de la gobernanza ambiental patriarcal sobre las comunidades territoriales. Por ello las metodologías que conservan el estatuto de verdad, objetividad, subjetividad y matematización del mundo, que estructuran el método científico, siguen siendo metodologías impuestas en las investigaciones científicas, tecnológicas, sociales, comunitarias, artísticas y filosóficas, como formato homogeneizante de aquello que no se puede homogeneizar: la vida.

En clave de nuestro Pensamiento Ambiental Sur, proponemos como *innovación educativa*, diseñar métodos, caminos, maneras de hacer, sentires, sentipensares de maneras-otras: desde el cuerpo-tierra (Noguera, 2012) que somos, desde las cartografías afectivas que configuramos en el habitar, desde las lenguas de la tierra (Pardo, 1991), sus gritos, sus silencios, sus susurros, sintiendo que somos esa tierra, esa

montaña, ese río, esos animales y plantas, rocas y nubes, que gritan, susurran, lloran o son silenciadas y silenciados por las maquinarias del horror patriarcal. La *metodoestesis* (Noguera, 2021) no sólo comienza en los despliegues que se inician en el romanticismo, la fenomenología y el pensamiento crítico, sino por los saberes de comunidades sur, ancestrales, originarias, territoriales. La *metodoestesis* es la manera de hacer en la que lo *femeninomasculino* de todo lo viviente, nunca se separa. Es el abrazo erótico que permite la emergencia permanente de la vida.

Habitamos las sendas de la justicia poética y metodoestésica (Escobar, 2023) propuesta que busca contribuir a la construcción de horizontes de sentido educativo experiencial que permitan una concepción que atienda a las necesidades de las comunidades territoriales, que permita el florecimiento de las poliver-sas tramas de la vida.

Coda: del oír al escuchar la otredad radical

Frente a la visión distorsionada que el lenguaje patriarcal ha impuesto sobre la educación, entendida mediante lógicas de guerra y prácticas necropolíticas, se hace urgente una reflexión metodoestésica en torno a la escucha en vista a la construcción de sentidos otros de una educación en la justicia integral, ambiental, por ejemplo, a partir de la diosa de la justicia Temis, hija de Urano (Cielo) y Gea (Tierra) la cual fue despojada, como mujer, de su mirada por la escolástica cuando a finales del siglo XV se le agregó una venda que le cubriría los ojos para que no viera las injusticias. Varios autores (entre ellos Radbruch) coinciden en que la primera (o cuando menos la más antigua) expresión de esto fue

un grabado en madera que cubrió la portada del libro *La nave de los necios*, publicada en 1494 por Sebastian Brant, y que se difundió rápidamente por toda Europa (Axayacatl, 2022). Otra referencia de la venda en los ojos se encuentra en la Fuente de la Justicia en Berna, obra de Hans Gieng en 1543. La cual es interpretada como símbolo positivo imparcialidad e igualdad de todos (la humanidad occidental) ante la ley (González, 2016).

¿Quién escucha? Aquél que siente. El escuchar es una manera del sentir. Entonces, ¿cómo escuchar la tierra, si a partir del vuelo civilizatorio de Occidente y especialmente de la cultura moderna, la humanidad europea rompió amarras con la naturaleza, y la convirtió en mero objeto de conocimiento racional? Lo trágico de estos tiempos es que oímos, pero no escuchamos. Oír es una



Xilografía atribuida a Dürero y publicada en el capítulo 71 del libro de Sebastian Brant. *La nave de los necios* (1494).

operación racional que permite entender la organización lógica de palabras, es una operación del sujeto escindido del objeto. Escuchar es una experiencia existencial que pretende sanar la herida entre sujeto y objeto; pausar el oír, para que la palabra toque los cuerpos, el sentir, la piel y así sea un pensamiento que siente y un sentimiento que piensa, es decir, un *sentipensamiento* (Noguera, 2019).

¿Cuál es el lugar de la escucha en la educación? En resonancia con el tra-

bajo de María del Rosario Acosta con relación a las gramáticas de la escucha y el silencio:

Qué quiere decir escuchar, cuando de lo que se trata es de escuchar a alguien que ha sido despojado de su propia voz: alguien cuya voz ha sido robada, colonizada, reemplazada enteramente por la voz, e incluso por la escucha, de otro (2019, p. 122). (...) cómo podríamos entonces escuchar las voces que han sido borradas, reemplazadas y despojadas de su capacidad de ser escuchadas. (2019, p. 123)

Temis –hija de la tierra, Gea– ha sido despojada de los sentidos, como mujer ha sido instrumentalizada como metáfora de lo justo ante un Derecho patriarcal construido por los mismos hombres que enviaron a la guillotina a Olympe de Gouges al re-escribir la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789:



La Fuente de la Justicia en la ciudad de Berna, obra de Hans Gieng de 1543. Wikimedia Commons.

Hombre, ¿eres capaz de ser justo? Una mujer te hace esta pregunta; por lo menos no le privarás ese derecho. Dime, ¿qué te da im-

perio soberano para oprimir a mi sexo? ¿Tu fuerza? ¿Tus talentos? Observa al Creador en su sabiduría, observa en toda su grandiosidad esa naturaleza con la cual parece que quieres estar en armonía, y dame, si te atreves, un ejemplo de su imperio tiránico.

El proyecto civilizatorio de occidente no sólo despojó de sentido a las mujeres, les despojó de autoridad epistémica al no ser tenidas en cuenta sus palabras y sus saberes. Una sociedad que no escucha es una sociedad injusta, por lo tanto, carente de sentido. Para Nancy, la *escucha*, como resonancia y circulación de sentido, es uno de los modos primordiales de la existencia y resistencia de la “comunidad”, en un sentido de construir comunidad, de *ser común* (Acosta y Nancy, 2022). Una escucha histórica que despliegue audiopolíticas y audiopoéticas que construyan contranarrativas de la crueldad que superen el régimen hegemónico de la mirada, así como las prácticas de acallamiento, invisibilización y silenciamiento; así como aquellas prácticas de resistencia que desde lo sonoro denuncian y conservan la memoria de las comunidades territoriales humanasnohumanas. A esta manera de la *escucha*, la proponemos como innovación ética a la educación, que no *escucha* la otredad radical, solo al sujeto racional, que es una ficción lógica cartesiana, según Nietzsche.

Siguiendo a María del Rosario Acosta (2022) hay que hacer audible lo inaudito:

Por un lado, lo inaudito, en su sentido más literal, se refiere a aquello que no ha podido aún llegar a la palabra, aquello que no

ha podido tocar el oído de otras personas, ni ser acogido en su incomprensibilidad. Aquello que permanece, así, aún a la espera de ser escuchado. Por otro lado, inaudito es aquello que nos indigna desde su abominable originalidad que no se ajusta ni se deja representar por ninguna de las categorías éticas de las que disponemos, debido precisamente al reto radical que plantea su “verdad” (pág. 2).

Se trata de una escucha telúrica y compleja, capaz de redistribuir el sentido para hacerlo resonar de modos inesperados, inéditos, muchas veces intangibles y, de seguro, intraducibles; una escucha orientada, sin más, a hacer audible aquello que surja en el encuentro de los cuerpos entre cuerpos de las comunidades territoriales humanas no humanas. Posicionar la escucha junto a la diosa Temis y en memoria de Olympe de Gouges como una manera de innovar en la educación, es un hecho de paz a partir de la activación en espacios colectivos, guiados por un enfoque restaurativo (Sotelo, 2023) y, desde un sentido radical para interpretar y comprender saberes polifónicos polisémicos, polirrítmicos y poliversos (Noguera, 2020), para perdonar-nos (Acosta, 2022) y reparar-nos (Escobar, 2023).

Proponemos una escucha expandida junto a las polifonías del pensamiento ambiental sur y de voces femeninas, por las sendas de la vida sensible después de siglos de colonialismo y patriarcado, desde estos sures que somos, entre lo que fuimos, lo que nos obligaron a ser, lo que deseamos ser y lo que ahora somos (Nogue-

ra, 2022). En este magma de procesos contemporáneos de colonización y emancipación, entre desplazamientos geográficos, epistémicos y políticos en los que los ecocidios, genocidios, etnocidios y epistemicidios, se configura la urgencia de descolonizar, despatriarcalizar y ambientalizar la educación para reparar, cuidar y escuchar los tejidos de vida, amor, cuidado y respeto por las complejas y diversas tramas de la vida.

Bibliografía

- Acosta López, M. R. (2019). *Gramáticas de la escucha: Aproximaciones filosóficas a la construcción de memoria histórica*. Ideas y Valores, 68 (Sup. n.º5), 59-79.
- Acosta López, M. R. (2022). *La escucha radical como tarea de la memoria*. Los Encuentros por la Verdad de la Comisión. Instituto Colombiano-Alemán para la Paz-CAPAZ.
- Acosta López, M. R., y Nancy, J.-L. (2022). *Murmullo*. Ideas y Valores, 71(178), 18-201. <https://bit.ly/3BOXNkv>
- Acosta, M. R. y Martínez Ruiz, R. (2019). *Ser despojado de la voz propia De una fenomenología feminista de la voz a una aproximación a la violencia política desde la escucha*. En L. Cadahia y A. Carrasco-Conde, Fuera de sí mismas: Motivos para dislocarse (pp. 121-161). Herder.
- Adorno, T. (1962). *Prismas. La crítica de la cultura y de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Agamben, G., y Ferrando, M. (2014) *La Muchacha indecible. Mito y misterio de Kore*. España: Sextopiso
- Alzate, J.P. (2020). *Investigar entre - cuerpos. La investigación desde la piel en el habitar intercultural postcolonial sur andino*. En: Noguera, A.P. Editora (2020) *Polifonías Geo-ético-estéticas del Habitar Sur*. Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Ángel-Maya, A. (2001) *La razón de la Vida, tomo 1, dedicado a los Presocráticos: una perspectiva en la construcción de una ética ambiental*, Manizales: IDEA Universidad Nacional Sede

- Ángel-Maya, A. (2001a) *Platón o la pirámide invertida. Tomo II La Razón de la Vida*. Medellín: IDEA Universidad nacional de Colombia, Sede
- Ángel-Maya, A. (2002). *El retorno de Ícaro*. Bogotá: PNUD, PNUMA, IDEA ASOCARS.
- Bacon, F. (1975). *Nueva Atlántida*. Instauratio Magna. Novum Organum. Nueva Atlántida. México: Porrúa.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea, 1ª ed.
- Escobar Sierra, V. (2023). *De la Escucha Burocrática a la Escucha Histórica: Reflexiones en torno al lugar de la escucha en la construcción del Esclarecimiento en Colombia*. Tesis de postgrado, Maestría en Estudios Políticos, Universidad de Caldas, Manizales.
- Escobar, A (2018) *Otro posible es posible. Caminado hacia las transiciones desde Abya Yala/ Afro/Latino-América*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Foucault, M. (2007). *El Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: FCE
- García, González, M, José. (2016). *Imágenes de la justicia en la estética del derecho: IV Conferencia “Javier Muguerza”*. Revista Laguna, 41; diciembre 2017, pp. 9-40
- Giraldo, O. (2020). Cátedra Nacional sobre el problema Ambiental. Manizales: Universidad Nacional de Colombia. Grupo de Pensamiento Ambiental.
- GOETHE, J.W. Fausto (1960). Clásicos Jackson. Buenos Aires
- González, García J.M. (2017) *Imágenes de la Justicia en la estética del Derecho. IV Conferencia «Javier Muguerza»*. Universidad de la laguna. Octubre de 2016. Revista Laguna, 41; diciembre 2017, pp. 9-40; ISSN: e-2530-8351.
- Grosso, J. L. (2014). *Hospitalidad Excesiva. Semiopraxis crítica y justicia postcolonial*. Lisboa: IELT.
- Grosso, J. L. (2024) *Narrar en comunidad territorial: la vuelta del habitar ancestral. Semiopraxis territorial desconquistual*. Conferencia, Sesión del 16/05/2024, Seminario Anual PIRKA “Narración, Semiopraxis y

No-Metodología en los Entramados Territoriales”, Cali (Colombia) y San Fernando del Valle de Catamarca (Argentina), mayo-diciembre de 2024.

- Hölderlin, F. (2018). *Antología Poética*. Madrid: Cátedra.
- Hölderlin, F. (2007). *Hiperión o El eremita en Grecia*. Madrid: Ediciones Hiperión.
- Hölderlin, F. (2014). *Poemas*. Barcelona: Icaria.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1970). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Sur.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- Janke, W. (1988) *Postontología*. Traducción e Introducción: Guillermo Hoyos V. Bogotá: oficina de publicaciones de la Universidad Javeriana.
- Jullien, F. (2007). *Nutrir la vida. Más allá de la felicidad*. Madrid: Katz.
- Kant, M. (1972) *Crítica de la razón práctica*. Porrúa, México.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El Gesto y la Palabra*. Caracas: Ediciones Biblioteca Universidad Central de Venezuela.
- Mesa, González, Carlos, Enrique. (2010). *Superficies de contacto*. Mesa Editores.
- Moreno, C. (1998). *Trafico de Almas. Ensayo sobre el deseo de alteridad*. Barcelona: Pre – textos.
- Noguera, A.P. (2004). *El reencantamiento del Mundo. Ideas filosóficas para la construcción de un Pensamiento Ambiental Contemporáneo*. Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia – México: PNUMA, Serie Pensamiento Ambiental Latinoamericano PAL # 11
- Noguera, A.P. (2007). *El paso del Sujeto-Objeto al bucle red-trama de vida. Disolución de la Epistemología Moderna y emergencia de la Filosofía Ambiental*. En: Noguera, A.P. Editora. Hojas de sol en la Victoria Regia. Emergencias de un Pensamiento Ambiental Alternativo en América Latina. Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia
- Noguera, A.P. (2012). *Cuerpo Tierra. El Enigma, el Habitar, la Vida. Emergencias de un Pensamiento Ambiental en clave del Reencantamiento del*

Mundo. Berlín: EAE

- Noguera, A.P. (2019). *Pensamiento Ambiental. Somos el paisaje que habitamos. Gesta de la Cultura en clave del Pensamiento Ambiental Sur*. In R. Chavarria Contreras, D. Fauré Polloni, C. Yáñez Canal, U. Rucker, y J. L. Mariscal Orozco (éds.), *Conceptos clave de la gestión cultural. Volumen I (1)*. Ariadna Ediciones. <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/2654>
- Noguera, A.P. (2020). *En la lucha por los comunes y las alternativas al desarrollo frente al extractivismo: miradas desde las ecología(s) política(s) latinoamericanas. Ecofeminismo y Pensamiento Ambiental Sur. Metodoestesis: Las sendas de la Vida Sensible* (313-324). Buenos Aires, Argentina: CLACSO
- Noguera, A.P., Ramírez, L; Echeverri, S.M. (2020) *Metodoestesis: los caminos del sentir en los saberes de la tierra una aventura geo-epistémica en clave sur*. En: *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*. Bogotá-Colombia, Número especial Vol. 11 No. 3, 45-63, enero-julio 2020
- Noguera, A.P; Pineda, J.A; Echeverri, S.M. (2021) *Pensamiento Ambiental y Educación en clave Estética Compleja*. En: Castro Rosales, E. Coord. *La Educación Ambiental por venir. Perspectivas desde Latinoamérica. Guadalajara*: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Noguera, A.P. y Otros (2023) *Pensar las Políticas Ambientales desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia
- Pardo, J. L. (1991). *Sobre los espacios pintar escribir, pensar*. Barcelona: Serbal.
- Pascal, B. (1996) *Pensamientos*. Sección I. Papeles clasificados. VII Contrariedades. § 131. Madrid: Alianza Editorial.
- Pineda, J.A. y Noguera, A.P. (2009). *La poesía de la Vida. Entrevista a Augusto Ángel-Maya* [Video]. Bogotá: Instituto de Estudios Ambientales IDEA-Manizales: Grupo de Pensamiento Ambiental. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <https://youtube/45-LooST9MI>.
- Pineda, J.A. (2014) *Geopoéticas del habitar en medio de la Guerra*. Tesis

doctoral en Ciencias Humanas, Niñez y Juventud. Manizales: CIN-DE-Universidad de Manizales. Inédita

Pineda, J. (2018). *Pensar el afuera y sentir el ocaso desde el Pensamiento Ambiental*. En: Noguera, Ana Patricia (ed.). *Pensamiento ambiental en la era planetaria. Biopoder, bioética y biodiversidad: una interpretación de los desafíos simbólico-bióticos en la aldea global*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Saramago, J. (2006). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Santillana.

Shelley, M. (2024). *Frankeinstein. El Prometeo Moderno*. Editorial Libros en Red en: www.librosenred.com.

Sotelo Castro, L. C (2023). *La escucha como un hecho de paz. Guía para la escucha en grupo de narrativas del conflicto armado con enfoque restaurativo*. Obtenido de https://d3nmwx7scpuzgc.cloudfront.net/sites/default/files/media/document/WEB_la_escucha_como_hecho_de_paz.pdf.

EDUCACIÓN PARA LA VIDA A TRAVÉS DE LA INTERCULTURALIDAD AMBIENTAL CRÍTICA

Rosa María Romero Cuevas
Instituto McLaren de Pedagogía Crítica
México

Introducción

La necesidad de transformar la educación y pensarla de forma integral, se hace imperiosa, frente a la crisis de la civilización occidental, una crisis que tiene múltiples manifestaciones, entre otras, la crisis que produce en el ser humano los valores propios de una sociedad consumista y homogénea. Salir de la crisis y alcanzar la dignidad del ser humano, su arraigo a la vida en lugar de a las cosas involucra pensar nuevos procesos, hacerse nuevas preguntas y buscar nuevas relaciones; innovar la educación, involucra una búsqueda en las múltiples cosmovisiones que se han desarrollado a lo largo de la historia, así como transformar nuestra relación con los territorios que habitamos, por ello se propone la interculturalidad ambiental, para la educación toda, y no como ha sido hasta ahora, orientada para los grupos indígenas.

Hacia una interculturalidad crítica

El concepto *interculturalidad* tiene su origen en el siglo XVI, cuando los españoles se encontraron con los grupos indígenas, y se creó el principio del *otro*. El término *intercultural* se empezó a usar en la década de

1870, y en 1979 apareció por primera vez en Alemania como parte de un enfoque educativo. La interculturalidad se refiere a la convivencia armoniosa entre personas de diferentes culturas, donde se busca el respeto mutuo, la comprensión y la colaboración. A diferencia de la multiculturalidad la interculturalidad busca la interacción equitativa de las culturas, mientras que la primera se limita a valorar la pluralidad cultural. Para avanzar hacia una sociedad intercultural, es importante que se fomente el diálogo y el conocimiento de otras culturas en todos los ámbitos de la sociedad.

Aunque surge desde la razón occidental, no podrá cumplir con sus cometidos mientras no incorpore plenamente los saberes, los conocimientos, las tecnologías y las cosmovisiones de los pueblos que han conseguido mantener una relación con el entorno basada en identidades colectivas construidas a partir de formas de pensar y de ser en el mundo, relativamente ajenas a la razón occidental.

El reconocimiento de la existencia de distintas cosmovisiones, que son distintas maneras de “pensar el mundo, pensarse en el mundo y ser en el mundo de nosotros, de los otros y de lo otro” (Razo, 2015), hace necesaria la interculturalización de la educación. Así, la educación intercultural se propone establecer un diálogo pedagógico, libre de dominio, entre portadores de culturas distintas. Sin embargo, si el programa dialógico se establece a partir de los supuestos epistemológicos y los valores de la razón occidental, la acción educativa, pensada para disminuir las asimetrías, conserva una asimetría de origen. La *educación intercultural* quiere decir, en este sentido, incorporar las cosmovisiones no occidentales al discurso pedagógi-

co, pero no solamente como contenidos curriculares y recursos didácticos, sino también, y quizás principalmente, como fuentes de pensamiento filosófico, de caracterización epistemológica y búsqueda en esos saberes de resignificación de la vida de los humanos. La educación intercultural aparece, entonces, como un programa de acción pedagógica, diferenciado por los contenidos del entorno en el que ocurren. Se realiza en un entorno definido por las relaciones de las comunidades entre sí, en un ámbito simbólico de producción cultural y de definición de identidades.

En todos los entornos, la presencia del conflicto –entre las personas y las culturas– es relevante. Obviamente los discursos pedagógicos se intersectan, por ello todos los procesos de la educación debieran ser educación intercultural. Ocurre como construcción de alternativas propuestas para interpretar, significar y simbolizar la realidad –concebida como totalidad compleja– en la que las relaciones educativas ocurren. Esto hace necesario un trabajo de identificación y desarrollo teórico de las culturas de intersección de la educación.

Tal articulación tiende a ser integración en la medida en que logremos construir los códigos que dan lugar a las explicaciones que del mundo han construido las culturas y sus relaciones con las matrices ecosistémicas y adaptativas que les dieron lugar, de la misma manera que revisemos profundamente los mitos, símbolos y rituales que sostienen nuestra civilización, es entonces más que una tarea ética, una tarea de construcción de la necesaria equidad filosófica, de la misma manera considerarnos todos sujetos de acción pedagógica. La

interculturalidad constituye formas de pensamiento emergentes, viables solamente en la medida en que consigan transitar de la parcelación científica a la construcción de aproximaciones transdisciplinarias para dar lugar a una visión sistémica y compleja. En esto último y para su posible y deseable confluencia, la dimensión ética es vital.

Esta articulación es también política, no sólo como reivindicación del derecho de los pueblos originarios a una vida digna, sino como la posibilidad de construir sistemas de organización comunitaria distinta, acordes con los modos de vida y la diversidad cultural nacida de la sabiduría ancestral.

En este sentido, el ámbito académico habrá de transformarse al interiorizar la exterioridad del currículo. ¿Cómo puede comprenderse la formación? ¿Desde la interioridad? ¿Desde la exterioridad? La tesis es la siguiente como señala Honoré:

[...] se trata de un movimiento que proviene del exterior en términos de saberes, contenidos, programas, currículo, políticas, esto es, de elementos externos al sujeto, los cuales son por éste interiorizados con base en estrategias que permiten resignificar todos estos elementos, a fin de que sean enriquecidos y superados, para posteriormente ser exteriorizados bajo nuevas formas y modalidades” (Honoré, 1990:145).

Se trata pues de trabajar mundos teóricos, uno definido por la cultura occidental; el otro construido milenariamente a través de códigos y formas de sis-

tematización de conocimiento que se pierden en el tiempo y bajo las acciones de brutal opresión, que no sólo explotan al otro, sino que se constituyeron para negar su existencia.

¿Será posible articular ambos mundos? ¿Qué tipo de desarrollos teóricos son necesarios? ¿Se trata de la misma propuesta pedagógica, pero con acentos distintos?

Conviene expandir la mirada y pensar los antecedentes teóricos de la propia pedagogía. La interculturalidad es viable en la medida en que se desantropologice la educación intercultural. Se trata una mirada crítica sobre las disciplinas que han hegemonizado las propuestas pedagógicas.

Del predominio de la razón occidental a la complejidad organizada

La interculturalidad no es reciente, como ya dijimos viene desde el encuentro de América por parte de los europeos, pero también la podríamos ubicar desde Mesopotamia, manifiesta en dos maravillas del mundo antiguo: los Jardines colgantes de Babilonia y la Torre de Babel.

Como intención explícita en su dimensión ética, Francisco de Asís en el siglo XIII sienta los principios de la simplicidad radical, la pobreza absoluta y la humildad, en los que se encuentran elementos de un pensamiento intercultural. La fragmentación analítica del mundo ocurre en los siglos XVI y XVII con la laicización del Universo y la desacralización de la Tierra que dan pie a la ciencia moderna y a sus portentosas derivaciones tecnológicas. La razón occidental inicia entonces una colonización armada del pensamiento con una expan-

sión planetaria cuyo centro de irradiación intelectual es Europa y cuya concreción tecnológica se produce en un puñado de países del hemisferio norte, con los Estados Unidos a la cabeza. Como lo advirtió Nietzsche a principios del siglo XX, tal colonización del pensamiento ha terminado por convertirse en una serpiente que se muerde la cola: el mito original como mandato divino –“henchid la tierra y sojuzgadla”– es hoy la razón esgrimida para volcar los aterradores productos de la tecnología bélica angloestadounidense. A la parcelación científica de lo cognoscible, la interculturalidad responde con la reintegración compleja de la realidad, a la vez externa e interna.

En el terreno de lo que llamamos la *interculturalidad arcaica*, la antropología posterior a la Segunda Guerra Mundial se pregunta si se conseguirá un orden mundial *mediante la dominación de un solo país que imponga su modo de vida a todos los demás o bien por algún otro procedimiento que no prive al mundo de la riqueza de diferentes culturas*. En el camino de la relativización cultural el primer paso es advertir la diversidad, aunque para pensarla se recurra a la ciencia, y para eliminar la peligrosidad potencial del otro, se recurra a la tecnología educativa:

La solución del antropólogo es la unidad en la diversidad [...] La antropología puede ayudar también en la educación en su sentido más amplio. Puede proporcionar material para que desaparezcan estereotipos potencialmente peligrosos de otros pueblos. [...] La antropología puede influir de muchas maneras, directas e indirectas

tas, sobre la opinión pública en direcciones científicamente correctas y prácticamente sanas (Kluckhohn, 1949:290-291).

Los puntos de partida de la educación intercultural tienen consecuencias pedagógicas no sólo en los contenidos del currículo, sino también en los sistemas educativos. Ha sido vista como propuesta pedagógica para los indígenas, cuando, al reconocer a los otros, lo pertinente es ampliar la propuesta intercultural hacia la cultura dominante.

Con la educación intercultural el conocimiento de la diversidad cultural y de las determinaciones étnicas puede formar parte de su campo, pero sus métodos, sus objetos de estudio y sus sujetos de acción pedagógica no deben estar restringidos por la antropología. Es indispensable des-estructurar los obstáculos epistemológicos que dificultan la confluencia.

Lo anterior significa identificar las trayectorias históricas, caracterizarlas conceptualmente y examinarlas desde la perspectiva teórica de la totalidad compleja, para extraer sus procesos pedagógicos. Significa, como dice Razo (1989), entender por qué la lengua materna implica una manera de ser, es decir: de hacer, saber, estar, sentir, crecer, tener y soñar, de pensar el mundo. A partir de esto resulta crucial comprender la relevancia cognitiva de la lengua materna y sus implicaciones en la educación intercultural.

En otras palabras, es reconocer que los territorios habitados por diversos pueblos han configurado sus identidades, cosmovisiones y estilos de vida aprovechando y transformando su riqueza cultural y natural. Todo ello determina sus lenguajes, siste-

mas, propósitos, y estrategias de aprendizaje. Involucra, desde el diálogo, escucha y comprensión pero, además, solidaridad en el anhelo de los pueblos originarios de ser sujetos de su propio destino, de ejercer el derecho a una territorialidad que garantice el espacio material para el desarrollo de su cultura; a ejercer formas propias de organización social y política; al uso de sus lenguas, a la práctica de sus sistemas de creencias y de conocimientos; a la definición de estrategias propias para la satisfacción de sus necesidades; al reconocimiento a sus sistemas normativos; al uso y disfrute material y simbólico de sus procesos bioculturales.

En este contexto, la Educación Intercultural continúa siendo una necesidad imperiosa como vehículo para articular un diálogo de saberes que permita recuperar y actualizar las prácticas y conocimientos tradicionales de uso de la diversidad biológica, pero también renovar dichas prácticas en el contexto de los cambios globales de nuestro tiempo, su articulación con las políticas, su enriquecimiento mediante una apropiación cultural justa de los potenciales de la ciencia y la tecnología modernas; así como la construcción de un nuevo orden social *intercultural* basado en la equidad y la justicia desde la diferencia.

Las poblaciones autóctonas se consideran a sí mismas como parte integral de la naturaleza y casi siempre exigen la conservación o restauración de sus entornos naturales como condición previa para participar en otros esfuerzos de desarrollo. Por ello, existe un creciente interés por integrar los conocimientos, técnicas y prácticas ancestrales de los pueblos originarios.

Sin embargo, el solo reconocimiento de la presencia de diversos pueblos o grupos heterogéneos en un mismo territorio no es suficiente para lograr una convivencia solidaria, de justicia social y de reconocimiento de la diversidad como un valor esencial en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan. Se requiere además de estrategias de comunicación e interacción de distinto alcance, donde se involucren todos los sectores que integran una comunidad.

En este sentido, los retos de la interculturalidad en cualquier sociedad implican superar las asimetrías, es decir, aquellas relaciones de poder en el sistema que discriminan a unas culturas por otras.

Se trata de lograr que se reconozca el derecho a la cultura propia y la igualdad social, además de sentar las bases para lograr un diálogo intercultural que sea una práctica estructural y cotidiana de todas las instituciones y de la sociedad en general.

El pensamiento ambiental latinoamericano como un pilar de educación e interculturalidad

El reto de la educación intercultural es promover una nueva relación de las culturas humanas con los territorios en que se asientan, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras, un crecimiento comunitario más justo, equitativo y sustentable, que pueda garantizar la conservación del soporte físico, biológico y cultural sobre el que se asienta la comunidad, que considere la supervivencia humana y que la lucha contra la pobreza forme parte de la construcción de sustentabilidad (Río, 1992).

La educación no puede ser desligada del ambiente (que incluye lo social y lo natural; la relación ecosis-

tema-cultura)¹ en que se produce, puesto que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento que tiene lugar en relación concreta con el medio cultural y natural de cada comunidad humana. Además, se desarrolla y nutre en doble sentido, es decir, cada persona en colectivo aprende y enseña a la vez durante toda la vida, lo que acontece en diferentes contextos: familia, escuela, comunidad e instituciones.

Estas características apuntan un hecho relevante: el propio proceso educativo en sí mismo, necesita de coherencia entre los mensajes educativos explícitos que se suceden en escenarios diversos de la realidad.

El Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL), en la educación es, ante todo, fundamento para su praxis y su sustento teórico. Actúa ampliando los conocimientos y la conciencia de los impactos del modelo económico neoliberal consumista tanto sobre las comunidades humanas como sobre los ecosistemas que sustentan la vida. La educación intercultural crítica con pensamiento ambiental latinoamericano tiene el fin último de mejorar las capacidades, habilidades y conocimientos que contribuyan a la comprensión, a la solución y/o a la prevención de problemas de nuestro tiempo en la diversidad de comunidades humanas que somos.

La educación trata, finalmente, de desarrollar activamente todas las capacidades, aptitudes y actitudes del espíritu humano, formando no sólo para la acción personal sino fundamentalmente para la comunitaria, especialmente en los procesos de planificación y de toma de decisiones, de búsqueda de alternativas y de mejora de los procesos y vínculos humanos que **inciden en el sistema cultura-territorio-nación-mundo.**

1. Así se plantea en la Ley General de Prevención y Protección al Ambiente (1988), DOF 2013

Estas potencialidades humanas pueden desarrollarse fomentando experiencias que, en sí mismas, sean educadoras y enriquecedoras, creando espacios de reflexión y debate, implicando la participación de agentes comunitarios en actuaciones reales y concretas, estimulando procesos de formación y clarificación de valores, de adopción de decisiones y de resolución y/o prevención de conflictos, por el bien común.

La educación debe propiciar la comprensión adecuada de los principales procesos que dan lugar a los sistemas humanos-culturales-territoriales que conforman la complejidad de las comunidades para, de esa manera, permitir a los estudiantes construir opiniones fundadas.

Debe contribuir también a que las personas sean capaces de examinar, interpretar y valorar la información, promoviendo un pensamiento crítico e innovador que cuestione, de forma constructiva, hábitos y estructuras que sean vigentes. Así, la educación que se propone enfoca los objetivos de equidad, solidaridad y justicia social.

A través de una aproximación al conocimiento de la relación entre la vida y las comunidades humanas y de sus expresiones y sustentos económico, social, educativo, político, jurídico y cultural, se da cauce a la crítica de los problemas de la humanidad y al desarrollo de proyectos de intervención que los atiendan. Una educación que integre una dimensión intercultural-ambiental fomenta la conciencia y el compromiso por contribuir al cambio social, cultural, económico y político a partir del desarrollo de un amplio abanico de valores, actitudes, habilidades y acciones que permitan a cada estudiante y comunidad educativa formarse criterios basados en una cultura del buen vivir. Así también, incorpora enfoques y posturas que permiten la legitimidad de distintas mira-

das desde la diversidad cultural, desde la transdisciplina, el enfoque sistémico y el pensamiento crítico, entre otros referentes, donde la participación de diferentes profesionales, comunidades, organizaciones sociales y diversas instituciones favorezca procesos de encuentro, intercambio y cooperación entre actores y enfoques.

La educación es una de las estrategias imprescindibles para construir una nueva cultura humana que genere distintos patrones de relación e intercambio entre pueblos y territorios.

Es indispensable una labor de educación dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos que preste la debida atención a los sectores de población menos privilegiados, para ensanchar las bases de una opinión y participación pública bien informada, así como de una convivencia entre individuos, empresas y comunidades inspirada en el sentido de responsabilidad... a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos”.²

Para lograrlo, la educación intercultural-ambiental se sostiene en tres ámbitos: promoción y mejoramiento en la educación básica, media superior y superior en instituciones públicas y privadas a nivel comunitario; desarrollo de la comprensión y la conciencia pública acerca de la sustentabilidad; así como en la capacitación que enfatiza la necesidad de interculturalidad.

Como en cualquier campo pedagógico contienen distintas concepciones del sujeto y de los fines de

2. ONU Declaración de la Reunión Medio Humano 5 de junio de 1972.

los procesos educativos. En este sentido, la articulación educación, interculturalidad y ambiente puede analizarse internacionalmente a partir de una discusión centrada en la búsqueda de paradigmas en torno a la complejidad de las problemáticas humanas y su vínculo con las posibilidades de desarrollo de las comunidades.

En nuestro país una educación intercultural con pensamiento ambiental latinoamericano es indispensable para lograr la autonomía de las comunidades y el desarrollo de una soberanía basada en nuestra propia historia y nuestros procesos territoriales. Estas ideas, sin embargo, no han penetrado suficiente. Es necesario ampliarlas para conseguir el impostergable cambio cultural en la escuela, pero también en los ámbitos familiar, comunitario o de la participación pública, productivo.

Se carece de proyectos de investigación al respecto y hay insuficiencia de especialistas en el campo, lo que hace más necesaria y urgente la apertura de espacios formativos y de indagación en ese terreno.

Es mucho lo que falta por hacer en el campo de la formación intercultural-ambiental, tanto porque se trata de un campo emergente y en constitución como porque implica una revisión muy a fondo tanto de nuestras formas de vida como de las mismas prácticas educativas para lograr integrar criterios de sustentabilidad en clave interculturalidad que sustenten y fortalezcan procesos formativos en sectores estratégicos como salud, economía y medio ambiente.

Asimismo, se reconoce que en el esfuerzo por dar vida a procesos educativos congruentes con nuestras identidades y contextos, hace falta construir desde el punto de vista teórico y pedagógico, sistemas de pensamiento que, en diálogo intercul-

tural permitan diseñar y llevar a cabo una educación que transforme las concepciones que el humano tiene de sí mismo, de las lógicas en que se conciben los problemas y las racionalidades de las preguntas que se formula sobre ellos.

De ahí la necesidad urgente, humana y civilizatoria, de transformar las prácticas educativas y de asumir compromisos para y con el buen vivir.

WIZÜN, BARRO Y FUEGO: PEDAGOGÍA DEL BIENESTAR Y SABIDURÍA ANCESTRAL EN DIÁLOGO CON LA TECNOLOGÍA

Ignacio Carrasco

Escuela Internacional del Bienestar Cultural
Chile

Este relato nace de la invitación a participar en la *Obra Colectiva Fractal Educativo Iberoamericano 2025*. Desde el sur de Chile, deseo aportar una reflexión situada que vincula la Pedagogía del Bienestar y el Bienestar Cultural con una experiencia concreta de aprendizaje ancestral: un Wizün Chilkatün o taller de alfarería mapuche. El relato lo deseo enlazar con mi trabajo experimental actual en la educación *online*, particularmente con *llagonline.academy*, para proponer una mirada innovadora que tienda puentes entre territorio, ancestralidad y tecnología. La propuesta, siento dialoga con la tradición pedagógica latinoamericana que ha buscado resistir la crisis civilizatoria y abrir caminos de re-existencia a través de la educación.

Durante el último semestre, participé junto a mi hijo Gabriel Leftrarü (Lautaro en lenguaje español) en un curso de alfarería mapuche guiado por una Quimelfe (maestra) que nos transmitió su sabiduría con mucha generosidad. El grupo fue intergeneracional: desde Gabriel, con 6 años, hasta María Eugenia, de 80, quien se hizo amiga inseparable de mi hijo. Durante tres meses trabajamos con nuestras manos el barro, recreando figuras que el pueblo mapuche ha moldeado por miles de años. El proceso culminó en una jorna-

da de quema al aire libre, bajo la lluvia del sur, en la que levantamos un horno improvisado al modo ancestral. Tras más de doce horas de fuego, extrajimos las piezas encendidas, testimonio de un viaje pedagógico y humano profundamente significativo y para mí inmensamente conmovedor; ¿cuánto he debido transitar para reencontrarme con estos espacios y momentos cegados, violentados, excluidos, silenciados durante siglos a nuestra sangre amerindia?

El Wizün mapuche, entendido como intercambio de saberes y bienes, estuvo presente en cada gesto: la ofrenda de la maestra al compartir su conocimiento, la gratitud de los aprendices, el compartir intergeneracional. Este tejido de vínculos revela que la educación es mucho más que ese aún anquilosado lugar que porfiadamente aún tanto se resiste a abandonar de la transmisión de contenidos: es un acto comunitario que reproduce la vida y fortalece la identidad.

En mi mirar, la experiencia conecta directamente con la Pedagogía del Bienestar, propuesta que he desarrollado a partir de la Biología del Conocer y la Biología Cultural. Humberto Maturana (1990) insistía en que todo conocer es un hacer, y que el aprendizaje ocurre en la conversación y el convivir. En este taller, el barro y el fuego se transformaron en mediadores pedagógicos e invitaron a niños, niñas, jóvenes y adultos a compartir un mismo gesto creador. La autonomía emergió en relación con los otros, mostrando que no hay independencia sin interdependencia.

He planteado la autonomía como un entramado de dimensiones: psicoafectiva, físico-espacial, cognitivo-reflexiva e instrumental. En el taller de alfarería, estas dimensiones se manifestaron de forma orgánica. La

confianza para atreverse a modelar (psicoafectiva), el dominio del cuerpo al trabajar el barro (físico-espacial), la reflexión sobre las figuras ancestrales (cognitivo-reflexiva) y la habilidad para concretar una pieza (instrumental). La experiencia, por tanto –percibo– confirmó que el bienestar pedagógico se construye en equilibrio entre todas estas autonomías.

Una de las preguntas que me surgen ahora es ¿cómo conviven estas tradiciones y experiencias ocultas, tan resistidas de nuestro continente, tan inmensamente necesarias para la especie con la tecnología vanguardista que sigue avanzando a pasos agigantados? Desde esta inquietud ¿cómo conviven o podrían convivir estas vivencias ancestrales con escuelas o experiencias en línea como las que estoy experimentando a través de lagonline.academy?

Aunque pudiera parecer una contradicción, la tecnología puede ponerse al servicio del arraigo territorial, eso creo. En nuestro proyecto, las reuniones virtuales no buscan reemplazar la experiencia local, sino coordinar y fortalecer procesos en cada territorio. El verdadero propósito es que cada joven pueda *meter las manos en su propia tierra*, enraizando su aprendizaje en su comunidad y naturaleza. Mi propia participación y la de mi hijo no habrían sido posible si no fuera por estar impulsando y posibilitando la participación de contextos educativos vinculantes desde la ruralidad.

De esta manera, la educación *online* deja de ser un simulacro de aula para convertirse en red de colaboración, ésa es mi apuesta. Siguiendo a Paulo Freire (1970), la educación es un acto de libertad en la medida en que se vincula con la realidad concreta de los sujetos. El aula digital, entonces, puede ser un

espacio de diálogo que impulse a los jóvenes a encontrarse con su cultura, su territorio y su historia.

En estos instantes, la pregunta clave para mí es ¿cómo estamos ocupando todas las posibilidades tecnológicas actuales para disponerlas al servicio de una educación que no solo aliente, sino genere revinculación con la sabiduría ancestral que genera resistencia y emancipación cultural?

Esta reflexión, pienso dialoga con pensadores latinoamericanos que han abierto caminos para una educación situada. Maturana y Dávila (2008) recordaron que toda acción educativa es, en esencia, un acto de amor. Carlos Calvo (2016) ha planteado que la escuela debe ser un espacio de conversación y bienestar. Paulo Freire (1970, 1992) insistió en que la educación es un acto de libertad y esperanza, siempre vinculada a los contextos vitales. Cruz Prado (2007) ha trabajado en la mediación pedagógica con énfasis en lo cultural, mostrando cómo la educación se enriquece en el encuentro entre tradición y modernidad. Otros autores, como Boaventura de Sousa Santos (2010), nos invitan a reconocer las epistemologías del sur, aquellas formas de conocimiento invisibilizadas por la modernidad hegemónica. Todos estos aportes refuerzan la idea de que la innovación educativa en América Latina consiste en recuperar la sabiduría de nuestros pueblos y proyectarla hacia el futuro con creatividad y compromiso.

La innovación que propongo no se basa en tecnologías cada vez más sofisticadas, sino en la capacidad de la educación para reconectar a las personas con lo esencial: la tierra, el fuego, la comunidad, la memoria ancestral. Al articular estas experiencias con plataformas digitales responsables, podemos abrir un

horizonte educativo que resista a la crisis civilizatoria, ofreciendo a niños, niñas, jóvenes y adultos la posibilidad de reencontrarse con la sabiduría ancestral y de crear juntos nuevas formas de vida. Este capítulo es, entonces, una invitación a ver la educación como un acto de re-existencia y de esperanza.

Referencias

- Calvo, C. (2016). *La escuela como espacio de bienestar*. Santiago: Ediciones Universidad de La Serena.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2008). *Habitar humano en seis ensayos de biología-cultural*. Santiago: Editorial JC Sáez.
- Prado, C. (2007). *Mediación pedagógica y cultura*. San José: Universidad La Salle.
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

INNOVACIÓN CRÍTICA

José Luis Grosso
Centro Internacional de Investigación PIRKA
Argentina

*La innovación educativa es tal
cuando es crítica*



Mapa a casa (técnica mixta), María Paula Durán,
Bogotá, Colombia, 2023

En la encrucijada entre *transición* en el (mismo) desarrollo o *adelantar la sobrevivencia*⁴ se debate la alternativa de prolongar la resistencia en la crisis del modelo civilizatorio dominante, o *saltar a su crítica*

en “re-existencia⁵” territorial. Saltar a la crítica del modelo civilizatorio es la “revolución del habitar”⁶: una crítica de la “conquistualidad permanente”⁷ que devasta la extensión del planeta en su espesor aéreo, topográfico, marítimo y subterráneo al extraer materias traducidas en acumulación vía producción y mercado. *Crítica de la conquistualidad que remueve el Territorio Único y Soberano impuesto, en el que han proliferado la producción de sujeto y los laberintos intersubjetivos como existenciaros humanos en el marco y formateo de la episteme occidental y sus derivadas: la educación, las ciencias y profesiones.* Porque el salto de la crítica en r-existencia desde otras maneras de habitar que guardan y recrean los *saberes-prácticas-espiritualidades ancestrales* no es sólo una “transición civilizatoria”, o un reconocimiento compensatorio en la descalibrada equidad del conocimiento y la existencia, sino un “salto en el elemento del pensar”⁸ hacia un sentipensar en las lenguas sensibles de las “comunidades territoriales humanasnohumanas”.⁹ Este “futuro ancestral”¹⁰ es la más disruptiva innovación en el orden violento del presente. La *semiopraxis del arraigo, del estar en la “precedencia del don”*;¹¹ del vivir y morir “en el hacer de la tierra”;¹² del volver a donde hemos nacido y donde siempre estamos: esa “infancia de la que nunca hemos salido y que siempre está viniendo”;¹³ de ese errar entre afectos en la espiral lateral de las eras que vuelven; como diría Nezahualcóyotl, constituye el camino mortal por el que “vamos a su casa”:¹⁴ vamos a la casa universal en su errar festivo de era en era.¹⁵ Así, la *semiopraxis territorial del arraigo que vuelve* diseña, en medio del desarraigo en la Naturaleza, nues-

tro “*mapa a casa*”,¹⁶ el del *vivirmorir* que no puede ser otro que *hallarnos en nuestra pertenencia a la trama humananohumana que nos acoge y nos sostiene*.

He aquí este *sentipensar* de una *innovación crítica, sensible, ancestral*. La *mayor innovación: la revolución del habitar*. A continuación, el prisma de este abigarrado párrafo inicial abre cinco matices: 1. *Volumen y densidad del gesto de “innovación”*; 2. *Innovación crítica*; 3. *Innovación sensible*; 4. *Innovación ancestral*; 5. *¿Transición o sobrevivencia?*

1. Volumen y densidad del gesto de “innovación”

La expresión latina “*in-novare*” suele traducirse como “*renovar*”, “*hacer lo nuevo en lo viejo, otra vez*”, “*introducir novedades*”. De allí, más tardíamente, su derivado vernáculo: “*innovación*”, que nombra la introducción de novedades tecnológicas en un proceso, haciendo más eficaz y efectivo su rendimiento y generando una nueva experiencia. Esa “*innovación*” puede ocurrir, en su generalidad, en el “*saber revestido*”,¹⁷ es decir, introduce novedades en el *mismo* curso de la acción. Por eso suele traducirse en el sentido de no solo “*mejorar*”, sino optimizar algunas ventajas dando alcances inéditos a alguna instancia o al conjunto de una secuencia práctica ya existente, habitual.¹⁸ Lo que llamamos una “*innovación para el desarrollo*” –incluso cabe allí la “*innovación transformativa*”–.

La mera acumulación del conocimiento epistemológicamente fundado y su estabilización procedimental no domesticar la variación inquieta e indeterminación absoluta del “*espíritu científico*”.¹⁹ La pretendida circularidad ciencia/innovación²⁰ resulta estrecha para el amplio gesto que despliega la segunda. Más aún: el sal-

to que ocurre en todo aprendizaje, el humor y la torsión constitutivos de una interrupción creativa y una invención²¹ llevan la *innovación* al borde de las expresiones teóricas y prácticas del saber; así como la *burla popular constituye el elemento del pensar de una semiopraxis crítica e innova en la praxis crítica de la “revolución”*.²² El salto crítico de esta innovación, su risa y burla, introducen otros elementos del pensar que no condicen ni coinciden con el sentido reproductor y reforzativo de la acción en curso. Es donde “innovación” despliega su amplio ademán.

Sin embargo, el ademán se encoge cuando el imperativo de “*innovación para el desarrollo*”, en la más alta vanguardia de la *innovación tecnológica* dominante, requiere de la educación que, desde la más temprana edad, se incorporen las competencias en el método científico, la lógica y las matemáticas profundas en el análisis e interpretación de datos complejos. Como si el conocimiento fuera procedimentalmente –y dentro del cierre autoperformativo de los cánones epistemológicos– reducible a un instrumento único “para toda la vida” que reifica esta relación con el mundo, y no constituyera el espectro no cancelable de *maneras de relacionarse, de estar y habitar*.

El más *amplio* gesto de la *innovación* reclama los desbordes de la experiencia según/dentro de la episteme que concibe lo “posible”. Sobre todo, cuando urge pasar de la *crisis* –la elástica *crisis* que va agónicamente de crisis en crisis– a la *crítica del modelo civilizatorio occidental dominante*; y cuando lo que se demarca como motivo *civilizatorio* es la irrupción *conquistual* de la *apropiación patriarcal de territorios*, su disponibilidad, su saqueo extractivista y su devastación.

Hay algo *territorial constitutivo* que no es “Naturaleza”, ni “entorno” –la “*jóra*” en el griego del *Timeo* platónico–,²³ ni “campo”, ni “rural”, ni “alrededores”; algo *territorial* que *excede toda “pólis” o “metrópolis”*. La metafísica es la absorción de lo *territorial* en lo “político”, reforzado (refundado) por la “crítica” en el sentido del pensamiento crítico moderno.²⁴ En la subsunción de lo *territorial* en la Naturaleza hay más bien olvido. El modelo civilizatorio greco-platónico-helénico-judeo-cristiano-europeo-occidental-planetario *olvida los territorios, les pasa por encima, arrasa e impone sobre ellos un Territorio Único Soberano*. El acto político homogeneizante y atomizado del Estado-Nación tiene allí su genealogía cartográfica. La absorción (o desaparición) de lo *territorial* es un decreto de la gestión oficial de allí derivada.

*La pólis/civitas/ciudad/cosmópolis/metrópolis se inscriben en el modelo civilizatorio occidental: el uno inscribe al otro en mutuo refuerzo de reificación ideológica.*²⁵ Así, la “*metrópoli*” –como la *pólis/civitas/ciudad*– *reifica el giro antrópico*.²⁶ Lo *metropolitano* es la instancia actual de la *innovación* en el vector *civilizatorio* del planeta y extra-terráqueo. Atiendo a dos situaciones críticas en la actual *metropolización como escala de despliegue del capitalismo tardío y su economía política*:

1. Lo “metropolitano” es el *trazo del diseño sobrepuesto* que funcionaliza los *territorios*.
2. Lo “metropolitano” es una nueva vuelta de tuerca en la Historia de la Ciudad. “*Metró-polis*”, griego “*metrópolis*”; de “*méter*”, “*madre*”, y “*pólis*”, “*ciudad*”: “*ciudad-madre*”, *ciudad que aporta población para la fundación de otra nueva*. En lo “metropolitano” está implicada la *reproducción de la Ciudad*, tan

propia del *carácter misional del modelo civilizatorio occidental*. Hoy, lo “metropolitano” consiste en un *rediseño territorial de expansión por ensanchamiento de la centralidad urbana*²⁷ sobre una región que ha estado bajo su dominio, desde su fundación o por sucesos posteriores asociados a su crecimiento en el curso de la historia, y de una red de *metrópolis planetaria y sideral en el sistema solar*. Lo “metropolitano” se constituye en el diseño cartográfico de la Ciudad planetaria y extra-terráquea.²⁸ La tersura del Territorio Único retraza a su escala la



Árbol re-existiendo, calles de Cali, Colombia.

topografía que apropia. Y el *territorio* se volatiliza en la representación y el trato procedimental ante la inercia y la inminencia de respuestas hacia adentro de cualquier alternativa que anuncie o sospeche una salida.²⁹

Territorios interterritorias es diferente a la Ciudad (y sus aledaños apropiados y funcionales: el “campo”, lo “rural”), pero no en su concepto ni en

su mapa, sino que es *heterogéneo en el ethos de hospitalidad excesiva que habita, fuera del modelo civilizatorio, fuera de su episteme lógico-ideal, fuera de su giro antrópico congénito, fuera del proyecto humano de Desarrollo, fuera de la lógica de producción-circulación-consumo del Capital*.³⁰ El *afuera* no es “Lo Otro”,

sino el salto en el elemento del pensar de una semiopraxis sentipensante en el ethos de hospitalidad excesiva entre dones y afectos en el entre-cuerpos de la extensión; un afuera no-topo-lógico, sino en el elemento del gesto, entre afectos humanos no humanos, que sale al encuentro, invita, convida, deja pasar y adelanta. Este ethos es otro elemento del pensar que introduce la innovación crítica de la alteración en la manera de habitar.³¹

2. Innovación crítica

Abrimos el volumen del gesto *innovador* en sentido *crítico* cuando rompemos el vector civilizatorio del Desarrollo y el círculo de reproducción de la lógica del Capital y su acumulación ampliada.³² Porque, si bien debemos considerar que, en medio de la crisis ambiental que se agota por devastación y colapso bajo el dominio del modelo civilizatorio y el capitalismo, su acumulación creciente y extractivismo desahogado, *nos ecologizan por las malas*, ante el descalabro climático y la extinción de la vida las respuestas están cooptadas y encorsetadas en la contención y los límites de una *innovación* que responda a los daños no previstos y a la aminoración de los futuros, a las compensaciones y mejoras para los más eficaces y exponencialmente crecientes resultados de la integración al circuito de “bienes y recursos naturales” –sobre todo los recientemente descubiertos–, en el curso de una mayor aproximación al corazón de los mecanismos objetivos de lo real que asegure y restablezca el dominio de los procesos segmentados existentes, o los potenciados y desencadenados por la intervención. Se asume que estas *innovacio-*

nes deben ser funcionales en / dentro de los términos y límites que resultan tolerables, restringidos y funcionales al imperativo de desarrollo que sirven y que no cesa ni cesa, sino al contrario. Una *innovación* tal, para ser *crítica*, requiere *zafar y contradecir el sentido de Historia dominante*. Porque en él, impotente y obcecadamente, las ciencias y tecnologías se dicen a sí mismas en la “objetividad”, se repiten y autoafirman, más que tender lazos y relaciones con el mundo. La *innovación desarrollista* habita el narcicismo autoperformativo de la Ciencia³³ que erige su espectral “alternativa” dentro del sistema, sin sacar los pies de la ontología del Ser -y, *verbi gratia*, allí encontramos el resbaladero epistemologista de “otras ontologías”-; sin pisar otro territorio que el dominante de su exaltación sobre la derrota y sepultamiento de los otros.

La “*esperanza de los vencidos*” es, para Walter Benjamin,³⁴ *innovación crítica* porque tiene otro “*sentido de Historia*”, o, en otra lengua, en otro elemento del sentipensar, *salta a un “raro mesianismo”, fuera del sentido de Historia dominante (la de los vencedores)*. La *esperanza no-tecnocrática* de los vencidos *irrumpe* en el reparto, la *participación* y el *compartirlo común*. La *burla mesiánica* hace justicia al traer y derramar la no-propiedad de lo común que nos sostiene. “*Débil fuerza mesiánica*” que, más acá del “régimen de excepcionalidad” y del dar Muerte en la Historia, *mantiene abierto* el libre juego justo del *vivirmorir* (Benjamin 2010). *Territorio* que pronto remontaremos en su plena actualidad *ancestral*.³⁵

Angelus Novus es un dibujo en tinta china, tizay acuarela sobre papel de Paul Klee, pintado en 1920

y adquirido en 1921 por Walter Benjamin *Angelus Novus*, “Ángel Nuevo”, remite a una leyenda judía registrada en el Talmud: allí, “ángel nuevo” es una legión continuamente creada para el cántico incesante de adoración a Dios. Benjamin pone a este *Angelus Novus* en el lugar de lo que él llama el “Ángel de la Historia”,³⁶ esa Historia



Angelus Novus, Paul Klee, tinta china, tiza y acuarela, 1920.

en mano de los vencedores, que no dejan de vencer. El Ángel, caminando hacia atrás y teniendo ante su vista la Historia como paisaje aterrador de devastación, ve una catástrofe cuyas ruinas se amontonan a sus pies y llegan al cielo. Aterrado, impávido, en la impotencia de no poder despertar a los muertos y recomponer lo destruido, arrastrado hacia atrás por el huracán del Progreso como dominio, la explotación irrefrenable y siempre creciente de la Naturaleza, que sopla desde el Paraíso y le despliega las alas,³⁷ enmudece el cántico a Dios por el tumulto apocalíptico ensordecedor de los escombros que avanzan y se dirigen unidireccionalmente hacia él como una flecha de sentido ensimismado y fin autocumplido de la Historia.

La *esperanza de los vencidos* emerge de abajo como una *innovación crítica* que libera los antepasados y la Naturaleza esclavizados y no ilusiona, ni en los trabajadores ni en las máquinas, la redención de las

generaciones futuras.³⁸ Benjamin reconoce que *en el discontinuum, en el salto revolucionario de otro espacio-tiempo liberador, mesiánico, que salva, lo sido no está terminado* y su mera memoria positiva y pasiva, “al dignificarlo como ‘herencia’, resulta más desastrosa de lo que podría ser su desaparición”.³⁹

Innovar, aquí, se desprende de toda secuencialidad vectorial en la lógica operatoria del modelo civilizatorio occidental, que pone la Naturaleza al servicio y orden del Desarrollo, y remueve desde debajo de ese orden una *manera de habitar constitutiva en la pertenencia a la trama territorial*. Se tuerce el torno espiralado de un habitar “propio”, diseñado en el proyecto humano, asumido, aunque impuesto, naturalizado, aunque histórico, institución de la distinción jerárquica Sociedad-Cultura/Naturaleza, calcando en ella la dualidad teórica de la superioridad cognoscente del “sujeto” sobre la plana extensión abyecta del “objeto”: antiguo suelo de la Metafísica en lengua Moderna.⁴⁰

Lo *crítico* no está, ciertamente, ni en las referencias bibliográficas y citas actualizadas ni en las palabras de moda ni en la jerga de discursos regionales o globales, ni en la coincidencia de los nuevos surcos con las calzadas viales del Camino Real, sino en los *efectos dislocadores, críticos de lo conquistual*, en los que emergen *territorios re-existent*s, *más acá* del cinismo de las “transiciones”, desbarrancando de la lógica de producción/distribución/circulación/consumo del Capital y su incremento acelerado de acumulación, *más acá* del metabolismo que reproduce, junto con la vida, el “modo de vida” y la manera de habitar.⁴¹

3. Innovación sensible

Una *innovación* es *sensible* cuando afecta la piel de la experiencia, el tacto de manos y pies en el trato de las cosas, cuando toca la carnadura del existir. *Sensible* porque *altera la textura de la experiencia en el cotidiano y la costumbre*, y *sensible* porque *salta en el elemento del pensar a un sentipensar territorial humanonohumano*. Es crítica y sensible a la vez. *Lo sensible nos hace parte del mundo, nos lo participa, lo compartimos en la pertenencia inmediata, sin mediaciones*.

Para desnaturalizar ese lugar “ambiental”, de “entorno”, de “alrededores” que se le otorga a la “jóra”/“fýsis” en los viejos términos griegos sometidos a la episteme platónica y helénico-judeo-cristiana, que se nos lega como “*natura*”/“*Naturaleza*” en nuestro devenir latino, revisemos el ejercicio escolar teórico-procedimental, el aprestamiento psico-gnoseo-motriz de recortar como cercenación de la cosa-idea sacando a los otros territoriales de su inobjetivable *pertenencia al mundo*, ese *abierto* en que *estamos*. Una genealogía de la impresión escolar del habitus antrópico. He aquí esa historia que nos resulta tan normal, tan natural:

La maestra de Ciencias Naturales indica la tarea para la siguiente clase: “*Vamos a comenzar a estudiar el universo. Traigan una imagen recortada del universo pegada en el cuaderno.*” El niño trató varias veces de hacer la tarea, pero todas las imágenes que recortaba del universo le parecían muy pequeñas. En la clase siguiente, llegó con la hoja en blanco y, adelantándose, entre so-

llozos, le dice a la maestra: *“Señorita, no he podido hacer entrar al universo en ninguna figurita: siempre me parecía más grande.”* Para la clase siguiente, la maestra indicó la tarea: *“Vamos a estudiar la fauna de nuestro país. Traigan figuras de animales pegadas en el cuaderno.”* El niño recortó varias imágenes de animales y, al terminar, se dio cuenta de que sus manos estaban ensangrentadas. Entonces pegó las imágenes y estampó sus manos ensangrentadas encima de ellas y en toda la página. En la clase siguiente, la maestra, al ver la tarea, lo llamó. Él le dijo: *“Señorita, cuando terminé de recortar las figuras miré mis manos y tenían sangre, porque los animales sangraron al cortarles las relaciones en que estaban con la tierra, los árboles, el río y otros animales que andaban por allí. Esa sangre es de ellos.”* La maestra sintió algo en la psiquis del niño –no en la página–, y se inquietó. Para la clase siguiente, la maestra indicó la nueva tarea: *“Vamos ahora a estudiar la flora de nuestro país. Traigan imágenes de árboles y plantas pegadas en el cuaderno.”* El niño recortó varias imágenes de plantas, arbustos y árboles y, al terminar, notó que sus manos estaban ensangrentadas. Entonces pegó las figuras y encima imprimió sus manos con sangre. En la clase siguiente, la maestra vio la tarea, y, alarmada, lo llamó. Él le dijo: *“Señorita, es que cuando terminé de recortar, mis manos tenían*

sangre de las plantas que sangraron al recortarle sus relaciones con los animales, las personas, el río y el aire". La maestra imaginó algún maltrato familiar en lo que veía, o heridas autoinfligidas, nunca pensó en los animales ni en las plantas ni en lo infinito del universo. Lo comentó, entre su preocupación y desconcierto, con colegas y la directora.

La maestra indicó la siguiente tarea, sobre paisajes característicos del país: *"Vamos a estudiar las bellezas de nuestro patrimonio natural nacional. Traigan imágenes pegadas en el cuaderno."* El niño hizo varios recortes y, al final, vio sus manos ensangrentadas. Pegó las imágenes y plasmó las palmas de las manos con sangre en toda la página. La maestra, al ver la tarea, ya confirmó un perfil patológico y con una responsabilidad sin asombro lo llamó. Él le dijo: *"Los paisajes sangraron cuando los recorté, porque lastimé sus relaciones con los cerros, las nubes, los pájaros, los hongos y la tierra. Sangraron más porque tenían ya cicatrices viejas, de donde vol-*



Ariel Roldán, árbol (algarrobo) centenario y Silvia Starcich, Sumamao, Santiago del Estero, diciembre 2023

vieron a brotar las sangres”.

Entonces, con el ímpetu y autoridad delegatoria del magisterio, la maestra hizo llamar a la psicopedagoga y le dijo: *“Algo anda mal con este niño. Dice que el universo no le cabe en ninguna figurita y que los animales, las plantas y los paisajes sangran cuando los recorta con las tijeras, sacándolos de las relaciones en que están, y por eso los cubre con su sangre a lo largo y ancho de la página”*. La psicopedagoga llamó a los padres y derivó al niño a terapia psicológica. Allí, la sangre se enredó en la historia edípica y ya el niño dejó de sentir el dolor y las heridas de animales, plantas y territorios. Ellos fueron separados de su familia, de aquel cariño natal de infancia. No supo de ellos sino como figuras recortadas. El universo se le redujo a una fotografía manual capturada por la cámara de un telescopio espacial: allí, pequeña, toda a la vista. Y nunca más hubo en sus cuadernos sangre causada por las tijeras del conocimiento que corta.

La *innovación sensible* no nos cierra el espectro de sentidos, sino que, todo lo contrario, lo *abre hasta donde no hemos sentido aún*. Así como los territorios, en las variaciones del clima, *abren infinitamente los lazos sensibles que nos unen a ellos*, y, en experiencias extremas, nos afectan de frío o calor, viento o serenidad, anuncio de tormenta o sol espléndido, y nos llevan al borde seduciéndonos, exaltándonos hasta lo sublime,

aterrándonos, o sumergiéndonos en inexplicable alegría. Es el elemento de la *innovación sensible* en que crecemos en este mundo al que *pertenecemos*, y nunca, por *innovar*, necesitaríamos ni debiéramos de salir de esa *sentida relación*. Pero el *recorte* escolar no repara en procesos no-subjetivos y suele creer y llamar “innovación” la que no es ni *crítica* ni *sensible*. Duro cercenamiento en que la “pedagogía” se lleva al niño por el Desarrollo en medio de sus “innovaciones”.

El filme *Interstellar*, 2014, dirigido por Christopher Nolan, pone en escena una historia de lo más nuevo, lo último: una sobrevivencia rodeada innovaciones tecnológicas para abandonar el planeta llevado a su agotamiento y poder hallar otros planetas... y repetir la Historia. Por eso, en sus “innovaciones”, se reafirma (en) la *linealidad irreversible del tiempo*, relativa solo en cuanto alarga o acorta su duración en distintos puntos del espacio exterior respecto del metro terrestre. El *modelo conquistual civilizatorio* con su tiempo judeo-cristiano repartiendo la apropiación de territorios continúa activo más que nunca. El proyecto humano, incluso para la salvación de la humanidad, permanece firme y renovado hasta el final, sembrado de heroísmos, aunque sintetizado en una solipsista cápsula existencial, comprimida en el incierto destino extraterritorial, bajo el rigor de un *hacer conquistual “propio”* –de propiedad, en propiedad, propietario–, ya en una desorbitada *conquistualidad* exoplanetaria, inter-galáctica, civilizatoria *in extremis*. Un cartesianismo hollywoodense en la sinécdoque estadounidense de la Humanidad futura. El proyecto humano no puede sino reencontrarse a sí mismo. No hay mundo sin su histórica presencia protagónica y sin su prometeica “innovación”: “*Siempre fuimos nosotros eso que llamábamos ‘Ellos’*”.

No hay ‘Ellos’: fuimos nosotros siempre los que lo hemos hecho”. Desarrollo y antropismo no cesan: las “innovaciones” los reproducen y repiten *ad nauseam*.

Sin embargo, *las lenguas sensibles “interestelares”*: gravedad, masa, fuerzas magnéticas, movimiento, temperatura, densidad, espaciamiento, que hacen entramado, sostienen, no eclosionan en el filme. Siempre están en los papeles usados, vencidos, serviles o ignorados. Pero, sin embargo, allí estamos; allí *universa hace territorios; allí universa precede interterritorios haciendo territorios*. Las tres dimensiones se deforman en la curvatura, se abren lateralmente, en lateral: porque *no hay otro sentido que en lo lateral en la extensión. Innovaciones sensibles que rompen la inercia de las innovaciones reproductivas del Desarrollo*.

Porque, contra toda metafísica, *lo más crítico es lo sensible no reducido a experiencia subalterna*. La innovación sensible rompe con la metafísica enquistada en Occidente, en el modelo civilizatorio y en la lógica del Capital, en su antropismo exacerbado. Por eso *la innovación sensible no es la de ampliar uno que otro sentido en la experiencia, sino devolvernos al infinito sensible liberado en toda su extensión de enjambres y ensambles entramados*.⁴²

La innovación sensible nos abre a los afectos. El contacto afectivo preserva del “Ser” y no es “ontología”. James George Frazer, en *La rama dorada*, 1890-1935, destaca el contacto en la *magia contagiosa*, que opera sobre elementos que *metonímicamente tocan unos a/con otros*,⁴³ en su lateralidad.⁴⁴ Ese contacto toma su *fuerza performativa*, no por vía de la representación -como pudiera interpretarse en la “magia homeopática”, que juega a la analogía vinculando lo semejante y

en ello se lo considera el “error de la magia” respecto de la explicación de la ciencia-, sino por vía *emotiva, expresiva, que enactiva e intensifica el roce del afecto*. Éste será el énfasis crítico diferencial de Ludwig Wittgenstein,⁴⁵ de Hubert y Mauss,⁴⁶ y de Evans-Pritchard,⁴⁷ con respecto a la errónea y falaz relación causal que no tendría la logicidad de la Ciencia en el evolutivo esquema de interpretación de Frazer. *La magia hace*, en su *semiopraxis*, sin distancia representativa-explicativa. *La magia* no se sale del mundo: habita el cuerpo de las *costumbres*. Y *las costumbres no son conceptualizables*, diría Wittgenstein, si por tal mediación conceptual entendemos que las hemos explicado o puesto en un plano de logicidad.⁴⁸ *La logicidad absoluta pretende erradicar los afectos*,⁴⁹ *todo contacto entre cuerpos*. Pero es *allí, en el contacto, al contrario, donde la emoción crece en un campo de efectos sentidos*:

“Lo ceremonial –caliente o frío–... caracteriza la piedad”.⁵⁰

En ese *territorio liberado de los afectos*, hay *diferencias sin rupturas*, no hay -a pesar del prejuicio de que, si no hay identidad, hay mera masa indistinta y nula diversidad- *homogeneización*, y por eso *inicia en el don cada vez, que sostiene sin acumulación*:

“... en la ciencia hay progreso, cosa que no ocurre en la magia”.⁵¹

Y la magia y las costumbres sostienen sin acumular en la economía del don. En esa familiaridad que hace juntanza inter-territorial, más que “asociación de ideas”, hay, en las acciones rituales de la magia, “asociación de

costumbres” (78). A este “quedar” en lo sensible, que es pensar en la emoción de los afectos, es a lo que Wittgenstein llama “filosofía” en los Cuadernos Azul y Marrón:

Los filósofos tienen constantemente a la vista el método científico y se sienten tentados de forma irresistible a preguntar y responder al modo como lo hace la ciencia. Esta tendencia es el verdadero origen de la metafísica y conduce al filósofo a la completa oscuridad. Con ello quiero decir que nuestro trabajo no puede consistir jamás en reducir algo a algo, o explicar algo. En realidad, la filosofía es ‘puramente descriptiva’.⁵²

Es en la “descripción”, en su superficie táctil de sentido, donde lo sensible hace sentido. No una descripción representativa, distante, “objetiva”, sino una descripción imantada en el error. Donde dice “descriptiva” se entiende “sensible”. Lo “descriptivo” aquí no sale de los afectos: sabe-sentido-en-el-contacto. En lo sensible suelto, la trama de contactos afectivos es tejido territorial-interterritorial liberado. No hay metafísica. Nada está sobre, por encima de los afectos sensibles no-“sensibles”, menos-que-“sensibles”. (“Sensible” aquí, entrecomillado, refiere al sentido subalterno que le otorgó la Metafísica.) Lo ideal intelectual pretende el superar, dominar, disponer, gobernar. Una innovación sensible recrea el mundo a cada experiencia.

El afecto es experiencia primera, de infancia. *Estar entre afectos territorializa*. Nada es en-sí, sino que está entre otros. Un *nos-otros territorial, abierto, incompleto,*

de hospitalidad excesiva. El afecto lo aprendemos del territorio en comunidades territoriales, humanasnohumanas. Estamos en el don, en el des-tener de la deuda –latino “debita”, “des-habere”, “des-tener”– entre dones, en trama de dones. El don llega, excede, derrocha, es lo constitutivo que enraiza, arraiga en la pertenencia afuera: nos encontramos afuera –el “encontrarse-fuera”, “vnenajodimost” de Mijail Bajtin-.⁵³

El don adelanta, siempre adelanta, siempre precede. Y, adelantando, va abriendo camino y horizonte, encurva y vuelve, espiraliza. Porque no es sino relación lo que teje y entreteje. Y más que “relación”, trama. Trama es participación, composición, ensamble, tejido. El don adelanta sin ir en dirección única, al entretejer hace trama, y, en la trama, vuelve. El don en trama de dones enraiza afectos, siembra añoranza, pertenencia territorias, espiraliza en surco, en verso,⁵⁴ baila matemáticas gerundias.

Lo justo del don es que da más acá de todo derecho o reparación de “justicia epistémica”. La innovación sensible es crítica: en lo sensible suelto, la trama de contactos afectivos es territorio liberado.

El don de mundo fractaliza, al volver, espacio-tiempos en eras. Hay eras: nuestros saberes ancestrales hablan de eras, las nombran, nos cuentan de ellas. Estamos en ellas, en su movimiento incesante. A fuerza del espacio-tiempo lineal pasado-presente-futuro, nuestra memoria se ha vuelto demasiado corta; nos hemos acostumbrado a vivir de espaldas a la memoria territorial: lo que allí está guardado en el olvido, y así cambiamos conciencia histórica por sabiduría. El efecto de Historia nos saca del largo venir, llegar y volver de las eras,

gerúndico -que no cesa, que no tiene ni comienzo ni fin, está en camino, andando-. Lo ancestral es el llegar de las eras en su espiral lateral, siempre otro, que va abriendo, haciendo vivir y morir. Adelantando la sobrevivencia salimos del vector temporal lineal e irreversible judeo-cristiano y moderno que nos domina y se nos ha impuesto a las lenguas sensibles que conjugan otro espacio-tiempo.

Una innovación sensible surfea la ola de sentido en que estamos nomás en medio de los afectos entre otros territoriales, sostenidos en el don, sin acumulación. Los sedimentos no son rémoras del “pasado”, son dones que no cesan en el gerundio lateral de las eras. Porque no hay nada que pierda el don o que se pierda de él.

Dice, de un modo arcaico y que vuelve a la vez, Martín Guzmán al final de su composición musical *Miedo*:

*... florecerán un día
en el mar
el río y la montaña⁵⁵*

Anuncio profético en el *ciclo lateral espiralado de las eras*: donde hay mar habrá de florecer la tierra de ríos y montañas... y habrá mar. La mayor *innovación* rompe la linealidad temporal judeo-cristiano-moderna –y la secundarización escénica del “espacio”–, que nos ha sido impuesta en *des-comunal* gesto, gobierno y dominio *conquistual*.

4. Innovación ancestral

Una intervención *innovadora* que altera la tradición y rompe con la inercia por el salto cualitativo de su densidad o diversificación creativas es la que conjugua

en el *sentido del hacer* la *semiopraxis* que llega de lo *ancestral*. A esta *innovación no reproductiva sino crítica* dedico este texto, reafirmando lo dicho en otras ocasiones: en la crisis civilizatoria y de sus políticas del Desarrollo, en la acumulación voraz del Capital y su lógica de producción-distribución-circulación-consumo en que nos encontramos, *la mayor innovación es la vuelta de lo ancestral*. Lo cual supone una *revolución del habitar* y un *paso infinitesimal radical en el espacio-tiempo a otro espacio-tiempo circular espiralado en clinamen lateral, el de las eras, que vuelve adelantando en errancia lateral*. Este paso es un salto en cuyo *espacio-tiempo otro se abren diversidad de territorios entrelazados, interterritorias de enjambres sensibles que componen, ensamblan y metamorfosean* -más acá de la metafísica y de toda ontología-⁵⁶ *de era en era, infinitos elementos del pensar*.

Devastación territorial es más que crisis ambiental, o cambio climático, por lo *territorial* de esa devastación: la devastación de los *territorios ancestrales, en sentido ancestral, es decir, de comunidad territorial*. Lo *territorial para nos-otros es comunidad humananohumana*. Si *comunidad* -desde el latino *cum-munere*-⁵⁷ libera lo común del mundo, territorio nos libera del mapa conquistual impuesto y del ensimismado giro antrópico -vuelto sobre el privilegio y la exclusividad humanas-. No estamos solos: venimos de *comunidades territoriales, estamos en ellas*. Ante la crisis del modelo civilizatorio occidental en camino a su colapso por la devastación de los *territorios* dispuestos como enclaves extractivos sacrificados al desarrollo desigual para las minorías de las metrópolis del planeta, siguiendo *señales ancestra-*

les, estamos llamados a adelantar la sobrevivencia en la curvatura de espacio-tiempo del más viejo e innovador saber de las eras.

Digamos, llamemos, invoquemos lo ancestral:

Lo ancestral es la sobrevivencia del habitar a la crisis del modelo civilizatorio dominante.

Lo ancestral no es proyecto humano, sino comunidad territorial.

Lo ancestral no es pasado, sino el saber de las eras; no tanto cuántas y cuáles -que es una bella manera de contarlas-, pero que hay eras, infinitas.

Lo ancestral es inter-ancestral. No hay propiedad sobre lo ancestral. Nada es propio. “Todo de todos’, dicen nuestros muertos”, según la expresión de indígenas de Chiapas recogida en la Segunda Declaración de la Selva Lacandona de 1994. Y, si lo “dicen nuestros muertos” en su espesor de eras -esas que vuelven y así nos acompañan-, entonces no hay nada “propio”.⁵⁸

La mera acumulación no es lo *ancestral*. Estamos en una instancia civilizatoria en que los museos, las colecciones, los hallazgos y las excavaciones arqueológicas y estudios semiológicos y lingüísticos nos ponen delante una creciente multitud de piezas y sitios. Pero el conocimiento museístico y erudito, una suerte de capitalismo de las ruinas, un conocimiento objetual como el que resume y combina la IA, no es el *sentipensar ancestral*. Si

bien es cierto que los análisis comparativos pueden abrir los alcances de la interpretación, si bien es cierto que la extensión de un vasto saber nos abre camino hacia las *interterritorias* inobjetuales, inclausurables, ni atomizables ni monádicas, *lo ancestral llega en un solo gesto, un solo diseño, un acto ritual; un resto de lengua sensible puede ser suficiente para encender el sentido del habitar que vuelve de los territorios ancestrales y arraiga allí donde los otros territoriales humanonohumanos nos han acogido.* Porque no se trata de saber en la cabeza, sino de lo que *nos mueve el corazón para volver al hacer-de-la-tierra y habitar ese arraigo que nos precede.*

¿Cuál es, entonces, el filo de la *crítica*, si de la *revolución del habitar* se trata, de la mayor ruptura *innovativa*? No es el dibujo de las (otras) “ontolo-

gías”,⁵⁹ su cabedora episteme, sino el *adelantarse de las comunidades territoriales en hospitalidad excesiva interterritoria volviendo al/en el hacer-de-la-tierra: sus ciclos, sus eras, sus sedimentos, su comida.*⁶⁰ Los calendarios que siguen al sol, a la luna, las estrellas, la conversa con los indómitos andares del agua y su siembra, las voces del viento, las señas de animales, nubes y plantas, el amor entrañable y antiguo de las piedras, los humo-



Árbol de la vida, comunidad wixaritari, Jalisco, México. De caracoles a fractales, Recrea Academy 2023, Guadalajara

res de cerros y volcanes, los viajes de hongos, plantas y otras sustancias, los mensajes y encuentros de los sueños, las ruinas y marcas antiguas, los silencios de cuevas y temblores de tierra, los remolinos del río y las resacas del mar... Guardar semillas, sembrar, cultivar y cosechar, cocinar, comer, buscar suerte y salud, abrir canales, hacer llenar el agua, andar territorios, llevar y traer, abrazar, agradecer, consultar, enviar, escuchar, acudir... Hay allí un estar en el mundo en otro hacer, en otras artes, en comunidad de otros territoriales cuya violencia no domina, fuerza sin poder, no capitaliza, no acumula -"consumación vacía", dice Bataille⁶¹-. No Vida y Muerte separadas, sino el espiral del vivirmorir. Otro habitar.

La innovación educativa es tal cuando es crítica, sensible y con sentido ancestral.

5. ¿Transición o sobrevivencia?

Innovación en el mismo sentido del desarrollo del modelo civilizatorio nos sumerge en las transiciones extractivistas que se desplazan, del carbón, del gas y el petróleo, de la energía hidráulica, a la energía eólica, solar, a las baterías de litio y los metales críticos submarinos.

Hay normas, hay consignas claras, hay diagnóstico científico, uno tras otro, uno sobre otro. El sentido común reluce en su sensatez ilustrada, encandila de luces. Ya apagó los cantos y las fábulas. Lo sensato consumado ordena seguir enfermo. Lo ancestral, lo sensible, lo crítico aparecen confusos, parecen un sueño: romanticismo melancólico, un umbral brumoso. Afuera la confusión es necesariamente neblinosa, irreductible, fábulas confusas, voces que se interrumpen, coro sensible disonante, enjambres, ensambles, son parte de las partes, toman parte, son clima. Sin confusión no

hay profeta. La profecía camina sobre aguas confusas: duda, sospecha, malquiere, *desobra*.⁶² A veces confunde más. *Los páramos, las consultas, las hojas de coca cayendo, las plantas sagradas, los venenos del kambó, romería de hongos, bultos viejos pintados encima de wakas...* No es la confusión la enemiga: ni de la profecía ni de nadie ni de nada. Sino la excesiva claridad, su pretensión de dar pasos que no sean danza, de no salirse de la circunferencia perfecta, que cierra. La *niebla de andar en espiral*, quichua “muyu”, *embriaguez bamboleante; andar levantando, era tras era, en la ronda, manos, alas, asas, flores, piedras, en torbellino, en caracol, en círculo chueco, torcido, incoincidente, círculo ex-acto -que salta, se eyecta desde los pies a la danza, a la intuición de la suerte-. Bailar sobre las ascuas. El muyu se derrama en lateral, recrea el movimiento en todas las lenguas de comunidades territoriales, discurso de cuerpos, semiopraxis. La enemiga de los cuerposespíritus es la furiosa claridad. Hacer rodar la cabeza del Capital: librarlo a la confusión de su obcecada certeza, dejarlo caer en su inercia, en su luz fulminante de oro incomible. Malcomemos, maldormimos: el Capital nos crece en la cabeza. (¿Dónde va a crecer, si no?) De-capitarlo: su cabeza (cápita, *caput*), de acumulación desahorada, le pesa más que toda la Metafísica. Capital, ciudades capitales, este capítulo que escribo, deben caer para *brotar de abajo, hacerse territorios, volver en otro habitar, adelantar la sobrevivencia*.*

Las plantas en el patio no tienen tos, ellas crecen entreveradas más desde abajo, fuera del círculo perfecto, del círculo redondo del intercambio de mercado. Pero sufren en el patio -y en el monte- el agua que no llega, el agua que no se queda. Llamen a la puerta:

“Cof! Cof! Cof! Salud! Cof! Cof! Cof! Economía! Cof! Cof! Cof! Salud y Economía!!” Sea en cuarentena o no, sea en paz o en guerra: en esta “normalidad” desgraciada es: Capitalismo, o Decapitar el Capital. Es: Dejar de toser dentro del círculo de Salud y Economía para “conservar” la Misma Salud y “volver” a la Misma Economía, o Salir por salud y alimento. No el capitalismo sin más, una vez más otra vez y recargado, no abusar ni ultrajar el eufemismo: no hay “normalidad” saludable bajo el gobierno del Capital.

Un sueño reciente:

Hace apenas unos días, en la madrugada del 26 de agosto de 2025, soñé que un resplandor intenso llegaba desde una luna oculta tras las sombras que no eran de follaje de árboles, sino sus siluetas recortadas y dispuestas en un montaje escenográfico. Parecía estar en la ópera. Me desplazaba, atraído por el brillo, para sentirlo de pleno en la piel. Hasta que llegaba a un claro y allí la tenía al frente, de un tamaño tres, cuatro veces más grande que nuestra luna llena. Me detuve, atrapado. Al contemplarla, en sus manchas tiza y grisáceas se dibujaba el contorno de “América”, el continente terráqueo. Quedé atónito. Ya sin mares, el “pálido punto azul” era ahora su fantasma. Pasé del asombro a la consternación. Era lo que será nuestra Tierra. Lo que tal vez habrá sabido pasar, lo que quizás está pasando era tras era, pero lo que, sin duda alguna,

en la certeza absoluta del “cogito”, llevaremos a su consumación si las innovaciones ancestrales no reemergen por fuera de las innovaciones reproductoras del modelo civilizatorio en el capitalismo avanzado.



*Korona Váirus visto en la sopa.
Largo vapor en que se tiende el
fantasma.*

“‘Sobrevivir’, ‘territorio que florece’, ‘adelantar la sobrevivencia’... Vos sonás como profeta. Profeta inhumano. Justo lo que necesitamos. -me ha dicho Ernesto Salmerón desde Managua- Esto es un videodrome, casi un acto religioso, como un culto, pero todo inhumano.” Porque no sólo se trata de nosotros-los-humanos: *converso con otros territoriales porque ellos conversan conmigo*. Un don antiguo desmerece y destrona cualquier fama o protagonismo. Intervienen, interrumpen astros, seres del clima, animales y piedras.

¿Transición dentro del mismo desarrollo, o sobrevivencia *afuera*? ¿De qué *innovación* se trata? La “transición” energética, histórica, civilizatoria, busca la *continuidad en el mismo aceleramiento exponencial del proyecto civilizatorio de transformación, incentivando -sin menguar, sino lo contrario- obcecadamente en velocidad y eficiencia la producción y proyección de los efectos propuestos y previstos*. Es

el proyecto humano. *El salto de la crítica sale afuera de la fenomenología, vuelve tan atrás que adelanta en el correo lateral de las eras.*

Continuidad del desarrollo es expansión conquistual ilimitada y acumulación hiperbólica de capital. El “decrecimiento”, la “desaceleración”, o es un mal chiste, o un desvaído eufemismo. Una transición para el *mismo* desarrollo es -en sus economías e intereses cuidados, en sus cambios en mejoramiento y elevación de la calidad de vida por la eficacia distributiva de las instituciones, en sus modificaciones vectoriales de rendimiento manteniendo y renovando la manera de habitar, en sus *innovaciones* catastróficas- ilusoria y cínica. Sus políticas enfatizan y vuelven inevitable, destinal y trágicamente resiliente la creciente destrucción, cuya percepción es vertiginosamente sustituida (cubierta y olvidada) por la *innovación tecnológica en su mismo elemento del pensar*. La ciencia quiere más ciencia, su derrotero es irreversible. No sabe tratar sino con “objetos”.

Consideremos el agua puesta en su *relacionalidad de comunidad territorial* bajo el nombre de *río*. La biopolítica del río, en aquella formación epistémico-política de la “transición”, reconstruye y mecaniza, desde una perspectiva ingenieril, las fuerzas generadoras que de allí proceden y que en su convergencia intervienen, disponiendo de ellas para una mayor “sustentabilidad” en la producción; desecha los costos y sacrificios *lógicamente* naturalizados, es decir, justificados por la ecuación lógica de la ciencia en la idealidad absoluta, colonizadora del mundo-de-la-vida y su sentido común; hacer vivir y dejar morir al río y sus diversos paisajes y nichos biodiversos son deci-

siones tecnocráticamente determinadas, sea de forma secreta, experta, empresarial o participativa. Ya no hay democracia que se le resista.

*Adelantar la sobrevivencia al cataclismo ambiental de la destrucción civilizatoria es entrar en comunidad territorial con el río, dejar que las aguas nos toquen⁶³, dejarnos afectar por las generaciones del vivirmorir que allí se entretejen, dejarnos aprender por sus ciclos y comportamientos. Un río no es sólo “un” río ni “el” río: un río es la arteria de un tejido de afectos. Es tan extenso, viejo y dimensionalmente corporizante como la infinita red de hongos y estrellas. Navegar; la calidad de sus aguas; las técnicas de riego; el ritmo de crecientes, desbordes y esteros, sus cambios de curso, pantanos, sequedales y salinización del suelo; los períodos de humidificación y carbonificación de la tierra por vaporización y régimen de lluvias, y la fluencia, cauces ocultos y canales de napas subterráneas, ese “río del cielo” que viaja suspendido; la erosión del cauce, bordes y orillas, el material pétreo y el suelo próximo; el narrar geológico; la abiótico-bio-diversidad; las manchas, alteraciones e intensificación del paisaje; la contaminación y los tratamientos descontaminantes de sus aguas... todo ello, en ronda de escalas y ciclos fractales, hace a la *relación territorial* y a las *metamorfosis inter-territorias* en que deviene un río, aún más ancho que el de Heráclito -o lo que quedó de él, en la tradición de Historia civilizatoria-. Adelantar la sobrevivencia es volver a lo ancestral en el espesor hospitalario que no cesa su abertura participativa y compositiva territorial en el vivirmorir. No es mera resistencia, *r-existe el río en la comunidad territorial**

a la que pertenece. En todo caso, tenía razón Heráclito cuando decía que “un” río no es el “mismo” río; pero en otras cuentas. Y claro que sabía de esto Carlos Walter Porto-Gonçalves.⁶⁴

Adelantar la sobrevivencia. No “otro mundo posible”, sino *este mundo*; volver a su hacer, que ha sido desconocido; *al saber del mundo -semiopraxis- no terminado, gerúndico, un aprender infinito. ¿Cómo no va a ser la innovación sensible, ancestral, innovación crítica?!*

Frente al pensamiento crítico de lo “posible”, *devolver-nos a la pertenencia a este mundo en que estamos cuerpos-entre-cuerpos humanosnohumanos. Volver donde ya siempre hemos estado, estamos. Salir de la desconexión ideológica fuera del mundo en el proyecto civilizatorio humano (antrópico). “Salir” es volver a los afectos de los que nunca hemos salido. “Desconectarnos de la desconexión” es salir del software de la conciencia y “reconectar” con -honrar, agradecer, celebrar, “pedirse”, “llorarse”, enviar-, volver al “hardware” de la pertenencia a las relaciones entre afectos de la que nunca hemos salido: exceso materno de tierra, gerundio metabólico del vivirmorir. “Sumayajta kawsay”, decimos en la quichua: “el ciclo del vivir(morir) que se me lo va haciendo pleno”. Aprender infinitamente en el “hacer-de-la-tierra”.*

Con Juan Carlos Sánchez-Antonio⁶⁵, de Oaxaca, México, venimos planteando “adelantar la sobrevivencia” como respuesta a la crisis del modelo civilizatorio, sus políticas del (políglota) “desarrollo” y a la lógica devastadora del Capital. Porque la elástica “crisis” se endurece y agota, y no queda ya sino la *crítica en las maneras de habitar. Adelantar la sobrevivencia es*

el volver ancestral en la praxis interterritorial del llamado “diálogo de saberes”. Adelantar la sobrevivencia es la revolución del habitar. Ante el avance y expansión de la indiferencia, el individualismo, la crueldad, el maltrato y el saqueo de la tierra, del odio y la guerra, nos devolvemos al *don de comunidades territoriales* en que hemos nacido. Ya es tarde para la revolución social, para la revolución histórica, porque se le hizo tarde a la historia de Occidente. Pretendió entender y hacer la *revolución sin contar con los afectos territoriales humanosnohumanos*. ¡Vaya revolución que conserva e intensifica el dominio de la Naturaleza!

La educación, el arte y el pensamiento crítico consumen y olvidan la oscura economía de producción y el metabolismo real del que se alimentan, pues es este el motor que, en los términos del modelo civilizatorio que reproducen y/o critican, da vigor a la sutil mecánica académica y cultural con sus aparatos, movilidades e instituciones. La economía energética del metabolismo del pensamiento crítico no se distingue de la de los organismos internacionales; además de su elitismo epistemológico *in extremis* de egos, famas, prestigios y aclamaciones como aire cultural de su distinción y “aporte específico”, conocimientos firmados, patentados, con nombre y apellido.

Más acá, adelantar la sobrevivencia al colapso civilizatorio se alimenta de un metabolismo que no es el del antropismo, el del dominio de la naturaleza, el del centramiento urbano, el de las metrópolis voraces, el de la independencia metafísica de la Razón, el del capitalismo y del Desarrollo en que el pensamiento crítico, en su versión epistémico-política moderna, permanece cooptado. Suele escucharse: “Bueno,

pero el pensamiento crítico invierte el metabolismo que lo sustenta en la crítica del sistema”. Pero no llega a la revolución del habitar, que sobrevive al colapso que sobreviene por consumación y agotamiento en la inercia del Desarrollo; inercia en la que naufraga, resistiendo –sin “r-existir”– y hablando de la “crisis”, el mismo pensamiento crítico y sus instituciones –la universidad, la Ciencia, la investigación, la academia–, junto con lo que es objeto de la crítica. El pensamiento crítico institucionaliza la “resistencia”; si fuera por él, la curriculariza. La revolución del habitar -no ya la “social” o “histórica”, conniventes con el modelo civilizatorio en su más radical y extensa universalización, en su antropismo de ciudades metrópolis y telarañas globales, en su maltrato de los territorios-... la revolución del habitar es la de otros humanosnohumanos que viven y mueren de otra manera, en otra economía metabólica y otro afecto: el de la pertenencia a comunidades territoriales. Porque se trata de salir cada vez más y de comer afuera, de tener salud afuera, de tejer comunidad afuera: esa es la transición que adelanta la sobrevivencia.

Adelantar la sobrevivencia es innovación crítica, sensible, ancestral. Es el volver ancestral en una praxis, no académica, sino interterritorial del “diálogo de saberes” -que prefiero llamar “encuentro de saberes” porque anida allí la diferencia de un modo más abrupto y disonante que en cualquier “diálogo” previamente acomodado al decoro y los protocolos del régimen académico de la comunicación y la interacción-.⁶⁶ Porque la expectativa excluyente de hallar y tenerse que ver siempre con logos en ese “diá-logo”, es decir: la prerrogativa de una lengua Humana, aunque ojalá más próxi-

ma a “lo real”, como condición de toda *conversación entre otros territoriales*, es parte de la ontología que se (nos) impone. *Las lenguas sensibles entre otros territoriales humanosnohumanos desmoronan la barrera que es más fuerte que la deconstruida de Cultura/Naturaleza y dan el salto a una innovación ancestral* para la que no hemos sido “formados” ni preparados a que aparezca, para la que no estamos dispuestos y a la que seguimos ofreciendo nuestra mayor resistencia. *Un encuentro de saberes a la intemperie de las comunidades territoriales es innovación crítica, sensible y ancestral. ¡Pueda irrumpir en la educación, y demos el salto!*

*San Fernando del Valle de Catamarca,
27 de agosto de 2025.*

Notas

4. Sintagma en el que nos encontramos con Juan Carlos Sánchez-Antonio, UAB-JO, Oaxaca, México, en la praxis crítica.
5. Hurtado Gómez y Porto-Gonçalves 2022.
6. Grosso 2023a.
7. Segato 2023; Añón 2023; Grosso 2023b.
8. Grosso 2022a.
9. Grosso 2021a; 2021b.
10. Krenak 2024.
11. Derrida 1995; 2006.
12. Quintero Weir 2023.
13. Agamben 2007; Grosso 2025a.
14. Nezahualcóyotl 2016. “*Nadie en jade, / Nadie en oro se convertirá: / En la tierra quedará guardado / Todos nos iremos / Allá, todos, / Nadie quedará, / Conjuntamente habrá que perecer, / Nosotros iremos así a su casa*”.
15. Grosso 2025b.
16. Obra de María Paula Durán con que abre este texto.

17. “El saber revestido –es decir, aquel que porta una legitimidad institucional, histórica o simbólica”, que “en contextos críticos o contrahegemónicos, puede convertirse en una fuerza de resistencia. Al apropiarse de saberes que han sido históricamente excluidos –como los saberes ancestrales, populares o afectivos–, se abre la posibilidad de cuestionar las prácticas dominantes, de interrumpir los regímenes de verdad establecidos y de crear nuevas formas de estar en el mundo” (Delgado 2025: 37). Aunque esta reversión tenga sus límites, como veremos a continuación.

18. Así, la *innovación* tiene en común con la “resiliencia” que incrementa en intensidad, resistencia, producción o celeridad al interior del campo efectual en que ella se reintroduce y opera, reproduciéndolo.

19. Bachelard 2000.

20. La pregunta kuhniana: “¿Progresar un campo debido a que es una ciencia, o es una ciencia debido a que progresa?” (Kuhn 1998:250). No me refiero aquí con “*innovación reproductora*” o “*desarrollista*” sólo a la fase de “ciencia normal” en el sentido de Kuhn, sino que atraviesa y se extiende sobre “anomalías”, “crisis” y “revoluciones” siguiendo el imperativo civilizatorio del “Desarrollo” en el consenso sobre categorías elementales: “Naturaleza” (Kuhn 1998: 259), “objetividad”, “comunidad científica” (259), “consenso” (266), “validez social otorgada a la Ciencia” (266). La reafirmación de la concepción del mundo por medio de la Ciencia, que se desprende y reifica aceleradamente en la Modernidad europea, constituye una ilusoria definición y un cercamiento restrictivo de los alcances de la “innovación”, generalmente compartido por los historiadores y filósofos de la Ciencia y la Tecnología (v.g. Winner 2001, la asunción de aquella impresión poderosa perfora su sentido “crítico”). Dicha restricción vuelve a la “innovación” meramente “reproductora” y “desarrollista”, aun cuando *no sólo explícita y directamente* se orientara -como de hecho buena parte lo hiciera- al aumento y celeridad de la *producción* y al incremento y acumulación de *riqueza*. Ese concepto de “innovación” es cuestionado y discutido en el presente texto. Ver también Grosso 2004a; 2004b; 2009; 2012.

21. Bateson 1998.

22. Mijail Bajtin, en *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento* (1990), de un modo muy resistido por el Partido y la ortodoxia

marxista, encuentra en la escena dramática del grotesco, que se toma la Ciudad en la carnalesca popular del Medioevo y el Renacimiento, desde *otro espacio-tiempo* – *pre-civilizatorio, pre-cristiano, “pagano”, pre-político en el sentido griego de la “pólis”*–, el más viejo sentido de “*revolución*”, con densidad, volumen y consistencia práctica, como una “*praxis crítica*” *avant-la-lettre*, de abajo, teatro popular de la burla. La fiesta “pagana” en los campos monta asimismo una escena crítica, tal vez menos “espectacular”, aunque asimismo bulliciosa y basta, más consentida y subestimada en su relajó por la distancia moral que impera desde y en la Ciudad: se tolera en lo “pagano” campesino lo que se controla y reprime y prohíbe en la barbarie “popular” urbana, creciente en torno de puertos, monasterios, catedrales y castillos. La *semiopraxis crítica popular-territorial* actúa allí desde el *ethos* de su “*exacta dimensión revolucionaria*” (Santucho 1956), que no es el intelectualismo de la “autonomía” de la “potencia propia” a que apuesta el Consejo Nocturno (2018) –por ejemplo en el capítulo “*Habitar, es decir, destituir al gobierno*” (2018: 83-90)- pues este pertenece, en su evaluación “crítica”, a la que hacen los “intelectuales críticos”, al estado de cosas y al habitar del que se pretende estar haciendo la crítica, salir y estar fuera, desconociendo (en) la eyectada “epistemología crítica” *un -y no EL- elemento del pensar*, entre otros, aunque dominante: el del orden impuesto, Territorio Único y Soberano del modelo civilizatorio. La “autonomía” no entiende el *ethos* territorial de *hospitalidad excesiva*: para ella, todos esos “otros” son solo potenciales “revolucionarios” pero que están en el borde, asediados y encapsulados por la “alienación”. *Un ethos (inter)territorial de hospitalidad excesiva en medio de afectos constituye, en otro elemento del pensar, el vasto volumen dislocado de innovación crítica, sensible y ancestral*. Ver Grosso 2013; 2015; 2017; 2019; 2023c; 2024a; 2025c. Hacia allí se encamina este texto. Esta nota al pie llega desde abajo.

23. Platón 1998.

24. Grosso 2024c. El antropismo socio-político de las Ciencias Sociales modernas calza en aquella antigua circunscripción civilizatoria. Georg Simmel, entre otros, es una muestra de ello. Su sociologismo ha tomado decisiones -que des-

cansan en decisiones ya tradicionales- que delimitan el campo de juego entre *individualidad y libertad/sociedad y normatización*, concebido como dialéctica universal que se encuentra ante una nueva figura de su devenir en el momento “metropolitano” del siglo XX (Simmel 2005).

25. Nótese que en lo “*civili-zatorio*” está ya implicada la “*civitas*”: el modelo *civili-zatorio se extiende fundando “ciudades”*.

26. Como señala el Consejo Nocturno: “toda la metafísica humanista de Occidente encuentra aquí su cristalización, pues bajo la metrópoli no hay más que el Hombre gobernando, produciendo y construyendo lo real” (Consejo Nocturno 2018: 41). Aunque el Consejo Nocturno tampoco sale, *in praxi*, del giro antrópico -solo criticado en las ideas-. Se propugna, más bien y consecuentemente, un “Intercomunal revolucionario” que retoma el ánimo y la atmósfera de la “revolución” histórica, social, en la línea del sociologismo marxista de la “alternativa histórica”, sin dar el *salto en el elemento del pensar a los alcances de un sentir-pensar humanonohumano en la revolución del habitar*. Los *afectos territoriales* son otra cosa que el “clima social revolucionario”, insurreccional en la resistencia, que crece bajo la lógica del Capital y la economía política.

27. “No crecen las ciudades sino las periferias”, dice el Consejo Nocturno (2018) en *Un habitar más fuerte que la metrópoli*.

28. “Es un orden materializado globalmente en infraestructuras que organizan, distribuyen y modulan un único *continuum* metropolitano a lo largo y ancho del planeta: metrópoli es el *simulacro territorial* efectivo de un mapa *sin relación con ningún territorio*” (Consejo Nocturno 2018: 41-42, cursivas en el original, mis subrayados).

29. Respecto de este encierro epistémico-político: “Sea cual sea la película, en el género postapocalíptico llama siempre la atención la estupidez de los cientos, miles o millones de supervivientes -la supervivencia se ha vuelto la condición normal del tipo metropolitano de individuo- que buscan salvarse en el lugar mismo -rascacielos, supermercados, alcantarillas- en el que aconteció la catástrofe -un terremoto, una invasión de zombis o la propagación de un virus mortal-. En realidad, la dependencia de este orden de cosas y la ausencia de salida en el horizonte que todas estas películas plasman pueden entenderse como una propedéutica de resiliencia ciudadana con miras a re-

componer la unidad de fachada metropolitana ante cualquier forma posible de catástrofe, entre las cuales se incluye un levantamiento popular” (Consejo Nocturno 2018: 59-60, mi subrayado).

30. La coherencia extrema del modelo *civilizatorio* es el rigor de su *lógica*, que le es constitutiva y que lo sostiene en su inercia. Extrapolar esa *lógica* a todo es lo *conquistual* de su Territorio *epistémico* concebido como *único elemento del pensar*. Esta lógica civilizatoria petrificada, en su antropismo extremo, ha dado lugar al consenso de verosimilitud sobre la extrapolación megalómana del declamado “Antropoceno” -o “Capitaloceno”, que sigue el mismo patrón patriarcal en su des-comunal pretensión de poder-. Es el “*Nosotros lo hemos hecho todo, no son ‘Ellos’. Ellos somos nosotros*” del clímax del filme *Interstellar*, 2014. (Vuelvo a este filme más adelante, en 3. *Innovación sensible*).

31. “*Habitar*”, latino “*habitare*”, tiene una acepción congruente con la forma de vida dominante: la del modelo civilizatorio y la lógica del Capital, y otras acepciones, más viejas, de *sentidos territoriales* que han quedado en la sombra. Por un lado, la *etimopraxis* del “*habitar*” como un afirmar(se) un lugar/posición “propio/a”, y su *habitus* consecuente de ocupación/exigencia “propia”, posición de sí, permanencia afirmada (Han 2020: 13-17); por otro, la del “*habitar*”, de “*haber*”, latino “*habere*”, como un morar (*dilación, quedar, restar, yacer*), *reiteración acostumbrada* (“*hab-itare*”) -próxima a la conjugación de un “*soler*” o “*haber sabido*”: “*había sabido venir*”, “*solía pasar, estar, volver, etc.-, donde acogen y amañan conjuntamente otros-entre-otros territoriales en la costumbre -como en la quichua “yachay”: “saber acostumbrar, amañar*”; y en el latino “*ritus*”, “*costumbres*”-; y no aquel ímpetu de quien decide/requiere/exige apropiarse para afincarse o para repetirse en su hacer. (El *habitar-morar*, con su *habitus* del estar-amañado y del hacer-amañar, es el invocado en el título del libro de Edward Palmer Thompson, *Costumbres en común*, y en su conocido artículo sobre la “*economía moral de la multitud*”; Thompson 1995.) El “*habitar*” se dirige así en la doble acepción, entre un minimalismo fenomenológico en el “*habitar*”-propio, y un *estar pre-fenomenológico en pertenencia, entre otros territoriales, en el “habitar”-morada (ethos)*. Quien interpreta

siempre lo hace desde un territorio epistémico, que es el territorio del pensar lógico-eidético, o los *territorios de otros elementos del pensar*.

32. Luxemburgo 1967.

33. Grosso 2025e.

34. Benjamin 2010.

35. Choca en Benjamin, felizmente, un sentido emancipatorio enraizado en un más viejo sentido de pertenencia al mundo; lo que hace que el movimiento venga y llegue de más abajo, y, por decirlo en términos (no-) civilizatorios: de más afuera. Theodor Adorno, en la semblanza post mortem de Walter Benjamin, su “discolo amigo”, dice que en él se han encontrado, “por última vez”, mística e Ilustración (Adorno 1962: 258). Lo definitivo, perentorio y taxativo de ese “por última vez” podría volverse toda una cuestión; pero tal vez más del lado y por cuenta de Adorno que de Benjamin. Lo cual no quita fuerza al oximoron y su herejía al “encuentro de mística e Ilustración”, que ahora habla más de Benjamin (y de sus destellos dialécticos y resonancia en nosotros) que de las reticencias de Adorno.

36. Benjamin 2010: 24, *Tesis IX*.

37. Benjamin 2010: 26-27, *Tesis XI*.

38. Benjamin 2010: 27, *Tesis XII*.

39. Benjamin 2010: 57, *Fragmentos sueltos, Ms-BA – Manuscritos del Archivo de Berlín 473* (mis cursivas).

40. Nancy 2014; Grosso 2025f.

41. Es lo que hace que las izquierdas resistentes *no-re-existent*s puedan destruir en la cabeza y las letras el mundo, pero confíen su cotidiano y su proyecto utópico a un desarrollo imparable y que parece no ser parte del problema. Es lo que vuelve el “diálogo de saberes” un mero amague ideológico para poner en escena y representar el teatro autocomplaciente y reconciliador de la exaltación moral del testimonio de una resistencia, narcisista e impotente, sin *re-existencia*.

42. Grosso 2025g; 2025d; Noguera 2004; 2020; Noguera, Ramírez y Echeverri 2020; Giraldo y Toro 2020.

43. Frazer 1993, *Capítulo III. Magia simpatética*.

44. Sensus Jean-Luc Nancy. Ver Nancy 2003; Nancy t Bailly 2014; Nancy y Lèbre 2020.

45. Wittgenstein 1996.
46. Hubert y Mauss 2010.
47. Evans-Pritchard 1991.
48. Wittgenstein 1996: 52-57.
49. Aun cuando, incluso, en ese asentir o disentir explicativo haya siempre un *frotar intenso, frío o caliente, inerradicable* (Wittgenstein 1996: 59). *Los afectos son ineludibles, in-des-corporeizables. Estamos expuestos a su intemperie, “describible”,* diría Wittgenstein, pero no en el remanido y naturalizado sentido cognitivista, informativo, sino “*expresivista, naturalista*” (Hacker 1998: 51). ¿Será que la etnográfica “descripción densa” (Geertz 1973) alcanza y llega a estos desplazamientos?
50. Wittgenstein 1996: 59. El “espíritu auroral del hombre”, “el hombre es un animal ceremonial. Esto es, en parte, falso (por no-explicativo), en parte sinsentido (porque no tendría diferencial en qué ser significativo), pero también hay algo de verdad en ello” (Wittgenstein 1996: 62). En lo “auroral” aún no hay separación hombre/naturaleza, por eso, estrictamente, tampoco hay “ceremonial”, que vendría una vez rota esa unión primera (74). “La adoración es la forma del espíritu auroral” (74), dice Wittgenstein.
51. Wittgenstein 1996: 77.
52. Wittgenstein 1998: 46.
53. Bajtin 1999; 2000.
54. Recuerdo aquí a mi querida Ana Paula Guimaraes mostrándome, hace algunos años, los *grammas* hechos por las olas del mar en las costas de Cascaes, al oeste de Lisboa, como *surcos* de un campo arado; y que también, me decía, como a los trazos gráficos del poema sobre el papel -la piedra o la pantalla-, se los nombra “*versos*”.
55. *Miedo*, Martín Guzmán, en *Fatua III*, CD, San Juan de Pasto, Colombia, 2021.
56. Grosso 2023c.
57. El “*mantener abierto y accesible a la participación de humanos y no humanos lo que desde siempre es lo común del mundo*”.
58. Grosso 2025h.
59. Holbraad, Pedersen y Viveiros de Castro 2014; Blaser 1919; 2024; Blaser y De La Cadena 2009; De La Cadena, Risør y Feldman 2018; Escobar 2012;

2015; De Munter 2016; Leff 2018; 2020; 2023; Grosso 2025i.

60. Grosso 2025c.

61. Bataille 1979: 13.

62. Blanchot 2002a; 2008; 202b; Nancy 2001.

63. Grosso y Guerrero 2025.

64. Porto-Gonçalves 2020.

65. Sánchez-Antonio 2025.

66. Grosso y Guerrero 2025.

Bibliografía

ADORNO, Theodor

1962 [1955] Prismas. Crítica de la cultura y la sociedad. Barcelona: Ariel.

AGAMBEN, Giorgio

2007 [1978; 2001] Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

AÑÓN, Valeria

2023 “Conquistualidad.” En RUFER, Mario (coord.) La colonialidad y sus nombres: conceptos clave. Buenos Aires y México: CLACSO-Siglo XXI.

BACHELARD, Gaston

2000 [1938] La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI.

BAJTIN, Mijail

1999a [1979] “Autor y personaje en la actividad estética.” (1925) En M. BAJTIN. Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

2000 Yo también soy. Fragmentos sobre el otro. (1925) México: Taurus.

1990 [1965] La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais. Madrid: Alianza.

BATAILLE, Georges

1979 [1967] Sobre Nietzsche. Voluntad de suerte. Madrid: Tecnos.

BATESON, Gregory

1998 [1972] “Hacia una teoría de la esquizofrenia.” (1956) y “Doble vínculo.” (1969). En G. BATESON. Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Lohlé –Lumen.

BENJAMIN, Walter

2010 Tesis sobre la historia, 1939-1940. Y otros fragmentos. Bogotá: Desde Abajo.

BLANCHOT, Maurice

2002a [1955] El espacio literario. Madrid: Editora Nacional.

2008 [1969] La conversación infinita. Madrid: Arena.

2002b [1984] La comunidad inconfesable. Madrid: Arena.

BLASER, Mario

2019 “Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales”,
América

Crítica, N° 3(2): 63-79.

2024 Incomún. Un ensayo de ontología política para el fin del mundo (único).
Adrogué: La Cebra.

BLASER, Mario y Marisol DE LA CADENA

2009 “Introduction.” World Anthropologies Network WAN – Red de Antropología de-
Mundo RAM –

Electronic Journal, N° 4: 3-10, January/Enero 2009.

CONSEJO NOCTURNO

2018 Un habitar más fuerte que la metrópoli. Logroño: Pepitas de Calabaza.

DELGADO CÓRDOBA, Zuly Elizabeth

2025 Alterpedagogías en movimiento. Tesis de Maestría en Investigación/Creación
Arte y Contexto, Facultad de Artes, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto.

DERRIDA, Jacques

1995 [1991] Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa. Barcelona: Paidós

2006 [1999] Dar la muerte. Barcelona: Paidós.

DE LA CADENA, Marisol, Helen RISØR y Joseph FELDMAN

2018 “Aperturas onto-epistémicas: conversaciones con Marisol de la Cadena.” Atí-
poda – Revistade Antropología y Arqueología, N° 32: 159-177, Universidad de
los Andes, Bogotá.

DE MUNTER, Koen

2016 “Ontología relacional y cosmopraxis desde los Andes. Visitar y conmemorar
entre familiasaymaras”, Chungara – Revista de Antropología Chilena, Vol.
48 N° 4: 629-644, Universidad de Tarapacá, Arica.

ESCOBAR, Arturo

2012 “Cultura y diferencia: la ontología política del campo de cultura y desarrollo”,

- Wale'keru – Revista de Investigación en Cultura y Desarrollo, N°2: 7-16, Universitat de Girona, Laboratorio Iberoamericano de Investigación e Innovación en Cultura y Desarrollo – Universidad Tecnológica de Bolívar.
- 2015 “Territorios de la diferencia: la ontología política de los ‘derechos al territorio’”, Cuadernos de Antropología Social, N° 41: 25-38, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- EVANS-PRITCHARD, E. E.
- 1991 [1962; 1965] Las teorías de la religión primitiva. Madrid: Siglo XXI.
- FRAZER, J. G.
- 1993 [1922] La rama dorada. Magia y religión. Bogotá: FCE.
- GEERTZ, Clifford
- 1973 The interpretation of cultures. Selected essays. USA: HarperCollins Publishers.
- GIRALDO, Omar Felipe e Ingrid TORO
- 2020 Afectividad ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. Chetumal: ECOSUR – Universidad Veracruzana.
- GROSSO, José Luis
- 2004a “Una modernidad social inaudita e invisible en la trama intercultural latinoamericano-caribeña. Historia, posiciones, prospectiva.” En F. LÓPEZ SEGRERA, J.L. GROSSO, A. DIDRIKSSON y F.J. MOJICA (coords.) América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización. México: Red Latinoamericana de Estudios Prospectivos – Miguel Angel Porrúa – Cámara de Diputados de la República de México – Universidad Autónoma de Zacatecas – UNAM.
- 2004b “NTICs, educación virtual, lógicas de la comunicación social y “sociedad del conocimiento”: Anotaciones sobre el contexto y la responsabilidad social de la Educación Superior a Distancia en ALC.” Diálogo Educativo, Vol. 4 N° 13, Número Monográfico “Educação, Comunicação e Tecnologia”, Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba (RS– Brasil).
- 2009 “Tácticas sociales, innovación y fenómenos emergentes en el uso de las redes. Políticas del conocimiento, tecnologías y cultura.” Ponencia en el Simposio “Nuevas tácticas sociales de generación y reapropiación del conocimiento: innovación y fenómenos emergentes en el uso de las redes”,

- Coloquio Latinoamericano “Historia y Estudios de la Ciencia y la Tecnología”, Sociedad Mexicana de Ciencia y Tecnología, Puebla, México, 24 al 27 de octubre de 2007. Cuadernos de Administración, N° 40: 161-180, Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle, Santiago de Cali, diciembre de 2009.
- 2012 Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contra-narrativas en la telaraña global. Popayán: Universidad del Cauca.
- 2013 “Excess of Hospitality. Critical semiopraxis and theoretical risks in postcolonial justice.” In A. HABER & N. SHEPHERD (eds.) *After Ethics. Ancestral voices and post-disciplinary worlds in archaeology*. New York: Springer.
- 2015 “Hospitalidad excesiva. Semiopraxis crítica y justicia poscolonial.” En C. Sarmiento (coord.) *Semióticas da comunicação intercultural. Da teoria às práticas*. Porto: Afrontamento.
- 2017 En otras “lenguas”. Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica. Azogues (Ecuador): Universidad Nacional de Educación – UNAE.
- 2019 “La comunidad ‘alterada’: Cuerpos, discursos y relaciones entre seres humanos y no- humanos. Matrices interculturales de la hospitalidad.” En J. TOVAR (ed.) *Diversidad epistémica y pensamiento crítico. Sumak Kawsay, ontología política e interculturalidad*. Popayán: Universidad del Cauca.
- 2021a Muyu, qenqo y kuti más acá del modelo civilizatorio dominante. Morfogramas rituales en comunidades territoriales andinas. Conferencia, III Seminario Internacional de la Red de Epistemología Andina – EPA, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú, 21-23 de julio de 2021. Publicada en *Tejiendo la Pirka – Documentos de Trabajo*, N° 18-19: 6-35, Fundación Ciudad Abierta – Centro Internacional de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Santiago de Cali julio-diciembre 2021 – enero-junio 2022.
- 2021b Autonomía y pertenencia. Del sujeto a la comunidad territorial. Ponencia, Panel “De la resistencia derrotada a la autonomía como proyecto”, XVIII Congreso Internacional Integración Regional, Fronteras y Globalización en el Continente Americano - II Encuentro Nacional de los Pueblos Originarios y Comunidades en Defensa de sus Territorios, La Ceiba, Honduras, 25-28 de octubre de 2021.
- 2022a El elemento del pensar. Semiopraxis ambiental de comunidades territo-

riales. Conferencia, Cierre del Curso de Pensamiento Ambiental, Grupo de Pensamiento Ambiental, Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales, Manizales, 2 de febrero de 2022.

- 2023a Sobrevivir al modelo civilizatorio greco-platónico-cristiano-helénico-europeo-occidental-metaterráqueo. Salir de la epistemología (de la complejidad y posthumanista) perteneciendo a comunidades territoriales unas-entre-otras. Apocalipsis y sobrevivencia. Ms. San Fernando del Valle de Catamarca.
- 2023b Sacha-teoría de la violentación simbólica. Ponencia, Mesa 3: “Experiencias tocadas por la investigación”, X Jornadas Intercatedras de Pensamiento Latinoamericano – IV Simposio de Filosofía Latinoamericana Contemporánea, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, 20-22 de septiembre de 2023.
- 2023c “Estar nomás más acá de toda ontología.” Tejiendo la Pirka – Documentos de Trabajo, N° 21: 8-22, Fundación Ciudad Abierta – Centro Internacional de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Santiago de Cali, julio-diciembre 2023.
- 2024a “Reverse Hospitality on the Outskirts of Culture: Ritual Matrices of Creation in a Local Community of Beings, Human and Non-human, Living and Dead, Gods and Elements.” *Global Journal of Human-Social Science / Political Science*, Vol. 24, 5: 44-57, Framingham, Massachusetts.
- 2024b La forma “política”. De la crítica histórica de la economía política del capital a la semiopraxis intercultural de comunidades territoriales. Ms. San Fernando del Valle de Catamarca.
- 2024c Semiopraxis ambiental. Seminario, Doctorado en Estudios Ambientales, Universidad Nacional de Colombia, Manizales, enero de 2024.
- 2025a Afectados de dones en juego abierto de la extensa trama. Círculo de Lectura Baruch Spinoza 2025, Centro Internacional de Investigación PIRKA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, 22 de agosto de 2025.
- 2025b Adelantar la sobrevivencia al colapso civilizatorio por devastación territorial. Conferencia de Cierre, II Coloquio Nacional de Filosofía y Pensamiento Vivo de los Pueblos Originarios, Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco,

8 de agosto de 2025.

2025c “Fagocitación y hospitalidad excesiva en el estar nomás.” Utopía y Praxis Latinoamericana, Año 30 N° 110: 14-29, Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos – CESA, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad del Zulia, Maracaibo, julio-septiembre de 2025.

2025d Cuestión (E)Spinoz(s)a. Afectos, participaciones, composiciones en comunidades territoriales humanasnohumanas. Semiopraxis territorial. Ms. San Fernando del Valle de Catamarca.

2025e La ciencia sobreactúa su personaje ante los sentipensares de los pueblos de la tierra. Ms. San Fernando del Valle de Catamarca.

2025f Interterritorias. Estar-afectados en hospitalidad excesiva. Conferencia, VIII Seminario Internacional / II Coloquio Doctoral de Pensamiento Ambiental, Doctorado en Estudios Ambientales – Centro Internacional de Investigación en Pensamiento Ambiental “Augusto Ángel-Maya”, Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales, 29/7/2025.

2025g Enjambres y ensambles: fluencias del agua, la luz solar y la música. Conferencia, VIII Seminario Internacional / II Coloquio Doctoral de Pensamiento Ambiental, Doctorado en Estudios Ambientales – Centro Internacional de Investigación en Pensamiento Ambiental “Augusto Ángel-Maya”, Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales, 28/7/2025.

2025h “Lo ancestral no es un caleidoscopio del imaginario.” En Juan Carlos SÁNCHEZ-ANTONIO y José Luis GROSSO. Saberes Haceres Espiritualidades Interancestrales para adelantar la sobrevivencia. (libro en preparación)

2025i “A Enrique Leff, el que señala: ‘Ya no el Ser, sino el Sur’.” En Eckart Boege (coord.) Pasión de pensar la vida. Festchrift en honor a Enrique Leff. México: IIES-UNAM (en imprenta).

GROSSO, José Luis y Eliana GUERRERO

2025 “El agua nos encuentra. El relato del agua en un encuentro de saberes” En E. LEFF (ed.) Diálogo de saberes en la transición histórica hacia la sustentabilidad de la vida. Buenos Aires: CLACSO.

HACKER, P.M.S.

1998 [1997] Wittgenstein. La naturaleza humana. Bogotá: Norma.

HAN, Byung-Chul

- 2020 [2007] Ausencia. Acerca de la cultura y de la filosofía del Lejano Oriente. Buenos Aires: Caja Negra.
- HOLBRAAD, Martin – Morten Axel PEDERSEN, and Eduardo VIVEIROS DE CASTRO
2014 "The Politics of Ontology: Anthropological Positions." Society for Cultural Anthropology, Theorizing the Contemporary, Fieldsights, January 13. <https://culanth.org/fieldsights/the-politicsof-ontology-anthropological-positions>
- HUBERT, Henri y Marcel MAUSS
2010 [1909 / 1899] El sacrificio. Magia, mito y razón. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- HURTADO GÓMEZ, Lina María y Carlos Walter PORTO-GONÇALVES
2022 "Resistir y Re-existir." GEOgraphia, Vol. 24 N° 53: 1-10, Universidade Federal Fluminense, noviembre de 2022. DOI: 10.22409/GEOgraphia2022.v24i53.a54550
- KRENAK, Ailton
2024 [2022] Futuro ancestral. Buenos Aires: Taurus.
- KUHN, Thomas S.
1998 [1962] La estructura de las revoluciones científicas. Bogotá: FCE.
- LEFF, Enrique
2018 El fuego de la vida. México: Siglo XXI.
- 2020 El conflicto de la vida. México: Siglo XXI.
- 2023 Heidegger in the Face of the Environmental Question. The Immanence of Life. (Translation of El fuego de la vida, Volume I, revised edition.) London: Routledge.
- LUXEMBURGO, Rosa
1967 [1913] La acumulación del capital. México: Grijalbo.
- NANCY, Jean-Luc
2001 [1986; 1990; 1999] La comunidad desobrada. Madrid: Arena.
- 2014 [1993] ¿Un sujeto? Buenos Aires: La Cebra.
- 2003 [1993] El sentido del mundo. Buenos Aires: La Marca. NANCY, J.-L. y Jean-Christophe BAILLY
2014 [2007] La comparecencia. Madrid: Avarigani.
- NANCY, Jean-Luc y Jérôme LÈBRE
2020 [2017] Señales sensibles. Conversación a propósito de las artes. Madrid: Akal.
- NEZAHUALCÓYOTL
2016 [1978] Trece poetas del mundo azteca. Edición de Miguel León-Portilla. México: UNAM-Instituto de Estudios Históricos.

NOGUERA, Ana Patricia

2004 El reencantamiento del mundo. México: PNUMA – Universidad Nacional de Colombia.

2020 Polifonías geo-ético-poéticas del habitar-sur. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

NOGUERA, Ana Patricia – Leonardo RAMÍREZ – Sergio ECHEVERRI

2020 “Metodoestesis: los caminos del sentir en los saberes de la tierra. Una aventura geo-epistémica en clave sur.” Revista de Investigación Agraria y Ambiental (RIAA), Volumen 11 N° 3: 45-64, Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente (ECAPMA), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

PLATÓN

1998 “Timeo.” En PLATÓN. Diálogos. Filebo, Timeo, Critias. Madrid: Planeta D’Agostini (Gredos).

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter

2020 “Água enquanto disputa epistémica e política para além dos três estados da água. Entrevista de Wladimir Mejía Ayala, en Bogotá, 2019-2020.” Perspectiva Geográfica, Vol. 25 N° 2: 144-162, Estudios de Posgrado en Geografía EPG, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC - Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC, julio - diciembre de 2020.

QUINTERO WEIR, José Ángel y MANSILLA QUIÑONES, Pablo

2023 Asota e’in añunwiin Wammamain. Memoria de la gente de agua de nuestro territorio. Cartografía de la Memoria de los Añuu. Cuenca del Lago de Maracaibo – Venezuela. Amazônia Latitude Press. Río de Janeiro.

SÁNCHEZ-ANTONIO, Juan Carlos

2025 “Filosofía zapoteca, diálogo de saberes y transición poscivilizatoria.” En E. LEFF (ed.) Diálogo de saberes en la transición histórica hacia la sustentabilidad de la vida. Buenos Aires: CLACSO.

SANTUCHO, Francisco René

1956 “La búsqueda de una exacta dimensión.” Revista Dimensión, N° 1, Librería Dimensión, Santiago del Estero.

SEGATO, Rita Laura

2023 “Jujuy: de vilcas y dueños. La conquistualidad permanente.” Anfibia, UNSAM,

San Martín 26/06/2023.

SIMMEL, Georg

2005 [1903] "La metrópolis y la vida mental." Bifurcaciones, N° 4: 1-10, Santiago de Chile.

THOMPSON, Edward Palmer

1995 [1991] Costumbres en Común. Barcelona: Crítica.

WINNER, Langdon

2001 [1998] "Del progreso a la innovación: visiones cambiantes de la tecnología y el bienestar humano." En LÓPEZ CEREZO, J.A. – J.L. LUJÁN y E.M. GARCÍA PALACIOS (eds.) Filosofía de la tecnología. Madrid: OEI.

WITTGENSTEIN, Ludwig

1988 [1953] Investigaciones filosóficas. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM – Crítica.

1996 [1976] Observaciones a "La rama dorada" de Frazer. Madrid: Tecnos.

CONTRA LA BARBARIE CIVILIZATORIA. RESISTENCIA PRODUCTIVA Y PREVISIVA EN LA EDUCACIÓN

José Gustavo Casas Álvarez
UNRC, UAM-X, UMEM
México

Los riesgos de las nuevas barbaries

La propensión a la barbarie, consecuencia de batallas imperiales políticas y sociales, en las búsquedas por la hegemonía y/o dominación tiene una larga duración en la historia humana. Su presencia y recurrencia nos lleva, incluso, a preguntarnos sobre la naturaleza humana, sobre los rezagos de especie, sobre las determinaciones o condiciones para su reiteración. Tampoco deberíamos declinar en evaluar críticamente los efectos de las confrontaciones bélicas o violentas. De la búsqueda por atenuar, disminuir o erradicar acciones que comprometen la vida, es que se vienen logrando los mejores hallazgos para la construcción de humanidad: la democracia, la paz, la libertad, la sustentabilidad, entre otras.

Edgar Morin nos recuerda, en su libro *Breve historia de la barbarie en Occidente* (2009), la dialógica de la irrupción-prevención de la barbarie. Expone sobre los gérmenes de ésta en Occidente y su decantación en el colonialismo y sus efectos internacionales prolongados por quinientos años (S. XVI a S. XX). De las conflictividades emergentes y las oposiciones a las contundencias de la hegemonía y del ejercicio del poder y la crueldad, se engendraron ideas eman-

cupatorias, de las que se nutrieron las oligarquías proto-nacionalistas, grupos sociales: obreros y sectores populares en resistencia.

El rostro más acabado de la barbarie occidental en el S. XX, para Morin, fueron los totalitarismos. Con ellos, se reunieron las condiciones para las confrontaciones multinacionales, que alcanzaron niveles de guerra y exterminio sin precedente a escala internacional.

Las guerras mundiales ocurridas en un corto periodo de tiempo, en el Siglo XX, que por su alcance territorial y su escalamiento en la innovación tecnológica armamentística, derivaron en importantes reflexiones sobre estrategias de regulación de las conflictividades; ya para mantener el *status quo* al final de la guerra (consecuencias de la reconfiguración hegemónica), ya para reticular los circuitos de ejercicio del poder hacia la segunda guerra mundial. En adelante, las tensiones internacionales persisten, en rostros y facetas intervencionistas y punitivas: dictaduras, ocupaciones territoriales, inversiones económicas a cuenta de recursos naturales, entre otras.

La ONU y la UNESCO surgieron como proyectos para la regulación de las conflictividades referidas. La primera como organismo intergubernamental mundial encargado de mantener la paz y la seguridad internacionales, así como la construcción de agendas de trabajo entre los países afiliados (193 Estados Miembros, actualmente), para lograr la paz duradera, a través de la unidad entre los pueblos del mundo y el fortalecimiento de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad mediante la mutua comprensión y el diálogo entre culturas.

Misión y resultados fuertemente cuestionados dadas las acciones de guerra posteriores a los eventos que llevaron a su fundación: China, Corea, Vietnam, Israel-Palestina, Irán-Irak. Balcanes.

Pese a ello, la UNESCO ha promovido acciones, información, documentación significativa en aras de comunicar y formar en torno a la educación, la ciencia y la cultura, del bienestar de los pueblos de las naciones (según fraseología del propio organismo).

En fechas recientes (2017 y 2025), el presidente estadounidense Donald Trump optó por retirar los apoyos de financiamiento a la UNESCO. Si bien no fue el primer presidente en hacerlo, destaca la reiteración para distanciarse de la misión multilateral internacional, de la Agencia de la ONU. Los argumentos son explícitos, para la administración Trump, la política de la UNESCO no coincide con “los intereses estadounidenses” (Lukiv, 2025).

El contexto no es menos importante, una intervención israelí apoyada por Estados Unidos, en Palestina, con cariz genocida en este 2025. La barbarie y la catástrofe, por encima de la reivindicación de la Educación, la Ciencia y la Cultura; de la soberanía y la autodeterminación de los pueblos y las naciones.

Por transitar hacia los ochenta años de la ONU y de la UNESCO, resulta inquietante, cuando menos, el mensaje que recae sobre la ciencia, la educación y el diálogo cultural.

La gestión y permanencia de las agencias internacionales no es tarea sencilla, particularmente cuando las guerras son un escenario conocido para la acción de comerciantes legales e ilegales de la tragedia humana, social y política.

El unilateralismo planteado como visión y misión política es una afrenta al orbe educativo y cultural, es una estrategia anclada a la barbarie occidental. Quizás un terrible estertor para el reacomodo de la economía mundial y las hegemonías internacionales. Esto representa, también, un mensaje sobre la justicia social; en el marco del unilateralismo, ésta se limita, se ignora, o se posterga.

En este sentido, la intención de menoscabo a la UNESCO, resulta un referente para advertir que:

- La persistencia y escalamiento de los eventos atroces derivados de las guerras contemporáneas (desabastos, tasas de interés, vulneración de soberanías, reacomodos presupuestales, en los casos menos violentos) desdibujan las distancias e indiferencias de los sujetos en sitios distintos del planeta.
- La especulación financiera no descansa y puede tocar los rincones más inmediatos del consumo civil: empresas multinacionales invirtiendo en la guerra, con pocos riesgos en su “aceptación y respaldo del consumidor”.
- La educación, la guerra, la paz y el bucle irrupción-prevención de la barbarie, no sólo se realimentan con los desarrollos tecnológicos mediados por la innovación (fusiles, miras telescópicas, buques, misiles, bombas, drones, por decir lo menos), ni sólo se subsidian de jornadas de trabajo extenuantes o asistidas por máquinas físicas o computacionales para soportar el costo bélico; también se reorientan, se median con la resistencia productiva y previsiva.

Y por esto mismo, insistir en:

- La importancia de consolidar las agendas de reafirmación de memoria, para el refrendo de los derechos obtenidos por efecto de la acción social y colectiva, en contraposición a la barbarie y a la miseria que desatan los conflictos entre las naciones belicistas e injerencistas.
- El valor de la resistencia productiva y previsiva contra la barbarie para propiciar el reconocimiento, conocimiento y conciencia de las trágicas experiencias entre los vencedores y derrotados de la guerra.
- La certeza de que siempre se pierde a escala humana en la guerra, con independencia del saldo a favor o en contra. Para ello nos asiste la comprensión de las víctimas, la preocupación por los sometimientos a servidumbre, la protección de lo refrendado y obtenido por justicia social y para el bienestar popular; la necesidad de recrear la democracia y el humanismo.
- Que la educación pertinente y suficientemente informada de su contexto resiste a la barbarie y la confronta con la prevención; a esto se le pueden sumar técnicas y tecnologías, con ellas se puede innovar en razón de la adopción crítica de la condición civil, ciudadana y de paz. En dicha adopción deben expresarse aprendizajes para: la convivencia (UNESCO, 2013); para el relacionamiento en el poder y con el poder político y sus sistemas de representación y jerarquía; para el ejercicio civil y ciudadano como en escenarios de representación política a escalas nacionales e internacionales

Eventos atroces derivados de las guerras contemporáneas y crímenes de sistema

La educación pertinente y suficientemente informada de su contexto, capaz de resistir a la barbarie, cuenta con insumos para ejemplificar, indignar y concienciar a las generaciones venideras.

El Museo Imperial de la Guerra de Londres recuerda en su página de Internet sobre los desabastos y el acecho del hambre entre las naciones combatientes en la Primera Guerra Mundial. Ilustra con fotografía de la época, las filas de mujeres y niños para obtener raciones limitadas de alimentos. Informando sobre la reiteración de estas imágenes, también, en la Segunda Guerra Mundial. Se puede leer literalmente:

En Rusia y Turquía, la distribución de alimentos se interrumpió. La revolución rusa tuvo su origen en disturbios urbanos por la escasez de alimentos. En Turquía, muchos murieron de hambre. Austria-Hungría finalmente sucumbió a la misma calamidad. Alemania introdujo numerosos controles gubernamentales sobre la producción y venta de alimentos, pero estos resultaron estar mal planificados y agravaron los efectos del bloqueo naval británico. Se produjeron alimentos sustitutos a partir de diversos ingredientes poco apetitosos, pero su valor nutricional era insignificante y los alemanes sufrieron una desnutrición cada vez mayor a partir de 1916.” (IWM, 2025)

Podemos confirmar, además, la necesidad de acciones gubernamentales en la producción y venta de alimentos con pocas condiciones para evitar la desnutrición y la miseria.

Pere Ortega, publica en *Revista Digital de El Centro de Estudios por la Paz* J. M. Delàs, un artículo que expone la relación entre incremento del gasto militar y disminución en los indicadores de bienestar de las poblaciones. En el documento se expone desde una perspectiva crítica que las armas son consideradas productos ineficientes, toda vez que no son bienes de consumo, no ingresan en los circuitos de mercado, propiamente, y por lo tanto con tienen valor de cambio. Son objetos para estados de excepción. En este sentido, se pueden observar absurdos en la consideración de la industria armamentista en razón de los derechos ciudadanos generales:

Un arma, como cualquier otro producto, en el proceso de producción necesita de inversiones en I+D y de capital, de otros productos manufacturados y de mano de obra asalariada. Entonces, la producción del arma beneficia tanto al trabajo como al capital (obrero y patrón), y entre ellos se producirá una conexión de intereses; el trabajador necesita el salario, el patrono desea extraer plusvalía del trabajo. Esto explica, cuando aparecen crisis, cómo los trabajadores de las industrias militares salen en defensa de sus puestos de trabajo sin tener en cuenta cuestiones humanitarias o de clase, ya que las armas que fabrican

pueden ser utilizadas en guerras donde los obreros se enfrentarán entre sí rompiendo el principio de solidaridad internacional del que se supone deberían ser defensores, y donde, además, causarán un enorme sufrimiento a las poblaciones que padezcan las guerras” (Ortega, 2023)

Por otra parte, Ortega (2023) indica que las armas desde la economía crítica:

No aportan ingresos al Estado a través de los impuestos, pues este está exento de pagar impuestos. Este periplo económico que para los keynesianos es beneficioso para la economía, no lo es para la economía crítica (Melman, Leontief...), incluidos los partidarios del decrecimiento, que niegan a las armas su carácter benéfico debido a que al ser adquiridas por el Estado no tienen valor social al no circular por el mercado como la gran mayoría de los productos, pues, como ya se ha indicado, la ciudadanía no puede adquirir un avión de combate o un buque de guerra que solo adquieren los Estados, y tan solo una pequeña parte de las armas, las ligeras, pueden ser adquiridas por la población, con enormes restricciones en la mayoría de los países del mundo.

El Instituto Internacional de Estudios para la Paz de Estocolmo (SIPRI, 2025) ha indicado que en la última década, el gasto militar internacional ha

presentado un repunte similar en proporción al de la Guerra Fría. Cuestión que preocupa por diversas razones, entre la que se destacan dos: el redireccionamiento de presupuesto social a la seguridad armada y a las acciones bélicas; el recrudecimiento de los discursos nacionalistas y del odio.

Se cuenta con suficientes evidencias sobre el papel de ciertos grupos de inversionistas y empresas multinacionales con apuestas cuestionables, por decir lo menos, en contextos de guerra o intervención: las controvertidas historias de la Coca Cola y la marca Fanta (Villatoro, 2019) o el involucramiento de IBM con la Alemania Nazi (Black, 2001). Actualmente, se ha insistido en el papel de empresas, financieras e inversionistas y sus vínculos con contratistas de guerra como General Dynamics y Day & Zimmerman, en la devastación inflingida desde Israel a Palestina (Insuasty, 2025).

A pesar de las tragedias y de los más de 56 conflictos bélicos registrados en 2024, emerge la resistencia y la conciencia crítica. Flotillas, desde distintos lugares del mundo, han representado con valor las aspiraciones civiles y de paz más deseables para la historia del internacional del siglo XXI (Chávez, 2025). Para este 2025 se habla de las flotillas que reinciden en la demanda de contener las atrocidades suscitadas en Gaza. (Holleis, 2025)

Hasta aquí, se han mostrado tanto efectos directos de la barbarie occidental, como eventos atroces derivados de las guerras. De los primeros se puede hacer alusión a crímenes de guerra y otros crímenes de lesa humanidad; sin embargo, los segundos suelen quedar fuera de las reflexiones para su disminución, atenuación o erradicación concreta.

Sobre estos últimos, quizás con mayor concisión, ha expuesto Luigi Ferrajoli en la obra dedicada a La Constitución de la Tierra. Allí refiere a los crímenes de sistema:

[...] agresiones a los derechos de las personas que no pueden ser enfrentadas con los principios garantistas del derecho penal: ni con el principio de la responsabilidad personal, ni con el principio de legalidad ni con el de certeza de los tipos penales. [...] Sus rasgos distintivos –los que, haciendo uso del lenguaje penalista, cabe llamar sus «elementos constitutivos»– son dos: el carácter indeterminado e indeterminable tanto de la acción como del resultado, generalmente catastrófico, y el carácter indeterminado y plurisubjetivo tanto de sus autores como de sus víctimas al consistir estas, por lo general, en pueblos enteros y a veces en la humanidad como tal (Ferrajoli, 34-35, 2022).

Propone entonces considerar jurisdicciones internacionales sobre: agresiones al medio ambiente; hambre en el mundo y las enfermedades curables no tratadas; millones de muertos provocados por producción, comercio y uso de armas de fuego. En este sentido, propone que las jurisdicciones internacionales que atiendan los crímenes de sistema:

[...] podría atribuírseles la competencia para juzgar los crímenes en sentido penal previstos por el Estatuto del Tribunal Penal Internacional pero excluidos de su jurisdicción

en cuanto cometidos por sujetos de países que no han suscrito su tratado instituyente. Se trataría siempre, como en el caso de los crímenes de sistema, de simples juicios de la verdad, que servirían para hacer emerger las responsabilidades, aquí penales, de sus autores y, al mismo tiempo, el culpable e injustificable rechazo de sus gobiernos a someter sus crímenes a la jurisdicción penal internacional. (Ferrajoli, 37, 2022)

Sobre estas bases y un debate potente sobre la legalidad, la criminología y los tipos de derecho que asistirían al develamiento de los crímenes de sistema, Ferrajoli articula una propuesta robusta y estimulante para una Constitución de la Tierra. Apuesta cultural, sociológica, jurídica, paradigmática, entre otros atributos en cuestión.

Este proyecto permite ejemplificar y reconocer las potencialidades de la agenda contemporánea en los bucles individuo-sociedad-especie, civilidad-ciudadanía-paz; faculta a la utopía y a la praxis en la proyección de futuros y de horizontes de bienestar, así como apoya a la educación pertinente y suficientemente informada de su contexto, para la resistencia productiva y previsiva contra la barbarie, con orientación crítica, compleja y humanística de la innovación.

Pluralidad, identidad, proyección de futuro y horizontes de bienestar

El ideario que sustentó la emergencia de la UNESCO destaca tres ejes de acción: solidaridad intelectual y moral de la humanidad, denuncia y combate a las teorías ra-

cistas, llevar a cabo proyectos innovadores relativos a las agendas principales, entre las que destacan: Derechos de autor (1952), Hombre y Biósfera (1971), Patrimonialidad (1972) y Salvaguarda patrimonial (2003).

Estas bases, le han proveído de prestigio y acción internacional. Ha abonado en el reconocimiento y en el debate acerca de las pluralidades, de las identidades, ha construido proyecciones de futuro y discurrido en torno a los horizontes de bienestar. Objetivos del Milenio, Objetivos del Desarrollo Sostenible, Documentos que transitan de Informes a prospecciones en diversas materias que articulan ciencia, cultura y educación. Pese a ello, su anclaje occidental y en ocasiones occidentalocéntrico, pone en crisis sus alcances y potencialidades.

A casi ochenta años de su fundación, con la desatención del actual presidente Donald Trump, la UNESCO halla pertinencia en el escenario de las “batallas culturales” entre ideales políticos que se confrontan polarizando, que escalan sus discursos y apelan a la replicación de esta oposición en la vida pública y civil, vulnerando derechos a la información y al bienestar a una vida libre de violencia. En menoscabo de la pluralidad, de las identidades y de los agenciamientos.

Destacan los aprendizajes en torno a la UNESCO en materia de:

- Derechos de autor, en este transitar hacia las producciones sin autoría humana, particularmente por el impacto de la inteligencia artificial y sus aplicaciones digitales;
- La relación hombre-biósfera, en la polémica conceptual y práctica que suponen la sustentabilidad y el antropoceno;

- La patrimonialidad y la salvaguarda en un entorno paradójico, donde existen incentivos a la destrucción, la extinción y el exterminio; pero que logra registrar, resguardar, simular, reproducir materialmente, así como re-“vivir” especies.

En paralelo a la UNESCO, los centros de investigación, las universidades, los centros universitarios van integrando estos andamiajes y promoviendo sus interpretaciones y consolidando aprendizajes y conocimientos; contrarrestando la propensión al generalismo en el discurrir de este organismo internacional, con la atención local al contexto global en clave social. Desde estos entornos educativos, políticos y populares se debe cuestionar el trabajo de este organismo internacional. El cual podría ser exigido en los próximos años, en el corto plazo, para tomar posición en un contexto bélico, de tensión hegemónica, de confrontaciones ideológicas y de acción política.

Reflexiones finales

El *impass* de financiamiento de la UNESCO por los Estados Unidos se identifica como una afrenta de orden educativo y cultural. Por ello se reflexiona sobre las condiciones contextuales internacionales, a escasos meses del cumplimiento de los ochenta años de la fundación de este organismo internacional.

Se procuró mostrar cómo los escenarios de estímulo a la guerra, abren espacio a la barbarie y desde ésta se proyectan acciones, tanto punibles como éticamente cuestionables, como crímenes de sistema, en términos de Ferrajoli (2022); como propensión a la barbarie, en término de Morin (2009).

Ambos autores, permiten una lectura crítica de los escenarios de guerra, de financiamiento y uso de armas, como de la habilitación de crímenes de sistema. En este sentido, se reafirma la importancia de la consolidación de agendas de reafirmación de memoria, a través de la resistencia productiva y preventiva de la guerra.

Sirva este documento como recordatorio preventivo sobre las tentaciones de hacer de los estados de excepción pretextos para evadir y erosionar los derechos obtenidos por efecto de la acción social y colectiva. Razón por la que se hallan oportunas: la contraposición a la barbarie y a la miseria; el reconocimiento, conocimiento y conciencia de las tragedias entre vencedores y vencidos. De lo contrario se promueven los resentimientos, tanto como los discursos y las acciones de odio, cuando lo que estará en juego, en adelante, será el refrendo de lo obtenido por la justicia social y el bienestar popular, así como la recreación de la democracia y del humanismo.

Por ello, se propone hacer la innovación educativa a contracorriente de la persistencia y escalamiento de las violencias, de las acciones desiguales deliberadas, de las novedades técnicas y tecnológicas fetichizadas y enajenantes.

Bibliografía

Black, E. (2001). IBM y el holocausto. Atlántida.

Chávez, P. <https://www.iwm.org.uk/history/rationing-and-food-shortages-during-the-first-world-war>

Lukiv, J. (2025). "La administración Trump retira nuevamente a Estados Unidos de la Unesco", <https://www.bbc.com/news/articles/c0rvkwgg5exo>.

Morín, E. (2009). Breve historia de la barbarie en Occidente. Paidós.

- Ortega, P. (2023). “El gasto militar destruye bienestar”, en Revista Papeles, 157, <https://centredelas.org/actualitat/el-gasto-militar-destruye-bienestar/?lang=es>
- SIPRI, 2025. “Aumento sin precedentes del gasto militar mundial impulsado por Europa y Oriente Medio”, <https://www.sipri.org/sites/default/files/2025%20MILEX%20PR%20ESP.pdf>
- Villatoro, M. (2019). “El oscuro pasado de Fanta: el refresco creado en la Alemania Nazi. ABC Historia. https://www.abc.es/historia/abci-oscuro-pasado-fanta-refresco-creado-alemania-nazi-201902240207_noticia.html
- (2025). “Conflictos bélicos disparan el presupuesto de defensa mundial”, Gaceta UNAM, 5592, <https://www.gaceta.unam.mx/conflictos-belicos-disparan-el-presupuesto-de-defensa-mundial-2/>
- Ferrajoli, L. (2022). Por una Constitución de la Tierra: La humanidad en la encrucijada. Trotta. Edición de Kindle.
- Holleis, J. (2025). “Lo que hay que saber de las flotillas que van a Gaza”. DW, <https://www.dw.com/es/lo-que-hay-que-saber-de-las-flotillas-que-van-a-gaza/a-73938502>
- Insuasty, A. (2025). “¿Quiénes financian desde las sombras el genocidio en Gaza?”, TRT Español, <https://www.trtespanol.com/article/1493428800>
- IWM. (2025) “Racionamiento y escasez de alimentos durante la Primera Guerra Mundial”.

EL MODELO EDUCATIVO TRILEMA: IMPORTANCIA DEL PORFOLIO DE APRENDIZAJE EN LA RELACIÓN ENTRE FUNCIONES EJECUTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Carmen Pellicer Iborra
Fundación Trilema
España

El modelo del Trilema de Gestión del Cambio en escuelas ofrece un marco para comprender las tensiones que enfrentan los sistemas educativos cuando buscan transformar sus prácticas. Este modelo plantea que no es posible maximizar al mismo tiempo la rapidez del cambio, la profundidad de las mejoras y la participación de toda la comunidad escolar, por lo que resulta indispensable tomar decisiones estratégicas para equilibrar estas dimensiones. Tal como señalan autores como Michael Fullan (2002, 2016), la gestión del cambio educativo requiere procesos intencionales y colaborativos que permitan avanzar de manera sostenida en la mejora. En este sentido, el modelo Trilema resalta la necesidad de intervenir de manera articulada en seis aspectos clave del funcionamiento escolar: el currículum, la metodología de aula, la evaluación, la personalización del aprendizaje, la organización del centro y el liderazgo. Como al resolver el cubo Rubik, deben moverse simultáneamente para poder alcanzar los objetivos de excelencia, ya que el cambio educativo debe entenderse como un proceso complejo que involucra múltiples dimensiones al mismo tiempo (Fullan, 2002). Bajo esta perspectiva, la sistematicidad en el diseño del cambio se convierte en un prin-

cipio orientador, pues asegura coherencia, continuidad y claridad en los procesos de innovación educativa, evitando que las tensiones de la implantación deriven en cambios superficiales o poco sostenibles.

La incorporación de una base neurocientífica sobre el aprendizaje en el diseño de procesos de cambio escolar resulta fundamental, ya que permite fundamentar las decisiones pedagógicas en evidencia sobre cómo aprende el cerebro. Comprender principios como la plasticidad neuronal, la relación entre emoción y memoria, o el papel de la atención y la motivación en la construcción de aprendizajes significativos, orienta transformaciones más coherentes y efectivas. Tal como señalan autores como Tokuhamma-Espinosa (2011), la neuroeducación ayuda a integrar conocimientos de la psicología, la pedagogía y la neurociencia para guiar prácticas docentes más ajustadas a las necesidades del alumnado. En la misma línea, Howard-Jones (2014) subraya que un mejor entendimiento de los procesos cerebrales permite evitar mitos educativos y diseñar intervenciones más sostenibles. Además, las investigaciones actuales sobre las funciones ejecutivas –como la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva– muestran que estas capacidades son esenciales para el aprendizaje autorregulado y para la adaptación a contextos complejos, lo cual implica que cualquier proceso de cambio escolar debe considerar estrategias para fortalecerlas (Diamond, 2013). Integrar estos aportes asegura que las modificaciones en currículum, metodologías, evaluación y organización respondan no solo a tendencias pedagógicas, sino también a las condiciones que favorecen un aprendizaje profundo y duradero.

Desde las ciencias cognitivas a veces es difícil

encontrar modelos educativos que se adecuen a las necesidades exigentes del funcionamiento de la mente del escolar. Las continuas presiones de las pruebas externas internacionales, las tecnologías en el aula o la cambiante legislación, dificultan el deseado equilibrio entre cumplir estándares y las necesidades del día a día de los estudiantes. En el estudio que presentamos a continuación hemos tratado de realizar una evaluación de un modelo educativo cuya unidad principal de trabajo desde donde se construye el modelo son las *Funciones Ejecutivas (FFEE)*. En concreto, relacionamos las FFEE con el *Rendimiento Educativo (RE)* con el propósito de medir los efectos del programa en un contexto sociocultural de bajo desempeño. Diseñamos dos estudios de forma coordinada, uno cuantitativo y otro cualitativo para que no queden excluidos factores del contexto que el tratamiento estadístico no podía abarcar. Todo ello con el fin de dar con las claves del modelo escolar que puedan contribuir a mejorar las funciones cognitivas de los escolares.

La literatura sobre las funciones ejecutivas (FFEE) ha identificado distintos enfoques en su conceptualización y análisis. Desde mediados de los años ochenta, se han distinguido dos grandes perspectivas: por un lado, aquellas centradas en el control cognitivo, la inhibición de respuestas automáticas y la resolución ejecutiva de problemas; y, por otro, aquellas que enfatizan el papel de la metacognición (Brown & DeLoache, 1978), la metamemoria (Flavell & Wellman, 1977) y los metacomponentes (Sternberg, 1979), los cuales se relacionan con el conocimiento, la conciencia y los límites de los propios procesos cognitivos. En esta línea, investigaciones re-

cientes han puesto de relieve la relevancia de procesos como la inhibición, la flexibilidad cognitiva, la planificación y la detección y corrección del error (autoevaluación), como los ámbitos más estudiados.

Asimismo, autores como Diamond (2013) han mostrado que las funciones ejecutivas no solo son fundamentales para el rendimiento académico, sino también para el desarrollo socioemocional y la adaptación a contextos cambiantes. De forma paralela al avance en la definición de las FFEE, la evaluación ha evolucionado hacia métodos más ajustados a las características de estos procesos, incorporando pruebas dinámicas, tareas ecológicas y enfoques cualitativos que buscan captar la complejidad de la regulación cognitiva y conductual (Anderson, 2010; Best & Miller, 2010). Este cambio refleja un esfuerzo por comprender las FFEE no como habilidades aisladas, sino como un conjunto integrado de procesos que sostienen el aprendizaje autorregulado y la construcción de la autonomía en los estudiantes.

El estudio en el que trabajamos se centra en la evaluación del modelo educativo TRILEMA, con las FFEE como eje desde el que trabajar el currículum escolar y poniendo énfasis especial en el proceso de la metacognición del estudiante reflejado en los Portafolios de Aprendizaje de los Proyectos Interdisciplinarios. Es decir, en el hecho de hacer consciente el proceso de aprendizaje que el estudiante realiza, así como autocorrección de sus propios errores. Para ello hemos realizado con un equipo de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Valladolid durante los cursos 2021-22 y 2022-23 una evaluación en la relación entre las funciones ejecutivas (aspecto nuclear

del modelo) y el rendimiento académico. De forma explícita hemos analizado: (a) Los efectos de la intervención escolar en el proceso de aprendizaje (funciones ejecutivas) y (b) los efectos de intervención escolar sobre los resultados de aprendizaje (rendimiento). Además, mediante una metodología de investigación mixta, hemos realizado un proceso cualitativo de (entrevistas, observaciones y análisis de portfolios del alumnado) donde estudiamos la relación entre las funciones ejecutivas y los resultados de aprendizaje y las actuaciones más eficaces para entrenarlas de forma sistemática. evaluando los aspectos sociales y organizativos que influyen en dicho modelo como el clima escolar, la gestión de espacios y el uso generalizado de los portfolios de aprendizaje por parte del alumnado. En este artículo nos centramos en este último aspecto y la relevancia que tiene dentro del modelo.

Objetivos y metodología del estudio

El objetivo del diseño de investigación planteado se centraba en comprender el modelo mediante la recopilación sistemática de datos de carácter rutinario, obtenidos en las diferentes escuelas Trilema, para identificar aquellos factores que predeciblemente contribuyen al éxito del programa y determinar qué acciones se deben llevar a cabo para abordar los resultados del proceso de evaluación. Se trata de conocer las fuentes de variación de los resultados en los diferentes Centros de la Fundación, y en los diferentes niveles educativos, y determinar si estas fuentes de variación, y los propios resultados son deseables o indeseables.

Valorar la incidencia y validez que tiene el modelo TRILEMA en la consecución de resultados cognitivos

y en el éxito en procesos educativos posteriores, implica dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son los resultados del modelo?, ¿qué procesos obtienen mejores resultados?, ¿qué alumnado (edad, características) obtiene mejores resultados?, ¿qué procesos contribuyen más a los resultados? ¿Qué concordancia existe entre el Modelo Rubik y otros modelos contrastados científicamente por su eficacia?

Para dar respuesta a estos interrogantes, se planteó un modelo mixto de investigación con el propósito de complementar la información. Se buscaba una mayor interpretabilidad de los resultados, así como una reducción de sesgos posibles ocasionados por cada uno de los métodos y técnicas utilizados. Se han desarrollado ambos modelos, cuantitativo y cualitativo de forma paralela, analizando los datos de manera separada. Sólo en el procedimiento final de interpretación estamos comparando unos y otros datos (Jorrín, Fontana, Rubia-Avi, 2021).

En la fase inicial de exploración, se realizaron observaciones, entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios en los diferentes Centros de la Fundación y a partir de los datos obtenidos, se elaboró un primer informe sobre el estado de la cuestión. A partir de ahí se fundamentó el proyecto de investigación.

Para la parte de *evaluación cualitativa del modelo Trilema*, se utilizaron técnicas de observación sistemática, entrevistas a alumnado y familias y análisis de documentos, especialmente los portfolios elaborados por el alumnado, que será donde se centre el presente informe. Se establecieron como objetivos: (1) Comprender las relaciones que se establecen entre diferentes

elementos que componen la relación pedagógica (docente-alumnado) del modelo Trilema; (2) Comprender las relaciones que se establecen entre diferentes elementos que componen el dispositivo didáctico (docente-contenido) del modelo Trilema. (3) Comprender los procesos personales de aprendizaje (alumnado-contenido) propiciados por el modelo Trilema. (4) Comprender los efectos sobre el contexto del alumnado que supone el modelo Trilema.

Por parte de todo el equipo, y de acuerdo con el equipo gestor de la Fundación Trilema, se acordó seleccionar la muestra teniendo en cuenta dos variables. Por un lado, el grado de implantación del modelo Trilema en cada uno de los Centros y por otro, el curso superior de los tres niveles educativos. Cumpliendo estos requisitos, se seleccionaron los cursos de 2º, 4º, y 6º de educación primaria de los Centros Sagrada Familia de Madrid, como representante del centro con mayor nivel de implantación del modelo; Centro Santa Ana de La Poba (Valencia), como centro más antiguo de la Fundación; y el Centro El Carmen de Manises (Valencia), como último centro en el que se ha implantado el Modelo.

Como parte inicial del proceso de evaluación, se realizó una introspección que facilitó la obtención de conocimiento global de los Centros de la Fundación. El equipo de investigación fue invitado a una sesión de formación en la que participaron los equipos directivos de todos los Centros. Como parte de esta sesión, se organizaron dinámicas para el análisis y la puesta en común de determinados aspectos referentes al estado actual de los diferentes centros gestionados por la Fundación Trilema. El objetivo fundamental fue

conocer la opinión de los equipos directivos de los diferentes Centros Trilema sobre el estado actual de sus centros en cuanto a la implantación del Modelo Pedagógico instaurado en cada uno de ellos. Algunas de las necesidades de análisis detectadas, se concretan a continuación:

- (1) Generalizar el trabajo de Funciones Ejecutivas;
- (2) Implicar a todo el profesorado en la utilización de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP);
- (3) Incorporar nuevas herramientas para la evaluación;
- (4) Indagar sobre el *Porfolio*, herramienta fundamental, de uso generalizado, que recoge el trabajo diario del alumnado, a lo largo de toda su escolarización, en todos centros de la Fundación.

Partiendo de estas necesidades, en relación con el último objetivo, el papel del Porfolio del alumno en el modelo, se decidió hacer un análisis de contenido de los portfolios perteneciente a una muestra de alumnado, seleccionada al azar, de los cursos y Centros que previamente había seleccionado de forma conjunta por el equipo Gestor de la Fundación Trilema y el equipo investigador, descritos anteriormente. De cada uno de los estos alumnos que conformaron la muestra, se analizaron el primer portfolio realizado en el curso y el último.

El uso generalizado del Porfolio de Aprendizaje del Alumno en el Modelo Trilema

El portfolio del alumno es una herramienta pedagógica que recopila de forma sistemática evidencias del proceso de aprendizaje, permitiendo documentar no solo

los resultados finales, sino también el recorrido seguido por el estudiante. Su valor radica en que transforma la evaluación en un proceso formativo, reflexivo y participativo, donde el alumnado asume un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje. En esencia, un portfolio es un archivo organizado de trabajos, reflexiones y productos que muestran el progreso, el esfuerzo y los logros alcanzados en relación con objetivos previamente establecidos (Barrett, 2007). Puede incluir producciones escritas, proyectos, autoevaluaciones, rúbricas, registros de metacognición, así como evidencias del trabajo cooperativo. En el modelo Trilema los Portfolios son individuales pero también recogen evidencias colaborativas, así como herramientas de evaluación personales, de coevaluación de los miembros de cada equipo, y valoraciones del grupo general. Su uso en el aula tiene múltiples finalidades:

- Aprender mejor, porque al revisar su portfolio, el alumno toma conciencia de sus estrategias, aciertos y áreas de mejora.
- Fomentar la metacognición, al invitarle a reflexionar sobre cómo aprende, qué debe mejorar y qué estrategias puede aplicar.
- Impulsar la autonomía y la responsabilidad, al dar protagonismo al estudiante en la gestión de su propio progreso.
- Favorecer la comunicación educativa, ya que facilita a docentes y familias un seguimiento claro y continuo del desarrollo.

La evaluación mediante portfolios se apoya en criterios explícitos y compartidos, a menudo con rú-

bricas o dianas de auto/coevaluación, y se orienta a valorar tanto los productos como los procesos cognitivos, socioemocionales y metacognitivos que los sustentan (Klenowski, 2005).

En definitiva, el portafolio no solo registra evidencias, sino que enseña a aprender, pues convierte al estudiante en sujeto activo de su formación, fortaleciendo competencias como la reflexión. Con el fin de poder responder a las preguntas de investigación planteadas, en el impacto que tiene su uso frecuente y sistemático sobre el aprendizaje, se consideró importante establecer las siguientes categorías de análisis: (1) Evidencias de nivel de *compromiso*; (2) Evidencias de nivel de *autoconcepto*; (3) Evidencias de nivel de *autonomía*; (4) Evidencias de nivel de *metacognición*; (5) Evidencias de *manejo de instrumentales*. Con posterioridad, para ajustarnos más a la información que los documentos nos aportaban, sin perder de vista nuestro objetivo de investigación, se reconsideraron estas categorías y se eliminó la (3) Evidencias de nivel de autonomía, al no poderse encontrar ninguna evidencia a este respecto, con los datos obtenidos del análisis de los portafolios; se consideró que esta variable podía ser analizada mediante las observaciones directas que se realizaron en los diferentes Centros de la muestra.

Otro aspecto en el que centramos nuestro análisis fue en el desarrollo de las FEs, y las evidencias en los portafolios de las actividades de entrenamiento explícito de algunas de ellas durante el aprendizaje de las disciplinas académicas, para poder complementar los resultados que se obtuviesen de los análisis cuantitativos planteados la autorregulación y el compromiso con el aprendizaje.

Marco teórico utilizado en el modelo Trilema

Para ello se incluyeron otras categorías de análisis relacionadas con los componentes ejecutivos básicos. Ante la disparidad de tipificaciones encontradas en la literatura científica con una visión más centrada en la neuropsicología, se determinó proceder a la elección de la clasificación propuesta por Marina y Pellicer (2018) (Figura 1) con una mirada más cercana a la realidad de las aulas en el que el desarrollo de las FFEE en la escuela se plantea como un proceso en cinco pasos: En primer lugar, es necesario *describir los desempeños del estado óptimo* de cada función, entendidos como conductas visibles que muestran el progreso del aprendizaje. Estos desempeños, como iniciar tareas con autonomía, mantener la calma o conservar la atención, sirven de horizonte al que aspirar en la práctica educativa.

El segundo paso consiste en *identificar los factores que favorecen el rendimiento*, tanto dentro como fuera del aula. Entre ellos se incluyen la autonomía para organizar tareas, un clima escolar positivo, la motivación, las recompensas al esfuerzo y unas relaciones sociales constructivas. Paralelamente, el tercer paso es *reconocer los obstáculos* que dificultan el desarrollo, como el uso del castigo, los malos hábitos de sueño y alimentación, el miedo al error, la sobreprotección o la presencia de estímulos excesivos.

En un cuarto momento se debe *personalizar las expectativas* con los alumnos, adaptándolas a su edad, contexto y necesidades específicas. Con su participación activa se clarifica qué comportamientos se esperan, cómo se evaluarán y qué hábitos de aprendizaje deben consolidar, fomentando así la corresponsabilidad en su propio progreso.

El quinto paso implica *diseñar intervenciones educativas* que permitan entrenar hábitos inteligentes. Estas estrategias se dividen en tres categorías: (a) organizar los contextos de manera que reduzcan distracciones y faciliten la concentración; (b) modelar y practicar de forma explícita los comportamientos adecuados, haciendo visibles los procesos de decisión y sus consecuencias; y (c) crear situaciones de reto o incertidumbre que activen la función ejecutiva, enseñando a asumir riesgos responsables y a tomar iniciativas.

Finalmente, el modelo subraya tres claves esenciales para guiar el cambio educativo de manera efectiva. En primer lugar, es fundamental partir de una *visión positiva del alumnado*, generando altas expectativas que actúan como motor de motivación y confianza, en línea con la teoría del efecto Pigmalión (Rosenthal & Jacobson, 1968), que demuestra cómo las creencias del docente influyen en el rendimiento académico. En segundo lugar, resulta imprescindible acompañar el proceso con una *evaluación constante y formativa*, que no se limite a medir los resultados finales, sino que valore también los hábitos de aprendizaje, las estrategias empleadas y los progresos en la autorregulación. En este punto, el portafolio del alumno se convierte en una herramienta pedagógica de gran valor, ya que permite documentar evidencias del proceso, visibilizar avances, hacer explícitas las metas y favorecer la autoevaluación y la metacognición (Barrett, 2007). De este modo, el portafolio fomenta la participación activa del estudiante en su aprendizaje, lo que refuerza la responsabilidad y la motivación intrínseca. En tercer lugar, el modelo plantea la necesidad de una *reflexión permanente de la práctica docente*, entendi-

da como un ejercicio crítico y sistemático que permite identificar fortalezas, reconocer áreas de mejora y rediseñar estrategias pedagógicas. Como señala Schön (1983), el profesional reflexivo convierte la experiencia en aprendizaje, y el uso del portafolio no solo favorece la reflexión del estudiante, sino que también ofrece al docente información valiosa para analizar su propia práctica y enriquecer las oportunidades de desarrollo de todos los estudiantes.

De este modo se incluyeron en el análisis las categorías de las evidencias utilizadas en los Portfolios: (6) Evidencias de *gestión de la energía*, módulo que engloba las FEs activación, gestión de la atención, motivación y gestión de la emoción; (7) Evidencias de *gestión de la acción* en el que se contempla la inhibición, la flexibilidad, la elección de metas, la planificación y organización y el mantenimiento de la acción; (8) Evidencias de Inteligencia ejecutiva/Gestión del cerebro ,donde se incluye la *memoria, de trabajo y la metacognición*; (9) Evidencias de *compromiso con la comunidad*, expuesto anteriormente en el marco teórico. La categoría (9) Evidencias de compromiso con la comunidad fue añadida por considerarse una señal de identidad del Modelo diseñado por la Fundación Trilema.



Figura 1. Funciones Ejecutivas (Marina y Pellicer, 2018)

Resultados iniciales

Iniciamos este apartado exponiendo los resultados encontrados respecto a la estructura de los portafolios, afirmando que existe un alto grado de homogeneidad en la estructura de los tres Centros y en los diferentes niveles educativos analizados.

Cada portafolio recoge de manera física, con una estructura planificada, toda una serie de actividades cognitivas que permiten al docente y al propio estudiante hacer un seguimiento de su proceso intelectual a partir de la evaluación de los resultados. Este reporte de evidencias del proceso de aprendizaje favorece el progreso metacognitivo (Villaorta-Hurtado, 2018; Klenowski, 2005). Todas las actividades están vinculadas a diferentes proyectos de aprendizaje, pudiéndose contrastar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), como metodología de aprendizaje claramente integrada y definida en el Modelo Trilema.

A pesar de la flexibilidad existente en la organización de las tareas de los diferentes portafolios, vinculada a la adaptación de las diferencias relacionadas con los

distintos contextos y niveles educativos, destacamos la aproximación de dicha estructura con la organización del portafolio propuesta por Barberá, (2005), tal y como se expone a continuación:

Los portafolios Trilema se inician con una guía o índice de contenidos. Coincidiendo con el apartado introductorio dedican una Tarea 0 en la que se gestionan las características de los equipos, y se definen los roles y responsabilidades de cada uno de los miembros mediante un contrato; además esta tarea preliminar incluye una metacognición inicial en la que se plantean interrogantes relacionados con los conocimientos previos y las expectativas que tienen en relación al proyecto y al grupo con el que van a trabajar y un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). En este momento introducen los ‘Hilos Conductores’, caracterizados por la formulación de una serie de preguntas que estimulan la curiosidad del alumnado y motivan un aprendizaje basado en rutinas de pensamiento y conexión de ideas previas con nuevos conocimientos a adquirir. Son preguntas abiertas, que combinen aspectos disciplinares, metodológicos y éticos relacionados con el tópico central del proyecto.

Cada una de las tareas incluyen diferentes actividades: visionado de videos en los que se introducen contenidos curriculares, escritura creativa a partir de imágenes, mapas mentales, definiciones, relación entre diferentes elementos, iniciación a la experimentación y procesos científicos, identificación de diferencias, elaboración de discursos, comprensión lectora, web quest...

En este apartado incluyen también una metacognición intermedia, en el que se les plantan preguntas

que invitan al análisis del trabajo ejecutado hasta el momento, valorando actitudes grupales: ¿Qué hemos hecho bien? ¿Qué podemos mejorar? ¿Qué no vamos a repetir?; y en otras ocasiones con intención de valorar los aprendizajes individuales: ¿Qué estoy aprendiendo?; ¿Cómo estoy aprendiendo? ¿Qué debes aprender mejor? ¿Qué puedes hacer para aprenderlo mejor?

Por último, en semejanza a la parte de la estructura denominada por Barberá (2005), *Apartado de clausura*, los portafolios de la Fundación Trilema contemplan una metacognición final donde realizan una auto/coevaluación del proyecto tanto a nivel de contenidos como de actitudes y respuesta a los compromisos adquiridos al inicio. Utilizan diferentes estrategias como dianas de evaluación, redacciones, esquemas, dibujos, etc. Finalizan el portafolio elaborando un pódium de valoración de los tres aspectos más reseñables del proyecto. Así, cada alumno presenta una media de 300 evidencias de razonamiento metacognitivo aplicado a 6 ejes de contenido curricular y su impacto tiene efectos estadísticos significativos en la mejora del rendimiento en 3 áreas: Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua, especialmente en esta última.

Conclusiones

El portafolio es una herramienta de uso generalizado en los Centros de la Fundación Trilema, que se expande en todos los que acompaña, más de 100 escuelas en nueve países actualmente, que recopila todas las tareas que el alumnado genera en el desarrollo de los Proyectos de aprendizaje programados para cada

curso. Se puede afirmar que es método instructivo consolidado, con buenas perspectivas de eficacia en cuanto a generar resultados positivos de aprendizaje en el alumnado (Bransford, Brown y Cocking, 2000; Donovan y Bransford, 2005), que serán contrastadas en la parte cuantitativa de la investigación realizada.

La estructura que presenta esta herramienta, a pesar de ser flexible y adaptarse a cada uno de los niveles y contextos educativos, se asemeja a la organización propuesta y aceptada por otros autores como Barberá (2005).

También hemos podido encontrar, en el análisis del tipo de actividades y tareas propuestas en los portafolios analizados, relación las fases establecidas por el Modelo BSCS5E (Bybee et al, 2006), avalado por la literatura científica y muy relacionado con el desarrollo de las FEs. El análisis de los todos los portafolios, aporta evidencias de un trabajo continuo de reflexión enfocado al desarrollo de la función ejecutiva metacognición. En varias tareas, coevaluación, rúbricas trimestrales, autoevaluación, metacognición inicial, intermedia y final, revisión de mi portafolio, dianas de evaluación individual y grupal, podemos apreciar cómo se provoca que el alumnado piense cómo tiene que gestionar la información para alcanzar la meta establecida. Este proceso de pensamiento y reflexión, se desarrolla en torno a contenidos curriculares de aprendizaje, como a la planificación y procedimiento de su propio trabajo, y a la valoración del trabajo cooperativo. Este trabajo no podría hacerse al margen de procesos de autoconocimiento, ni compromisos analizados anteriormente, lo que implica una complementariedad y significatividad de todas las tareas programadas en los portafolios.

Podemos afirmar la apuesta clara por consolidar, a través de la herramienta objeto de análisis el trabajo y desarrollo de las FEs en el alumnado como estrategia de mejora del éxito escolar.

A pesar de no haber obtenido todavía resultados evidentes de diferencias entre niveles educativos y los Centros analizados, sí podemos afirmar que, a nivel lingüístico, complejidad en la expresión de ideas, definiciones conceptuales, así como en interés manifiesto de mejora, encontramos diferencias en la madurez de éstas, pero no creemos que se puedan confirmar simplemente por el uso y estructura de la herramienta, ya que hay muchos otros factores como el propio desarrollo cognitivo, la selección de los portfolios por parte de los maestros, y la propia información de los portfolios. Esperamos que este aspecto pueda ser contrastado con los datos obtenidos en el estudio cuantitativo desarrollado en esta investigación comentado en este informe en el apartado de metodología, y que de ahí sí podamos sacar conclusiones evidentes sobre la mejora o no de las FEs a lo largo de los años de escolarización del alumnado y de la mayor o menor implantación de este sistema en los diferentes Centros.

El alumnado avanza en el reconocimiento y profundización de sus capacidades reflexivas, compromiso y responsabilidad hacia el proceso de aprendizaje, no solo de contenidos curriculares, sino de desarrollo personal, que incluye, convivencia, responsabilidad con el mundo, y es capaz de situarse en cuál es su papel para cambiar ciertas cosas que no están siendo adecuadas a nivel micro (individual), meso (grupo/ aula) y macro (contexto en el que vive).

Por lo tanto, podemos indicar que el conjunto de

actividades y tareas desarrolladas y plasmadas en los portafolios, se centran, promueven y por tanto previsiblemente favorecen, el desarrollo de las FEs en el alumnado, y que éstas tendrán una repercusión positiva en el rendimiento de los estudiantes de los Centros de la Fundación Trilema y de la Red Escuelas que Aprenden en clara expansión en LATAM.

Bibliografía

- Anderson, P. (2010). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Antony, J. W., Ferreira, C. S., Norman, K. A., & Wimber, M. (2017). Retrieval as a fast route to memory consolidation. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(8), 573-576.
- Atkin, J. M. y Karplus, R. (1962). Discovery of invention? *Science Teacher* 29(5): 45.
- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Springer Science Business Media
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Bailey, C.E. (2007). Cognitive accuracy and intelligent executive function in the brain and in business. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1118, 122-41.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Edúcere: Revista venezolana de Educación*, 31, 120-147.
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>
- Barron, K. E., y Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. *Psychology*, 84, 261-271
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Bjork, R. A. (1978). The updating of human memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 12, pp. 235-259). Academic Press

- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blair, C. y Razza, R.A. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging. *Child Development* 78(2). 647-63. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press.
- Bransford, J. D., y Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Brod, G., Werkle-Bergner, M., y Shing, Y. L. (2013). The influence of prior knowledge on memory: a developmental cognitive neuroscience perspective. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 139
- Brown, A.L., y De Loache, J.S. (1978). Skills, plans and self - regulation. En R. Siegler (eds.), *Children s thinking: what develops?* Hillsdale: Erlbaum.
- Butler, A. C. (2010). Repeated testing produces superior transfer of learning relative to repeated studying. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(5), 1118
- Bybee, R. W. (2015). *The BSCS 5E instructional model: creating teachable moments*. NSTA Press.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., y Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: origins and effectiveness*. Colorado Springs Co: BSCS, 5, 88-98.
- Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education and Development*, 23(1), 24-36. doi:10.1080/10409289.2011.615025.
- Craik, F. I. M., y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684
- Dawson, P., y Guare, R. (2013). *Smart but scattered teens*. Guilford Press.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. En E. Bialystok y F.I.M. Craik (eds) *Lifespan cognition: mechanisms of change*. Oxford University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 1-34.

doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750.

Donovan, M. S., y Bransford, J. D. (2005). *How students learn—Science in the classroom*.

Washington DC: National Academy Press

Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., y Senn, T. E. (2004).

The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26, 465–486. doi:10.1207/s15326942dn2601_6.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Coherence: El marco para mejorar el aprendizaje en las escuelas*. Madrid: Morata.

Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3–33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

García-Molina, A. (2018). *Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas*. Editorial Síntesis.

García-Monge A., Pellicer Iborra C., Jiménez-Ruiz F., Gómez González F. (2023) El espacio en el trabajo por proyectos: el caso de los proyectos del Modelo Rubik *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 26 <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.559421>

Hattan, C., Singer, L. M., Loughlin, S., y Alexander, P. A. (2015). Prior knowledge activation in design and in practice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 478–497

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., y Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller and Clark. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: A review of educational interventions and approaches informed by neuroscience. Education Endowment Foundation.

Gilmore, C., y Cragg, L. (2014). Teachers' understanding of the role of executive functions in mathematics learning. *Mind, Brain, and Education*, 8, 132–136. doi:10.1111/mbe.12050.

- Gustafsson, J. E., y Balke, G. (1993). General and specific abilities as predictors of school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 28, 407-434. doi:10.1207/s15327906mbr2804_2.
- Jorrín, I., Fontana, M., y Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Ed. Síntesis.
- Karpicke, J. D., y Roediger, H. L., III. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319, 966-968.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., y Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.09.004.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Narcea.
- Kolb, B., y Whishaw, LQ. (1990). *Fundamentals of human neuropsychology* (3 rd. ed.). Freeman.
- Lee, J. L., Nader, K., y Schiller, D. (2017). An update on memory reconsolidation updating. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(7), 531-545.
- León-Carrión, J., y Barroso, J.M. (1997). *Neuropsicología del pensamiento. Control ejecutivo y lóbulo frontal*. Kronos.
- Lezak, M. D. (1989). Assessment of psychosocial dysfunctions resulting from head trauma. In M. D. Lezak (Ed.), *Assessment of the behavioral consequences of head trauma*, 113-143.
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment* (3rd. Ed.). Oxford University Press.
- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in mano*. Basic Books.
- Luria, A. R. (1973). Desarrollo y disfunción de la función directiva del habla. En A.R. Luria et al. (Eds.), *Lenguaje y psiquiatría*, 9 - 46.
- Marina, J.A., y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Santillana.
- Marina, J.A., y Pellicer, C. (2018). *La inteligencia que aprende. Teoría de la inteligencia ejecutiva*. Ed. Santillana Activa.
- Martínez-Frutos, M.T., y Herrera-Gutiérrez, E. (2019). *El portfolio como recurso didáctico*.

en el proceso de aprendizaje del alumnado con trastorno por déficit de atención/hiperactividad, *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 245-266.

Mattern, K. D., y Shaw, E. J. (2010). A look beyond cognitive predictors of academic success: Understanding the relationship between academic self-beliefs and outcomes. *Journal of College Student Development*, 51, 665-678. doi:10.1353/csd.2010.0017

Melcón, M.A., y Manga, D. (2002). Alternativas a las escalas de Wechsler en la evaluación neuropsicológica de los procesos cognitivos. *Polibea*, 63, 28-33.

Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., y Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100

Morrison, F.J., Cameron, C.E., y McClelland, M.M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. *Child development at the intersection of emotion and cognition*. 10.1037/12059-011.

Peeck, J., Van Den Bosch, A. B., y Kruepeling, W. (1982). The effect of mobilizing prior knowledge on learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 74, 771-777

Pellicer, C. García-Monge, A. Gómez-González J., Jiménez-Ruiz M. (2023) Desentrañando componentes del clima educativo: el caso del proyecto educativo Rubik *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 26 DOI: 10.6018/reifop.559431

Pellicer, C. Ortega, M. La evaluación de las competencias básicas: propuestas para evaluar el aprendizaje (2009) PPC

Pellicer, C. La evaluación del aprendizaje en educación infantil (2017) Anaya

Roediger, H. L., III., y Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20-27.

Ruiz-Martín, H., Bybee, (2022). RW Los principios cognitivos del aprendizaje que subyacen al Modelo de Instrucción 5E. *IJ STEM Ed* 9, 21. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00337-z>

Shing, Y. L., y Brod, G. (2016). Effects of prior knowledge on memory: implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 10(3), 153-161

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sousa, D. A. (2017). *How the brain learns* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Sternberg, R.J. (1985). *Beyon IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1979). The nature of mental abilities. *American Psychologist*, 34(3), 214–230. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.3.214>
- Thorndike, E. L., y Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions: I. *Psychological Review*, 8, 247–261.
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: W. W. Norton & Company.
- Trowbridge L. W., & Bybee R. W. (1996). Models for effective science teaching. In: *Teaching secondary school science: strategies for developing scientific literacy*, Merrill, an Imprint of Prentice Hall, 213–221.
- Villaorta Hurtado, O. (2018). Uso del portafolio digital como herramienta cognitiva. *Modelo para una evidencia significativa*. EDMETIC, Revista de educación Mediática y TIC, 7(1), 321–349.
- Wetzels, S. A., Kester, L., y Van Merriënboer, J. J. (2011). Adapting prior knowledge activation: mobilisation, perspective taking, and learners' prior knowledge. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 16–21.
- Wigfield, A., y Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81
- Woloshyn, V., Paivio, A., y Pressley, M. (1994). Use of elaborative interrogation to help students acquire information consistent with prior knowledge and information inconsistent with prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 86, 79–89.
- Yoldi, A., Moreira, M.A., Concesa, M., y García, E. (2019). Desarrollo e implementación de una propuesta didáctica para la promoción de la función ejecutiva “planificación y organización” en cursos de Física de enseñanza media. *Latin-American Journal of Physics Education*, 13(1).

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE HEGEMONÍA: COLONIALISMO, GLOBALIZACIÓN Y APRENDIZAJE

Dr. Gabriel Díaz Maggioli
Universidad ORT del Uruguay
Uruguay

Introducción

Durante las últimas cuatro décadas, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en América Latina ha estado marcada por una fuerte tensión entre hegemonía global y diversidad local. En casi todos los países de la región, los gobiernos han impulsado políticas y reformas educativas que colocan al inglés en el centro de proyectos de “bilingüismo” nacional, bajo la premisa de que su dominio es condición indispensable para la inserción de los y las ciudadanos/as en el proyecto globalizador, la competitividad económica y la movilidad social (Hamid, Nguyen & Baldauf, 2013). No obstante, estas reformas han sido criticadas por su carácter impositivo y homogeneizador, al desconocer la rica diversidad lingüística que caracteriza a nuestros territorios.

Este proceso no puede entenderse sin situarlo en el marco del neoliberalismo que dominó las reformas educativas en la región durante los años noventa. Como se ha documentado, el neoliberalismo puede definirse como la exacerbación de ideologías capitalistas que buscan reducir el papel del Estado, mercantilizar la educación y concebirla como simple generadora de *capital humano* (Bourdieu, 1997; Holborow, 2012). En

el campo de la enseñanza de lenguas, estas políticas se tradujeron en préstamos de organismos internacionales que financiaron reformas de los curriculums, materiales didácticos, asesorías externas y marcos de evaluación que replicaban modelos extranjeros, al tiempo que invisibilizaban las lenguas originarias y las prácticas pedagógicas locales (Díaz Maggioli, 2017a). El inglés se convirtió así en vehículo privilegiado de la globalización, tanto como lengua de poder económico como de circulación académica, al mismo tiempo que reforzaba lógicas coloniales de jerarquización lingüística (Pennycook, 2021; Holborow, 2018) .

Sin embargo, la crisis social y económica de principios de los 2000, particularmente visible en Argentina y Uruguay en 2001 y 2002, trajo consigo un viraje político: el ascenso de gobiernos progresistas en varios países latinoamericanos, que buscaron reposicionar el rol del Estado en la garantía del bien común y en la ampliación del acceso a oportunidades educativas. En este nuevo escenario, el inglés pasó a ser concebido también como instrumento de empoderamiento y de posicionamiento estratégico frente al mundo, aunque sin desprenderse del todo de las lógicas neoliberales que lo habían instalado en el currículo (Kamhi-Stein, Díaz Maggioli, & de Oliveira, 2017).

A pesar de décadas de inversión y reformas, los resultados en el aprendizaje del inglés son decepcionantes. El EF English Proficiency Index (EF, 2023) muestra que, en América Latina, solo Argentina alcanza un nivel alto de dominio, mientras que la mayoría de los países de la región se ubican en niveles bajos o moderados. Brasil, por ejemplo, registra apenas un 5 % de su población con dominio competente del inglés (EF, 2023). Esta realidad

cuestiona la validez de las reformas aplicadas y evidencia que la adopción de modelos pedagógicos foráneos no ha garantizado aprendizajes significativos.

Frente a este panorama, resulta urgente repensar la enseñanza de lenguas extranjeras desde las epistemologías del Sur (Santos, 2014; Escobar, 2008; Mignolo, 2011), que reconocen la legitimidad de los saberes situados y el derecho de las comunidades a construir sus propias pedagogías. En este sentido, la perspectiva posmétodo de Kumaravadivelu (2003) y enfoques situados como el Marco 6E (Díaz Maggioli, 2024) ofrecen caminos para imaginar una enseñanza del inglés que no reproduzca la colonialidad, sino que se apoye en las necesidades de los estudiantes y en las posibilidades transformadoras de los docentes.

El espejismo de las políticas de bilingüismo

América Latina es, desde su constitución, un territorio plurilingüe. Según estimaciones recientes, en la región se hablan más de 420 lenguas indígenas vivas, además de variantes afrodescendientes como el garífuna, el palenquero y múltiples lenguas de inmigración (López & Küper, 2000). Esta diversidad constituye un patrimonio cultural y epistemológico que no solo refleja la historia de nuestros pueblos, sino también sus cosmovisiones y formas de habitar el mundo. Sin embargo, las políticas educativas implementadas desde la década de 1990 redujeron esta riqueza a un esquema dicotómico de “bilingüismo” entendido como *español + inglés* (o *portugués + inglés*, en el caso brasileño).

Este desplazamiento no fue casual: estuvo íntimamente ligado a las reformas neoliberales de la época. Como muestran diversos estudios, la enseñanza del

inglés en Sudamérica fue financiada y dirigida por organismos internacionales y agencias de cooperación, que impulsaron nuevos currículos, materiales importados y esquemas de evaluación estandarizada bajo el argumento de que la educación debía generar *capital humano* para el mercado global (Holborow, 2018; Saltman, 2009). Así, el inglés fue concebido como un bien posicional (Marginson, 2006), es decir, un recurso escaso cuya posesión aseguraba ventajas económicas y sociales para unos pocos, mientras se invisibilizaba la riqueza plurilingüe local.

Ejemplos de este proceso se encuentran en múltiples países: en Colombia, el Programa Nacional de Bilingüismo (2004–2019) planteó el inglés como llave de competitividad y movilidad internacional; en México, la Reforma Integral de la Educación Básica incluyó el inglés como eje transversal para la formación de “ciudadanos globales” (Sayer, 2018). En ambos casos, las lenguas indígenas quedaron mayormente relegadas, a pesar de ser patrimonio vivo de las comunidades. El patrón se repite en Ecuador, Chile y Uruguay, donde los estándares de formación docente en inglés desarrollados entre 2009 y 2013 evidencian procesos de préstamo de políticas públicas fuertemente influenciados por marcos internacionales (Phillips & Ochs, 2004; Díaz Maggioli, 2017b).

El impacto identitario y político de dichas estrategias es profundo. Al colocar el inglés en el centro del currículo, se transmite implícitamente que las lenguas locales carecen de valor, reproduciendo lo que Mignolo (2007) denomina *colonialidad del poder*: una jerarquización que privilegia lo extranjero como sinónimo de calidad y modernidad. Además,

como advierte Pennycook (2021), la celebración del inglés como lengua superior –por su supuesta utilidad y prestigio– refuerza imaginarios coloniales al tiempo que margina otras formas de conocimiento.

En los 2000, con el ascenso de gobiernos progresistas en países como Uruguay, Ecuador, Argentina y Brasil, se intentó reposicionar la enseñanza del inglés no solo como vehículo de globalización, sino también como herramienta de empoderamiento y acceso democrático a oportunidades (Kamhi-Stein, Díaz Maggioli & de Oliveira, 2017) . Sin embargo, aun en ese giro, las políticas continuaron priorizando el inglés sobre las lenguas locales, perpetuando la tensión entre un discurso de justicia social y la persistencia de lógicas neoliberales heredadas.

En síntesis, las políticas de bilingüismo centradas en inglés han invisibilizado el plurilingüismo real de la región y han reforzado jerarquías lingüísticas propias de un colonialismo educativo. Este panorama obliga a recuperar las epistemologías del Sur, que reconocen la legitimidad de nuestras lenguas y la necesidad de construir pedagogías que partan de las realidades plurilingües de nuestras aulas en lugar de subordinarlas a agendas externas.

Colonialismo pedagógico

El colonialismo en la enseñanza de lenguas no se expresa únicamente en **qué** lenguas se privilegian, sino también en **cómo** se enseñan. Durante los años noventa, el auge del neoliberalismo en la región trajo consigo una serie de reformas educativas interesadas en expandir el inglés como lengua global. Como señalan Holborow (2012) y Díaz Maggioli (2017b), estas reformas concibie-

ron la educación como un instrumento para producir *capital humano*, reduciendo el papel del Estado y transfiriendo el control de las políticas a agencias externas.

En este marco, se importaron también modelos de formación docente diseñados en el Norte Global. El Enfoque Comunicativo (CLT) y posteriormente el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se instalaron como paradigmas dominantes, aunque surgieron en contextos muy distintos a los latinoamericanos. Así, países con aulas masificadas, marcada desigualdad social y escasez de recursos debieron adoptar modelos concebidos para realidades europeas o norteamericanas, reproduciendo un desajuste epistemológico entre los métodos y las condiciones locales.

El fenómeno puede describirse como colonialismo pedagógico: la imposición de metodologías y estándares externos que desplazan los saberes pedagógicos locales. Como explica Pennycook (1998), la enseñanza del inglés no es un proceso neutro, sino un proyecto cultural geopolítico que transmite valores, prácticas y visiones del mundo vinculadas a la modernidad occidental. En consecuencia, además del currículo visible –los contenidos, las destrezas lingüísticas y las evaluaciones– opera un currículo oculto que legitima la idea de que la única enseñanza válida es la que replica modelos foráneos.

En la práctica, este colonialismo pedagógico tuvo efectos en la identidad de docentes y estudiantes. Los primeros fueron definidos como simples aplicadores de métodos diseñados en otros contextos, sin reconocimiento de su capacidad de generar teoría y praxis situadas desde los territorios. Los segundos fueron situados en un lugar de déficit, permanentemente com-

parados con estándares globales inalcanzables. Como advierte Vaillant (2007), una de las razones del fracaso de las reformas neoliberales en Sudamérica fue precisamente la falta de reconocimiento de los docentes como actores centrales de los procesos de innovación.

Aun cuando en la década de 2000 emergieron gobiernos progresistas que intentaron reposicionar el papel del Estado y dar un giro hacia la equidad, las lógicas neoliberales persistieron en el campo educativo. Programas como *Ceibal en Inglés* en Uruguay o los estándares de formación docente en Ecuador y Chile buscaron ampliar el acceso, pero lo hicieron a través de esquemas de préstamo de políticas públicas, replicando marcos internacionales que, aunque adaptados parcialmente, continuaban reforzando la centralidad del inglés sobre las lenguas locales y la dependencia de modelos externos (Phillips & Ochs, 2004; Díaz Maggioli & Kuhlman, 2010).

En síntesis, el colonialismo pedagógico se manifiesta en la exportación de currículos, métodos y estándares que, bajo la retórica de un supuesto bilingüismo y la modernización, terminan subordinando los sistemas educativos latinoamericanos a agendas globales. El resultado ha sido una educación de lenguas descontextualizada, que invisibiliza la diversidad lingüística regional, refuerza las desigualdades sociales y limita la autonomía docente.

Resultados de casi 40 años de reformas

Retomando nuestro argumento inicial, es destacable que, a pesar de casi cuatro décadas de inversión sostenida en programas de enseñanza de inglés y múltiples reformas educativas orientadas a expan-

dir el inglés en la región, los resultados han sido, en términos generales, pobres y desiguales. Los datos empíricos disponibles confirman que las políticas diseñadas bajo la lógica neoliberal no han producido el impacto esperado en los niveles de aprendizaje del inglés, tal como lo vimos con anterioridad al citar el *EF English Proficiency Index (2023)*.

Estos datos revelan que la enseñanza del inglés en la región no ha logrado democratizarse. Por el contrario, el acceso a aprendizajes de calidad continúa siendo un privilegio de sectores urbanos de clase media y alta, con acceso a instituciones privadas, recursos adicionales o experiencias de inmersión. Como sostiene Holborow (2012), la mercantilización del inglés lo convierte en un recurso posicional: quienes ya tienen más capital económico y cultural, logran aprenderlo con éxito; quienes menos tienen, acceden solo a experiencias fragmentadas y de baja calidad, que no les permiten alcanzar niveles funcionales de uso.

Más allá de los resultados medibles en pruebas y rankings, existe un problema epistemológico de fondo: las reformas se han evaluado casi exclusivamente en términos de estándares globales de desempeño lingüístico, invisibilizando tanto las prácticas locales de enseñanza-aprendizaje como los usos plurilingües de las comunidades. Este reduccionismo ha contribuido a reforzar el discurso del déficit: cuando los resultados son bajos, se responsabiliza a los docentes por “no estar suficientemente capacitados”, a los estudiantes por “falta de motivación” o a las instituciones por “ineficiencia”, en lugar de cuestionar la incoherencia de los modelos impuestos.

La persistencia de resultados mediocres también refleja lo que Freire (1970) describió como una pedagogía bancaria: se conciben a los estudiantes como receptores pasivos de contenidos estandarizados, sin que se atienda a sus necesidades reales, trayectorias de vida o aspiraciones identitarias. Lejos de promover una verdadera inclusión lingüística, la enseñanza del inglés en América Latina ha reproducido la lógica del colonialismo pedagógico, donde el éxito de las políticas se mide por la alineación con marcos internacionales, más que por el empoderamiento de los sujetos y comunidades.

En síntesis, los datos demuestran que las reformas neoliberales de bilingüismo en inglés han fracasado en alcanzar aprendizajes de calidad a gran escala. Más que democratizar el acceso, han profundizado las brechas sociales: quienes tienen mucho aprenden con calidad, quienes tienen poco aprenden poco. Esta realidad refuerza la necesidad de replantear la enseñanza de lenguas extranjeras desde una mirada crítica, que parta de las epistemologías del Sur y reconozca la centralidad de los docentes y estudiantes como actores de transformación, no como meros receptores de modelos externos.

Epistemologías del Sur global como alternativa

La crítica al fracaso de las políticas de bilingüismo en inglés en América Latina no puede quedarse únicamente en la denuncia. Es necesario construir alternativas epistemológicas y pedagógicas que permitan repensar la enseñanza de lenguas desde los contextos locales y para las necesidades reales de los estudiantes y comunidades. En este

sentido, las epistemologías del Sur global constituyen un marco teórico y político fundamental para decolonizar la enseñanza del inglés en la región.

De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2014), el sistema moderno/colonial ha producido un *epistemicidio*: la eliminación o marginación de saberes y formas de conocimiento no occidentales. En el campo educativo, esto se manifiesta en la imposición de metodologías, materiales y estándares provenientes del Norte Global, que deslegitiman las pedagogías locales. Frente a esto, las epistemologías del Sur proponen una *ecología de saberes*, es decir, *un diálogo horizontal donde coexisten distintas formas de conocimiento y donde los saberes subalternos adquieren centralidad*. En la enseñanza de lenguas, este marco implica reconocer que el inglés no puede enseñarse como una herramienta neutra ni universal, sino como un proceso mediado y atravesado por contextos históricos, culturales y políticos dinámicos y diversos.

Arturo Escobar (2008) refuerza esta idea al señalar que el conocimiento debe pensarse como *conocimiento situado*, profundamente enraizado en los territorios, las comunidades y sus modos de vida. Para la enseñanza de lenguas, esto significa diseñar pedagogías que respondan a las prácticas plurilingües de nuestras aulas, que valoren los aportes de las lenguas indígenas y afrodescendientes y que entiendan al inglés no como sustituto, sino como complemento que puede potenciar la agencia de los estudiantes. Mignolo (2011), por su parte, habla de la necesidad de pensar “desde la frontera”, es decir, desde los márgenes y en resistencia a las lógicas de la colonialidad del poder que jerarquizan lenguas y saberes.

Aplicadas al campo del inglés como lengua extranjera, las epistemologías del Sur invitan a invertir la lógica tradicional: en lugar de importar métodos y materiales diseñados en Londres o Nueva York para replicarlos en aulas de Quito, Asunción o Tegucigalpa, debemos construir *pedagogías decoloniales* que partan de las condiciones concretas de nuestros estudiantes y de las capacidades creativas de nuestros docentes. Esto no implica rechazar el inglés, sino despojarlo de su carácter colonial para resignificarlo como una herramienta al servicio del empoderamiento individual y colectivo, vinculada a proyectos de justicia social, inclusión y equidad.

Además, estas epistemologías nos recuerdan que la enseñanza de lenguas puede y debe tener una dimensión transformadora. Al permitir que los estudiantes reconozcan sus propias identidades plurilingües y multiculturales, y al abrir espacios de diálogo crítico en torno al inglés y su papel en el mundo, el aula puede convertirse en un espacio de resistencia frente a la desigualdad y de construcción de futuros más democráticos. Como plantea Santos (2014), se trata de pasar de una lógica de monocultura del saber a una ecología de conocimientos, donde el inglés no borre los saberes locales, sino que dialogue con ellos en condiciones de respeto y equidad.

En este sentido, las epistemologías del Sur ofrecen una base sólida para repensar la enseñanza del inglés en América Latina no como un instrumento de colonialismo pedagógico, sino como una práctica de justicia cognitiva. Retomar estas perspectivas abre la puerta a propuestas como el posmétodo de Kumaravadivelu (1994) o el Marco 6E (Díaz Maggioli, 2024), que ofrecen

marcos flexibles y situados para la construcción de pedagogías críticas y emancipadoras en nuestras aulas.

Kumaravadivelu y el posmétodo: hacia una pedagogía situada

Como vimos, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en América Latina ha estado marcada por la adopción de métodos importados, aplicados de manera acrítica como recetas universales. Frente a este paradigma, Kumaravadivelu (1992, 1994, 2003, 2009) propone el concepto de *posmétodo*, que cuestiona la idea de que un único método pueda resolver los desafíos de la enseñanza en contextos diversos. Su propuesta no consiste en un nuevo método, sino en un marco alternativo que otorga al docente la responsabilidad y la libertad de diseñar prácticas pedagógicas contextualizadas y situadas, apoyadas en tres parámetros centrales: *particularidad*, *practicidad* y *posibilidad*.

Particularidad. Este principio enfatiza que toda pedagogía debe ser sensible al contexto, a las condiciones “lingüísticas, socioculturales y políticas específicas de cada comunidad” (Kumaravadivelu, 2006, p. 544). En América Latina, esto significa reconocer la pluralidad lingüística de las aulas y construir una enseñanza que dialogue con las realidades de los estudiantes: su pertenencia a comunidades, sus trayectorias educativas, sus condiciones socioeconómicas. Un modelo educativo que ignore estas particularidades reproduce la lógica colonial que homogeniza y estandariza desde parámetros externos.

Practicidad. Kumaravadivelu también propone superar la separación tradicional entre teoría y práctica. Para ello, plantea que los docentes deben ser

teóricos de su propia práctica, capaces de generar conocimiento pedagógico “desde su experiencia cotidiana” (2006, p. 545). En lugar de ser meros aplicadores de métodos diseñados en el Norte Global, los maestros latinoamericanos deben ser reconocidos como productores de saberes, legitimando sus estrategias locales para enfrentar aulas heterogéneas, escasez de recursos o multigrado. Este enfoque otorga dignidad al trabajo docente y desafía la idea neoliberal de que la calidad depende exclusivamente de estándares globales.

Posibilidad. Finalmente, Kumaravadivelu invita a concebir el aula como un espacio de conciencia sociopolítica y transformación. La enseñanza de lenguas no puede reducirse a la transmisión instrumental de competencias comunicativas: debe también habilitar la formación identitaria y la agencia crítica de los estudiantes. Como bien señala el autor, el aula puede ser un catalizador de procesos de transformación social al reconocer los saberes y las experiencias que los estudiantes traen consigo (2006, p. 546). En América Latina, este principio resuena con la pedagogía crítica freireana: el inglés no solo como herramienta de comunicación global, sino como medio para cuestionar desigualdades y construir proyectos colectivos de emancipación.

En conjunto, estos tres parámetros configuran una pedagogía posmétodo que se aleja de recetas predefinidas y se convierte en un marco flexible y decolonial, capaz de responder a las condiciones cambiantes de las aulas latinoamericanas. Además, la propuesta de Kumaravadivelu articula con la necesidad de superar el colonialismo pedagógico señalado en las secciones

anteriores, pues legitima la voz de los docentes, reconoce la pluralidad de contextos y devuelve a la enseñanza de lenguas su dimensión sociopolítica.

El posmétodo, en este sentido, no es un simple rechazo a los métodos establecidos, sino una invitación a diseñar pedagogías del Sur, arraigadas en la realidad y proyectadas hacia la transformación. Tal perspectiva abre un terreno fértil para conectar con propuestas contemporáneas como el Marco 6E (Díaz Maggioli, 2024), que busca operacionalizar estos principios a través de posibles secuencias pedagógicas situadas y adaptables.

El Marco 6E: una alternativa situada y decolonial

Mientras que los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras ofrecían secuencias rígidas y roles predefinidos para docentes y estudiantes, las transformaciones sociales, culturales y políticas de las últimas décadas exigen enfoques más flexibles. En este sentido, el Marco 6E (Díaz Maggioli, 2024) no constituye un nuevo método, sino una propuesta de organización pedagógica abierta, adaptable y contextualizable que busca responder a las necesidades de los aprendices en contextos de diversidad y desigualdad.

En educación, distinguir entre *método*, *modelo* y *marco* resulta clave para comprender el alcance de distintas propuestas pedagógicas. El *método* se concibe como un plan prescriptivo de procedimientos que define pasos específicos para alcanzar objetivos instruccionales (Anthony, 1963). El *modelo*, en cambio, ofrece estructuras representacionales que orientan el diseño de experiencias y pueden transferirse a distintos contextos (Joyce & Weil, 2009). Finalmente, el

marco constituye un entramado conceptual más amplio y flexible, capaz de organizar categorías de análisis y brindar horizontes interpretativos para generar y adaptar prácticas pedagógicas (Shulman, 1987).

Desde una perspectiva decolonial, estas diferencias adquieren un valor particular. Mientras los métodos y modelos suelen reproducir tradiciones pedagógicas hegemónicas del Norte Global, los marcos permiten reconocer epistemologías locales, legitimar saberes propios y construir pedagogías situadas (Quijano, 2014; Walsh, 2009). De este modo, se convierten en espacios de resistencia frente a la universalización acrítica de paradigmas externos y abren posibilidades de co-construcción de sentidos pedagógicos desde realidades históricas y culturales diversas.

En este horizonte, el Marco 6E (Díaz Maggioli, 2024) constituye una propuesta pertinente. Lejos de imponer un método o replicar un modelo rígido, ofrece una serie de episodios de aprendizaje generativos que organizan la práctica docente en seis dimensiones interrelacionadas, promoviendo inclusión, equidad, diversidad y acceso. Su carácter situado y flexible habilita a los educadores a reinterpretar principios pedagógicos de acuerdo con sus contextos, construyendo experiencias culturalmente sensibles y socialmente justas. En esta línea, el Marco 6E resulta más adecuado porque permite a docentes y comunidades crear pedagogías relevantes y transformadoras en diálogo con sus propias realidades.

El Marco 6E está compuesto por seis posibles episodios de aprendizaje independientes, pero íntimamente relacionados con las necesidades comunicativas de los estudiantes –Explorar, Enfocar, Expresar, Encontrar, Experimentar y Extender– que estructuran

un ciclo de enseñanza y aprendizaje basado en necesidades estudiantiles y no en prescripciones externas:

- **Explorar:** situar el aprendizaje, clarificando objetivos, promoviendo la autoevaluación, la concientización sobre las necesidades de aprendizaje y el establecimiento de metas reales promoviendo la autonomía en los estudiantes.
- **Enfocar:** activar la curiosidad y los conocimientos previos, vinculando el nuevo aprendizaje con las experiencias y culturas de los alumnos.
- **Expresar:** generar instancias de comunicación auténtica, donde el lenguaje se use con propósitos significativos.
- **Encontrar:** propiciar el descubrimiento de nuevo lenguaje y conocimiento, con andamiaje adecuado.
- **Experimentar:** promover la práctica deliberada, primero controlada y luego creativa y personalizada.
- **Extender:** consolidar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación formativa y proyectar su aplicación más allá del aula.

El marco se nutre de aportes de la ciencia cognitiva (Goodwin, 2025) la investigación en adquisición de segundas lenguas (Henshaw & Hawkins, 2022) y la perspectiva del inglés como lengua internacional (EIL). Su multimodalidad e interdisciplinariedad lo convierten en un dispositivo que atiende la diversidad cognitiva, social y cultural de los estudiantes, permitiendo que cada comunidad adapte las “E” a sus condiciones específicas .

Desde la óptica de Kumaravadivelu, el Marco 6E operacionaliza los parámetros posmétodo ya que:

- responde a la particularidad, porque cada fase se adapta al contexto y a las realidades plurilingües de los estudiantes latinoamericanos.
- se alinea con la practicidad, porque reconoce a los docentes como diseñadores y reflexionadores de su práctica, quienes ajustan el marco en función de sus aulas.
- encierra la posibilidad, porque convierte el aula en un espacio de construcción de identidad y transformación social, donde el inglés no se impone sino que se resignifica como herramienta de agencia.

De este modo, el marco 6E se plantea como un intento de decolonizar la enseñanza del inglés: rompe con la dependencia de métodos importados y habilita la creación de pedagogías situadas desde el Sur. El inglés deja de ser una imposición vinculada al capital humano neoliberal para convertirse en un recurso de justicia cognitiva y social, que permite a los estudiantes participar activamente en el mundo global sin abandonar sus identidades lingüísticas y culturales.

Epistemología de las CAV y el Marco 6E

Las Comunidades de Aprendizaje para la Vida (CAV), impulsadas por la Secretaría de Educación de Jalisco, se basan en una epistemología que entiende la educación como un proceso colectivo, dialógico y transformador. En ellas, la comunidad en su conjunto –docentes, directivos, estudiantes, familias y otros actores sociales– participa activamente

en la construcción de saberes y en la búsqueda del bien común. Según el documento fundacional, “vivir en comunidad humaniza a las personas, por lo que educar sólo tiene sentido en el profundo proceso de vivir en comunidad para dignificar la vida humana” (Secretaría de Educación Jalisco, 2019, p. 3).

En esta perspectiva, el aprendizaje no se limita a lo escolar ni a lo instrumental: es un proceso vital que fortalece identidades, fomenta la solidaridad y abre horizontes de transformación social. La CAV se organiza en torno al aprendizaje dialógico, que valora la participación horizontal, la inteligencia cultural compartida y la solidaridad como principios orientadores de prácticas democráticas.

El Marco 6E se imbrica de manera natural en esta epistemología. A diferencia de los métodos, el marco ofrece orientaciones abiertas y flexibles que pueden adaptarse a procesos comunitarios y ser moldeadas por las necesidades locales. La intencionalidad del Marco 6E es habilitar que la enseñanza de lenguas se construya de manera situada, a partir de los repertorios, aspiraciones y realidades de quienes aprenden. En una CAV, esto significa que el inglés deja de concebirse como un requisito impuesto desde agendas globales para convertirse en un bien público, un recurso compartido que amplía las capacidades de la comunidad en su conjunto.

Así, el inglés no se enseña solo como herramienta instrumental para responder a demandas del mercado, sino como medio para leer críticamente el mundo, dialogar con otras culturas y fortalecer la voz de las comunidades en los escenarios globales donde se toman decisiones. El Marco 6E, con su estructura multimodal y su énfasis en la co-construcción de aprendizajes sig-

nificativos, permite que cada CAV integre la enseñanza de la lengua extranjera a procesos más amplios de construcción de ciudadanía y justicia cognitiva.

De este modo, la intencionalidad ética y política del Marco 6E –centrada en las necesidades de los estudiantes y en la agencia docente– converge con los principios del aprendizaje dialógico de las CAV: horizontalidad, solidaridad, creación de sentido y transformación. Ambos enfoques parten de una misma convicción: todos pueden aprender y todos pueden enseñar cuando se reconoce la diversidad, se valida la experiencia y se actúa colectivamente por el bien común.

Conclusión

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en América Latina ha sido, durante décadas, un campo atravesado por tensiones entre hegemonía y resistencia, entre imposición externa y creatividad local. Las políticas de bilingüismo inspiradas en el neoliberalismo redujeron el plurilingüismo histórico de la región a una relación binaria –español/portugués + inglés–, al tiempo que impusieron modelos pedagógicos importados desde el Norte Global. Como consecuencia, los resultados en términos de aprendizaje de calidad han sido mediocres, y las desigualdades sociales se han profundizado: quienes poseen capital económico y cultural acceden a un inglés de calidad, mientras que los sectores más vulnerables se conforman con aprendizajes fragmentados.

Ante este panorama, resulta urgente abandonar la dependencia de métodos prescriptivos y apostar por pedagogías contextualizadas, reflexivas y trans-

formadoras. El posmétodo de Kumaravadivelu, con sus parámetros de *particularidad*, *practicidad* y *posibilidad*, ofrece un marco epistemológico que legitima la voz docente, reconoce la diversidad de los estudiantes y sitúa la enseñanza de lenguas en un horizonte de transformación social.

El balance de casi cuatro décadas de políticas de bilingüismo en América Latina nos deja una lección ineludible: la enseñanza de lenguas no puede continuar siendo una extensión de proyectos coloniales y neoliberales que homogeneizan, excluyen y reproducen desigualdades. Los modelos importados, centrados en el inglés como capital humano, han fallado en garantizar aprendizajes significativos y han invisibilizado las voces de docentes, estudiantes y comunidades.

Ante esta realidad, el desafío que enfrentamos es profundamente político y ético: necesitamos pedagogías decoloniales que partan de nuestras epistemologías del Sur, que reconozcan la diversidad cultural y lingüística de la región, y que apuesten por la justicia social como horizonte educativo. Esto significa concebir la enseñanza de lenguas –incluido el inglés– no solo como una herramienta instrumental, sino como un bien público, una oportunidad de ampliar derechos, fortalecer identidades, abrir horizontes y potenciar la participación equitativa de todos y todas en un mundo interconectado.

En este camino, emergieron propuestas diversas que intentan superar la lógica del método y construir pedagogías situadas desde las necesidades de los estudiantes y las comunidades en las que viven. El marco 6E es un ejemplo de ello, pero no el único: lo que comparten estas propuestas es su compromiso con colocar al

aprendiz en el centro, reconocer el papel de los docentes como intelectuales transformadores y diseñar prácticas pedagógicas que dialoguen con las realidades locales en lugar de negarlas.

El futuro de la enseñanza de lenguas extranjeras en América Latina dependerá de nuestra capacidad de recrear la educación desde abajo, en comunidad, con sentido y con dignidad. Decolonizar no es un gesto retórico, sino un imperativo que nos invita a imaginar aulas donde todas y todos puedan aprender con calidad, donde las lenguas locales convivan en igualdad con las extranjeras, y donde la educación se viva como un derecho humano y un ejercicio de justicia cognitiva. Solo así podremos transformar las lenguas de hegemonía en lenguas de emancipación y garantizar que los aprendizajes de todos y todas tengan el mismo valor.

Referencias

- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63–67.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Díaz Maggioli, G. (2017a). *Enseñanza de lenguas extranjeras: Apuntes, aportes y debates*. Santillana.
- Díaz Maggioli, G. (2017b). Ideologies and discourses in the Standards for Language Teachers in South America. In L. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, and L. de Oliveira (Eds.). *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices*. pp. 31–53. Multilingual Matters.
- Díaz Maggioli, G. (2024). *New directions in language teaching*. Grupo Magró Editores.
- Díaz Maggioli, G. y Kuhlman, N. (2010). *Estándares para la educación de docentes de lenguas extranjeras*. ANEP – CODICEN.
- Díaz Maggioli, G., Kamhi-Stein, L. D., & de Oliveira, L. C. (2017). *English language teaching in South America: Policies, practices, and possibilities*. Routledge.
- Escobar, A. (2008). *Territories of difference: Place, movements, life, redes*. Duke Uni-

versity Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Goodwin, B. (2025). Teaching smarter with learning science. *Educational Leadership*, 82(7). <https://ascd.org/el/articles/teaching-smarter-with-learning-science>

Hamid, M. O., Nguyen, H. T. M., & Baldauf, R. B. (2013). Medium of instruction in Asia: Context, processes and outcomes. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.792130>

Henshaw, F. G., & Hawkins, M. D. (2022). *Common ground: Second language acquisition theory goes to the classroom*. Focus/Hackett Publishing.

Holborow, M. (2012). Neoliberalism, human capital and the skills agenda in higher education – The Irish case. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 93–111.

Holborow, M. (2018). Language skills as human capital? Challenging the neoliberal frame. *Language and Intercultural Communication*, 18(5), 520–532.

Joyce, B., & Weil, M. (2009). *Models of Teaching*. Pearson.

Kumaravadivelu, B. (1992). Macrostrategies for the second/foreign language teacher. *Modern Language Journal*, 76(1), 41–49.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2009). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.

López, L. E., Küper, W. (2000). *Intercultural bilingual education in Latin America: A balance and future directions*. UNESCO

Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52, 1–39. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7649-x>

Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514.

Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.

Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.

Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. (2nd Ed.).

Routledge.

- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773–784.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En CLACSO (comp.) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. (pp. 777–832). CLACSO
- Saltman, K. (2009). *Capitalizing on disaster: Taking and breaking public schools*. Routledge.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Sayer, P. (2018). Does English really open doors? Social class and English teaching in public primary schools in Mexico. *System*, 73, 58–70.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1–16.
- Walsh, C. (2009). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.