

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p36-52>

Semillas y caminos para la educación latinoamericana en tiempos de incertidumbre

Carlos Crespo Burgos¹

RESUMEN

En América Latina vivimos un quiebre en las tendencias de los procesos políticos y sociales de cambio que venían desenvolviéndose en la primera década y media del presente siglo. En este contexto de incertidumbre, las sociedades se encuentran en la encrucijada ante las vías posibles que se abren a la educación: ¿igualdad, inclusión o competitividad para el mercado? Este artículo pasa revista por algunas importantes resignificaciones planteadas a la educación en las últimas décadas por diversos movimientos sociales y educativos en América Latina, en el escenario de transformaciones sociales y políticas en que algunos Estados contribuyeron a la revitalización de la educación pública como un derecho humano. Nuevas generaciones exigen la educación como derecho y no quieren más educación como lucro. Pueblos indígenas proponen otros sentidos de la educación dentro del paradigma del Buen Vivir (Sumak Kawsay) o Vivir Bien (Suma Qamaña), buscan posicionar un nuevo significado de la vida, en el horizonte de una nueva espiritualidad y convivencia. Estas alternativas ofrecen señales de posibles caminos frente al oscurecimiento humano que presenciamos actualmente.

Palabras clave: Sentidos de la educación. Alternativas al desarrollo. Pertinencia cultural.

Sementes e estradas para a educação latino-americana em tempos de incerteza

RESUMO

Na América Latina vivemos uma ruptura nas tendências dos processos políticos e sociais de mudança que se desdobraram na primeira década e meia deste século. Nesse contexto de incerteza, as sociedades estão

¹ Doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Profesor-investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. E-mail: ccrespoburgos@yahoo.com.mx

na encruzilhada diante de possíveis caminhos abertos à educação: igualdade, inclusão ou competitividade para o mercado? Este artigo analisa algumas ressignificações importantes da educação nas últimas décadas por diversos movimentos sociais e educacionais da América Latina, no cenário de transformações sociais e políticas em que alguns Estados contribuíram para a revitalização da educação pública como direito humano. As novas gerações exigem educação como um direito e não querem mais educação como lucro. Os povos indígenas propõem outras formas de educação dentro do paradigma do bem viver (Sumak Kawsay) ou segundo Living Well (Suma Qamaña) buscar um novo sentido da vida, no horizonte de uma nova espiritualidade e convívio. Essas alternativas oferecem sinais de possíveis caminhos contrários ao obscurecimento humano que estamos testemunhando atualmente.

Palavras-chave: Sentidos da educação. Alternativas ao desenvolvimento. Relevância cultural.

Seeds and roads for Latin American education in times of uncertainty

ABSTRACT

In Latin America we have lived a break in the trends of the political and social processes of change that had been unfolding in the first decade and a half of this century. In this context of uncertainty, societies are at the crossroads before the possible paths open to education: equality, inclusion or competitiveness for the market? This article reviews some important ressignifications of education in recent decades by various social and educational movements in Latin America, in the scenario of social and political transformations where some States contributed to the revitalization of public education as a human right. New generations demand education as a right, they do not want more education as a profit. Indigenous peoples propose other meanings of education within the paradigm of Good Living (Sumak Kawsay) or Living Well (Suma Qamaña), seeking to position a new meaning of life, on the horizon of a new spirituality and coexistence. These alternatives offer signs of possible paths against the human obscurity that we are witnessing today.

Keywords: Senses of education. Alternatives to development. Cultural relevance.

Introducción

En los últimos años se precipitaron numerosos acontecimientos en el escenario global y de la región, que han marcado un quiebre en las tendencias de los procesos políticos y sociales que venían desenvolviéndose en la primera década y media del presente siglo. Una mirada con perspectiva histórica permite reconocer los enormes esfuerzos realizados en diversos países de la región en la última década orientados a promover un mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones y reducir la pobreza. En Brasil 40 millones de brasileros salieron de la pobreza.

Paralelamente, el mito del crecimiento económico se ha expandido en base al consumo gracias al abaratamiento del crédito y la restricción de los derechos sociales (salud, educación, seguridad social), dejando a las poblaciones en situación precaria y amortiguadas sus justas aspiraciones. Presenciamos, a la vez, en los años recientes a grupos de poder resueltos a impedir los cambios, alentados por aires autoritarios de restauración conservadora y neocolonial.

En su estudio "A Radiografia do Golpe", Jessé de Souza (2016) ha señalado, a propósito de los acontecimientos políticos recientes de Brasil, que el obscurecimiento de la génesis de los procesos sociales sirve al interés político de volver invisibles las causas de la desigualdad y la injusticia social y de impedir que podamos mirar las raíces y preguntarnos con autonomía. Por su parte, los medios de comunicación, convertidos en actor político y en alianza con la Justicia y el Parlamento, construyen la agenda de la moralidad para toda la sociedad, y esconden las políticas sociales virtuosas de inclusión social de la última década con adhesión de una clase media que no quiere perder las jerarquías y los beneficios que hasta ahora estaban reservados solo para ellos y no para los pobres.

En este contexto, ¿qué le depara a América Latina? ¿Qué opciones se abren para nuestros pueblos? ¿Qué relación tienen estos fenómenos actuales con la educación? ¿Qué respuestas para otra educación pueden surgir desde los pueblos? Hoy son más las preguntas lanzadas al futuro en medio de un presente incierto, con la esperanza que nos enseñó Paulo Freire (2011) a los educadores: enseñar exige riesgo, convicción de que el cambio es posible y conciencia de la historia como posibilidad.

Crisis de sentidos en la educación

En su obra “Sin fines de lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades”, la filósofa norteamericana Marta Nussbaum (2010) inicia con una denuncia que hiciera en su época el pedagogo y poeta universal hindú Rabindranath Tagore sobre el obscurecimiento de lo humano al que había arribado la sociedad a comienzos del siglo XX. Tagore alertaba sobre los peligros a los que conduciría este ‘desequilibrio moral’, que se imponía en el mundo.

Referente al nuevo siglo, somos testigos y actores no solo de una época de crisis, sino de las señales del fin de una civilización, donde caen las creencias y referencias culturales que hasta ahora sostuvieron a los individuos y a los pueblos. Una crisis de proporciones que no solo alcanza a la economía global, sino a la educación, y según señala esta filósofa, pasa inadvertida. Nussbaum (2010) denuncia la creciente eliminación en casi todas las naciones del mundo de las materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades, en todos los niveles educativos, las mismas concebidas como adornos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que prima la utilidad para hacer competitivas a las naciones en el mercado mundial.

En concomitancia con el avance de las señales de pérdida de sentido en la educación, el pedagogo norteamericano John Dewey (2004) comparó en 1915 la búsqueda del logro con lo que una máquina bien planeada puede hacer dejando al margen la construcción de una vida plena de significación, que constituye el efecto principal de la educación.

Esa cosa llamada educación... para el lucro

En las últimas décadas del siglo pasado, la óptica mercantilista se impuso en las políticas educativas en América Latina, apuntando a una reducción de la educación al conocimiento técnico y funcional del saber. Bajo el paradigma positivista se convirtió a la educación en un “hecho económico” (AGUILAR; BIZE, 2010), con su consecuente pérdida de sentido, transformándola en prisionera de la ideología del pragmatismo, que solo busca resultados medibles y respuestas rápidas (GOUTIER, 2012). Con valor de verdad la banca multilateral difundió que la inversión en educación lleva a la acumulación de capital humano, factor clave

para el crecimiento económico sostenido y el aumento de los ingresos (VENEGAS; MORA, 2003).

Dentro de América Latina, el utilitarismo en la educación se impuso e institucionalizó en Chile con valor de modelo, bajo el entendimiento de que era posible someter a los seres humanos a medidas estándares, a pesar de la diversidad y complejidad de las vidas individuales, en donde las diferencias tienen un punto de traducción en equivalencias (GOUTIER, 2012). Consecuentemente, la calidad educativa quedó centrada en el desempeño individual y los resultados de aprendizaje perdieron la pertinencia, imposibilitando la construcción de proyectos curriculares desde la comunidad (ASSAÉL *et al*, 2011). La empresa educativa chilena con su experimento de mercado educativo condujo al desmantelamiento sistemático de la educación pública

El sistema educativo chileno hoy se encuentra mercantilizado en su conjunto. La educación, de ser un derecho, se ha transformado en una mercancía, quedando a merced de enormes intereses empresariales. Lo paradójico es que este modelo se ha exportado al resto de nuestros países hermanos sin cuestionamiento alguno. Tal vez, solo las movilizaciones y protestas de los estudiantes secundarios, que tuvieron su momento culminante el año 2006 y que se conocieron como 'revolución pingüina', trascendiendo las fronteras de nuestro país, levantaron la primera alerta respecto a sus carencias y debilidades. (ASSAÉL *et al*, 2011, p. 306).

Otro estudio mostró evidencias de los 'resultados bastante menores que logran las escuelas particulares subvencionadas "con fines de lucro", en Chile, reconocidas como instituciones que buscan la "rentabilidad por esfuerzo". Resulta interesante resaltar la relación que establece el estudio entre cultura escolar y resultados, en que el carácter más competitivo de este tipo de escuelas y su mayor cultura individualista se convierte en uno de los factores destacados para comprender estos bajos resultados:

Esta situación hace más cara la transmisión de información entre profesores y entre escuelas, ya que al existir el lucro como motivación principal, sus docentes son más reacios a compartir experiencias y colaboran menos. No hay cultura en red, por tanto se paraliza el intercambio de conocimientos en for-

ma horizontal (que es gratis). Se favorecen los cursos o pos títulos pagados como forma de compensar la falta de transferencia horizontal de información. Se promueve una verticalidad. La baja rentabilidad de estas escuelas les impide pagar perfeccionamiento a sus profesores, que se descontextualizan; recayendo el daño mayor en sus alumnos (MARDONES; PÉREZ; AGUILAR, 2011, p. 17).

Goutier (2012) mostró los fundamentos de la concepción de educación impuesta en Chile como inversión que produce retorno, movida por el principio de libertad que faculta emprendimientos individuales con fines de lucro. Un enfoque garantizado en leyes orgánicas de la educación, concebida esta como solución privada a los problemas públicos y basada en el financiamiento individual y en los incentivos a los particulares.

Búsqueda de pertinencia y construcción de nuevos sentidos para la educación

Otro Desarrollo ¿es posible?

Con el fin del siglo XX, UNESCO (1996) hizo una alerta mundial: “demasiado a menudo, la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad”. Al comenzar el nuevo siglo, las críticas al desarrollo inequitativo del mundo y al deterioro ambiental del planeta, así como la búsqueda de nuevas vías y respuestas, se multiplicaron. Souza Silva (2013) denunció con fuerza que, después de siglos de la idea de progreso y décadas de la idea de desarrollo, la humanidad nunca estuvo tan desigual y el planeta tan vulnerable.

En su Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales, UNESCO (2010) enfatizó que las brechas globales se reproducen en el conocimiento en cada generación² e impiden alcanzar un desarrollo equitativo. Hizo, entonces, un llamado a examinar las instituciones educativas y los métodos de creación y uso del conocimiento, puesto que contribuyen a ahondar esta inequidad. Las brechas globales afectan todos los indicadores de desarrollo humano, dificultando la acumulación, la transmisión y uso del conocimiento.

² El Informe señalaba: “tómese en cuenta que en el mundo existen mil millones de pobres que viven con menos de 1.25 dólares por día” (UNESCO, 2010)

A su vez, desde Centro América, los Pueblos Mayas, al celebrar el comienzo de una nueva era de su historia, presentaron su mirada sobre los efectos nocivos que han dejado la idea de desarrollo impuesta por occidente (MATUL apud SOUZA SILVA, 2013, p. 2):

La idea de progreso tan fundamental en el pensamiento hegemónico y la pretensión de dominar mejor las fuerzas de la naturaleza para disponer de mayor bienestar, igualmente se encuentra en conflicto. Es más, la idea de desarrollo siempre creciente de las fuerzas productivas, ya no se ve, tampoco, como algo sencillo, ni mucho menos factible. Cada día que transcurre, se hace evidente que este desarrollo no mejora la calidad de vida, ni produce mayor “cuota” de felicidad. Por el contrario, deteriora la convivencia y crea tensiones insoportables como el cronometraje y la estandarización de la vida.

En el otro extremo del continente, por su parte, el Pueblo Mapuche denunciaba haber sido convertido en refugiado del desarrollo:

[...] nuestros territorios están siendo inundados, talados nuestros bosques, contaminados nuestros suelos. Nuestros antiguos nos enseñaron que estar bien es alcanzar la armonía, mientras que la cultura dominante habla del ‘bien estar’ como la acumulación de bienes. La cultura dominante habla de explotar los recursos. Sabemos que cuando algo explota no queda nada, nosotros hablamos de relación circular y armónica con la naturaleza y desde nuestro saber ancestral nos comprometemos a defender la diversidad biológica y cultural, el territorio y la identidad. En suma, nos comprometemos a defender la Vida no solo para nosotros sino para las generaciones futuras (AMARC – ALER, 2005).

En medio de las turbulencias y desencantos propios de un cambio de época histórica, emergen no solo denuncias, sino búsquedas de caminos posibles para el futuro de la humanidad en igualdad, convivencia intercultural y paz. Surgen, entonces, la búsqueda de respuestas a la crisis cultural de la modernidad occidental, nuevos sentidos para la educación, desde diversos pueblos y movimientos sociales, que interesa destacar con esperanza, como semillas de cambios profundos en gestación.

En América Latina se han desarrollado en la última década experiencias inéditas que proponen vías alternativas al desarrollo, de re-

vitalización de lo público en la educación, pero también de presencia pública de las nuevas generaciones que no quieren más la educación como lucro, así como de los pueblos indígenas que proponen la descolonización del pensamiento y la educación como vía para encontrar el sentido a la propia vida.

Educación con pertinencia y para la comprensión

Pensadores contemporáneos como Edgar Morin (2012) han explicado la necesidad de una reforma del conocimiento que, a su vez, exige una reforma del pensamiento, puesto que nuestro modo de conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido. Morin (2012) consideró indispensable una reforma del pensamiento, que sea paradigmática y no programática, reforma que tenga un carácter epistemológico y reflexivo. Sus preguntas: ¿Cómo percibir y concebir el contexto, lo global (la relación todo/partes), lo multidimensional, lo complejo? La educación del futuro se enfrenta a un problema universal de pertinencia en el conocimiento, debido a la inadecuación entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

Nosotros, los habitantes del mundo occidental u occidentalizado, sufrimos, sin ser conscientes de ello, dos tipos de carencias cognitivas: la ceguera propia de un modo de conocimiento que, al compartimentar los saberes, desintegra los problemas fundamentales y globales que exigen un conocimiento interdisciplinar; el occidental centrismo, que nos coloca en el trono de la relacionalidad y nos da la ilusión de poseer lo universal (MORIN, 2012, p. 19).

Marta Nusbaum (2010), por su parte, ha considerado fundamental el cultivo de la capacidad de reflexión y pensamiento crítico para mantener la democracia con vida y en estado de alerta.

La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable

los problemas que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia. (NUSSBAUM, 2010, p. 29)

Para el contexto actual de América Latina, el pensador brasileño José Souza Silva (2013), por su parte, se ha preguntado ¿Cómo revolucionar la pedagogía para cambiar el estado actual de cosas desde el proceso educativo? Su respuesta reside en la utopía de instituir lo que denomina 'Pedagogía de la Vida', para lograr la felicidad para todos, en el contexto de una sociedad que inaugurará 'el día después del desarrollo':

No será fácil superar este reto que exige imaginación pedagógica crítica para desentrañar el vínculo geopolítico e histórico entre la idea de raza y la relación poder-saber-ser-naturaleza que condiciona las relaciones internacionales, la dinámica del Estado y la naturaleza de los sistemas de educación, comunicación, cooperación e innovación, así como para asumir las premisas que emergen en América Latina para construir el paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien'. Una opción es instituir 'la vida' como fuente y fin de la educación, comunicación, cooperación e innovación y reemplazar el "ser desarrollado" como meta por el 'ser feliz' como fin. (SOUZA SILVA, 2013).

Mi calidad no es la tuya

El movimiento chileno de estudiantes secundarios, que irrumpió públicamente el año 2006, dio una nueva señal del devenir histórico. Los jóvenes tomaron las calles y plazas con su crítica al modelo del mercado, bajo el lema que recorrió el mundo "la educación no se vende", "la educación no es una mercancía". Esta movilización contó con un nivel de masividad y apoyo ciudadano no visto hasta entonces, que sumó rápidamente a los estudiantes y profesores de los liceos y escuelas de las zonas periféricas (ASSAÉL *et al*, 2011).

Esta explosión se transformó en un movimiento cultural con valores propios, estéticos y éticos, bajo la consigna "mi calidad no es la tuya" y con los siguientes argumentos (GOUTIER, 2012): lo que hay no es educación, sino instrucción; en las escuelas pobres no hay futuro; en la educación estándar no hay cabida para la interculturalidad³ y la diversidad.

³ Se referían a los Pueblos Mapuches

Educar y educarse es encontrar sentido a la propia vida

Rigoberta Menchú, líder indígena guatemalteca, premio nobel de la Paz, destacó al comenzar el nuevo siglo la contribución que ofrecen los pueblos indígenas de América para el desarrollo de la humanidad.

Dentro de sus valores profundos, las culturas originarias poseen y cuidan concepciones de gran importancia para la conformación de una idea nueva y valedera del desarrollo sostenible: el ser humano como eje y sujeto fundamental del desarrollo; la comunidad como generadora de iniciativas y dinámicas para la solución de los problemas comunes; la preeminencia de los intereses de la comunidad sobre los individuales; la convivencia armónica entre el ser humano y la naturaleza; la ética como regla fundamental para la relación entre las personas y entre sus comunidades y otras. (MENCHÚ 2000, p.14-15).

Los pensamientos de los pueblos originarios de América se hicieron visibles con orientaciones fundamentales que contribuyeron para imaginar nuevos modos de convivencia social y nuevos sentidos para la educación. Souza Silva (2013) ha resaltado al respecto que en América Latina germinaron semillas preñadas de indignación y esperanza, donde los pueblos originarios nos brindan premisas para la 'convivencia' armónica entre todas las formas y modos de vida humana y no humana.

En los inicios de la nueva era de la Civilización Maya, sus sabios invitaron a la humanidad a 'ensoñar la trama de la vida' con una pregunta fundamental: **¿Qué es más importante que la vida? Su respuesta fue categórica: nada, puesto que la vida es el origen, centro y fin de todo el pensar y actuar humano.** Su sabiduría sobre la vida y la educación puede apreciarse en los siguientes segmentos (MATUL apud SOUZA, 2013):

"Se trata de comprender la vida como búsqueda de sentido en...nuestras relaciones, en lo que hacemos y en lo que dejamos de hacer, en lo que somos y en lo que quisiéramos ser. Es conocimiento integra el sentir, el saber, el vivir". Y agrega: "nada debe hacer quien aprende si a eso que tienen que hacer no le encuentra sentido", dicen los mayores."

Educar y educarse es en consecuencia encontrar sentido a la propia vida. Descolonizándonos de la razón y buscando nuestra conciencia cósmica, como experiencia compleja, significa volver a la tierra fecunda

con mitos, leyendas, tradiciones, ritos, cuentos y poesía. Igualmente, encarna la comprensión del propósito espiritual del universo, en el ánimo de recuperar el simbolismo del hombre como hijo de la inmortalidad y nexos de todo cuanto existe.

Por su parte, los movimientos sociales y los pueblos originarios de Bolivia incorporaron en la nueva Constitución (República de Bolivia, 2008) y en la nueva Ley de Educación (2010) el compromiso del Estado y la educación de asumir y promover “como principios ético-morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble)”.

Nuevos sentidos de convivencia con la naturaleza y de armonía social

En el contexto de crisis de la hegemonía del neoliberalismo, en varios países de América Latina se generaron en la primera década del presente siglo rupturas con los parámetros homogéneos impuestos por la ‘globalización’ del capital. Estas transformaciones respondieron a un momento histórico de cambio social y político por el que transitó la región latinoamericana. Se buscó recolocar la educación no en clave de ‘productividad’, como caracterizó a las políticas de los 90, sino desde nuevos imaginarios de sociedad y convivencia denominados el ‘Buen Vivir’ o Sumak Kawsay (Ecuador) o ‘Vivir Bien’ o Sumaq Qamaña (Bolivia), que cuestionaron el concepto lineal de desarrollo y progreso comprendidos bajo la lógica de la acumulación y consumo (CRESPO, 2013).

Estas nuevas propuestas de convivencia social y con la Madre Tierra emergieron de las raíces culturales de los pueblos andinos, de las luchas emancipadoras y de las teorías críticas (LARREA, 2010). Pensadores bolivianos como Mamani (2010) y Aguirre (2013) argumentaron que representaban un cambio de paradigma de sociedad, puesto que cuestionaron el modo de acumulación capitalista, el sistema socioeconómico y político vigente y el tipo de relaciones sociales heredados del colonialismo.

Inspirada en estos aportes emergentes con que se abrió el nuevo siglo, Bolivia recogió la aspiración de construir un Estado Plurinacio-

nal poniendo en marcha un nuevo modelo educativo “socio comunitario productivo”, que sitúa a la Educación como camino para la descolonización del pensamiento y propone la convivencia en la diversidad, el pluralismo epistemológico y el aprendizaje comunitario.

Diálogo desde los pueblos

Diferentes experiencias de otros mundos posibles evidencian que los cambios sociales que se inspiran en las aspiraciones profundas de los pueblos siguen caminos complejos, pero no imposibles. En este momento histórico se requiere aprender a mirar desde otras y diversas perspectivas para no caer presos de los enfoques que reducen la educación al mercado. Poner en diálogo las prácticas y los actores sociales en movimiento, recuperar lecciones de las experiencias recientes de gestión del Estado como garante del derecho a la educación para fortalecerlas, superar errores en el futuro próximo y alimentar nuevos momentos de construcción.

Urge reinventar un diálogo social con memoria histórica y la presencia activa de las nuevas experiencias y señales que ofrecen los pueblos, los educadores, los estudiantes, las organizaciones sociales, las comunidades educativas, los productores, comunicadores sociales, entre otros. Construir convergencias sobre la base de principios comunes fundamentales; señalamos algunos a continuación:

- La educación como derecho humano

La Educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2007, p. 7-8)

- Pedagogía intercultural crítica

Significa avanzar hacia un desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, culturales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual (SOUZA SILVA, 2013).

En la interculturalidad están en juego no solo paradigmas, cosmovisiones, diversas de las culturas, sino eminentemente un proceso político, social, económico y cultural de cambio profundo, que replantean modelos de vida, desarrollo, medio ambiente, relaciones hacia una nueva cultura que retoma saberes de las culturas originarias, en su relación armónica con la naturaleza y la sociedad, en elementos profundos de solidaridad, en la centralidad de la “Pacha Mama” como sujeto de derechos y de construcción de un proyecto sostenible de desarrollo (SOUZA SILVA, 2013).

- Desarrollo holístico de la persona en convivencia social y armonía con la naturaleza.

Paulo Freire aclaró que la Educación no transforma el mundo, sino que cambia a las personas que son las que transforman el mundo. Nussbaum, por su parte, siguiendo a Tagore, destacó la necesidad de una educación que potencie las facultades internas que hacen humana a la persona y que vayan más allá de los meros vínculos de manipulación y utilización:

[...] las facultades internas del pensamiento como la imaginación, la creatividad y la emoción son las que nos hacen humanos y fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización [...]. Y la facultad de imaginar la experiencia del otro (capacidad que casi todos los seres humanos poseemos de alguna manera) debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones, a pesar de las abundantes divisiones que contienen todas las sociedades modernas (NUSSBAUM, 2010:30)

En esta perspectiva, el estudio citado de Mardones, Pérez e Aguilar (2011, p. 9) sobre los resultados de aprendizaje en escuelas de Chile concluye que “[...] introducir las leyes de la economía y el lucro al ámbito social, como es el caso de la escuela, redundaría en la pérdida de los elementos esenciales del proceso de aprendizaje, como es la afectividad y las emociones, intransferibles en los procesos psicológicos que llevan a un sujeto, en este caso el niño, a educarse”.

Respecto a la posibilidad de construir un nuevo paradigma en la educación, el biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana (2009) argumentaba que lo central en este campo reside no en los contenidos,

sino en la emoción desde donde se hace la educación⁴. Si pretendemos que los niños crezcan como ciudadanos, como seres éticos, responsables, que posean un vivir digno, estético, grato, creativo en el sentido de que tengan imaginación y presencia para el bienestar, hay que preocuparse de las emociones, enfatizaba.

Los pueblos Mayas nos han ofrecido una contribución fundamental para la pedagogía que necesitamos al darnos señales de una perspectiva integradora de la vida, que se alcanza ensanchando la razón desde una conexión con el sentido sagrado de la vida:

[Debemos superar] los principios mecanicistas del siglo XVIII, y volver al encaje con la familia, la sociedad, la historia, el aprendizaje, la creatividad, los sentimientos, las cosmogonías y la naturaleza [...] volver a la inspiración individual y colectiva que sólo puede aportar el sentido espiritual más ennoblecido, al que podemos llegar ensanchando la razón por la vía de la pregunta, del misterio, de lo sagrado y de la pasión (MATUL apud SOUZA, 2013, p. 4)

En América Latina se han desarrollado en la última década experiencias inéditas de revitalización de lo público en la educación, pero también de presencia pública de las nuevas generaciones que no quieren más la educación como lucro, así como de los pueblos indígenas que proponen la descolonización del pensamiento y la educación como vía para encontrar el sentido a la propia vida de los pueblos (ESTERMANN, 2015).

Frente a un mundo en crisis que nos ha tocado vivir, Ortega y Gasset (1967) solía explicar que en cada época histórica los seres humanos buscamos soluciones para los problemas que las circunstancias nos han planteado, lo que significaba 'estar a la altura de los tiempos'. En esta perspectiva podría comprenderse la respuesta y el aporte histórico que ofrecen los pueblos indígenas para un futuro posible para la humanidad a partir de un 'estético fluir humano' que experimenta una nueva manera de entender e interpretar la vida y trata de revalorar la condición humana en la Tierra, en momentos de vulnerabilidad, por cuanto las ideas y el modelo de desarrollo que creó la época histórica del capitalismo se encuentra en crisis irreversible (MATUL apud SOUZA, 2013).

4 Maturana consideraba que las emociones han sido tratadas como distorsiones de la razón, que se dejó de entender su presencia y su importancia, ciegos a los fundamentos emocionales de lo que hacemos y a la referencia de lo que actuamos.

Este innovador conocimiento lleva consigo un cambio tan completo de aquella vieja visión de la vida que separa a los seres humanos del universo, al tiempo que fractura el espíritu de la materia, [...]. Somos parte de la Tierra, conformamos una sola unidad que nos obliga a ser, vivir, compartir, comunicar y comulgar con ella, como seres vivos creadores y recreadores de la vida (MATUL, 2012, p.3).

En este momento histórico se requiere aprender a mirar desde otras y diversas perspectivas para no caer presos de los enfoques que acabaron por reducir a la educación como mercado. Poner en diálogo los diversos tiempos y reconocer las prácticas educativas diversas de pueblos, movimientos y actores sociales, recuperarlas para alimentar estos tiempos de irrenunciable construcción compartida.

Nos enriquecemos con la sabiduría y las raíces ancestrales de nuestros pueblos originarios. Y afirmamos nuestro interés mayor por atender a un futuro humano, que apenas se perfila en el horizonte de la vieja civilización que hemos heredado. Las nuevas sensibilidades y la conciencia colectiva de los pueblos buscan construir un nuevo mundo en unidad, buscan una puerta hacia el futuro sin contradicción, sin violencia, sin más sufrimientos sociales, sin más fracturas al espíritu, para vivir en “amplitud y hermandad” (MATUL, 2012). Las alternativas que se vislumbran frente a la realidad actual requieren ser visibilizadas, esclarecidas y diseminadas como nuevas semillas culturales para iluminar los profundos cambios que nos demanda esta época histórica.

Bibliografía

AGUILAR, Mario; BIZE, Rebeca. **Pedagogía de la Intencionalidad**. Educando para una conciencia activa. Santiago: Virtual ediciones, 2010.

AGUIRRE, Noel. Bolivia: Vivir Bien. Una alternativa ante la crisis civilizatoria. En: Ibañez, A. y Aguirre, N. **Buen Vivir, Vivir Bien. Una utopía en proceso de construcción**. Bogotá: Desde Abajo. 2013.

AMARC – ALER. **El Manualito Ambiental**. Buenos Aires: ALER, 2005.

ASSAÉL, Jenny *et al.* 2011. La empresa educativa chilena. **Educacao e Sociedade**. Revista de Ciências da Educação, Campinas, v 32, n. 115, p. 287-304, abr./jun. 2011.

CRESPO, Carlos. **Escenarios en disputa, nuevos sentidos para la Educación y el trabajo docente**: transformaciones educativas en Ecuador (Sumak Kawsay) y Bolivia (Sumaq Qamaña). Ponencia presentada en el II Encontro Luso-Brasileiro sobre o trabalho docente e formacao. Políticas, práticas e investigacao: pontes para uma mudanca. Universidad de Porto. 1 al 3 de noviembre 2013.

DEWEY, John. **Democracia y Educación**. Madrid: Morata, 2004.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. Constitución Política del Estado 2007. La Paz: Publicaciones Ministerio de Educación, 2008.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. No 070. La Paz: Ministerio de Educación. 2010.

ESTERMANN, Josef. **Más allá de Occidente**. Apuntes filosóficos sobre interculturalidad, descolonización y el Vivir Bien Andino. Quito: Abya Yala, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía da Autonomia**. Saberes neccesários à pratica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra. 2011.

GOUTIER, Emilio. **Ideas acerca de la educación de los estudiantes chilenos movilizados**. In: Conferencia presentada en el I Seminario Internacional sobre Trabajo Docente en América Latina, organizado por SINTEPE. Octubre, 2012. Recife, Brasil

MAMANI, Fernando Huanacuni. Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. La Paz: Ediciones Convenio Andrés Bello: 2010.

LARREA, Ana.Ma. La disputa de sentidos por el Buen Vivir como proceso. En: **Socialismo y Sumak Kawsay**. Los nuevos retos de América Latina. Quito: SENPLADES, 2010.

MATUL, Daniel. **El Poema Galáctico**. Solsticio de invierno del año 2012 del tiempo cultural Maya. Quetzaltenango, junio 2012.

MATURANA, Humberto. **Transformación en la Convivencia**. Santiago: Dolmen, 1999.

MARDONES, Álvaro; PÉREZ, Roberto; AGUILAR, Mario. **Avance de estudio “Evidencia del lucro sobre la calidad educativa y aprendizaje escolar a nivel de enseñanza secundaria en Chile**: proveedores comerciales

comparados con públicos y particulares sin fines de lucro. Santiago de Chile: Centro de Estudios Humanistas Alétheia, 2011.

MENCHÚ, Rigoberta. El desarrollo sostenible. Requisito para la pervivencia de la humanidad". En: RESTREPO (Org.). **El Vuelo de la Serpiente**. Desarrollo sostenible en la América Prehisánica. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Unesco. 2000.

MORIN, Edgar. **La Vía. Para el futuro de la humanidad**. Barcelona: Espasa Libros, 2012.

MORIN, Edgar. **Siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Quito: UNESCO/ Fundación Santillana. 2005.

NUSSBAUM, Martha. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

ORTEGA y GASSET. José. **En torno a Galileo**. Esquema de las crisis. Madrid, Revista de Occidente. 1967.

SOUZA, Jessé . **A Radiografia do Golpe**. Entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa. 2016.

SOUZA SILVA, José. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. 1ed. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013, v. 1, p. 469-507.

UNESCO. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana. 1996.

UNESCO. **Educación de Calidad para Todos**: un asunto de derechos humanos. Santiago: OREALC, 2007.

UNESCO. **Informe sobre las ciencias sociales en el mundo**. Las brechas del conocimiento. México: UNESCO, 2010.

VENEGAS, Stella; MORA, **Óliver**. La óptica mercantilista de la banca multilateral. La Educación no es una mercancía. **Le Monde Diplomatique**. Santiago, 2003. Editorial Aún creemos en los sueños.

Recebido em: julho/ 2018

Aprovado em: agosto/ 2018