

Los bordes de la expulsión: el circuito reproductivo de las emociones del modelo de educación en Colombia¹³

Heydi Arevalo Mendoza

Resumen

Las críticas sobre el sistema y el modelo educativo en Colombia coinciden en considerarlo obsoleto y descontextualizado, ajeno a los ritmos de acción, creación y demanda que trascienden la contingencia local. Los indicadores sociales de desigualdad, violencia e inequidad contrastan con la esperanzadora promesa que parece haberse detenido en el tiempo, acerca de un mejor futuro a mayor nivel educativo.

Con una mirada que articula el campo de la educación popular en interacciones de sentipensar la educación como posibilidad de diseñar los territorios en pluriversos de existencia, el presente artículo sugiere problematizar la circulación de emociones que devienen en formas de producción y reproducción de desigualdad y exclusión, en el sistema educativo convencional.

Palabras Claves: educación popular, sentipensar, circuitos de emoción, desigualdad, exclusión.

13 Este capítulo hace parte de las reflexiones epistémicas que ha dado lugar el planteamiento de la tesis de investigación doctoral y el seminario doctoral Comunicación(es) – Educación (es) desde el Sur, dirigido por el profesor PhD. Juan Carlos Amador Baquiro. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Pensar la educación en el ámbito de las relaciones de poder que devienen en campos de saber –hacer, es asumir el carácter de dispositivo de dominación que representa para los estados un modelo educativo homogéneo y estandarizado. Sin embargo, también, de manera irrenunciable, es reconocer las posibilidades de apertura a procesos de creación, inclusión, reconocimiento y reivindicaciones, cuando se afirma que:

- La educación no se confina a la escuela, sino que deviene de los procesos de encuentro en los que la palabra supera el currículo como campo de saber y posiciona a las y los sujetos como hacedores de conocimientos y aprendizajes.
- La escuela es un lugar imaginado para el encuentro y no para la reproducción de contenidos estandarizados que desconocen la multiplicidad de saberes locales en los que aprender es expresión de subjetivación.
- Las formas de subjetivación¹⁴ que devienen de los procesos de educación y de escuela, trascienden la lógica binaria de reconocer a todos en tanto sujetos constituidos, dentro del modelo capitalista, como sujetos enunciados y sujetos de enunciación. (Deleuze & Guattari, 1994)

Así entonces, sentipensar la educación popular es subvertir el orden del sistema educativo convencional, en términos de, partir por interpelar la manera como éste, reconoce al sujeto que pre-existe, existe y resiste, no al sujeto que se quiere producir, un sujeto del futuro, imaginado, sin cuerpo y sin lugar; habrá también que desafiar las estratificaciones de clase que se ocultan tras la promesa de procurar el acceso y la calidad de la educación expuestos en informes coyunturales del gobierno de turno y al margen de las realidades eco-sociales, económicas y políticas que en gran medida, indican un efecto de onda en la expansión de bordes de exclusión y marginalidad.

Quizás sea esta promesa de acceso y calidad o su realización, [en perspectiva de *futuro mejor*], la estructura que constituye el circuito de emociones que devienen en desigualdad y exclusión y cuya economía se sustenta en la lógica de producción, circulación y reproducción de dualismos en oposición como son, entre otras, las relaciones entre razón y emoción; público y privado; político y educativo; y, humanidad y naturaleza.

14 Entendiendo por subjetivación el proceso complejo que tensiona la idea del sujeto determinado como estatuto de ser y mediante identidades fijas. La subjetivación designa un proceso relacional que demanda de acción ético-política, que en un sentido eminentemente foucaultiano implique “formas de actividad sobre sí mismo”

Para hilvanar las ideas expuestas de manera que resalten las articulaciones que, intencionalmente, se pretenden hacer notar, el capítulo se presenta en tres momentos. Inicialmente, aludiendo a los presupuestos que constituyen las promesas en materia de educación nacional y a propósito del discurso emanado por la Ministra de Educación del momento, durante la presentación del plan decenal de educación 2016 -2026, se analiza la manera como este es susceptible de constituirse en la estructura que permite la reproducción de la desigualdad y la exclusión, mediante un circuito de emociones que se amparan en la realización de sueños y oportunidades. Seguidamente, se presenta a manera de diálogo posibilitador de la palabra, la propuesta de Educación Popular que redimensiona las nociones comúnmente construidas sobre lo que es Educación y lo que es Popular. Y para finalizar, dando lugar a la propuesta de sentipensar la educación, interpelando cómo, las y los sujetos consideran que son vistos por el modelo educativo vigente, a fin de mantener abierta la posibilidad de la recreación del tema, en un apartado que en lugar de concluir, intenta generar puntos de provocación para seguir pensando los diseños de educaciones que activen el reconocimiento de pluriversos, más allá de las restricciones que impone el deber ser de la adaptación.

¿Cuál es la estructura del circuito de emociones que reproducen la desigualdad y la exclusión?

Colombia no cuenta con una política de Estado para educación, lo que significa que cada período de gobierno, se planteen propuestas y programas que no pasan de ser contingentes. Si bien los Planes Decenales de Educación son instrumentos orientadores para diseñar los programas de gobierno en materia educativa, tienen la limitación de operacionalización territorial en tanto están sujetos a la disponibilidad de los recursos departamentales y regionales, que en su mayoría provienen de regalías, lo que condiciona y desestabiliza su disponibilidad programática. Ahora bien, una política de Estado tampoco es garantía per sé de cumplimiento si se mantiene un modelo ajeno y extraño a los contextos de país, bajo la premisa de la efectividad que demuestran en los contextos de los países en que fueron diseñados.

El Plan Decenal de Educación 2016 – 2026, en Colombia, se formuló a partir de cinco principios orientadores como son: la construcción de paz; el desarrollo humano; la reducción de la inequidad; la participación de

instituciones públicas y privadas; y, la ampliación de lo educativo entendido como escolar. Al momento de la presentación del Plan, ejercía como Ministra de Educación Yaneth Giha Tovar, quien en el discurso protocolario afirmó:

buscamos con este Plan que la educación no solo sea concebida como un derecho fundamental, sino como el camino para que los niños y jóvenes de Colombia puedan hacer realidad sus sueños, como el camino que garantice las mismas oportunidades para todos. (Mineducación, 2017)

Es, a propósito de este enunciado, al considerar que representa la promesa histórica del modelo de educación, que se abre la conversación con tono analítico, respecto de la circulación de emociones bajo una estructura que facilita la reproducción de la inequidad y la exclusión.

Para situar el análisis, conviene apelar al concepto de performatividad, desarrollado por el filósofo del lenguaje, J.L. Austin (1982) para quien los enunciados performativos, como acciones “realizativas” no se someten a juicios de verdad o falsedad, toda vez que es la acción misma de prometer lo que constituye el hecho en sí. En otras palabras, la educación planteada en este Plan Decenal, seguirá siendo el instrumento para la realización de sueños y oportunidades, el circuito de reproducción de emociones que devienen en relaciones de inequidad y exclusión, ¿por qué?

Veamos, la teoría de la performatividad planteada por la filósofa y pensadora queer Judith Butler (2009) reafirmó la idea de que los actos performativos del habla no son expresión de la voluntad individual de una persona, sino más bien, son adoptados por convención social, como efecto de la repetición.

Así entonces, si el acto performativo de habla es la promesa de un modelo educativo cuyo acceso asegura un “mejor futuro” o “un futuro de realizaciones” el esencialismo primario que constituye a quienes viven en condiciones al margen de tales realizaciones es el de “incompetente”, “vago”, “perezoso” y otros tantos atributos de distinción que operan en lógica de discriminación. La suma de estos actos performativos que se repiten y extienden en el tiempo, tienen un efecto demasiado potente en la reproducción de relaciones de poder que confinan a unos sujetos específicos [cuerpos] a los límites de la inequidad y constituyen los circuitos de emociones que operan como estructura de reproducción.

Ahora bien, esta estructura en tanto circuito, cumple con la función de transportar guiones emocionales que, sea mediante actos performativos de habla o de prácticas de dominación constituyen los bordes de exclusión. De acuerdo con Ahmed (2015), la dimensión política de las emociones está en el poder de las mismas para configurar colectividades sociales, que se afirman en las diferentes formas de acción y movilización, principalmente. Se apela a las emociones de las personas para establecer vínculos identitarios, aun cuando estas son usadas socialmente para diferenciar, legitimar y aceptar la desigualdad social.

Sin caer en el desespero de la esperanza, atender a la educación como aquello que nos acerca a lo que somos porque tiene efectos en lo que somos y en la humanidad que nos representa, es como lo indica (Morin & Delgado, 2014):

No abogamos por una esperanza ilusoria y salvadora, sino por una utópica y creadora, activadora y regeneradora, que se corresponde con el momento en que vivimos, que es el momento de actuar" (p.10)

Así entonces, pensar la educación al margen del modelo moderno significa la apertura a formas de resistencia y de desplazamientos sobre los discursos institucionales que median en la configuración de otras experiencias sociales y otros procesos de pertenencia identitaria (Dussel, 2007), que si claramente no son fundantes del sujeto visible y representacional, requieren ser reconocidos como acontecimientos intencionadamente significados, que dotan de sentido la interacción entre objetivación y subjetivación a regímenes de verdad, instalados en las formas de socialización y que se expresan en la disciplina y la recompensa, entre otros, porque en un sentido más emancipador, no es posible la autonomía sin la alteridad.

¿Qué es lo popular en la educación?

¿De qué educación y para quiénes? son coordinadas que permiten situar la propuesta de educación popular como proyecto histórico, dinámico y en construcción permanente. Si bien el punto de partida fue presentar un sujeto inacabado, constituido por el encuentro relacional que reclama el reconocimiento del "otro", como otro y no como sublimación de lo que se quiere que sea, es preciso retomar los análisis concluyentes en tanto se

convierten en la apertura a la reflexión dentro del campo de la Educación Popular, que claramente trasciende la idea de la institucionalización formalmente reconocida en el imaginario colectivo, interpela las relaciones de subjetivación y objetivación a ciertos regímenes de verdad dominantes, tensionando el proyecto de sujeto empoderado por terceros y no por sí mismo.

Lo dicho hasta ahora, se suma al interés por situar la Educación Popular como proceso en experiencia, tanto de experiencia histórica como experiencia cultural que permiten que el sujeto se asuma así mismo, como sujeto de auto-observación de elementos morales que se implican en el relacional ético con el otro plural, diverso, público y político, como lo refiere el profesor Mejía:

De igual manera, la pedagogía crítica y la educación popular han venido aportando desde sus quehaceres prácticos a conjugar sus múltiples y variadas propuestas una tarea central: la construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos –PEPAs260- y al interior de ésta, colocar la tarea de que los grupos, instituciones, personas, organizaciones, estén permanentemente alerta a toda forma de control, poder u autoridad que domine usando los procesos educativos para producir injusticia y desigualdad.” (Mejía J, 2007, p. 165)

Un proyecto que demanda ser reconocido así, entre otros, por los procesos de formación – saber y reconoce en ellos la posibilidad de desplegar la subjetividad política de quienes en él participan, no como una simple práctica de adhesión desesperanzadora a proyectos políticos y/o colectivos fundados en la reiteración, antes bien como la posibilidad de intervenir en la historia, desafiar las predestinaciones y construir una experiencia de sí que despliega la idea de materialidad espiritual en contextos plurales, complejos y conflictivos.

En ese sentido, el sujeto de la Educación Popular tiene la facultad de gobernarse a sí mismo, de observarse e individuarse ante regímenes de verdad que se remite a la visibilización del carácter polimorfo de las distintas formas de entender el mundo, de encarnar un reclamo por la legitimidad y de resistir a discursos dominantes, tanto de quienes encarnan la dominación como, de los sujetos que aún no encuentran un lugar de empoderamiento.

Educación, en tanto deviene del encuentro y del reconocimiento de saberes otros que se producen dentro de los contextos concretos interviniendo sobre los mismos, para propiciar transformaciones de orden social, cultural

y político. La educación como proyecto/proceso no es estática, estándar, ni privada, por ello es popular, dirigida a todas y todos mediante lógicas de reconocimiento, de encuentro, de legitimación, de co-construcción y apertura.

El proyecto de Educación Popular se escinde del solipsismo al abrirse al campo de la re-creación de proyectos sociales, tanto como gama de posibilidades; es decir, de proyecciones en colectivo, así como de asunciones realizables construidas por sujetos que tienen un anclaje histórico y cultural en demanda de ser posicionado. Sin embargo, es necesario ir más allá de la mera anticipación en el tiempo cuando de situar los efectos de la educación se trata. No basta sólo con pensarse la educación en términos proyectivos de las y los sujetos, es necesario además explorar las prácticas, tanto relacionales como discursivas, implicadas en el encuentro con pluriversos otros.

Finalmente, merece la pena reconocer que la Educación Popular sugiere un terreno de luchas por el reconocimiento, en el que la subjetivación deja de ser un simple conjunto de conceptos y se convierte en un estilo de vida realizable expresada en la idea de sujeto político. Vale la pena señalar que la idea de reconocimiento se distingue de la idea de inclusión; mientras que el reconocimiento deriva en el respeto de formas de vida no hegemónicas, la inclusión remite a un sentido más instrumental, posible a partir de la formulación de herramientas jurídicas que norman la convivencia con base en la tolerancia y no necesariamente en cohabitar en la diferencia, la diversidad y la pluralidad.

Sentipensar la educación

Superar la manera en que se comprende y se aproxima al modelo moderno de educación es, apelando a Escobar (2014), reconocer que más allá de la ciencia y la razón, los sentidos permiten construir y hacer otros mundos posibles en los que la emergencia de subjetividades constituyen el eje angular para replantear, la manera en que se educa en la relación con el territorio, la tierra y sus ecosistemas deviniendo en formas de apropiación, de identidad y de ser.

Para desarrollar la manera en que el sentipensar la educación implica modificar las estructuras éticas, políticas, cognitivas y estéticas en las que hemos sido moldeados por el pensamiento compartimentado de la razón, me

centraré en dos experiencias personales en las que, en el ejercicio de mí ser pedagoga, me pusieron al límite de otras formas de conocer con los sentidos:

¿Cómo apropiamos el territorio?

Castro, Guardiola, & Millán, (1999) refieren que “el sujeto que habla y el tema del cual se habla, nunca son idénticos ni se encuentran exactamente en el mismo lugar,”. Es como si los procesos identificatorios se configuraran en la lógica de lo inacabado y sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otros, para así, definir los límites simbólicos de la diferencia, produciendo juegos de articulación entre el entramado representacional y la dominancia de la “referencia.” Así es como, [en primera vía de resolución] enmarco la situación experiencia que comparto a continuación:

“Conocí a Martha hace un poco más de seis años cuando iniciamos un diagnóstico social en una zona periférica de la ciudad de Bogotá, en la localidad de Usme. Ella, una de las pobladoras fundadoras del sector, era reconocida porque conducía una forma de transporte de tracción animal a la que en el lenguaje común se le conocía como “zorra.” En ella, Martha transportaba material de reciclaje con el que trabajaban unas ocho familias vecinas suyas, lo cual significa un referente importante de reconocimiento, a Martha no le asaltarían jamás el material que tras horas de intenso trabajo, ocho familias habían conseguido.

Martha, una mujer fuerte en carácter como en aspecto, cada vez que hablaba sobre su hacer insistía en que conducir su zorra “era cosa de machos,”. Se resistía a referirse a la “zorra” como un vehículo de tracción animal y esa resistencia se expresó en una constante negación por unirse al programa de sustitución vehicular que lideraba la Secretaría de Movilidad de la administración de la ciudad de esa entonces, año 2012.

Mis diálogos con Martha¹⁵ fueron pocos, pero sentidos, así lo vivía en los abrazos que iniciaban y cerraban cada encuentro; sus miradas sobre la niñez en el sector se anclaban a la noción de supervivencia en el territorio, conocer muy bien cada calle, no tener miedo, tener

15 Luego de aproximadamente seis meses del trabajo de la organización en la zona, Martha se vincula como voluntaria. Allí, inicia un plan de formación en gestión social que corresponde al programa de voluntariado, enfocado en bienestar y protección de la niñez.

la visión de la ciudad desde su morada era la mayor ventaja sobre los “otros” que la habitan desde abajo.

Hablo de Martha en tono de agradecimiento porque mientras pensaba cómo articular el tema de las emociones a mi campo de investigación, sorpresivamente me crucé [nuevamente] con ella en la oficina. No la reconocí, ella esperaba el ascensor y en el cruce me vio, y con la ventaja que representa el ver primero, me reconoció y me llamó, pero no me llamó como lo hubiera hecho hace seis años, incluso hace cuatro, cuando nos cruzamos por última vez, con un silbido seguido de una carcajada, esta vez, su tono de voz era mucho más bajo, bastante pausado para la mujer con un ritmo de vida acelerado que trabaja por más de 16 horas de extremo a extremo de la ciudad y para el cuerpo fuerte a quién no se atreverían a robarle el producido del trabajo de ocho familias. Quizás era el lugar, seguramente no estábamos en el barrio; pero quizás algo más había pasado porque Martha vestía una falda larga, (Martha insistía en la incomodidad de las faldas para su modo de vida) y lucía su cabello suelto.

Fue un encuentro grato pero desafiante, entendí que ameritábamos un reencuentro.” (Notas de trabajo de campo. Bogotá, Octubre 2 de 2018).

Esta experiencia, que siempre me apertura a la narración en primera persona, me permite re-sentir los desafíos de pensar en educación al margen del modelo moderno. Quizás el efecto de repetición de los discursos de obediencia nos somete a situarnos en posición de responder al estándar, aun cuando no se haga explícito, ni siquiera se haya pretendido tener un estándar. Contrario a lo que comúnmente he considerado, obedecer es una forma racional de perpetuar el sometimiento, la adhesión y reforzar la idea de la inclusión como lógica instrumental.

La experiencia de las formas de pertenencia se expresa, corpóreamente en discursos normativos acerca del ser, el hacer y el creer, constituyendo los diacríticos sociales e intersubjetivos de las formas institucionales, así como de los desplazamientos internos que figuran otras maneras de aparecer social, de socialidad emocional y de aprehensión de economías morales.

La siguiente experiencia tiene que ver con la aproximación a la propuesta de pedagogías radicales¹⁶, desarrollada con un grupo de jóvenes en la ciudad de Cali, quienes han diseñado un proyecto de vida colectivo vinculado a mantener vigente el baile de salsa como elemento distintivo de su ser. El proceso consistía en generar situaciones en las que, a través de la palabra, las y los jóvenes construían su apuesta de estar en el mundo, de habitar el territorio, de figurarse como parte de los ecosistemas, de ser con la tierra, parte de ella.

Significativamente esta experiencia me permite seguir en el esfuerzo por articular estos proyectos de educación alternativa a otras formas de sentir que superen la manera como he aprendido a relacionarme con otras y otros [conmigo misma] como sujetos compartimentados entre razón y [generalmente o] emoción.

Quizás una apertura posible para sentipensar la educación sea comprender desde los sentidos, que reconocernos y apropiarnos el territorio implica asumir formas de resistencia y de sujeción; tensionar el modelo educativo moderno para sugerir proyectos en los que las y los sujetos, en relación de equilibrio con el territorio y sus ecosistemas, se diseñen y se reconozcan, en lugar de permanecer afuera, extraños y buscar la manera de someterse para ingresar al estándar.

16 La pedagogía radical surge a propósito de asumir una postura crítica al modelo establecido por la educación moderna. Genealógicamente se instala como un experimento pedagógico desarrollado en la escuela de arte St. Martin's de Londres, entre 1969 y 1973, tuvo un significativo impacto en la educación artística británica de aquel momento. Concibe la educación como una instancia posible de liberación personal o de transformación social en beneficio de la colectividad. De este modo, la relación entre lo político y lo educativo se manifiesta mediante el desarrollo de una acción tendente hacia el bien común, basada en criterios de justicia y equidad. <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/pedagogia-radical>

Conclusiones

- Mientras no se asuma un compromiso ético por entender la educación como un proceso propiciado, diseñado y re-creado por sujetos que saben, piensan y sienten en relación con sus territorios (no solamente geográficos) la educación seguirá pensándose como instrumento para un desarrollo que socava, en clave extractivista, las energías corporales, afectivas, relacionales y ambientales. (Scribano, 2012-2013).
- Condicionar los indicadores de calidad educativa a la ampliación de jornada escolar constituye un exabrupto para la niñez en posición de creatividad y una restricción a la posibilidad de proyectos comunitarios alternos. En ambos casos, se trata de un confinamiento de la acción política de la educación y redundan en la idea de considerar a la escuela como primordial estructura formal (García Hierro, Pedro, 2010).
- Los guiones emocionales que se reproducen a través de circuitos que estructuran el modelo educativo convencional, refuerzan la idea de figurar los cuerpos “incompetentes” en la misma medida en que contribuyan a afirmar, la fantasía redentora del modelo occidental, se establecen en asimetría de superioridad respecto del marginado.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La Política Cultural de las Emociones*. Universidad Autónoma de México.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIRB. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321 - 336.
- Castro, S., Guardiola, O., y Millán, C. (1999). *Pensar en los intersticios: Teoría y Práctica de la crítica poscolonial*. Universidad Javeriana.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre Textos.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Plaza y Valdés.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAUL.
- García Hierro, P. (2010). Niñez Indígena, derechos y trabajo infantil. *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas*, (págs. 17 - 108).
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el Pensamiento Único y la Nueva Crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (11 de 10 de 2017). *Plan Decenal de Educación 2016 - 2026*. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Morin, E., y Delgado, C. (2014). *Reinventar la Educación: Hacia Una Metamorfosis de la Humanidad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Scribano, A. (Diciembre - marzo de 2012-2013). Sociología de los Cuerpos/ Emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 93 - 113.