

BIOPOLÍTICA, DECOLONIZACIÓN Y ESCUELA: ¿CUÁL ES EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA?

Ivan Fortunato¹
Milagros Elena Rodríguez²
DOI: 10.29327/2282886.8.1-2

Resumen: En este artículo se discute el lugar de la enseñanza en la biopolítica decolonial. El objetivo es enumerar algunas posibilidades didácticas para afrontar el mundo neoliberal, coordinado por políticas silenciosas basadas en el racismo, la xenofobia, la homofobia, la aporofobia, entre otras, cuyo lema principal puede describirse como *sálvese quien pueda*. Para construir una Didáctica relevante para el movimiento decolonial es necesario, en primer lugar, entender la escuela como una institución burocrática al servicio del *status quo*, cuyo control se realiza a través de pruebas y currículos oficiales. Además, es necesario entender que el modelo de sociedad que tenemos es injusto y desigual, sostenido a través del discurso de que todas las personas pueden ascender socialmente por su propio esfuerzo. Lo que todo esto esconde es que por cada individuo que triunfa en la vida, muchos otros quedan atrás, al margen de su propia condición, por mucho que lo intente.

Palabras claves: Colonialismo; Enseñanza; Educación Escolar.

BIOPOLÍTICA, DECOLONIZAÇÃO E ESCOLA: QUAL O LUGAR DA DOCÊNCIA?

Resumo: Neste artigo, discute-se o lugar da docência na biopolítica decolonial. O objetivo é elencar algumas possibilidades didáticas no enfrentamento do mundo neoliberal, coordenado por políticas silenciosas calcadas no racismo, xenofobia, homofobia, aporofobia etc., cujo mote principal pode ser descrito como “cada um por si”. Para construir uma Didática pertinente ao movimento decolonial é preciso, antes de mais nada, compreender a escola como instituição burocrática a serviço do *status quo*, cujo controle se dá por meio de provas e currículos oficiais. Além disso, é preciso compreender que o modelo de sociedade que temos é injusto e desigual, mantendo-se por meio do discurso de que todas as pessoas podem ascender socialmente por meio de esforço próprio. O que tudo isso oculta é que para cada indivíduo que vence na vida, outros tantos são deixados para trás, à margem de sua própria condição, por mais que se esforce.

Palavras-chave: Colonialismo; Docência; Educação Escolar.

BIOPOLICY, DECOLONIZATION AND SCHOOL: WHAT IS THE PLACE OF TEACHING?

Abstract: In this paper, the place of teaching in decolonial biopolitics is discussed. The objective is to list some didactic possibilities in confronting the neoliberal world, coordinated by silent policies based on racism, xenophobia, homophobia, aporophobia, etc., whose main motto can be described as “everyone by themselves”. To build a relevant Didactic to the decolonial movement, it is necessary, first of all, to understand the school as a bureaucratic institution at the service of the status quo, which control takes place through tests and official curricula. Furthermore, it is necessary to understand that the model of society we have is unfair and unequal, maintained through the discourse that all people can ascend socially through their own efforts. What all this hides is that for every individual who succeeds in life, many others are left behind, on the margins of their own condition, no matter how hard one tries.

Keywords: Colonialism; Teaching; School Education.

¹ Doctor en Humanidades, Derechos y Otras Legitimidades (FFLCH/USP, 2022), Doctor en Desarrollo Humano y Tecnologías (IB/UNESP, 2018) y Doctor en Geografía (IGCE/UNESP, 2014). Profesor en régimen de dedicación exclusiva del Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8293044394759438>.

² Doctora en Patrimonio Cultural y Doctora en Innovaciones Educativas (Universidad Nacional Experimental Fuerzas Armadas). Cristiana, venezolana. Docente Investigadora titular de la Universidad de Oriente, Venezuela. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0311-1705>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7127834972033651>.

Preludio

Solo después de que sepamos qué era este régimen gubernamental llamado liberalismo podremos, me parece, entender qué es la biopolítica (FOUCAULT, 2008a, p. 30).

En este artículo se discute el lugar de la enseñanza en la biopolítica y los procesos decoloniales resultantes. En la obra titulada *El nacimiento de la biopolítica*, organizada a partir de sus conferencias en el *Collège de France* celebradas a finales de los años 1970, en las que se muestra en Foucault (2008a) cómo construye su teoría sobre los mecanismos del poder, se presta poca atención al papel de educación escolar y docentes responsables de “educar” a las nuevas generaciones. Por tanto, es fundamental prestar atención a este aspecto, pues una vez comprendido el significado del liberalismo, el neoliberalismo se ha convertido en el modelo absoluto de régimen político en todo el mundo globalizado, ocupándose de todo, incluida la educación escolar.

Aquí producimos un escrito ensayístico y visceral, elaborado desde la perspectiva de profesores universitarios de países antiguamente/todavía colonizados que, cada vez más, observan el predominio de lo que Noam Chomsky (2002) presentó como la elección del lucro sobre las personas. En otras palabras, a lo largo de los años, el dominio tecnológico e industrial ha exigido que, en nombre de la supervivencia del propio modelo de sociedad, se produzcan más pobres, más hambrientos, sin agua potable ni saneamiento, más esclavos, bajo pena de pena del colapso del propio sistema. Como estrategia para mantenerse, el sistema descubrió cómo difundir su ideología por todas partes y para todos, es la idea del *sálvese quien pueda*.

De esta manera, desde los primeros años de escolaridad, las nuevas generaciones ya están siendo seducidas por el discurso de que sólo a través del esfuerzo individual, uno puede cambiar su propia realidad. Así, como ha afirmado Reimer (1979, p. 25), “los estudiantes aprenden la sumisión al mismo tiempo que aprenden a ganar el juego. [...] Ganar el juego es una de las formas de sumisión”. El autor señalaba, en los años 1970, que la educación escolar se había rendido al sistema y que, independientemente de que hubiera una enseñanza y un aprendizaje efectivos, lo importante era registrar las calificaciones. Aquellos con mejores calificaciones tuvieron más oportunidades de superar a los demás. De ahí la contundente afirmación de Reimer (1979, p. 26): “no viene al caso si las reglas son justas o si el juego vale la pena jugarlo”.

Los profesores, explica Reimer (1979), tienen la responsabilidad de perpetuar ese *juego*. Esto se hace en base al plan de estudios oficial, que cada vez más tiende a

estandarizarse internacionalmente. Esto significa saber qué, cuándo, dónde y cómo se debe enseñar y aprender en las escuelas lo deciden terceros, en cumbres alejadas del ámbito escolar y de la vida cotidiana, creando verdaderas alegorías del plan de estudios. Esto elimina la autonomía de la enseñanza y el aprendizaje, al mismo tiempo que inculca el discurso de que la enseñanza debe orientarse hacia los intereses de los estudiantes y que estos deben desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía.

Este es un meollo colonial que muchas veces pasa desapercibido; en tanto el docente obedece un plan de estudio y así lo hace sin discernir que está obedeciendo al sistema a conveniencia de los que dirigen la colonialidad; para nada conveniente a los países, a sus educandos. Mejor explicado la escuela, las universidades como dispositivos de biopolítica errantes de la vida, atentando contra la naturaleza de la creación, contra la vida; normalizando la intolerancia, el desamor; el perjuicio a la diversidad, usada esta para imponer superioridades de todo tipo.

Para Reimer (1979, p. 27), cuanto más se generaliza en la sociedad este tipo de escolarización, con promesas vacías de transformación social, que solo permite la transformación individual (que depende únicamente del esfuerzo individual para superar a los demás), más se promueve el “monopolio mundial sobre el dominio de la mente humana”. Y es lo vemos en las competencias inhumanas, el ser humano mata por una competencia, por ganar el abismo, la desolación, la inhumanidad.

Esto también fue notado por Morín (2003, p. 21), al retomar el filósofo Montaigne “una cabeza bien hecha es mejor que una bien llena”. Curiosamente, Edgar Morín ganó popularidad internacional entre los educadores y se convirtió en una especie de embajador de la transformación del modelo de educación *de arriba a abajo*, a través de una educación basada en el respeto y la enseñanza de la complejidad de la vida y la formación de cabezas bien hechas; pensantes profundas, metacognitivamente decididas a alertar la soslayación. Esto demuestra que el discurso es aplaudido, pero ignorado, ya que el camino hacia la educación escolar pasa por pruebas estandarizadas a gran escala, lo que exige cabezas bien llenas, repletas, competitivas en contra de su propia vida. Además, por supuesto, de inculcar la competencia como medio para ganar en la vida.

En este sentido, aunque no fue mencionado por Foucault (2008a), la educación escolar se convierte en un *dispositivo de biopolítica* porque, como afirma el autor, abordar la biopolítica es abordar la vida. Implica entender la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad, el trabajo, por tanto, todo lo que implica la vida comunitaria, por tanto, la política. Para Michel Foucault, un dispositivo biopolítico es un conjunto

[...] decididamente heterogêneo, que compreende discursos, instituições, instalações arquitetônicas, decisões regulamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (FOUCAULT, 1991, 128).

Todos estos dispositivos son observados en las instituciones educativas: la arquitectura cerrada impuesta alejada de la naturaleza, sentipensar y la cotidianidad; las leyes y maneras únicas impuestas de pedagogías y didácticas coloniales; la supuesta superioridad de conocimientos el maestro es el que sabe el discente atiende; análisis marcadamente atacado para liberarlo en Paulo Freire. Entre otros instrumentos macabros de dominio y encubrimiento del otro al estilo Dulseniano. Por lo tanto, Foucault (2008a) recurre primero a un examen del *sistema* para intentar explicar, comprender y, tal vez, transformar las actitudes de biopolítica dirigidas a las personas y no al lucro.

Considerando, entonces, que la escuela es, como afirmó Reimer (1979, p. 42), el primer ambiente institucionalizado que la gente conoce, desde la niñez, siendo construido en y para el sistema, nos preguntamos: ¿el lugar de la enseñanza es de resistencia y ruptura?, ¿o es el fortalecimiento y mantenimiento de un mundo construido sobre las premisas de la competencia y el lucro a cualquier precio?

Para intentar dar respuesta a esta pregunta bifurcada, centramos nuestra investigación en el sentido de la escuela y en la Didáctica, aspecto básico de la enseñanza, ya que se trata de las actitudes del profesor hacia los conceptos de sociedad, economía, política y educación. Así, buscamos enumerar algunas posibilidades Didácticas para enfrentar el mundo neoliberal, coordinado por políticas silenciosas basadas en el racismo, la xenofobia, la homofobia, la aporofobia, entre otras, con el objetivo de decolonizar el modelo institucionalizado de educación escolar. Así como Foucault (2008a) deduce que para entender la biopolítica es necesario primero entender el sistema, también deducimos que, para construir una Didáctica pertinente al movimiento decolonial, es necesario, en primer lugar, entender la escuela como un espacio burocrático y una institución al servicio del *status quo*, que se controla a través de pruebas y planes de estudios oficiales.

Nuestro objetivo, obviamente, es situar la enseñanza en el camino de la resistencia y de la ruptura con el modelo cruel del neoliberalismo, que antepone el lucro a las personas y permite que el mundo se vuelva cada vez más peligroso para todas las formas de vida. Para lograr este propósito, construimos nuestro ensayo en tres secciones dependientes, conectadas y subversivas, pues escribimos bajo mentes liberadas sabiéndonos víctimas del proceso, pero agentes de cambio, que abordan la biopolítica, la educación escolar como sistema y la

enseñanza como vía de escape. No olvidemos que los escritos en ensayos son estructuras escapadas de la colonialidad, escribir a través de un formato de texto que se llama ensayo, a través del cual uno tiene más libertad para expresar los pensamientos, sentimientos y expectativas de la transformación y el desarrollo de la humanidad. “Libertad, pero sin perder la coherencia, el rigor y la profundidad necesarios para calificar el conocimiento” (RODRÍGUEZ; FORTUNATO; ANDERSON, 2022, p. 9); en la que nuestra valía subjetiva de vivencia como docente nos llena de responsabilidad ante la crisis en la biopolítica.

Comenzamos esbozando el concepto de biopolítica a partir de los análisis de coyuntura de Michel Foucault, definiéndolo como el control absoluto de la vida humana por parte del sistema colonizador. A continuación, nos ocupamos de la escuela como una institución burocratizada al servicio del mantenimiento del *status quo*, funcionando como el primer entorno de vigilancia, control y castigo producido en y por el sistema. Finalmente, abordamos específicamente el lugar de la enseñanza dentro de la institución escolar, imponiendo una enorme carga a las personas que ejercen la profesión, porque, a través de la Didáctica, creemos que hay posibilidades de crear resistencias para la liberación de la opresión biopolítica.

Al final, quedamos como la esperanza tal como la concibe la ideología Freiriana de educar: del verbo *esperanzar*, en el que no se espera, sino que se promueven actitudes para que las cosas sean diferentes; mejores.

1. La biopolítica: un cuenco de mendigo abismalmente vacío de humanidad

La ciudad apestada, toda ella atravesada de jerarquía, de vigilancia, de inspección, de escritura, la ciudad inmovilizada en el funcionamiento de un poder extensivo que se ejerce de manera distinta sobre todos los cuerpos individuales, es la utopía de la ciudad perfectamente gobernada (FOUCAULT, 2008b, p. 203).

Sin duda el epígrafe nos habla del dolor del cuerpo del adoctrinamiento que apesta, si es repugnante la manera como la dominación irrespeta la vida, el planeta la creación, como dice Michel Foucault en el primer epígrafe de esta sección el poder excesivo un gobierno perfecto acomodado a la colonialidad del momento. A la élite que ennoblece sus propósitos indignos del ser humano; de la grandeza de la vida. Como fue delineado en la obra titulada: *luchas y resistencias en Michel Foucault en medio de la crueldad de la in-civilización* (RODRÍGUEZ, 2024a), el dolor carcome los cuerpos, la desolación es abismal y en el lema de la indagación: *sálvese quien pueda* se vive en medio de la desesperanza.

Pero, ¿y la educación, las instituciones educativas que hacen en medio de la denigración, enseñan de liberación? No, en la mayoría de las veces *la inteligencia ciega*

(MORÍN, 1984) permea el proceso de enseñanza. Y se privilegian las competencias inhumanas, donde el ser humano es adoctrinado y mata por competir, por ser servil al colonizador; al colonial global; a unos pocos que dirigen la aldea global del momento. La necesidad de re-civilizar es urgente en el conocimiento (RODRÍGUEZ; MIRABAL, 2020), re-civilizar el conocimiento reduccionista equivocado, parcelado responsable del accionar inhumano, pues sin duda en la escuela trasciende y se legaliza como normal que “la humanidad está imbuida en una dialéctica del conocimiento porque existe una clara distancia entre el acontecimiento y la consciencia de su significado” (MORÍN, 2011, p. 19). Esa consciencia del significado se aleja de la conciencia planetaria con el respeto por la vida en primer lugar, como posibilidad educable.

En la educación se manipula con el cuerpo, y esto atiende a la naturaleza, cuerpo, mente, alma, Espíritu, Dios; pues el ser humano se forma de todas esa imbricación compleja; y lo que afecta a una de esas aristas afecta a todo el ser humano; así han aparecido en los estudios de Michel Foucault conceptos de la colonialidad como la: la pereza febril, los estudios de poder y la biopolítica es “lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana” (FOUCAULT, 2008, p. 135).

Por eso, ¿Qué conocimiento en la escuela ha convenido, que enseñar? Lo que adoctrina: el saber parcelado, el conocimiento cómo poder impuesto desde Occidente y el Norte; ha convenido el saber disminuido por clases divididas a conveniencias; por ejemplo, injustamente los negros para la colonialidad tienen menos capacidad de aprender. También se normalizó que los saberes legos, ancestrales, todos ellos, son de menor valía; que la matemática de los mayas es inferior; entre tantas injusticias legalizadas en la educación.

Son muchos los análisis que, en seguidores del mayor estudioso de la biopolítica, Michel Foucault, pueden atestiguar sus resultados a la luz decolonial y no solo postcolonial como son ubicadas las obras del genealogista, así prefirió siempre que le denominaran. La biopolítica constituye un arsenal de prácticas, teorizadas y estudiadas para oprimir; para ello deben dichas acciones e imposiciones legalizadas en la educación, vigilar la vida humana, desde las tecnologías del poder, manifestadas en el castigo, en la sociedad disciplinaria y de control. Por eso, tiene sentido que los ejes de autoritarismo deban controlar los cuerpos comparándolos como en la economía, el cuerpo que más produce es el deseable; mecanismos de obediencia. Las ciencias con sus conocimientos legalizados y la estadística ejercen el control en las instituciones sociales: el manicomio, el sistema educativo, los hospitales, la cárcel, y mucho más (BURGOS, 2020).

En ello, tiene sentido, para el macabro plan de dominar que el conocimiento se imponga como acabado estático, es este y no otro; y es ese el legalizado e impuesto no con poder que circula y que atiende a la criticidad y complejidad; sino el que se impone con autoritarismo que es la escasez de poder; pues es el arma del maestro colonizado: lo aprendes así y lo repites así. En ese momento dicho docente sigue el juego de la muerte de la complejidad, de las decisiones y de la liberación.

¿Por qué enseñar desde la disciplina irrestricta, no transdisciplinado impuesta con autoritarismo, sin comunicabilidad y complejización rompiendo las fronteras que las separan y minimizando el pensamiento abismal? Michel Foucault (1992, p. 18) lo explica de manera ejemplar y dice que: la disciplina “constituye una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él, sin que su sentido o su validez estén ligados a aquel que se ha concentrado en ser el inventor”. Es que la jerarquía del saber también es impuesta con superioridad no a favor del ocultado; del soterrado de la vida, de las civilizaciones colonizadas; sino disfrazado las prácticas como liberadoras, se promueve aún con mucha fuerza la jerarquía, la palabra griega de la que

Proviene nuestro vocablo “jerarquía” significa “autoridad sagrada” y es eso precisamente lo que hacemos cuando pensamos el sistema-mundo moderno/colonial como una jerarquía: terminamos sacralizándolo, pensándolo como poder constituido y no como potencia de ser otra cosa (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.17).

Y en eso los mal llamados colonizadores enajenan la vida en sus propios lugares de nacimiento, en sus propios países y provocan, como en Venezuela una migración, una huida del fascismo, de la colonialidad nuevamente, impuesta ya no por el invasor; sino por una jauría de personajes adueñados del poder empobreciendo la vida invasores devienen de adentro del país, adoctrinamiento en maniqueos para secando los cuerpos, adoctrinando solo a su favor, de manutención en el poder, la educación; y nos preguntamos como en la obra titulada: *¿Y a dónde me voy si este es mi hogar? Crisis en Venezuela a la luz de los re-ligajes ecosóficos urgentes* (RODRÍGUEZ, 2023a).

La anterior pregunta es una pregunta intensa de varios años de análisis, pero sin importar sin saber a dónde ir en Venezuela como en muchos otros países, se pierde la vida en una trocha, se seca el cuerpo, se muere en un hospital, un profesional le ha robado su salario en una vida indigna. Y estas manifestaciones biopolíticas que son politiquerías de muerte son repetidas en sistemas: capitalistas, socialistas, comunista, hitlerianos, entre otros; pues la decolonialidad no se consigue en ninguno de ellos; bajo opresión alguna no hay liberación, no existe decolonialidad.

En general, en la época actual del transhumanismo, lo menos que existe es lo humano, la solidaridad, el amor, la defensa de la vida en la civilización, “¿De qué le ha servido al ser humano grandes avances que nos alejan más de ser felices, de la paz y el convivir en plena contaminación, escasez, acaparamiento, mientras, por otro lado, los cinturones de miseria son insoportables” (RODRÍGUEZ, MIRABAL, 2020, p. 296), la guerra diaria con armas o sin ellas busca la victoria muy lejos de la paz, el egoísmo por nuestros congéneres ha ganado al amor. Por eso en la educación especialmente hay que responder sin cortapisas sin adoctrinamiento: “¿para qué le sirve a la Humanidad su multiplicación desmedida, su espíritu y competencia que se acrecienta sin límite hasta rayar en lo demencial, [...] horripilante, la progresiva enervación del hombre apresado por un urbanismo absorbente, y así sucesivamente?” (LORENZ, 1984, p. 6).

Pero más allá de ello, de esa pregunta; es ¿Qué hace la educación al respecto? Es perentorio *urgir en el des-ligar para re-ligar en la decolonialidad planetaria* (RODRÍGUEZ, 2019) con astucia, con procesos metacognitivos profundos a favor de la creación de la humanidad; si existen necesitados debemos avivar sus potencialidades, seguir ejemplos claros de grandes liberadores de la historia: Jesucristo, el más excelso, su palabra alumbró “los que somos fuertes [...] debemos soportar las debilidades de los que no son fuertes, y no estar agradándonos a nosotros mismos. Porque hasta el Cristo no se agradó a sí mismo” (Romanos 15:1, 3). Sin duda, des-ligándonos de nuestras propias carencias, urge *Re-ligar ecosóficamente como urgencia transepistémica en la re-civilización de la humanidad* (RODRÍGUEZ, 2020a). Y liberar nuestra espiritualidad en las instituciones educativas es atender a la complejidad de la vida; volver a la sensibilidad del alma que clama por liberación.

Por tanto, la pregunta más profunda que debemos plantearnos es: ¿la educación puede ayudarnos a re-ligar o, como ya había declarado Everett Reimer (1970) hace 60 años, “la escuela está muerta”? ¿Podremos volver la escuela a favor de la vida, de la liberación, del amor por la humanidad; o seguiremos unidos al pacto colonial de las elites del sus global?

2. La escuela, la biopolítica y la meritocracia: quedan algunas migajas para los más obedientes

Outro valor implícito na escola é o da hierarquia. As escolas tanto refletem os valores dominantes quanto mantêm o mundo estratificado. Fazem com que pareça natural e inevitável que as hierarquias sejam inerentemente co-relacionadas e que não possam independe umas das outras. Não é necessário que as escolas ensinem esta doutrina. Aprende-se isto ao estudar-se um currículo integrado, organizado em níveis sucessivos (REIMER, 1979, p. 433).

Everett Reimer escribió su obra en los años 1970. En aquella época, otros autores también formularon duras críticas a la educación escolar, como su colega Ivan Illich (1985, p. 11) quien, en la famosa obra “Sociedad sin escuelas”, ha propuesto que disuelven las escuelas porque, de hecho, las personas ven “su derecho a aprender cortado por la obligación de asistir a la escuela”. Según el autor, la institucionalización del aprendizaje lo transforma en algo que no es. Para comprender esta transformación podemos pensar, de manera análoga, que la *salud* no es un tratamiento médico, así como *seguridad* no es tener una corporación armada, de la misma manera que el *trabajo* no es el intercambio forzoso de servicio por salarios insuficientes para mantener una vida digna.

Para Illich (1985), la escuela cumple bien su papel institucional de ofrecer diplomas que están entrelazados con el aprendizaje y la competencia. Además, con el proceso de clasificación por grados y el establecimiento de una jerarquía de niveles, desde el básico hasta el superior y siguientes, se caracteriza efectivamente como un agente de selección y exclusión, tal como lo exige el modelo neoliberal de sociedad. Porque sin la liberación de las mentes, la obediencia al sistema es la primera tarea del docente; y no la liberación.

Antes de la propuesta de una sociedad sin escuelas, Paul Goodman (1964) ya había señalado que la escolarización obligatoria equivalía a una *deseducación* forzosa. El autor formuló la idea de que cuanto más escolarización proporciona una sociedad, menos educación ofrece. Con argumentos firmes, el autor logró demostrar que la escuela es una institución certificadora, y no una institución educativa; sin embargo, explica que la idea de que la educación de las personas solo ocurre en las escuelas ha cristalizado en la sociedad, siendo que cualquier crítica en sentido contrario es inmediatamente ignorada. Y muchas veces castigada a los que no obedecen irrestrictamente los procesos a cumplir.

A pesar de ser un oponente de la escuela, Goodman (1964) fue un defensor de la educación. Por ello, además de los juicios contra la escolarización, presentó alternativas que efectivamente podrían convertirse en educadores. Tales alternativas, que ya han sido desarrolladas en otros textos (FORTUNATO; CUNHA, 2017; BELMINO, 2016), son estas: En lugar de edificios llenos de aulas (escuelas), debería haber lugares para vivir en comunidad; los lugares de la ciudad, es decir, sus calles, negocios, industrias, plazas, entre otras; deberían ser lugares de enseñanza y aprendizaje y los adultos en estos lugares también serían educadores – además de evitar la separación abismal de la escuela del mundo real, esto también crearía experiencias afectivas, emocionales y simbólicas extremadamente valiosas para los que enseñan y aprenden; la asistencia a clases debería ser opcional, así como elegir lo

que quieres aprender debería ser libre; las escuelas deberían ser pequeñas, sin segregación por clases, donde hubiera estudio, ocio y entretenimiento.

Sin embargo, las teorías desarrolladas sobre la escuela como lugar de *deseducación* no encontraron cabida en el modelo de sociedad actual. No es posible imaginar, salvo en ensueños, que en momentos en que hay más personas que desean una plaza en la universidad o en un determinado puesto de trabajo que las plazas disponibles, que se realice un sorteo entre los cualificados. Esta digresión fue aireada por Rubem Alves (2018, p. 98), al afirmar que “el sorteo es la solución más inteligente y educativa”. Según el educador, tomando como ejemplo el acceso a la universidad, no hay que mirar lo que viene después del proceso de selección, generalmente realizado a través de exhaustivos exámenes estandarizados, sino la enorme sombra que lo precede.

Esta enorme sombra, explica Alves (2018, p. 99), está formada por “procesos de tortura que tienen que pasar niños y adolescentes, quitándole toda la alegría a la experiencia de aprendizaje”. Y si suena exagerada la expresión tortura utilizada por el autor, no podemos olvidar el categórico pasaje de la obra “¡Cuidado, Escuela!”, en el que sus autores afirman que:

[...] el niño de seis años está “atornillado” a una silla dura para estudiar palabras durante horas y horas. ¿Es casualidad que el niño en desarrollo, esta fuerza de la naturaleza, este explorador aventurero, sea mantenido inmóvil, petrificado, confinado, reducido a la contemplación de las paredes, mientras el sol brilla afuera, obligado a contener su vejiga y sus intestinos, durante 6 horas por día, excepto unos minutos de recreo, durante 7 años o más? ¿Existe una mejor manera de aprender la sumisión? (HARPER et al, 1987, p. 47, nuestro énfasis).

En la mente de Rubem Alves (2018), sustituir los exámenes estandarizados a gran escala por un sorteo sería una forma saludable de evitar años de este tipo de tortura a la que las personas son sometidas, desde la infancia, para adaptarse al modelo de sociedad. En este sentido, la sumisión al sistema no necesita imponerse por la fuerza o mediante medios explícitos de vigilancia, como en las distopías clásicas “1984” de George Orwell y “Fahrenheit 451” de Ray Bradbury, por ejemplo. Esto se debe a que la educación escolar ya está sirviendo para adaptar a las personas al sistema, ejerciendo un control biopolítico sobre nuestros cuerpos, domesticándonos.

La aceptación del sistema es tal que las duras críticas que se hacen al sistema de sorteo lo califican de “injusto”, ya que sustituiría el *esfuerzo* y la *competencia* por suerte. Al fin y al cabo, la supervivencia dentro del sistema depende, única y exclusivamente, del compromiso individual, de la dedicación a las reglas del juego y, por supuesto, de la derrota de los demás:

La selección implica la existencia de ganadores y perdedores, y gradualmente la selección va más allá de los límites escolares. Además, la escuela es una carrera de

obstáculos en la que los más lentos deben soportar la carga cada vez mayor de su fracaso, mientras que los ganadores se sienten alentados por su propio éxito. Sin embargo, la línea de meta es la misma para todos y el primero en cruzarla se lleva todos los premios (REIMER, 1979, p. 40).

Bueno, la línea de meta es la misma, pero no el punto de partida. Algo parecido ocurre, por ejemplo, con la famosa carrera São Silvestre que se realiza en São Paulo, Brasil, cada 31 de diciembre, desde 1925: todos los corredores deben recorrer el mismo tramo, sin embargo, existe un *pelotón de élite*, que tiene el privilegio de largar frente a la gran multitud. En este sentido, se podría argumentar que sería injusto realizar un sorteo para determinar quién comienza primero, pues es necesario priorizar el mérito de quienes más se dedicaron a ganar. Como afirmó Reimer (1979, p. 41): “el mérito es una cortina de humo para cubrir la perpetuación del privilegio”. Y aquí ya no es posible determinar si estamos hablando del evento deportivo o de la escuela como preparación para el sistema.

La percepción de los autores aquí mencionados, pensadores de las décadas de 1960 y 1970, era que la sociedad avanzaba progresivamente hacia un modelo único, fortalecido por la globalización comercial, el transporte y las tecnologías de la información y las comunicaciones. En esta forma de vida, no hay lugar para aquellos que no están comprometidos con el juego. Así son las cosas, y pensar en algo diferente, que no privilegie el esfuerzo y la competencia individuales como dignos de recompensas mundanas, es ignorar cómo funciona la vida. Reimer (1979) ya había postulado que el futuro estaría categóricamente definido por la *meritocracia*, aunque tal modelo esté constituido por el privilegio de unos en detrimento del hambre y la miseria de tantos otros.

Por lo tanto, estamos de acuerdo con los argumentos de que la institucionalización de la educación, tornando el sistema escolar meritocrático, es la perpetuación de un mundo inhumano. Todo esto crea una contradicción evidente entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco o nada tienen. Pero el sistema es astuto y ofrece una salida a la miseria: es suficiente querer y hacer mucho esfuerzo. Así y solo así, uno puede disfrutar de las bendiciones disponibles para pocos. Aun así, quienes se esfuerzan necesitan desarrollar más y mejores habilidades para superar a quienes también trabajan duro. De esta manera, el sistema se retroalimenta, fortaleciéndose en la creencia de que las cosas siempre han sido así de esa manera competitivas, ya que, de hecho, no hay otra manera de ser.

Con esto, parece que el control de la vida humana está establecido por lo que se puede llamar biopolítica. El sistema se instala en todos los ámbitos de la sociedad debido a su institucionalización, dejando a las personas solo con su propio esfuerzo: sálvese quien pueda. Esto se debe a que, tal como gobierna la meritocracia, no te puedes quedar atrás, pues, si te

quedas, alguien más toma tu lugar. Así es el sistema y, desde muy pequeños, nos acostumbramos con él en las escuelas.

En Venezuela, por ejemplo, hay mucho que decir sobre la biopolítica que huele a politiquería en el fascismo en más de veinte (20) años de imposición: escuelas al servicio del mantenimiento de régimen; impregnadas de avisos y fotografías del sistema; o son ellos o más nada. Imposiciones a sus actores, a asistencias a marcas y reuniones a favor del sistema. Salarios de menos de una ínfima fracción de 1\$ al día o menos. Imposición de tareas en el currículo repitiendo lo que conviene al sistema. Uso de nuestros símbolos patrios y libertadores, verdaderos políticos a favor de la politiquería. Además, qué decir de la quema de universidades, deflagración de bibliotecas; las huidas errantes de cuerpos secos, desnutridos, muriendo en trochas, maltratados en otros países; muertes de profesionales en salas de hospital con su salario y prestaciones robadas por el sistema. La destrucción del sistema económico, social, entre tantos. La decadencia de la vida, la ruina de un país es la sequía de los cuerpos que quedan; ese *sálvese quien pueda* solo lo atiende Dios que no nos desampara y a quien le pedimos liberación.

Paul Goodman, Everett Reimer, Ivan Illich y muchos otros notaron este mecanismo de escolarización y presentaron sus quejas y alternativas. Antes que ellos, también habían hablado de manera similar filósofos como Antonio Gramsci y profesores como Célestin Freinet y Paulo Freire. Su ideología fue catalogada como anarquista, por tanto, instigadora del desorden y contraria al buen vivir. Como resultado, fueron encarcelados o exiliados, pero no amordazados. Fueron excluidos de los planes de estudios universitarios, pero no de la agenda de quienes luchan por la humanidad.

Creemos, con ellos, que si la escuela se ha consolidado como una institución burocratizada al servicio del mantenimiento del *status quo*, la educación aún resiste y, en las brechas, encuentra aliento para enfrentar la meritocracia y la ideología del *sálvese quien pueda*.

3. ¿Dónde están los profesores en este problema opresivo tan grave?, o, cómo la Didáctica puede ofrecer resistencia

Que nuestra libertad se juega menos en lo que emprendemos, con más o menos coraje, que en la idea que nos hacemos de nuestro conocimiento y de sus límites y que, en consecuencia, en lugar de dejar que otro diga “obedece”, es en ese momento, cuando nos hayamos hecho del propio conocimiento una idea justa, cuando podremos descubrir el principio de la autonomía y cuando ya no tendremos que oír el obedece; o más bien, el obedece se fundará sobre la autonomía misma (FOUCAULT, 2008a, p. 13).

Entendemos de las palabras del genealogista que la subversión del docente salta de la obediencia a la desobediencia; a la advertencia de que no puede seguir siendo usado para la denigración de sus propios congéneres, de sus discentes. En cuanto a la primera pregunta ya hemos venido respondiendo los docentes oprimidos por el sistema, con la colonialidad de las mentes, saber, hacer pensar, encubiertos en su formación, seguirán mientras no se des-liguen de este maniqueísmo, seguirán sirviendo al sistema que continúa con la opresión. Pero nosotros creemos en la esperanza, en la fe; y si Paulo Freire dio y entregó su vida en la liberación, entonces nos enseña también cómo se hace, cómo se ha de liberar de la caducada y develada colonialidad, biopolítica aberrante de la vida. Y es nuestra obligatoriedad y habremos ganado la mejor batalla si atendemos al grito de auxilio del discente: *Nos dice el discente: ¿Me enseñas como hacerlo con excelencia? Por favor no destruyas mi don auténtico, mi sentir* (RODRÍGUEZ, 2024b).

Queremos hacer un previo, un llamado de atención, una especificada en la utilización de Paulo Freire como ejemplo de educación liberadora en los currículos; con utilización hipócrita para las cuales podemos prestarnos cuando sabemos que la didáctica que imponemos es insulsa y para nada liberadora. La interpelación del docente, su propia evaluación de su praxis es vital; *dices ser Freiriano por ello te interpelamos: ¿cuáles son tus frutos?* (RODRÍGUEZ, 2023b). Esa interpelación la hemos venido mostrando con énfasis y necesidad: *Resistencia Freiriana. Diálogo subversivo Venezuela - Brasil contra el fascismo* (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2022). Tomemos conciencia que no se es Freiriano jamás que si no se demuestra en la praxis; y no como visita en un cementerio en su aniversario para asegurarse que está bien muerto. Conciencia, más conciencia; alerta y más alerta. Ser educador, profesor, ser maestro es de especial responsabilidad.

En la maravillosa obra *la Escuela*, el educador, político y filósofo Arturo Usler Pietri (2001, p. 30) nos sigue dando cátedra de lo que debe ser la escuela, en una Didáctica que lleve a “una educación que nos acompañe y que no nos extravíe, una educación para un ser real y no para un fantasma intelectual”. En ello entonces bajo la consciencia que hemos como docentes siendo cómplices del problema despertemos a nosotros mismos en una subversión digna del problema, ejemplar, a favor del discente; en una Didáctica especial, la educación modernista-postmodernista-colonial que lleva a una didáctica colonial apaga la curiosidad, pero que “por el contrario, habrá que estimular o despertar” (MORÍN, 2003, p. 24)

Tenemos que promover en nuestro hacer la contra-resistencia de la norma impuesta; cuando eso ocurre para nosotros los educadores eso debe ser una alarma; si las políticas de la escuela, si el estado te impone que es así y no de otra manera cómo vas a llevar el proceso

Revista Espirales, Foz do Iguaçu, UNILA, ISSN 2594-9721 (eletrônico), v. 8, n. 1, 2024, p. 13-34

educativo; ese punto es de alerta para que inspeccionemos porque así y encontremos la colonialidad en esa norma; y lo ha advertido la genealogía Michel Foucault (2003, p. 217): el elemento que “va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de uno a la otra, es la norma”.

En esa Didáctica Decolonial que el docente debe conformar en su corazón primeramente en esa necesidad que no se hace dada impuesta definitiva, sino que en el camino se va des-ligando y re-ligando; subvirtiendo la didáctica tradicional. Han de tener en cuenta los profesores, los educadores, las grandes luchas de decoloniales de la historia que marquen el hacer de sus vidas y que reinventen la escuela, la universidad día con día, de acuerdo a los momentos azarosos de los problemas de las regiones, de los países. Por ejemplo, en la matemática ya lo hemos venido visionando; en diversas publicaciones de la línea de pesquisa: *Educación Matemática Decolonial Planetaria Compleja*; bajo la consciencia que la ciencia como legado de la humanidad ha sido usada para oprimir; hemos propuesto la transdidáctica, que rescata las víctimas de la modernidad-postmodernidad-colonialidad en la didáctica tradicionalista; alertando que ese *trans* como prefijo, en Enrique Dussel no es un simple más allá;

Ese más allá (*trans*) indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida; evaluada como salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior, mero despotismo oriental, modo de producción asiático, etc. Diversos nombres puestos a lo no humano, a lo irrecuperable, a lo sin historia, a lo que se extinguirá ante el avance arrollador de la “civilización” occidental que se globaliza (DUSSEL, 2004, p. 222).

En la didáctica de la matemática marca la transdidáctica diatópicas-ecosóficas que permiten la conjunción en la Educación Matemática del abrazo de: conocimiento-abstracto-concreto, teórico-ejemplo, global-local, conocimiento científico-legos, conocimiento de las civilizaciones del Sur-conocimiento de las civilizaciones del Oeste-Norte, conocimiento de las civilizaciones del sur global conjuncionados, mente-alma, razón-emoción, aula mente social - espíritu, entre otros, que en la enseñanza tradicional de las matemáticas se habían separado (RODRÍGUEZ, 2021).

En ese accionar transmoderno de la filosofía de la liberación de la filosofía latinoamericana se requiere una *pedagógica latinoamericana* propuesta por Dussel (1980); donde inmersiona el filósofo de la liberación a América Latina con una imbricada relacionalidad: pueblos originarios - estructura familiar - educación – relaciones sociales -

discurso pedagógico - ética de la liberación - sistemas de enseñanza - pedagogía crítica; sin duda relación compleja que emerge como ejemplo de pedagogía liberadora en todo el sur global. Esa pedagogía latinoamericana se distancia de la Occidental impuesta, es subversiva, poética, del amor embriagada de lo nuestro; sublime de la esperanza, solicitada en los patios de los niños siendo felices, sabiéndose merecedores de serlos.

Para comprender nuestras aspiraciones de Didáctica Decolonial, revelándola como un lugar de resistencia a la biopolítica y a la subversión a la que fuimos y estamos sometidos como especie, necesitamos deconstruir su concepto arcaico, ya arraigado en la sociedad y en la relación enseñanza-educación-escuela. Para revisar el significado de la didáctica debemos, como señaló Soares (1985, p. 40) “empezar por reflexionar sobre su historia y luego, basándose en esta reflexión, redirigir su historia”. Esto se debe a que, remontándonos a los orígenes del término, probablemente en el siglo XVII con Ratke y Comenius, vemos que la didáctica apuntaba a principios universales, racionales y sistemáticos para poder enseñar cualquier cosa a cualquiera. Aquí, obviamente, no vamos a recuperar toda esta historia, pero sí necesitamos este regreso al principio para entender cómo y por qué la didáctica, al convertirse en un elemento instrumental de la enseñanza, se convirtió también en un dispositivo de control – de quién enseña y de quién aprende.

Bajo la definición clásica del *arte de enseñar*, la didáctica resultaba en una obstinación por las *técnicas de enseñanza*, es decir, por las prácticas instrumentales utilizadas por los profesores para que los estudiantes aprendieran más y mejor. Esta idea, vista superficialmente, parece coherente y correcta, libre de críticas; después de todo, ¿quién estaría en contra de una enseñanza más eficiente? Sin embargo, el desarrollo histórico de la didáctica siguió a las transformaciones de la educación escolar que, como ya se ha señalado, quedó subordinada a un sistema globalizado incoherente, injusto y controlador. Un sistema que promueve el conflicto, la individualidad y la meritocracia, pero, al mismo tiempo, es astuto, ya que fue capaz de persuadir a la propia humanidad de que las cosas son así. *Sálvese quien pueda*; acepte y supere (a los demás) en la vida, o inclínese ante las dificultades y sea agradecido por solamente poder sobrevivir.

En este contexto, la didáctica es el elemento intermedio entre el currículum que debe impartirse en las escuelas y los estudiantes que deben apropiarse de él para superar a sus compañeros en las disputas por “el mejor gana”. Como el sistema exige que los docentes también se destaquen por su eficiencia, es fundamental que dominen las mejores y más modernas técnicas para transmitir con excelencia el currículum impuesto. Esto significa que

cuanto mejor se *imparta* el plan de estudios, mejor se desempeña la función docente dentro de las expectativas que ya hemos delineado.

Sin embargo, como creemos en otro mundo descolonizado, libre de las imposiciones silenciosas de la biopolítica, que controla la vida para que las cosas sigan como están, apostamos por otra Didáctica. Para ello, el primer paso es comprender que la Didáctica puede tener otra definición, calificándose *como las actitudes de un docente ante las circunstancias que involucran la educación*. Esto implica posicionarse en relación con los significados que se le dan a la educación, la escuela, el aula, los planes de estudio, los exámenes, los roles de alumno y docente, en definitiva, todo lo que rodea a la propia profesión. También implica un examen profundo de la sociedad, la cultura y el uno mismo (FORTUNATO, 2023).

Por tanto, pensamos en la Didáctica como actitudes circunstanciales; “se trata de no preocuparse por *cómo* enseñar, sino de analizar, comprender e incluso resistir (si corresponde) lo que imponen los currículos oficiales y el sistema ortodoxo de transmitir y verificar” (FORTUNATO, 2023, p. 50, énfasis del autor). Así, en lugar de dedicarse únicamente a *cómo enseñar* (definición clásica, formadora de cabezas bien llenas, colonizadora, al servicio de la biopolítica), empiezan a preocuparse “con *qué, por qué, para quién, cuándo, en qué contexto, etc.* lo que se enseña, se enseña” (FORTUNATO, 2023, p. 50, énfasis del autor). Sin embargo, no se trata de una simple posición de resistencia contra el plan de estudios o el sistema, sino también contra la propia comunidad escolar (estudiantes, familiares, directivos, compañeros docentes, etc.) que, en connivencia con el sistema, creen que las cosas no pueden ser de otra manera.

Alexander Neill (1978), en la obra *Un maestro contra el mundo*, escrita hace más de cien años, ya se indicaba que un maestro que fuera contra el *statu quo* sufriría represalias por parte del sistema. En la época en que comencé a enseñar, era costumbre castigar con un cinturón a los estudiantes cuando desobedecían, no hacían sus lecciones o se portaban mal (leer: se comportaban como niños, jugaban, hacían ruido, exploraban el mundo). Este educador, desde el inicio de su labor pedagógica, tomó dos decisiones drásticas: dejó de castigar a sus alumnos que no aprendían (memorizaban) las lecciones y les permitió abandonar el plan de estudios impuesto para dedicar su tiempo y energía a lo que les interesaba. Como resultado inmediato, a pesar de la felicidad evidente en los rostros de los pequeños, fue condenado por el país de sus alumnos y por las autoridades educativas, siendo despedido de su trabajo como maestro de escuela. Aunque se trataba de una obra de ficción, como explicó más tarde el propio autor, es muy probable que se produjera a partir de sus experiencias tanto como estudiante como aspirante a educador, antes de iniciar la centenaria

escuela democrática de Summerhill. Su Didáctica no encontró cabida en el sistema actual, por lo que fue necesario fundar una escuela propia y democrática, que desarrolla desde hace más de cien años una educación basada en la libertad, el autogobierno y la felicidad (FORTUNATO; PORTO, 2023).

El ejemplo de Alexander Neill, maestro derrotado por la comunidad escolar, padres, administradores y profesores, protectores del sistema actual, nos revela que la idea de la Didáctica Decolonial no es algo que surja solo del *deseo* de resistencia de los profesores contra la ideología neoliberal. Esto se debe a que no se puede decir que la resistencia sea simple y solo requiere conciencia de que el sistema meritocrático es cruel. Creer en esta relación simplista de causa y efecto – me doy cuenta de ello, luego me resisto– es ignorar la fuerza biopolítica de manipulación del sistema, que se vuelve cada vez más sólido, fortaleciéndose a medida que la tecnología facilita la creación de mecanismos de control. De ellos, la más eficaz es la vigente, es decir, la meritocracia que impone el lema: *sálvese quien pueda*.

Pero entonces, ¿cómo puede la Didáctica convertirse en un elemento de resistencia para los docentes que quieren subvertir el sistema actual y su ideología de *ganar en la vida* (unos pocos) en lugar de *perder* (muchos millones de personas)? Diríamos que un primer y fundamental paso a dar es cuestionar los objetivos de la propia profesión, tratando de identificar, en el ejercicio cotidiano de la docencia, evidencias del fortalecimiento de la meritocracia. Probablemente, hay muchas pistas en el currículo que determinan qué y cuándo se debe enseñar (en el sentido de transmitir, depositar) y, por lo tanto, determinar qué y cuándo se debe aprender.

Como docentes, se nos induce silenciosamente a hacer todos los esfuerzos posibles para *producir* aprendizaje, del plan de estudios, por supuesto, a través de técnicas que mejoren la absorción del conocimiento del plan de estudios. Sin darnos cuenta, acabamos trabajando para producir cabezas bien llenas. Sin embargo, no todas las cabezas se llenan de la misma forma. Y, si por casualidad esto sucediera gracias al alcance de una (quimérica) didáctica universal, otras formas de meritocracia serían creadas por el sistema. Después de todo, no hay lugar para que todos lleguen a la cima.

Sin comprender cómo el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, la educación y la escuela están intrínsecamente vinculados al sistema biopolítico, meritocrático y neoliberal, se vuelve prácticamente imposible pensar en una Didáctica Decolonial, que requiere cabezas bien formadas. Es una Didáctica que no se preocupa principalmente de *cómo* enseñar, sino que involucra cada circunstancia del momento educativo, considerando a las personas

(docente y alumnos), sus intereses, su historia, sus sueños, sus miedos, sus sentimientos, que es, sí, la vida misma.

Pero, por supuesto, la Didáctica Decolonial no es más que un ensueño que surge desde la perspectiva de la resistencia, que ya no quiere un sistema meritocrático. Los educadores y pensadores que mencionamos aquí, que nos precedieron mucho y estaban mucho más preparados, ya han intentado desarrollar formas de hacer que la educación sea resistente al sistema. No es nada fácil. Sin embargo, obstinados, no abandonaron sus creencias y se entregaron al mundo de la meritocracia. Este es, por tanto, otro paso fundamental de la Didáctica como resistencia: esperar. De inspiración Freiriana, la esperanza como verbo, es decir, como actitud, es la demostración de la insatisfacción con el *statu quo* y la búsqueda de otra forma de vivir la vida.

Así, vemos que el lugar de la enseñanza en una sociedad gestionada por una biopolítica neoliberal parece ser solo un lugar de conformidad, es decir, es suficiente simplemente seguir el plan de estudios ya formateado y permitir que algunos alcancen el éxito. Pero, para aquellos a quienes les molesta la pobreza, el hambre y la miseria que resultan del astuto mecanismo del control biopolítico – el sálvese quien pueda – el lugar es la resistencia. Un lugar donde la educación es pensada como liberación, y donde la Didáctica no da un guiño positivo al plan de estudios oficial que promueve la meritocracia, obstinándose en la promoción de técnicas de enseñanza *eficientes*. Por el contrario, las actitudes docentes buscan ponerlo en jaque, apuntando a otros planes de estudios. ¿Qué otros planos serían? Bien, “No se sabe, por lo tanto, la única manera de descubrirlos es dejarlos emerger, sin ser asfixiados en el criadero” (Fortunato, 2024, p. 84).

Reiteramos: nada de esto es sencillo, ni es fácil. Por otro lado, si se desea romper con el *status quo*, es fundamental e imprescindible resistir y esperar. Para nosotros este es el lugar de la enseñanza y la Didáctica es un poderoso elemento de insubordinación y para la transformación.

Consideraciones finales

Entendemos en la subversión que llevamos el docente, el educador debe ser de esperanzador tránsito en su praxis, donde la diada concientización-concienciación se divergen para cavilando en que ocurra la realidad Freiriana “la concientización implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que puede liberarse a sí mismo en la medida en que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido” (FREIRE, 1974, p. 25). Si se da cuenta el docente que está oprimido debe emerger

con fuerza en su ser la bondad para advertir del letargo de la apuesta a proyectos colonizadores y develar lo nuestro como potencial transformador.

¿Una biopolítica decolonial? Aspiramos a que el ser humano sea aceptado en toda su diversidad y que él mismo emerja con fuerza, especialmente en la educación; en la lucha por la liberación. Las disputas por la autonomía del cuerpo, por la vida son las luchas por la envejecida didáctica en la educación soslayadora, por la biopolítica que hace que el poder no transite son que se vuelva opresivo, pues ha pasado del poder al autoritarismo; donde desde luego poder-saber se conjugan en motivaciones liberadoras; no son solo luchas Foucaultianas, sino Freirianas, Dulsenianas; que nos retornan en la búsqueda de nuestra sabiduría y mejor bondad por la humanidad: el amor por el ser humano digno de tener la oportunidad de re-civilizarse y de abandonar los viejos poderes que lo oprimen así mismos. Sin ello, educador, renuncie; si Usted no es capaz de amar al discente, por favor no apague su esperanza; salga de ese oficio que no le es digno.

La Didáctica si puede ofrecer resistencia decolonial, pero no bajo las mentes coloniales de los docentes; no con los mismos instrumentos opresivos; es con la develación de lo encubierto de la didáctica colonial; con lo desmitificado y encubierto partiendo desde las víctimas de la educación castradora; desde el centro de mayor resistencia; desde la vida del discente; pensando en su sentipensar; en la vida en comunidad-país; con sus artefactos de comprensión; inmiscuyendo sus necesidades y potencialidades. El docente debe estar alerta a des-ligarse y re-ligar a favor del discente, de su vida; con fe en el oprimido. Y este debe ser conjugado y convidado a emerger con potencia liberadora. Nuestros países dolidos, desmitificados están llenos de potencialidades que son el centro de un hacer feliz para el sur global, un ejemplo de cómo podemos hacer la vida feliz; en respeto a la diversidad y el amor por la humanidad.

No necesitamos seguir la idea de Everett Reimer de que la *escuela está muerta*. Pero tampoco es posible creer que su enfoque de masificación de la educación a través de sus planes de estudio oficiales, cuyo principal objetivo es el control, la domesticación y la meritocracia, sea la salida a nuestro modo de vida opresivo e injusto. Es necesario creer en la educación, en la escuela y en la enseñanza como profesión de esperanza. Con Paul Goodman, Rubem Alves y Alexander Neill, visualizamos otra educación, centrada en las personas y sus intereses en la vida, en lugar del lucro que consume la vida misma y deja solo unos pocos *ganadores* y muchos *perdedores*. Esta otra educación está guiada por actitudes educativas de respeto a las personas y a la vida y de resistencia al sistema. Este es el papel fundamental de

la Didáctica como actitud, que señala el lugar de la enseñanza en la tríada biopolítica-descolonización-escuela: la de la resistencia y el cambio.

Finalmente, conscientes de que la resistencia no es ni sencilla ni fácil, encontramos anclaje en el esperar de Paulo Freire (2000, p. 31), quien, en el último escrito de su vida, dejó constancia de que “si la educación por sí sola no transforma la realidad, sin ella tampoco cambia la sociedad”. Su vida de activismo a favor de transformar realidades fue siempre a través de la educación, enseñando a los pobres y oprimidos a leer, escribir y comprender el mundo, al mismo tiempo que apuntó a eliminar las desigualdades que matan. Al igual que Paulo Freire, aunque la realidad nos obligue a rendirnos, seguimos esperando y educando.

Dedicatoria: la segunda autora de la pesquisa dedica a Dios sus obras, con toda su complejidad llena de sabiduría del Espíritu Santo lleva su labor de mujer cristiana, Dios labra caminos en medio de la desolación y el oprobio; por ello los deseos de usar sus dones dados a favor de la humanidad, recordando que “la lengua de los sabios da lustre a la sabiduría; hierve en necesidades la boca de los fatuos” (Proverbios 15:2).

Referencias

ALVES, R. **A educação dos sentidos:** conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BELMINO, M. C. B. Paul Goodman e o problema da natureza humana a partir de uma leitura gestáltica. **IGT na Rede**, v. 13, n. 25, p. 234-252, 2016. <https://igt.psc.br/ojs3/index.php/IGTnaRede/article/view/504/658>

BURGOS, E. Biopolítica, pandemia y autoritarismo en Venezuela. **Temas de Comunicación**, n. 40, p. 85-93, 2020. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4601>

CASTRO-GÓMEZ, S. Michel Foucault y la colonialidad del poder. **Tabula Rasa**, n. 6, p. 153-172, 2007. <https://doi.org/10.25058/20112742.290>

CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas:** neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DUSSEL, E. **La pedagógica latinoamericana.** Bogotá: Nueva América, 1980.

_____. Sistema-mundo y Transmodernidad. *En:* DUBE, S.; DUBE, I.; MINGOLO, W. **Modernidades coloniales: Otros pasados, historias presentes.** México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, 2004, p. 201-226.

FORTUNATO, I. Dois devaneio didáticos decoloniais. **Isagoge**, v. 4, n. 1, e198, 2024. <https://doi.org/10.59079/isagoge.v4i1.198>

FORTUNATO, I. **Educação, Escola, Direitos Humanos, Sociedade... e Docência: a autoformação alvitrada**. Edições Hipótese, 2023.

FORTUNATO, I.; CUNHA, C. R. A Deseducação Obrigatória, por Paul Goodman. **Sem Aspas**, v. 6, n. 2, p. 175-182, 2017. <https://doi.org/10.29373/semaspas.v6.n2.2017.11196>

FORTUNATO, I.; PORTO, M. R. S. Das inspirações de A. S. Neil ao centenário de Summerhill: liberdade, autogoverno e felicidade. **Revista História da Educação**, v. 27, e125048, 2023. <https://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/125048>

FOUCAULT, M. El juego de Michel Foucault. *En*: FOUCAULT, M. **Saber y verdad**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1991. p. 127-162.

_____. **El orden del discurso**. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992.

_____. **Hay que defender la sociedad**. Madrid: Akal, 2003.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008b.

_____. **Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008c.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Ciudad del México: Siglo XXI, 1974.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora Unesp, 2000.

GOODMAN, P. **Compulsory Miseducation**. New York: Horizon Press, 1964.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LORENZ, K. **Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada**. Madrid: Plaza & Janes Editores, 1984.

MORIN, E. **Ciencia con conciencia**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1984.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEILL, A. **Um mestre contra o mundo: o fracasso que floriu numa nova escola**. São Paulo: IBRASA, 1978.

REIMER, E. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **Orinoco Pensamiento y Praxis**, v. 7, n. 11, p. 13-35, 2019. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3709212>

_____. Religar ecosóficamente como urgencia transepistémica en la re-civilización de la humanidad. **Revista Desenvolvimento Social**, v. 26, n. 1, p. 169-188, 2020a. <https://doi.org/10.46551/issn2179-6807v26n1p169-188>

_____. Transdidáctica en la Educación Matemática Descolonial Transcompleja. **Debate sobre Educación Matemática**, v. 6, n. 12, 1–17, 2020b. <https://doi.org/10.46551/emd.v6n12a14>

_____. El currículo decolonial en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja: deconstruido de la violencia epistémica curricular excluyente. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.19831579.2021v14n2.52718>

_____. ¿Y a dónde me voy si éste es mi hogar? Crisis en Venezuela a la luz de los re-ligajes ecosóficos urgentes. **Heterotópica**, v. 5, n. 1, p. 230-247, 2023a. <https://doi.org/10.14393/HTP-v5n1-2023-68375>

_____. Dices ser Freiriano por ello te interpelamos: ¿cuáles son tus frutos? **Gesto-Debate**, v. 23, n. 19, p. 390-408, 2023b. <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.19484>

_____. Luchas y resistencias en Michel Foucault en medio de la crueldad de la in-civilización. **Diálogos e Diversidade**, v. 3, n. e17662, p. 01-13, 2024a. <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/17662>

_____. Nos dice el discente: ¿Me enseñas como hacerlo con excelencia? Por favor no destruyas mi don auténtico, mi sentir. **RELACult**, v. 10, n. 1, p. 1-20, 2024b. <https://doi.org/10.23899/relacult.v10i1.2394>

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. **Resistencia Freiriana: diálogo subversivo Venezuela - Brasil contra el fascismo**. Itapetinga: Edições Hipótese, 2022.

RODRÍGUEZ, M. E.; MIRABAL, M. Ecosofía-antropoética: una re-civilización de la humanidad. **Telos**, v. 22, n. 2, p. 295-309, 2020. <https://doi.org/10.36390/telos222.04>

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I.; SANTOS, J. La lengua escrita para la producción de textos científicos académicos en deconstrucción rizomática. **EntreLínguas**, v. 8, p. 1-14, 2022. <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.16878>

SOARES, M. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. **Ande**, v. 5, n. 9, p. 39-42, 1985.

USLAR PIETRI, A. La escuela. **Educere**, v. 5, n. 13, p. 30, 2001. <https://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12840/21921923939>