

GRADO EN PEDAGOGÍA

TRABAJO FIN DE GRADO

REFUNDAR LA COMUNIDAD

Miradas pedagógicas de emergencia

Proyecto de revisión teórica

ALUMNA: **PAULA MORALES DOMONELL** alu0101162133@ull.edu.es

TUTORA: **MARÍA LOURDES C. GONZÁLEZ LUIS** mlgonzal@ull.edu.es

Curso académico: 2020 – 2021

CONVOCATORIA: JUNIO 2021.

Todo esto se lo debo y se lo dedico:

A mi querida madre Cornelia por enseñarme con su forma de vida lo que significa la hospitalidad, la solidaridad, la honestidad, el respeto, la sencillez, la austeridad, la generosidad, la templanza, la prudencia, la rebeldía, la dignidad y el bien común. Mas en especial por transmitirme el sentido del deber frente a la búsqueda y la lucha por las causas justas: aquellas que emanan del cuidado y el amor por la vida de todas y todos y en especial de los desaharrapados y las desaharrapadas del mundo. Has sido y eres la luz que me guía y el amor que me da calor y fuerza para mantenerme con vida y seguir adelante.

A mi padre Sebastián por regalarme el don de la sensibilidad, la esperanza y la fe infinita en y ante la vida. Por darme la oportunidad de encontrar la inspiración en las melódicas canciones latinoamericanas que tanto escuchaba, cantaba y tocaba con sus manos trompetistas. Y por darle, con su historia de vida, propósito y sentido a la mía.

A mi querido profesor Pedro por hacerme descubrir con su praxis pedagógica el arte de la mayéutica y por arroparme, ayudarme y quererme honestamente desde el respeto y el corazón. A Andrés por hacerme conocedora de impresionantes proyectos que nos humanizan y que forman parte de su praxis vital, y por desvelarme, haciéndomelo sentir en carne propia, el gran poder sanador y emancipador del arte.

A todas esas personas, en especial a Matías y a Pilar, por acompañarme en todo este espacio-tiempo de reflexión y elaboración del TFG, y que con su confianza, su cariño, su apoyo, su calidez, su amor, su serenidad, su fe en mi, su fuerza y su vitalidad transmitidas han hecho que mis múltiples tropiezos y errancias dieran como fruto profundos aprendizajes que me impulsaban a continuar caminando, aprendiendo, creciendo y errando.

Y por último, y no menos importante, a mi brillante profesora, tutora de TFG, catedrática de Historia de la Educación y sobre todo mi fuente de inspiración: “Kory”, por haber plantado en mi y seguir regando, la semilla que aguarda el amor por lo bello, lo justo, lo digno y por el conocimiento y el saber que emerge de la vida con los otros y las otras y que encuentra su razón de ser en el ser y estar al servicio de la vida. Gracias por guiarme, inspirarme y ayudarme a conectar mi historicidad y mi razón de ser y estar en y con el mundo, con el propósito que deseo para mi futuro presente desde el campo de la pedagogía.

Y como ya lo hizo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido a los desaharrapados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan.*

RESUMEN:

Frente al futuro aterrador que nos depara esta inercia de presente liderada por un proyecto mundo neopositivista y un utilitarismo mercantilizante dentro del cual el paradigma de la inmunología se ha visto acrecentado con la presente crisis del covid, desde la pedagogía, como punto de unión entre ética y política, se hace impostergable la denuncia de una cultura necrófila que agota y amenaza nuestro mundo para dar paso al anuncio de un proyecto mundo en donde el amor a la vida "biofilia" sea la guía de la praxis diaria. Para ello, restaurar el vínculo social y renombrar una comunidad otra se presentan como camino a transitar si queremos luchar por la dignidad de la vida y su diversidad. El proyecto mundo que se pensó en la ilustración (libertad, igualdad, fraternidad) ha desembocado en una decadencia del ser humano como ser integral y social y es tarea de la pedagogía, entre otros muchos campos del saber, denunciar aquello que nos deshumaniza para repensar y reconstruir otros caminos que nos humanicen y que dignifiquen la vida de todas y todos. Con las diferentes miradas: la biopolítica, la decolonizadora, la emancipadora y la mirada de futuro pretendemos desentrañar todas las lógicas que subyacen bajo el poder (en sentido foucaultiano), los ámbitos en los que se ejerce, su relación con la vida...para consecuentemente poder proponer como una de las alternativas, la restitución del vínculo social y la reconfiguración de la comunidad sin mito: aquella que se fundamenta en la singularidad de cada ser humano y la pluralidad que nos une.

Palabras Clave: emancipar, comunidad, inmunidad, biopolítica, epistemologías otras.

ABSTRACT:

In the face of the terrifying future posed by the dynamics of a present led by the Project of a neopositivist world, and a merchandizing utilitarianism wherein the paradigm of immunology has been magnified by the current Covid crisis, the damning indictment of a necrophilic culture that drains and threatens our world is undeferrable, from the point of view of pedagogy in its role as the link between ethics and politics, in order to give way to the proclamation of a world project where the love of "biophilic" life will establish itself as the guideline of daily praxis. In order to do this, the restoration of the social link and renaming of a community that will be other, present themselves as the path to take should we be willing to fight for the dignity and diversity of life. The world project put forward by the Age of Enlightenment (liberty, equality, fraternity) led into the decay of the human being as an integral and social being and it is the task of pedagogy, among many other fields of knowledge, to condemn that which dehumanizes us to be able to rethink and rebuild other paths that might humanize us and dignify our lives and those of others. Through different viewpoints -biopolitical, decolonizing, emancipating, and with an eye in the future- the intent is to fathom the underlying logic of power (in the Foucauldian sense of the word), the areas where it is exercised, its link to life... to eventually be able to offer, as one of the alternatives, the restoration of the social link and reconfiguration of the community without the myth: that which is based on the singularity of each human being and the plurality that brings us together.

Key Word: emancipate, community, immunity, biopolitics, epistemology

INDICE

1. Presentación.....	1
2. La mirada biopolítica.....	5
3. La mirada decolonizadora.....	16
4. La mirada emancipadora.....	20
5. Con ojos de futuro.....	24
6. Bibliografía.....	31

PRESENTACIÓN

La relación entre educación y política ha sido una de las cuestiones ineludibles en los discursos filosóficos, políticos, sociológicos y pedagógicos desde el *siglo de las luces* hasta la actualidad. A más de doscientos años de la emergencia del proyecto de la Ilustración y del importante lugar que en él ocupó la voz *educación*, no son pocos los discursos que, a propósito de tal relación, siguen aferrados a una matriz de pensamiento inaugurada como legitimación de una nueva estrategia política asociada a la configuración de la educación como un ámbito a ser racionalizado y regulado para ampliar y garantizar sus repercusiones socio-políticas. De ahí que la plataforma de pensamiento conformada durante el siglo XVIII —conocido como el *Siglo de las Luces*—, definiera el universo discursivo que, en relación al ámbito educativo, ha predominado durante dos siglos, ocultando de diversas maneras su configuración como espacio de poder-saber. Se instala desde entonces, en el lenguaje y en el pensamiento de la educación, una especie de movimiento oscilante entre una visión subjetiva y otra objetiva que, como cara y cruz de la misma moneda, borran del pensamiento de la educación el hecho de que el nacimiento de la sociedad moderna hizo de la educación el nombre que se dio a las sutiles formas de dominación mediante minuciosos instrumentos de producción sistemática de hábitos y de individuos. Así, el par conceptual *represión/liberación* inherente al pensamiento dominante de la educación, fue constituyéndose como sustento legitimador de este espacio. Se trata, dicho de otra manera, de sostener que la voz misma ‘educación’ ha sido y es indisociable de los modos de objetivación mediante los cuales un nuevo espacio anudado a nuevas formas de ejercicio de las relaciones de poder se hizo visible, enunciable, analizable; es decir, espacio de saber-poder.

Se trata, así, de examinar los supuestos fundamentales que permiten acotar la idea de educación anclada en la matriz del pensamiento Ilustrado, constituido y desplegado como crítica ejercida en todos los dominios –filosófico, moral, político, estético– frente a un tejido de condiciones socio-económicas, ideo-culturales, políticas, institucionales, respecto al cual se exigía su aniquilación definitiva y su sustitución por un nuevo ordenamiento social de cara a la realización progresiva de la libertad de los humanos y de las sociedades.

Los ideales-promesa de *emancipación de la humanidad*, de *libertad*, de *igualdad*, de *justicia*, de *fraternidad*, dominaron el pensamiento y la acción del siglo XIX y las primeras siete décadas de nuestro siglo, fungiendo como horizonte de sentido del progreso y sus formas de legitimación. Conforme a estos ideales, elaborados hacia finales del siglo XVIII como núcleos

definidores del pensamiento Ilustrado, el progreso –económico, científico-técnico, político, socio-cultural– liberaría a todos los seres humanos de la pobreza, del despotismo, de la incultura, de la ignorancia, conduciéndolos no sólo a su felicidad sino, también, gracias a la educación, a su constitución como ciudadanía moderna e ilustrada y, en consecuencia, como autora y dueña de su propio destino. La idea y tematización de la educación se torna, así, inseparable de la trama socio-cultural e ideo-política que instauro un nuevo y determinado *espacio de poder-saber* en el cual se tejen procesos y prácticas de *producción de hombres*, según expresión de Nietzsche.

Entendiendo la Pedagogía como el lugar de encuentro entre la ética y la política, emerge la responsabilidad y el compromiso de realizar no solo la denuncia del sistema-mundo, cuya lógica reproductora y expansiva aniquila todo cuanto de vida encuentra a su paso, sino la de co-crear nuevos imaginarios que tengan como esencia y como función alimentar, cuidar, nutrir, reproducir la vida del planeta y la vida en el mundo.

Por ello desde este lugar de (auto)crítica constructiva, queremos hacer un llamamiento a la reivindicación de epistemologías otras, desprendidas de las posiciones absolutistas, jerarquizadas, cerradas, estancas; en definitiva, las emanadas del paradigma occidental hegemónico. Apostamos por la búsqueda de una ‘forma otra’ de concebir la epistemología y su objeto de estudio, ‘el conocimiento’, partiendo del rizoma (metáfora botánica), como imagen de pensamiento que aprehende las multiplicidades.

El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo múltiple. No es el Uno que se convierte en dos, ni tampoco que se convertiría directamente en tres, cuatro o cinco, etc. No es un múltiple que deriva del Uno, ni al que se añadiría el Uno ($n+1$). No se compone de unidades sino de dimensiones. Constituye multiplicidades lineales de n dimensiones, sin sujeto ni objeto, que pueden disponerse en un plano de consistencia del que siempre se sustrae el Uno ($n-1$). Tal multiplicidad no varía sus dimensiones sin cambiar su misma naturaleza y metamorfosearse. Por oposición a una estructura que se define por un conjunto de puntos y posiciones, relaciones binarias entre los puntos y relaciones biunívocas, entre las posiciones, el rizoma sólo está compuesto de líneas: líneas de segmentariedad, de estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea cambiando de naturaleza. (Deleuze & Guatari, 1994: 33-34)

Siguiendo esta posición de partida desde el campo que nos atañe, la pedagogía, y, por supuesto, vinculando todos los saberes que nos enriquecen y proceden de campos disciplinares como la historia, la filosofía, la política, la lingüística, la ciencia, la psicología, la sociología... merece la pena indagar en esas 'pedagogías otras' que escapan de la lógica occidental fundada en la Modernidad, haciendo brotar nuevas formas de entender y vivir el mundo que explodan las polaridades, los binarismos, las dicotomizaciones, la jerarquización establecida y aniquiladora de saberes que contestan al proyecto mundial impuesto ofreciendo una alternativa, 'otro proyecto mundo'.

(...)No se trata de igualar todas las formas del saber al conocimiento científico, sino de ser flexibles en las formas de validez de éstos. Quizá para ciertos espacios—tiempos muy concretos sea más relevante un tipo de conocimiento enraizado en lo local, en lo histórico e incluso en lo moral; por tanto, su mecanismo de validación no tiene que responder necesariamente a los de la ciencia dominante. (Ortega, 2010: 178)

Santos plantea desarrollar una pedagogía emancipadora enfocando su acción en la creación de otra epistemología, una epistemología de las ausencias, que reivindique y cree *un conocimiento prudente para una vida decente*. (Gandarilla, 2009: 208)

Precisamente este proyecto mundo, esta forma de relacionarse y entender el mundo impuesto por la ciencia occidental ha impregnado el campo de la educación y las teorías pedagógicas, puestas al servicio de ese modelo mundo. De esta forma lo han entendido y padecido educadoras y educadores, personas comprometidas con la liberación de los pueblos oprimidos, las voces silenciadas. Sin embargo, la novedad de las corrientes críticas se sitúa en la denuncia que hacen al proceso colonizador sufrido a través de la penetración de una epistème, lo que ha conllevado la negación, el silenciamiento y la aniquilación de otras formas ancestrales, propias, diversas, singulares de configurar el saber, por no cumplir con los criterios cientificistas. Esta racionalidad empirista-positivista es la que separa el conocimiento del mundo a través de la fragmentaria y dualista epistemología en donde sujeto y objeto no se interrelacionan ni se afectan mutuamente, donde lo que se estudia está 'afuera' y el conocimiento que se obtiene es interno.

Frente a ello Walsh propone vivir una vida completa, integral, bajo la lógica *holística-configuracional*, (Walsh, 2012: 61-74). Una lógica en la que conocer y vivir están estrechamente relacionados, se configuran mutuamente. Hace hincapié en cambiar la forma de conocer y el proceso que utiliza el pensar instrumental, individual, que transita por una

racionalidad medio-fin que caracteriza a la ciencia occidental. *La lógica holística del conocer transita en/desde/ por/para un pensamiento* configuracional. (Ortiz & Salcedo, 2014: 207).

Especialmente en un tiempo habitado por las incertidumbres, donde una especie de seísmo (una pandemia global) ha removido los cimientos y seguridades de antaño, es tiempo propicio para la duda, para la puesta en entredicho de los valores y saberes constituidos que se revelan insuficientes, cuando no directamente culpables, ante la inseguridad, el sufrimiento e interrupción de la vida; es el momento, tal vez, de repensar y refundar la vida en el mundo y con el mundo.

Frente a esa epistemología que nos ha conducido a formas totalitarias de relacionarnos con el mundo e interpretar los fenómenos que en él acontecen y de los que a su vez formamos parte, están emergiendo propuestas que vienen a enfrentarla.

De todos modos, el que el conocimiento no puede estar seguro de ningún fundamento, ¿no significa haber adquirido un primer conocimiento fundamental? ¿No nos incitaría ello a abandonar la metáfora arquitectónica -en la que la palabra <fundamento> adquiere un sentido estático de rigidez e inmovilidad- por una metáfora musical de construcción dinámica que transforma en su movimiento mismo los constituyentes que la conforman? ¿Y no podríamos considerar el conocimiento del conocimiento también como construcción en movimiento?

La historia ya nos lo demuestra, lo que en el pasado se concibió como locura o mentira hoy se presenta como verdad irrefutable. Frente a un mundo indolente habrá que apostar por una *pedagogía de la insolencia*. (González-Luis y Pais Álvarez 2021: en edición). Pedagogía como punto de encuentro entre ética y política que desvela y desentraña las prácticas de poder necrófilas que reproducen y expanden el estatus quo con el fin de subvertirlo y desviarlo. La tarea pedagógica está en agitar y conmover. Convocar la herejía frente al epistemicidio positivista.

Ya lo dijo William Shakespeare: *Hereje no es el que arde en la hoguera. Hereje es el que la enciende.*

Al fin y al cabo es una cuestión de miradas...

LA MIRADA BIOPOLÍTICA

El binomio poder-saber y la configuración de subjetividades

Mientras los juristas o los filósofos buscaban en el pacto un modelo primitivo para la construcción o la reconstrucción del cuerpo social, los militares y, con ello los técnicos de la disciplina, elaboraban los procedimientos para la coerción individual y colectiva de los cuerpos.

M. Foucault. *Vigilar y castigar*

Habitamos un mundo cuya hegemonía y su tarea de enunciar el relato -que rige nuestra forma de ser y estar en él- ha sido capturado por la ciencia occidental. Así, es en este campo, desde donde se construyen los discursos que sustentan las diferentes esferas que rigen nuestras vidas. La tecnociencia como paradigma dominante se representa en la filosofía con el neopositivismo, en el modelo económico con el neoliberalismo y en la política con la tecnocracia. La tecnocracia como fórmula política atiende a un vaciamiento (aparente, explícito) de toda ideología y, por ende, de la despolitización de las instituciones de gobierno, que pasan a tener la función de gestoría y administración más que de espacio de construcción ideológica y organización de lo común.

Con la muerte de Dios, como anunciara Nietzsche, el ser humano pasa a ser el centro del universo, el encargado de pensar, decir y decidir cómo hay que vivir en el mundo; pero erigió otros dioses, construyó nuevos dogmas y edificó otras formas de sometimiento y falsedad. Las cadenas que imponía la religión y que dificultaban la libertad y emancipación del ser humano pasan a estar ahora sobre él mismo como desprendimiento del montaje socio-económico impuesto.

Podríamos decir que muestra de ello es la designación y utilización del científicismo moderno y, sobre todo, del método positivista y el valor del dato que habla por sí mismo, como única ruta legítima para acercarse y describir la “realidad” y “la verdad”, identificándolas. Lo real es verdadero, lo que no es real es falso. Fórmula expedita para dirigir la marcha de esa realidad ‘de lo mismo a lo mismo’, sin alteraciones profundas, sin revoluciones posibles, sin espacios para topizar sueños, ni esperanzas. Dicha forma de enunciar y establecer “la verdad” por medio del método positivista se caracteriza por configurarse sobre polaridades binarias o

dicotómicas, sujeto-objeto, mente-materia, naturaleza-sociedad, ciencias-humanidades, etc. en la que queda retratada una ruptura con el sentido común.

Muchas formas otras de ver, de percibir, de sentir, de articular el mundo quedan completamente aniquiladas por la epistemología de la ciencia moderna. Boaventura de Sousa Santos define este proceso como “*epistemicidio*”, pues destruye “conocimientos otros” en el momento que concibe y valida solo aquél que se obtiene por medio del método aceptado, cerrado y jerárquico, invisibilizando o rechazando la saberes ancestrales, populares, vernáculos, o emergentes, que emanan no de experimentos científicos, sino de experiencias de vida. (Elorduy, 2018)

Sin embargo, con la contemporaneidad, esta forma de concebir el mundo ha ido entrando en crisis. Tiempo y espacio histórico que reconocemos como Posmodernidad y en el que brota una mirada de la realidad como construcción subjetiva, como forma histórica plural, múltiple, fragmentada y diversa de sentir, ser y estar en el mundo.

Ya Nietzsche postuló aquello de que la verdad es la mentira ganadora; aquélla que por criterios de eficiencia se ha sabido imponer sobre las demás en un contexto material determinado. La verdad es una metáfora que logra instalarse como algo natural, incuestionable. Allí donde menos se cuestiona es en el lugar de la hegemonía.

La biopolítica, desde Nietzsche hasta Foucault, analiza cómo el poder se vuelve biopoder con la entrada en la Modernidad, un poder que se ejerce sobre la vida, sobre todos los ámbitos que la constituyen y atraviesan. En el pasado el poder del soberano recaía en la capacidad de decidir sobre la muerte de otros (como forma de huir también de su propia muerte); ahora se concentra en la capacidad de otorgar y gestionar la vida ajena, sin excluir por completo la otra.

Se podría decir que mientras el antiguo derecho soberano se ocupa de la vida desde el punto de vista de la distribución de la muerte, el nuevo orden biopolítico hace también a la muerte funcional para la exigencia de la reproducción de la vida. (Esposito, 2005: 192)

De igual manera, el poder que antes era ejercido por medio de una relación dialéctica de dominante-dominado, opresor-oprimido..., pasa a expresarse a través de la hegemonía, de la cual todos formamos parte; o al menos así nos lo hacen creer, aunque en realidad se trate de un proceso de fascinación programado. La hegemonía no se juega solo en un campo de la

vida, ni muestra con claridad al enemigo; nos vincula al tablero y a las reglas del juego, nos hace cómplices, nos cautiva (y vuelve cautivos). Nos configura de manera multidimensional resultando un poder universal que carece de oponente explícito.

Precisamente, la hegemonía hunde sus raíces en esta nueva situación en la que los predicados de la dominación han desaparecido, en la interiorización de la posición del amo por parte del esclavo emancipado y, por consiguiente, en una paradoja: la liberación total, la resolución de los conflictos y la libre disposición de uno mismo nos han llevado a someternos al orden mundial hegemónico. (Baudrillard, 2006: 12)

Foucault hace una genealogía del poder donde describe el paso de la sociedad disciplinaria cuyo poder se enuncia de manera negativa sobre el deber ser y hacer, violentando los cuerpos de manera explícita y visible, hacia una sociedad de control donde el poder toma un carácter positivo de enunciamiento “poder ser y hacer” ejerciéndose el dominio esta vez a través del tándem de la libertad (entendiendo esta como libertad de elección propia de la corriente liberal), cuya productividad es infinitamente mayor que las técnicas utilizadas en la sociedad disciplinar. Foucault describe el poder soberano, que actúa por su capacidad de dar muerte, pasando por la sociedad disciplinaria, hasta terminar en la sociedad de control, que él anticipó. El recorrido de la sociedad de la soberanía hasta la sociedad disciplinar lo fundamenta a través del análisis de las reformas y reorganización del sistema judicial y penal que tuvieron lugar en Europa a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Es aquí donde se instaura una nueva concepción de crimen como daño social, como una perturbación al orden social. El criminal pasa a considerarse como aquél que damnifica y perturba la sociedad. El criminal es el enemigo social. Rousseau también lo expresó en estos términos, afirmando que criminal es aquel individuo que ha roto el pacto social. El enemigo es un enemigo interno, forma parte del conjunto de la sociedad sobre la que rige el pacto social que vulnera.

En contraposición a las leyes que regían el orden anterior -construido sobre el sistema de valores sagrados, donde la venganza o la redención de un pecado eran la respuesta a un incumplimiento con el orden divino-; ahora la ley penal condenará a la reparación del daño perpetrado al interior del espacio perturbado. En caso de no ser posible la reparación, se debe asegurar que dicho criminal no vuelva a cometer más males contra el cuerpo social del que forma(ba) parte. Los mecanismos para hacer efectivo dicho deseo los describe a través de

cuatro penalidades: la deportación, el trabajo forzado, la vergüenza y escándalo público o la pena del Talión. (Foucault, 1973)

Sin embargo, Foucault descubre, a través de la investigación histórica, que esas penalidades no llegan a ponerse en práctica del todo por el comienzo de la formación de las sociedades industriales. Así la deportación desaparece, el trabajo forzado queda como una pena simbólica de reparación, los mecanismos de escándalo nunca se ponen en práctica y la pena del Talión se elimina al ser denunciada como arcaica por la emergencia de una sociedad que se auto-proclama como civilizada. Este cambio se observa en el siglo XIX cuando la ley penal cambia su función de protección y defensa del cuerpo social y del contrato que la rige, para pasar a una función de control y reforma psicológica y moral de las actitudes y el comportamiento de los individuos. Para ello se designa una red de poderes al margen de la justicia, representada por instituciones de vigilancia y corrección: la policía para la vigilancia, las instituciones psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas y pedagógicas para la corrección. Éstas asumen una función que no será tanto la de castigar las infracciones de los individuos, sino la de corregirles y disciplinarles.

Esta red de un poder que no es judicial debe desempeñar una de las funciones que se atribuye la justicia a sí misma en esta etapa: función que no es ya de castigar las infracciones de los individuos sino de corregir sus virtualidades. Entramos así en una edad que yo llamaría de ortopedia social. Se trata de una forma de poder, un tipo de sociedad que yo llamo sociedad disciplinaria por oposición a las sociedades estrictamente penales que conocíamos anteriormente. Es la edad del control social. (Foucault, 1973: 42)

Siguiendo los análisis del pensador francés, en el Panóptico se producirá algo totalmente diferente: ya no hay más indagación sino vigilancia, examen. No se trata de reconstituir un acontecimiento sino algo, o mejor dicho, se trata de vigilar sin interrupción y totalmente. Vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder — maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión— y que, porque ejerce ese poder, tiene la posibilidad no sólo de vigilar sino también de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila. Es éste un saber que no se caracteriza ya por determinar si algo ocurrió o no, sino que ahora trata de verificar si un individuo se conduce o no como debe, si cumple con las reglas, si progresa o no, etcétera. Este nuevo saber no se organiza en torno a cuestiones tales como «¿se hizo esto?, ¿quién lo hizo?»; no se ordena en términos de

presencia o ausencia, existencia o no existencia, se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra cosa es correcta, qué se debe o no hacer.

Esta lógica de acción del poder es mucho más eficiente y funcional para el sistema capitalista que necesita un cuerpo dócil capaz de su autoexplotación. Para ello, ya Bentham lo anticipó con claridad, se utiliza un sistema de poder que encuentra su analogía o representación en la figura arquitectónica del panóptico. El poder y el saber ya no se ordenan en términos de presencia o ausencia de una acción, ya no se enuncia de manera negativa mediante esa dialéctica de lo no permitido y lo debido, de la prohibición y el mandato. Ahora, el saber se organiza alrededor de la norma, estableciendo qué es lo normal y qué no lo es, qué es correcto y qué no lo es. Es el control del individuo a través de la configuración de un cuerpo sumiso.

El panoptismo describe a la perfección, según palabras de Foucault, las características fundamentales de las relaciones de poder existentes en la sociedad.

(...) vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas. Estos tres aspectos del panoptismo —vigilancia, control y corrección— constituyen una dimensión fundamental y característica de las relaciones de poder que existen en nuestra sociedad. (Foucault, 1973: 52)

Si antes la ley regía y ordenaba la vida sujetando al sujeto por medio del miedo latente a ser castigado físicamente, socialmente, a morir (el sujeto sentía e identificaba la dominación que ejercía otro sobre él); ahora, con la norma, ocurre un fenómeno diferente, pues como bien define Byung-Chull, la norma juega en el espacio de la libertad. La coacción que era ejercida por otro, pasa a ser realizada por el propio individuo contra sí mismo. En nombre de la “libertad”, el individuo siente que es él mismo quien decide qué decir, qué pensar, qué hacer.

Esta forma de poder es muy eficiente para el sistema de producción capitalista en su fase de globalización, puesto que el sujeto creyéndose libre llega al punto de autoexplotarse. En medio de este espacio de libertad aparente, el sujeto, no se siente sujeto a nada ni a nadie (no existe un otro que le diga lo que tiene que hacer, que le imponga sanciones, etc.). Esta falta de negatividad, de otro que te determine, que te confronte directamente, hace que prevalezca exceso de positividad que genera tanta frustración como el estar sujeto a otro persona o a una

ley externa. El individuo se convierte en su propio agente disciplinario y, en lugar de proyectar la culpa y ejercer dicha violencia hacia un otro, lo hace sobre sí mismo.

Siguiendo nuevamente a Byung-Chull, esto se plasma en las enfermedades neurológicas que caracterizan al siglo XXI como son la depresión, el “burn out”, etc. Este desequilibrio neurológico se configura en un proceso que podría ser caracterizado sin horizonte, sin fin, como un círculo vicioso, donde el sujeto, creyendo que se impone él mismo y libremente unos estándares a realizar y unas expectativas a cubrir, jamás llega a alcanzar la conformidad. Se trata de un sistema de valores sin límite. En consecuencia, el hecho de jamás poder alcanzar las metas y, sobre todo, la creencia de que su superación depende de sí mismo, desencadena una frustración que desemboca en más explotación, desencanto, autoinculpación.

El sujeto se ha sujetado al deseo, y no solo al miedo. Ahora es un poder persuasivo enunciado de manera positiva. El control se ejerce a través de la inoculación de deseos por medio de imaginarios externamente preelaborados, pero concebidos por el sujeto como propios, cada uno es amo y verdugo a la vez. Byung Chull denomina a este tipo de sociedad, la cual hace alusión a nuestro presente, como la Sociedad del Rendimiento, donde se juega la positividad del poder y no hay antagonista. Los proyectos, iniciativas y motivaciones reemplazan a los mandatos y prohibiciones. Del “deber hacer” presente en la sociedad disciplinaria pasamos al “poder hacer” de la sociedad del rendimiento. De aquella sociedad disciplinaria del no, generadora de locos y delincuentes (Foucault), pasamos a la sociedad del rendimiento, generadora de depresivos y fracasados. De la disciplina a la autodisciplina. Yo soy mi jefe, mi propio amo, mi juez y...mi verdugo.

En el régimen neoliberal la explotación ya no se produce como alienación y des-realización de sí mismo, sino como libertad, como autorrealización y auto-optimización. Aquí ya no existe el otro como explotador que me fuerza a trabajar y me aliena de mí mismo. Más bien, yo me exploto a mí mismo voluntariamente creyendo que me estoy realizando. Esta es la péfida lógica del neoliberalismo. Así es también la primera fase de euforia del proceso de burnout o «síndrome del trabajador quemado». Me lanzo eufórico a trabajar, hasta que al final me derrumbo. Me mato a realizarme. Me mato a optimizarme. Tras el espejismo de la libertad se esconde el dominio neoliberal. El dominio se consume en el momento en que coincide con la libertad. Esta sensación de libertad resulta fatídica en la medida en que vuelve imposible toda resistencia, toda revolución. ¿Contra qué debería dirigirse la revolución? Al fin y al

cabo, no existen otros de quienes provenga una represión. La perogrullada de Jenny Holzer, «protégeme de lo que quiero», expresa de manera certera este cambio de paradigma. (Byung, 2017: 27)

La norma, pasa a ser la tecnología por medio de la cual se determina cómo hay que vivir y cómo no. Antes no se podía hablar públicamente de la sexualidad, ahora está presente en todos los espacios inimaginables, hasta el punto de rozar lo pornográfico. Sin embargo esta aparente libertad queda retratada en el momento en que se intenta hablar de otro tipo de sexualidad que salga fuera de los ‘estándares normalizados’. Así, todo lo que salga de la norma es inaceptable. Se puede hablar del sexo pero solo de un tipo determinado. Esta aparente libertad de expresión, de exponer(se) en lo público, que roza la obscenidad, paralelamente constriñe toda riqueza de pensamiento y visiones que escapen del ‘pensamiento único’.

En definitiva un sujeto cuya vida desnuda centrada en la “zoé” ha ido sustituyendo toda forma integral “bios” de concebir el fenómeno de la vida. Ya Platón y Aristóteles hablaban de la distinción entre una vida natural y una vida cualificada: un modo de vida particular. En el mundo clásico quedaba excluida de la polis aquellas funciones más naturales que caracterizaban a una de las formas de entender y definir la vida: la “zoé”. (Agamben, 1998: 9).

Sin embargo, en el transcurso de la modernidad la política puso su interés y ejerció el poder sobre la vida entendida desde su vertiente más animal, vaciándola de todo sentido y significado de (auto)realización. Foucault ya lo advirtió en *La voluntad de saber*, donde expone que la vida natural comienza a ser incluida en los mecanismos y los cálculos del poder estatal y la política se transforma en bio-política:

Durante milenios el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente (Foucault, 2005: 173).

Así es como se pone las técnicas políticas al servicio del control de la vida, a través de su institucionalización y su normativización. Bataille analiza como la ley que somete y libera al sujeto, al mismo tiempo lo conduce de vuelta a su animalidad como modo de recuperar su

autonomía y soberanía, pues la vida ha sido capturada por la ciencia occidental y la política institucional.

El hombre racional, que hoy conocemos, se constituye a través del juego paradójico que inaugura una ley que, al mismo tiempo, somete y libera al hombre: la ley crea al hombre, que se separa de la animalidad a través de las prohibiciones, pero el terror que le inspira infringir la norma, lo convierte en un esclavo de la prohibición. El mundo del trabajo aprovecha este miedo para dominar al hombre que, sin poder transgredir los límites, se somete a la norma social. La vuelta a la animalidad es el único modo que tiene de recuperar, de nuevo, su soberanía perdida; la violencia ilimitada, propia del mundo animal, le permite desencadenarse de la tiranía del mundo de las cosas. (Tornos, 2010: 197).

No en vano, Bataille nos ofrece una visión esperanzadora cuando afirma que a pesar de que la función de la ley sea asegurar la vida, y que haciéndolo corre el peligro de asfixiarla y por tanto matarla, (esta relación es semejante a lo que trata Esposito en su inmunidad-comunidad) también existe algo que escapa a ella (la ley), transfigurando y superando los límites de toda predicción, orden y normatividad preestablecida. Para ello utiliza la figura del erotismo, dentro del cual se establece una paradójica que no permite una relación dialéctica entre el límite y su transgresión y superación constante.

La vuelta a la animalidad, a la supervivencia como forma de vida, se ha visto acrecentada con el fenómeno del Covid. Ya con anterioridad el paradigma de la **inmunidad** representaba el enfoque desde el cual pensar, enfrentar y responder los problemas del momento, pero el virus que apareció para dar un giro violento a nuestras vidas, ha hecho que la necesidad de la distancia física de los cuerpos haya servido para acrecentar el poder de la inmunología como paradigma dominante. Lo que se traduce a su vez, en una vuelta a la domesticidad (y la domesticación), así como un refuerzo de los discursos del odio: el otro y la otra como un peligro, el cuerpo del otro y de la otra como cuerpos contagiosos. Es la vuelta al individualismo y el tribalismo más feroz. Inmunitas le gana la partida a Communitas. Frente a ello, la **comunidad** como forma de pensar, sentir y vivir la vida, se tambalea.

Esposito expresa a través del derecho esa relación entre la inmunidad y la comunidad necesarias para el proyecto de comunidad. Para que esta última exista desde una nueva forma de configuración abierta, en constante transformación, es necesario inocularle un poco del

veneno frente al cual se conforma. Sin embargo cuando existe un desequilibrio y es el paradigma de la sobrevivencia individual el que predomina, puede desencadenar en una aniquilación de toda vida en comunidad. El derecho intenta preservar la vida pero paralelamente tiende a matarla puesto que al traducirla en ley, e intentar encasillarla, delimitarla... el ser humano como ser inacabado y la diversidad que representa la vida inmersa en un devenir indefinible, queda delimitada e invalidada por la ley. El derecho no puede adelantarse a los acontecimientos, siempre hay algo que se le escapa.

(...) qué otra cosa es en sus orígenes modernos el derecho soberano si no una forma de decidir sobre la vida gobernada por el principio de su apropiación violenta? «Un derecho soberano es precisamente el derecho de propiedad como lo concibieron los romanos, o cualquier otro derecho idéntico. Aquí, la relación entre *ius* y *communitas* se tensa en toda su antinomia. Se podría decir que para garantizar la vida en común el derecho se ve obligado a introducir dentro de ella algo que la retiene más acá de sí misma. A hacerla menos común o no común: precisamente inmune. Pero, al inmunizarla de la comunidad, el derecho termina por sacrificar la intensidad de la vida a la necesidad de su preservación. (Esposito, 2005: 43)

La vida concebida desde el biologicismo ha penetrado en todas las instituciones que rigen y configuran la vida. La concepción de la historia como un fenómeno despegado de la praxis humana, de los hombres y mujeres que en su caminar piensan, hacen y construyen su historia, caracteriza esta biologización de toda la esfera humana y de los fenómenos del mundo. Ya desde el siglo XX, como bien expuso Foucault, continuando hasta nuestro presente, la visión de la historia como un producto de fuerzas objetivas y relaciones de poder cuya causalidad obedece a una ley natural y no al hombre y su quehacer en y con el mundo, ocupa la visión imperante. Concebir la vida poniendo el foco en la *zoe* ha llevado a la decadencia por medio de un mundo sin creación, uno sin legado. Es aquella paradoja donde con el fin de preservar la vida por todos los medios acabamos por no disfrutar de ella. Dicho de una manera más simple, como el niño o la niña que se compra una pelota y acaba por no jugar con ella por miedo a que se pinche. Reducir la política al gobierno de la vida desde la visión de la *zoe*, deriva en una animalización del ser humano, y todos aquellos valores de la ilustración quedan invalidados por la preservación y perpetuación en su máximo exponente de la vida en términos físico/biológicos como pasa con los comas inducidos que pueden durar años. No en vano esto último es producto de una forma de concebir al ser humano como animal determinado en su totalidad por su naturaleza biológica. Aquí no hay espacio para el devenir,

para el acontecimiento no predictivo... todo queda reducido a una objetivación expresada en el dataísmo, donde nada puede quedar a la intemperie, abierto... La dicotomización del cuerpo frente al alma, de lo biológico frente al espíritu que lo mueve y lo transforma en algo más que un animal con instintos ha acabado por no permitir una visión holística de la vida como fenómeno natural pero también social y cultural, en constante mutación.

Agamben habla sobre esa dicotomía entre la zoé y bíos que la política no ha sabido integrar en un mismo ente:

La política, en la ejecución de la tarea metafísica que la ha conducido a asumir cada vez más la forma de una biopolítica, no ha logrado construir la articulación entre zoé y bíos, entre voz y lenguaje, que habría debido soldar la fractura. La nuda vida queda apresada en tal fractura en la forma de la excepción, es decir de algo que sólo es incluido por medio de una exclusión. ¿Cómo es posible «politizar» la «dulzura natural» de la zoé? Y, sobre todo hasta que no se haga presente una política completamente nueva —es decir que ya no esté fundada en la exceptio de la nuda vida— toda teoría y toda praxis seguirán aprisionadas en ausencia de camino alguno, y la «bella jornada» de la vida sólo obtendrá la ciudadanía política por medio de la sangre y la muerte o en la perfecta insensatez a que la condena la sociedad del espectáculo. (Agamben, 1998: 21)

Si hay algo que caracterice a la democracia moderna con respecto a la clásica, es que se presenta desde el principio como una reivindicación y una liberación de la zoe, es que trata constantemente de transformar la nuda vida misma en una forma de vida y de encontrar, por así decirlo, el bíos de la zoé. De aquí también su aporía específica, que consiste en aventurar la libertad y la felicidad de los hombres en el lugar mismo -la «nuda vida— que sellaba su servidumbre. (Agamben, 1998: 19)

Depositar la capacidad y el derecho de disfrutar los ideales de la felicidad y la libertad en el cuerpo, en la nuda vida, viene a expresar una dicotomía, pues el cuerpo ha sido también objeto, como bien indica la historia, de las mayores acciones de violencia y la dominación. El cuerpo es lo que todos tenemos en común y por medio del cual se expresa la vida.

Frente a este planteamiento del biopoder como forma de dominación sobre la vida, el reto de la escuela está en desmarcarse de la disciplina y asumir hasta el extremo la subjetividad de la sociedad de control. Esto implica no asumirse como centro sino como nodo y desde aquí la

modulación. Se trata de producir interferencias a las modulaciones de control sobre los cerebros para generar procesos de creatividad social que transformen las actuales configuraciones del plano de la expresión y el plano del contenido. Es decir, replantear las lógicas binarias (masculino-femenino, naturaleza-cultura, razón-locura, normal-anormal) que han posibilitado la violencia, para generar actos de creatividad social que permitan la movilización de las fuerza sociales y transformar los acontecimientos violentos desde las lógicas de la vida. Por ejemplo, ¿cómo transformar los patrones de vida basados en el consumo, y que suelen ir acompañados de mucha violencia, en opciones de vida alternativas a las propuestas por el mercado para producir individualización? En últimas, y para hablar desde M. Foucault, sería asumir la vida como una obra de arte desde la posición ética del cuidado de sí. Ello significa un proceso de autorreflexión y análisis de los modos de producción de subjetividades para optar por proyectos de vida democráticos y responsables consigo mismo, con los otros/as y el mundo. Esa nueva forma de reconocer la vida, pondría en cuestión las visiones antropocéntricas, utilitaristas y patriarcales de la vida.

Frente al modelo antes descrito, que ha hecho de la política un instrumento al servicio de la violencia, se propone resignificar la política como medio de convivencia que sostenga y anime las relaciones sociales y de la sociedad con la naturaleza; se entiende que la vida se materializa y desarrolla sobre la tierra y de ahí la importancia de un nuevo pacto social que incluya la naturaleza. Este paradigma de la política es lo que se denomina bioecología, desde esta perspectiva la vida es biodiversidad y está presente en todos los órdenes de las existencias, así la vida humana está integrada al devenir de las demás especies animales y del planeta mismo.

La pedagogía como espacio de encuentro entre ética y política tiene hoy más que nunca el deber y la responsabilidad de repensar, redibujar un proyecto-mundo bajo la reconstitución de una nueva forma de concebir y hacer comunidad. Renombrar la vida y lo común como forma de abordar el cambio hacia otro mundo posible, una comunidad otra. Una comunidad indefinible. La comunidad que ha de venir como única fórmula de porvenir.

Es en esa dialéctica relacional por medio de la cual se auto-configuran, se auto-deforman las subjetividades, es donde también el sentido de comunidad experimenta modificaciones. Es decir, una comunidad que jamás termina de constituirse, que no se totaliza. Más que *un hacer comunidad* es un *siendo y haciendo comunidad*. Un proceso y no un producto. Una relación sustentada por una política de la otredad.

LA MIRADA DECOLONIZADORA

En el fondo, a pesar de las diferencias de épocas y de objetivos, la representación del poder ha permanecido acechada por la monarquía. En el pensamiento y en el análisis político aun no se ha guillotinado al rey.

M. Foucault. La voluntad de verdad

El rey, está en occidente, y desde allí se ha diseñado un modelo mundo que se hace sustancia en la colonización epistémica y epistemológica, traspasando así toda conquista meramente territorial u económica. La pretensión de expandir dicho modelo, sobre la base del científicismo occidental, cuya voluntad totalizadora y totalizante de creer ser el mejor modelo no solo para alcanzar el desarrollo sino también para marcar la línea de qué se considera desarrollo y qué es calidad y buena vida se ha venido experimentando en mayor medida en el sur del planeta. Producto de ello, como bien expone de Sousa Santos, existe un epistemicidio, que desvanece toda visión de heterogenia y diversidad que tanta riqueza le ha otorgado a la especie humana.

Desde la pedagogía, cobra urgencia la denuncia de todo este sistema colonizador, que encuentra en ella una herramienta estratégica y funcional para la perpetuación, mediante el imaginario, de la matriz colonial.

Es en el sur del continente, donde en mayor medida han sufrido la embestida totalizante y totalizadora del modelo epistémico y epistemológico occidental, de donde han resurgido nuevas miradas, nuevas praxis en clave decolonizantes. Esto pasa por reconocer la validez de formas otras de conocer y percibir el mundo que no se constituya por medio de la epistemología cartesiana-newtoniana, cuya tendencia a pensar el mundo de manera cerrada, binómica y dicotómica ha causado procesos de fuerte desvinculación del ser humano con su esencia, con la madre tierra y con la vida en general, no permitiendo no solo concebir el mundo de manera otra sino tampoco avanzar y auto mejorarse por su falta de auto-criticidad.

Desde el campo de la educación y de la teoría pedagógica es la racionalidad empirista-positivista que fundamenta el proyecto mundo impuesto por occidente, la que configura su esencia. La crisis de esta epistemología dualista fragmentaria, donde el conocimiento se encuentra separado del mundo y por ende fuera del sujeto que la estudia, ha hecho que formas otras de relacionarse con el conocimiento, con el proceso, con la vida, emerjan.

Esta nueva forma que denominan el ‘buen vivir’ pasa por cambiar no solo el sistema económico, praxiológico y social sino también el epistémico, que fundamenta todo el imaginario que nos constituye y nos hacer ver, sentir y pensar de una forma determinada. Walsh propone una biopraxis cuya mirada se configura en el holismo, la integración y lo relacional:

(...) en la que se integran, en un entretejido armónico y coherente, diversas configuraciones comprensivas: biológico-social, emoción-razón, espacio físico-conciencia, genético-cultural, interno-externo, material-espiritual, mente-cuerpo, objetivo-subjetivo, ser humano-naturaleza, sujeto-objeto, tangible-intangible, entre otras relacionalidades. Este entramado complejo puede ser analizado desde cuatro principios fundamentales: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad. (Walsh, 2009: 207-208)

De esta manera, la colonialidad y la diferencia colonial, los proyectos de decolonizar la pedagogía y pedagogizar lo decolonial deben ser abordadas por pedagogías “otras”. Decolonizar la mirada y por ende la praxis pedagógica significa dar importancia a los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial. En palabras de Palermo:

Esto implica modificar temas, contenidos, abordajes y estilos de transmisión, es decir, una serie de dimensiones de la educación que naturalizamos y, por lo tanto, consideramos inescapables; dimensiones que, sin embargo, resultan insoportables para una cantidad de gente que llega a la institución desde otros mundos, desde otras historias, con subjetividades divergentes forjadas a lo largo de otras trayectorias nunca debidamente acogidas ni representadas por el discurso estatal (Palermo, 2015: 141)

De igual forma, reivindicar la necesidad de una pedagogía que apueste por la interculturalidad no pasa por implantar nuevas estrategias metodológicas ni con el diseño de nuevos currícula.

Desde el pensamiento complejo se evidencia que la matriz euro-usa céntrica traspasa el currículum o la metodología. También se encuentra integrada en el modelo y modo de organizar, de concebir, de articular... los diferentes elementos que configuran las instituciones educativas y la educación en general, pasando por su relación con el meso y macro contexto.

Corre la urgencia de “*desmontar el horizonte eurocéntrico que circunda e impregna todos los aspectos y todos los niveles del quehacer educativo en nuestros países*” (Palermo, 2015: 143).

Del mismo modo, dicha matriz va más allá del campo pedagógico, por lo que una pedagogía otra pasa también por *retar, desafiar, afrontar, hacerles frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir*”. (Ocaña et al. 2018: 206)

Se hace palpable pues que la pedagogía desde esta nueva forma de abordar la educación en y para la diversidad, es un hacer (praxiología) y no un ser (ontología). Por lo que toda práctica, metodología, estrategia y maneras otras de hacer que se entretujan desde la resistencia y oposición y afirman su reexistencia al imaginar y construir un mundo “otro”, fuera del propuesto por occidente, se presentan como pedagogías decoloniales. (Ocaña et al., 2018: 213).

Retomando el título de otro texto de Walsh, se trataría de *Pedagogías que promuevan prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (Walsh, 2017)

Una pedagogía que aplique una mirada crítica, histórica, sensible, contextualizadora del lugar-tiempo en el que se sitúa y del que proviene. Walsh las definió como pedagogías que encuentran su raíz en las realidades, subjetividades e historias que han construido, vivido y sentido los pueblos y sus gentes:

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, como parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. (Walsh, 2013: 31)

Por seguir algunas de las formulas de poder que nos alertaba el pensador Santos. La pervivencia de todas esas formas de poder típica de las colonias de la época expansionista de que perviven como formas de poder en el modelo capitalista neoliberal del presente.

De igual modo Boaventura de Sousa Santos denuncia las diversas formas en las que el poder se expresa y se encuentra instaurado en la actualidad, reproduciéndose desde un pasado colonial, identificándolas como patriarcado, explotación, fetichismo de la mercancía, diferenciación identitaria desigual, dominación e intercambio desigual, añadiendo a su vez que solo habrá emancipación social en la medida en que haya resistencia simultánea a todas las formas de poder anteriormente descritas.

En mi conceptualización, las acciones rebeldes, cuando son colectivizadas, son la resistencia social contra estas formas de poder y, en la medida en que se organizan según articulaciones locales/globales, constituyen la globalización contra-hegemónica. Cada uno de los temas confronta de modo privilegiado una o varias formas de poder. Así, la democracia participativa confronta privilegiadamente la dominación, el patriarcado y la diferenciación identitaria desigual; los sistemas de producción alternativos confrontan en especial la explotación, el fetichismo de la mercancía y el intercambio desigual; multiculturalismo emancipatorio, justicia y ciudadanía alternativa resisten en especial a la diferenciación identitaria desigual, la dominación y el patriarcado; la biodiversidad y los conocimientos antagonistas confrontan privilegiadamente el intercambio desigual, la explotación y la diferenciación identitaria desigual; finalmente, el nuevo internacionalismo resiste en especial contra la explotación, el intercambio desigual y el fetichismo de la mercancía. (Santos, 2005: 22)

Sólo habrá emancipación social en la medida en que haya resistencia a todas las formas de poder. La hegemonía está configurada de todas ellas y sólo se la puede combatir si se enfrentan simultáneamente a todas las formas de poder descritas.

Cerraremos este apartado rescatando algunos fragmentos del magnífico trabajo de Rita Segato *Contra Pedagogías de la Crueldad*, cuya elocuencia y significación nos dan la pista para intentar rastrear nuevos lugares desde donde mirar.

Llamaremos pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas(...),

enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña el matar de una muerte desritualizada, de una muerte que apenas deja residuos en el lugar del difunto. Cuando hablamos de pedagogías de la crueldad nos referimos a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital.

(...) La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora. La crueldad habitual es directamente proporcional a las formas de gozo narcisista y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros. Un proyecto histórico dirigido por la meta del vínculo como realización de la felicidad muta hacia un proyecto histórico dirigido por la meta de las cosas como forma de satisfacción.

(...) La pedagogía de la crueldad es, entonces, la que nos habitúa a esa disecación de lo vivo y lo vital, y parece ser el camino inescapable de la modernidad, su último destino. (...), el capital hoy depende de que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad en un sentido muy preciso: que naturalicemos la expropiación de la vida (...). Expropiar el aliento vital pasa a ser visto como un mero trámite que no comporta dolor, que no puede comunicarse, un acto maquinal, como cualquier consumición. (...): la relación entre personas vaciada y transformada en una relación entre funciones, utilidades e intereses. (Segato, 2018: 11-16)

A partir de lo dicho, ¿cómo entonces concebir y diseñar contra-pedagogías capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que puedan oponerse a las presiones de la época y, sobre todo, que permitan visualizar caminos alternativos?

LA MIRADA EMANCIPADORA

«Donde hay poder hay resistencia, (...) lugar del gran Rechazo —alma de la revuelta, foco de todas las rebeliones, ley pura del revolucionario—»

M Foucault. *Seguridad, Territorio, Población.*

Desde el momento en que la soberanía pasaba del Rey, lugarteniente de Dios, al pueblo, lugarteniente de nadie, la instrucción del pueblo se convertía en la cuestión crucial, aquella de la que todo dependía. ¿Cómo podría un pueblo ciego gobernarse a sí mismo sin convertirse en su propio tirano? ... Sólo la idea de una razón accesible y compartible por todos hace plausible la soberanía popular, sin lo cual todo el edificio republicano se hunde en el absurdo, y el sufragio universal en el despotismo del número. [...] Pueblo y Escuela fueron los dos rostros históricos del Jano republicano, porque una República, en su concepto es educadora o no es. (Debray, 1995: 74-75)

Un saber emancipador es el resultado de una educación contextualizada desde las propias realidades y necesidades de los pueblos. Al respecto hay que superar el reduccionismo economicista al que el mercado capitalista ha sometido la educación y la subjetividad privatizada y alienada que esta produce. Contrario sensu, una pedagogía para la emancipación no puede girar en torno a los requerimientos y las lógicas del capital. Debe ser guiada por las necesidades y aspiraciones multidimensionales de los pueblos y de las comunidades, por una consideración estratégica de la educación, a partir de una conciencia práctica de que el saber es poder y contrapoder.

... El punto de vista de Foucault, por simplificado que esté, tiene su pertinencia. Se podría considerar la enseñanza como un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder. El Maestro posee poder psicológico, social, físico. Puede premiar y castigar, excluir y ascender. Su autoridad es institucional, carismática o ambas a la vez. Se ayuda de la promesa o la amenaza. El conocimiento y la praxis mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, por unos instrumentos de educación, son formas de poder. En este sentido, hasta los modos de instrucción más radicales son conservadores y están cargados con los valores ideológicos de la estabilidad (en francés, *tenure* es estabilización). Las “contraculturas” de hoy y la polémica de la New Age -que tiene sus antecedentes en la querrela con los libros que encontramos en el primitivismo religioso y en la anarquía pastoral- ponen al conocimiento formal y a la investigación científica la etiqueta de estrategias de explotación, de dominio de clase. ¿Quién enseña qué a quién, y con qué fines políticos? Como veremos, es este plan de dominio, de enseñanza como poder bruto, elevado al extremo de la histeria erótica, lo que se satiriza en *La leçon* [La lección] de Ionesco. (Steiner, 2004: 4)

Para poder introducirse en un camino de los hombres y mujeres en constante liberación es imprescindible desvelar todas aquellas sujeciones impuesta de manera externa como internas, pues el miedo muchas veces nos aturde y hace que se justifiquen cosas que salen fuera de nuestra razón humana. Desentrañar las retóricas alienantes y resistir a la embestida objetivizante, naturalizante y biologizante, que niega la vida como política en cuanto a interrelaciones, conflicto de visiones, diálogo... y que reaccionan contra toda voluntad de pensamiento crítico, de politización, de desnaturalización, de cambio...

El sujeto, como su mismo nombre indica, siempre ha estado sujeto a elementos tanto de índole interna como externa, pues ambas se encuentran interrelacionadas. El problema de la verdad siempre ha sido un tema crítico y ha estado en el centro de discusión a lo largo de la historia. En la modernidad con la muerte de dios y sus discípulos terrenales, como poseedores de todo conocimiento y verdad, el ser humano pasa a ser el centro del universo y por tanto su productor, capaz de alcanzar la verdad por medio del método científico y de los sentidos. Este posicionamiento epistémico y epistemológico emergente que la cultura occidental se erigió como el gran salvador y propulsor del desarrollo humano, por lo que el proyecto mundial ideado e impuesto desde occidente para todos los pueblos y culturas del mundo se alzó como el único posible y capaz de la mejora demandada. Siguiendo a Nietzsche, cuando expone que no hay hechos solo interpretaciones, se hace evidente que desvelar todas las acciones de poder naturalizadas y conformadas, que dan sustento y legitiman una única forma de acceder a la verdad, la científica occidental y el pragmatismo utilitarista, son las triunfantes. El modelo mundo ganador, el del capital, el de la razón del Mercado, se apoya en el paradigma tecnocientífico, el neopositivismo y el neotecnocratismo. Se hace urgente pues, deconstruir, reimaginar y reconstruir un proyecto mundo que enfrente el proyecto mundial instalado, que se apoye en una lógica distinta a la racional dicotomizante que se mueve entre coste y beneficio para unos pocos y no entiende de bien común. Una epistemología abierta, sensible al contexto y que atienda y respete la vida en toda su esfera planetaria, sobre todo la de los desaharrados, los rechazados, los animalizados, 'los nadie'... que han sufrido las embestidas del pensamiento único impuesto por occidente.

Sería una apuesta por una identidad débil, una razón débil, que no es otra cosa que la razón de los débiles.

Frente a una lógica férrea y unívoca, [el pensamiento débil es] necesidad de dar libre curso a la interpretación; frente a una política monolítica y vertical del partido,

necesidad de apoyar a los movimientos sociales transversales; frente a la soberbia de la vanguardia artística, recuperación de un arte popular y plural; frente a una Europa etnocéntrica, una visión mundial de las culturas. (Vattimo, 1988: 23)

Para ello desde la pedagogía se hace no solo necesario -siguiendo la tesis foucaultiana- hacer reflexionar y cuestionar la idea de que hay un ser humano cerrado, sustancialmente definitivo, con naturaleza propia, que ejerce y dispone del poder como si fuera un elemento externo a él, fuera de su subjetividad, sino que corre urgencia plantar la semilla de la esperanza que anuncia la construcción de un proyecto mundo y un imaginario nuevo. Santos advierte del peligro de la cobardía y de la falta de ilusión y esperanza, indispensables para soñar, imaginar y, al decir de Machado, comenzar *el caminar que hace al camino*.

Actualmente predomina el miedo en todas sus vertientes propulsado por la emergente crisis sanitaria, el miedo a ser contagiado, al eventual enemigo, que por tener posibilidad de albergar el virus se convierte en enemigo total que habita bajo el mismo techo. Ya no es solo la fobia al extraño como cuerpo invasor, ahora incluso los próximos despiertan temor. Esta experiencia la nombra Esposito en su tesis sobre la guerra preventiva. Es el por si acaso... mejor lo etiqueto de enemigo... no vaya a ser que me contagie. De esta forma, el miedo vence a la razón sensible, contextualizadora, por lo que urgiría restaurar la esperanza sin cautela para no extraviar la mirada, como en la fábula de los tres hermanos de Silvio Rodríguez. Santos afirma en una entrevista ofrecida al periódico El Salto el 19 de mayo:

(...) tenemos que tener miedo, porque la situación no es para menos, pero hay que mantener la esperanza. Sabemos que nos quieren amedrentar, que quieren que el miedo predomine, pero nosotros debemos tener la posibilidad de una esperanza. Esa esperanza debe ser de una sociedad mejor, más justa, a través de otra epistemología, de otra manera de conocer, de vivir, de articular la sociedad. (Elorduy, 2018)

Por ende, en el saber emancipador se instaura en un espacio tiempo del porvenir que se configura desde el ahora. La resistencia no puede prescindir de la creatividad. La denuncia del inframundo herido conlleva el compromiso y la responsabilidad del anuncio de algo posible, que aun no siendo probable, se presenta como horizonte de esperanza y guía de la praxis presente. *Para Santos hay que comprometerse en una crítica radical de las políticas de lo posible pero sin rendirse a políticas imposibles* (Gandarilla, 2010: 210).

El saber emancipador se construye desde una praxis discursiva multidimensional. No es preciso pensar desde un solo saber. Es la hibridación lo que nos abre el horizonte de posibilidades y nos acerca por medio de la multiplicidad de devenires, que con la epistemología positivista no es posible, pues se instaure desde un pensamiento único.

Se trata pues de realizar un viraje, una desviación de efectos acumulativos que fisuren el sistema mundo necrófilo imperante y no en cambio desde una ruptura dramática, como ya se pensó e intentó en parte en el pasado.

CON OJOS DE FUTURO

«En un sentido básico, la transformación del mundo del saber está intrínsecamente vinculada a la transformación del sistema-mundo en sí».

Immanuel Wallerstein, *Las incertidumbres del saber*.

La verdad, el saber, las formas de conocimiento y su método de construcción, han sido parte de la legitimación de las formas de poder, como bien expone Foucault sobre la relación entre poder y saber. Por ello, desde la pedagogía entendida como punto de unión entre ética y política, se nos convoca a la tarea de repensar nuestro mundo y nuestra praxis para construir mundo otro fuera de la lógica científicista occidental que acapara todo el poder y la legitimidad del enunciamento del relato hegemónico. Frente a un mundo herido pero aparentemente indolente, del cual la pedagogía y la educación forman también parte, es impostergable la denuncia, y consecuentemente el anuncio de algo que subvierta esta tendencia centrífuga que aniquila lo que a su paso queda y en especial de la vida y la diversidad que sale de su pensamiento único. Una pedagogía insolente que sacuda nuestro cuerpo y pensamiento y conmueva nuestro espíritu.

La pedagogía y el fenómeno de la educación es *con otros* o *no es*, por lo que objetamos que renombrar la comunidad desde una nueva visión es el proyecto que más nos necesita. En un mundo dominado por el individualismo atroz y la prepotencia de una epistemología científicista impotente ante la devastación de la vida, el covid es muestra perfecta de ello, restaurar los vínculos comunitarios, desde nuestra visión, se presenta como el horizonte de esperanza hacia y mediante el cual hacer camino al andar.

El coronavirus y el secuestro de nuestros sentidos, que ya había comenzado con el sistema neoliberal, han generado un proceso de individualización, que no individuación, que concebimos como una decadencia de los valores humanos.

Durante el confinamiento a causa de la crisis vírica, hemos entrado en conciencia sobre la necesidad del otro, no solo para sobrevivir sino también y fundamentalmente para vivir, entendiendo esto como proceso de realización y autorrealización en y con el mundo. Somos seres históricos, lo cual nos enuncia nuestra naturaleza social, somos porque otras y otros son, y nos reconocen como tal. Nos construimos eternamente con y frente a las otras y otros, somos encuentro y desencuentro, somos lenguaje, y este existe porque existen otros con los cuales comunicarnos.

Frente a todo lo anteriormente expuesto, y la inmunologización acrecentada por el covid, pues ya formaba parte de la ideología neoliberal que impregnaba nuestra vida, la cual concibe al sujeto como uno preconfigurado y completo desde el nacimiento, no necesita de la presencia y la ayuda de otros y otras para su autorrealización, la pretensión de un proyecto comunitario y de restauración del vínculo social se hace cada vez más irrealizable. Por ende la tarea de crear nuevos imaginarios que configuren un proyecto comunitario siempre incompleto, en constante construcción, se presenta como urgente.

La vital necesidad de embarcarnos en un proyecto de reconstrucción de la comunidad pasa por aprender de los diferentes proyectos comunitarios constituidos en el pasado sobre los distintos mitos.

Volviendo a la experiencias históricas se puede observar el paso de figuración de una comunidad en relación estrecha al enemigo y al amigo, es decir: la comunidad se identifica y se define atendiendo a sus semejantes y a los que enemigos por ostentar intereses, características diferentes y que hacen peligrar su proyecto de comunidad. Es en la lógica del amigo-enemigo externo mediante la cual se compone la comunidad.

(...) el otro, lo externo, el afuera respecto del cual sólo es definible lo mismo, lo interno, el dentro. Pues la autoidentificación necesita una frontera estable, segura, visible para poderse consolidar: un espejo frontal en el que poderse reconocer; un negativo a través del que poderse afirmar. (...) Por ello, el enemigo por el cual nos identificamos a nosotros mismos y nos identifica como otro, <<está siempre en

relación con nosotros>>, en relación de recíproco reconocimiento bajo la forma de la enemistad. (Téllez, 2001: 2-3)

Con la caída del muro de Berlín, la desaparición de las fronteras como línea demarcatoria de lo externo e interno y la disolución de la lógica amigo-enemigo, se inaugura una nueva forma de configuración caracterizada por la transfiguración del otro, puesto que éste no desaparece. Pasa a ser un enemigo interno, difícil de identificar, que amenaza con dinamitar el orden interno de la comunidad.

Porque una vez pulverizada esta línea desaparece no sólo el enemigo externo sino también el amigo, no sólo el otro exterior sino también el mismo: «con el Otro desaparece también el mismo. Con el adversario, también el Hermano». Y porque el riesgo de la invasión y de la explosión es sustituido por el de la descomposición y la implosión (...). (Téllez, 2001: 3)

Con el enemigo dentro, sin la posibilidad de expulsarlo, pues no existen líneas claramente demarcadas, al igual que su identificación no resulta fácil; queda tan solo “*mantenerlo en el umbral que él ha cruzado ya*”. No en vano el mecanismo sacrificial sigue ejerciendo su función, aunque de forma interna: erigiendo nuevos y exclusivos muros al interior de la comunidad. (Téllez, 2001, ídem).

El mito de la comunidad idéntica a sí misma por medio del cual se sigue construyendo la comunidad, queda supeditado a la figura del consenso como forma enmascarada de sometimiento de unos por los otros. Se fabrica al otro, al distinto, como enemigo al que combatir y no como adversario con el que debatir, intentándolo asimilar, aislar, excluir o eliminar en última instancia. Bajo todo este proyecto sigue estando la pretensión de una comunidad total, indivisa, uniforme.

Frente a ello, la tarea de renombrar la comunidad pasa por romper con el mito de la mismidad y la enemistad destructora. También por la figura del consenso como forma oculta de establecer un pensamiento único, una única comunidad posible, que al fin y al cabo hace referencia a un proyecto cuyo origen ya es cerrado y completo.

Desde nuestra posición, renombrar la comunidad pasa por entender esta como un “haciendo comunidad”. Una comunidad entendida como verbo, como proceso inacabable, abierta al acontecimiento y no como sustantivo de un ente ya constituido y cristalizado.

Siguiendo a Esposito podemos afirmar que la nueva forma de hacer comunidad centra su sentido en el *munus* que configura etimológicamente el sustantivo *communitas*, desmarcándose de la interpretación hegemónica que se centraba en el significado de “lo que tienen en común”, como ente vehicular de sentido de la *communitas*. Realizando una investigación etimológica, Esposito encuentra en el *munus* tres significados sobre los cuales, en especial sobre uno de ellos el *donum*, cimienta su propuesta política comunitaria. Él parte de la base de una comunidad fundada sobre el deber que se encuentra sintetizado en el *onus*, *officium* y *donum* (obligación, oficio y don). Esposito afirma que el don, más allá de considerarse como algo que genera una deuda en el receptor hacia el emisor, sobre lo cual el primero debe reponer y responder con un contra-don, apuesta por el deber de dación de todos y todas, eliminando el elemento de contra-don. Por lo tanto el don no es lo que se recibe, el *munus* es lo que se da y por ello pone su acento en la configuración de la comunidad desde la falta, que nos une a todas y todos.

Esposito busca resaltar la idea de que tenemos en común la obligación de la dación, somos en la expropiación, en la falta de algo (mancanza), puesto que nuestra esencia no reside en la propiedad sino en la entrega y la carencia que ésta implica. El *munus* de *communis* está en la falta que nos vincula, una deuda. (Basso, 2012: 8).

Por tanto, lo que nos vincula es la falta original y el deber de poner el don al servicio de la comunidad. Lo común se fundamenta sobre la negación, sobre la incompletud y no sobre la identidad y la pertenencia como caracterizan otras visiones comunitaristas.

La falta, la incompletud original del ser humano, la necesidad de ser con el otro para que el paso por la vida tenga sentido, dejar un legado... es lo que caracteriza a una visión de comunidad donde el devenir y la posibilidad del acontecimiento indefinible, subyace en la praxis de hombres y mujeres.

La comunidad no es la búsqueda de la propiedad, del reconocimiento, sino la comparecencia del otro que como yo está incompleto y, paradójicamente, se realiza en la expropiación. La comunidad tiene un origen negativo, pero esta falta es la que nos permite la responsabilidad de cargar con esta deuda. (Basso, 2012: 9).

Por lo tanto la *communitas* se nos presenta como aquel deber que emana de la falta, la deuda; como el don *munus* que configura a la mujer y al hombre y que nos une por ser en común (*com*).

De igual forma para Esposito la inmunidad y la comunidad conforman una relación de interdependencia que incapacita toda resolución dialéctica. Es en esa dinámica de tensión, en la que la inmunidad -aquello que te libera del deber de dar-, sustrae la carga negativa del *munus* haciendo que la comunidad nunca acabe de cristalizarse. Por lo tanto, para proteger a la *communitas* de sí misma debe inocularse un poco del veneno que en grandes cantidades podría terminar por eliminarla.

Precisamente en este presente que nos ha tocado vivir, la inmunidad emerge como paradigma dominante y confiere un poder amedrentador si tenemos en cuenta el desarrollo de la crisis vírica. Responder ante este peligro desde el saber pedagógico significa reimaginar y renombrar la comunidad, construyendo de nuevo los vínculos sociales que tan ausentes aparecen en nuestro presente. También conlleva desmitificar la democracia como estado finalista, como producto, como sustantivo... pues es en esa misma lógica totalizadora y totalizante que se configuran los totalitarismos.

Abandonar la lógica homogeneizante que alberga la visión hegemónica de democracia podría realizarse a través de lo que Magaldy Téllez enuncia desde Bataille:

Bataille tradujo en la recepción de otro mito como la única forma de oponerse «al mito “monocéfalo” de la democracia» enunciado como «mito de la ausencia de mito, mito sin mito», es decir, el de una «sociedad “policéfala” [...] que ponga en movimiento el carácter “acéfalo” de la existencia. (Téllez, 2001: 27)

En definitiva, una comunidad configurada por la alteridad, a la cual nada es comunicable más allá de la ausencia o pérdida de comunicación. Es esa diferencia insalvable, pues no puede ser comunicable, lo que configura el ‘com’ que deviene en comunidad a la vez que la subtrae de todo proyecto mito totalizador.

La mirada de futuro deviene en un presente de praxis emancipadora que emana de

(...) la reinterpretación del mundo pasando por el cambio de mentalidades, dando lugar a la creación de una nueva cultura y de una nueva materialidad. (...) el proceso de emancipación requiere fundamentalmente, una des-enajenación del pensamiento que permita concebir la vida desde otras bases políticas y epistemológicas. Esas epistemologías de resistencia, esas epistemologías del sur. (González-Luis, 2020a)

Al instante de la resistencia que pertenece a todos esos pueblos y personas que denuncian el sacrificio del mayor tesoro que entraña la especie humana: la diversidad y que por ello, sufren las embestidas del pensamiento único occidental, le pertenece también el instante de creación siempre infinito, siempre abierto -aquel imaginario radical que anunciara Castoriadis- de un mundo otro, o mejor, de muchos mundos otros. Resistir creando nuevas formas de vida significa nombrar, imaginar, sentir desde una matriz distinta a la que impone la epistemología y la epistème cartesiana. Hacer mundo, construir vida recuperando integralmente sus experiencias vitales.

Si algo sabemos y sentimos es lo indigno de este sistema mundo bajo el neoliberalismo depredador de toda vida que salga fuera de su visión totalizadora y totalizante. La responsabilidad irremplazable e impostergable de las mujeres y hombres que añoran y sueñan con un mundo mejor, uno que dignifique, cuide, alimente y celebre la vida desde toda su diversidad, reside en la denuncia de este posicionándose firmemente y subvertirlo desde una praxis crítica bajo el pensamiento complejo y la radicalidad (por eso de que proviene de la raíz) de un saber, de un sentir, de un pensar comunicable abierto y vinculante que se hace aprendizaje con los otros y las otras.

Deleuze nos invita a reflexionar sobre ello cuando expresa:

... nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a pensar, mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar...No hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad... Pero la cultura es el movimiento del aprender, la aventura de lo involuntario que encadena una sensibilidad, una memoria, y luego un pensamiento. (Deleuze, 1988: 272)

La pedagogía, o conmueve o no es educación valiosa para la mejora de la humanidad. Una pedagogía estática es una pedagogía muerta que poco o nada puede aportar desde el presente a un futuro mejor, con memoria del pasado, con historia.

Es nuestro legado más valioso el haber intentado mejorar lo que existe en el presente, desde el presente con ojos de futuro. La creciente deshumanización que experimentamos y que avanza con pasos que destruyen las vidas que menos valen, las menos útiles para el sistema mundo, nos convoca a todas y todos las que creemos en que todo es posible pero no todo vale; las y

los que pensamos y sentimos la educación como un acontecimiento humano, un fenómeno social, un acto político. Abrirnos hospitalariamente al encuentro con el otro, con la otra y apostar por un proyecto mundo desde el pensar, el hacer, el sentir, el dialogar, el vivir con el otro, desde la alteridad que marca el límite siempre danzante, o al menos dispuesto a danzar, dejándose llevar por el movimiento, que la naturaleza en si misma representa. Y para ello, con los pies en el suelo, el crear de la mente y de las manos, la complejidad del pensar que enhebra y proclama aperturas, la mirada que mira y sueña con un futuro otro... incierto pero que por eso mismo nos abre la posibilidad de proyectar lo que hoy deseamos y que en un futuro ya no sea una quimera la restauración del vínculo social, la refundación de una comunidad otra que nos haga compartir, cuidar, nutrir, defender, luchar, amar y celebrar lo más valioso de este mundo: la vida. La vida no de uno, tampoco de ocho, quince o veinte; sino la vida de todas y todos, la vida con otros y otras; si no, no es vida.

De forma esquemática podemos decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión e incompatibles. El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transformarán en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada medio, una contra-pedagogía de la crueldad trabaja la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pondrá los límites a la cosificación de la vida. (González-Luis, 2020b: 309)

La denuncia de lo que es y el anuncio de algo por venir conlleva inherentemente la esperanza. Aunque lo posible no siempre sea lo probable, es la posibilidad de lo impredecible del acontecer, lo que deviene esperanza. Cortázar decía que...*probablemente de todos nuestros sentimientos el único que no es verdaderamente nuestro es la esperanza. La esperanza le pertenece a la vida, es la vida misma defendiéndose*. Sigamos conmoviéndonos y luchando por una cultura de vida, sobre todo de los y las sufrientes, los olvidados y olvidadas de la tierra.

Referencias Bibliográficas:

Agamben, G. (1998): *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-Textos

Basso Monteverde, Leticia (2012): Las formas del origen en la comunidad de Esposito. Año III – Núm. 6 – www.prometeica.com.ar

Baudrillard, J. (2006): *La Agonía del poder*. Madrid, Editorial Círculo De Bellas Artes.

Byung-Chull Han (2017): *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, Herder

Debray, R. (1995): *El Estado seductor*. Buenos Aires, Manantial

Deleuze, G., Guattari, F., Casillas, C., & Navarro, V. (1966): *Rizoma*. México. Coyoacan.

Elorduy, P. (2018): Boaventura de Sousa: La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada. Entrevista en *Elsaltodiario.com*. <https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/entrevista-boaventura-sousa-tragedia-nuestro-tiempo-dominacion-unida-resistencia-fragmentada>

Esposito, R. (2005): *Immunitas: protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.

Foucault, M. (Mayo 21-25, 1973): *El origen de la sociedad disciplinaria. La Verdad y las Formas Jurídicas*. Ciclo de conferencias, Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina40496.pdf>

González-Luis, M.L. (2020a): “Memorias en plata”. Texto conferencia dictada en el marco del 25 aniversario de la Facultad de Educación.

González-Luis, M.L y Pais Álvarez, N. (2020b): *La disyuntiva que viene*. En VVAA: *Pandemia, Globalización, Ecología*. Madrid, Ediciones UNED.

González-Luis, M.L. y Pais Álvarez, N. (2021): *Pedagogía de la insolencia*. Aportación al Proyecto de Investigación Internacional “Reinvención de la vida cotidiana en tiempos de pandemia” (en edición).

Ortega Reyna, J. (2010): Reseña de la obra *Epistemología del sur* de Boaventura de Sousa Santos. En *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 72, núm. 1, pp. 177-179 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32116013006>

- Ortiz Ocaña, Alexander; Arias López, María Isabel; Pedrozo Conedo, Zaira Esther (2018): Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global, *Revista nustrAmérica*, Vol. 6, n° 12.
- Palermo, Z. (Comp.) (2014): *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo
- Palermo, Z. (Ed.) (2015): *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Santos, B. de Sousa (2005): *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. España, FCE.
- Santos, B. de Sousa (2009): *Epistemología del sur*. México, CLACSO y Siglo XXI
- Segato, Rita (2018): *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Ed. Prometeo Libros
- Steiner, G. (2004): *Lecciones de los maestros*. México: FCE, Ediciones Siruela.
- Téllez, M. (2001): Reinventar la comunidad, interrumpir su mito. *Foro Interno*, (1), 13-38.
- Téllez, M. (2001): La paradójica comunidad por venir. En Larrosa y Skliar (Eds): *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes.
- Tornos Urzainki, Mairer (2010): Deseo y transgresión: el erotismo de Georges Bataille, *Lectora*, 16: 195-210.
- Vattimo, G. y Rovatti, P (1988): *El Pensamiento débil*. Madrid, Cátedra.
- Walsh, C. (2009): *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012): Interculturalidad y (de)colonialidad. *Perspectivas Críticas y políticas*. *Visao Global*, Joacaba, 15, 1-2, 61-74
- Walsh, C. (2013): *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017): *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Abya-Yala.