

Nuevos escenarios de la formación social y los derechos humanos desde las pedagogías críticas

NÚM. 5 / ABRIL-JUNIO / 2026

Benjamín Alejandro García González (Coordinador)

Derechos Humanos México. *Teorizar la Práctica para Transformar la Realidad*, Nueva Época, año 2, núm. 5, abril-junio de 2026, es una publicación trimestral editada por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, a través del Centro Nacional de Derechos Humanos "Rosario Ibarra de Piedra", Río de la Magdalena 108, colonia Tizapán, alcaldía Álvaro Obregón, C.P. 01090, Ciudad de México.

Teléfono: 5681 8125, ext. 5277, 5102, 3013

Página electrónica de la revista: cndh.org.mx/biblioteca/ **Correo:** regindautor@cndh.org.mx

Editor responsable: Lic. Omar Arellano Hernández. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2026-031714423500-102, **ISSN:** (en trámite) — ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derechos de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: Lic. Omar Arellano Hernández, Dirección Editorial del CENADEH "Rosario Ibarra de Piedra", Río de la Magdalena 108, colonia Tizapán, alcaldía Álvaro Obregón, C.P. 01090, Ciudad de México.

Fecha de última modificación: 26 de mayo de 2026. **Tamaño del archivo:** 6.3 MG.



CENTRO NACIONAL
DE DERECHOS HUMANOS
“ROSARIO IBARRA DE PIEDRA”

DIRECCIÓN GENERAL
Rosy Laura Castellanos Mariano

DIRECCIÓN EDITORIAL
Omar Arellano Hernández

DIRECCIÓN DE PROCESOS EDITORIALES
Gissela Fuentes Romero

REVISTA DERECHOS HUMANOS MÉXICO
Teorizar la práctica para transformar la realidad
Año 2, núm. 5, nueva época, abril-junio de 2026, publicación
editada por la CNDH.

Editora responsable: Centro Nacional de los Derechos
Humanos. “Rosario Ibarra de Piedra”. Certificado de Reserva
de Derechos al Uso Exclusivo
No. 04-2026-031714423500-102, ISSN: (en trámite)
— ambos otorgados por
el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número:
Centro Nacional de los Derechos Humanos. “Rosario Ibarra
de Piedra”, Periférico Sur 3469, esquina Luis Cabrera,
col. San Jerónimo Lídice, demarcación territorial
La Magdalena Contreras,
C. P. 10200, Ciudad de México.

Fecha de última modificación: 18 de septiembre de 2026.
Tamaño del archivo: 10 MG.

Los contenidos presentados son
responsabilidad de las y los autores
y no de la CNDH, que los reproduce
con carácter informativo.

Diseño de portada: Jessica Quiterio
Formación: Jessica Quiterio
Director editorial: Omar Arellano Hernández

Se terminó de editar en 2026, Ciudad de México.

Ilustraciones: Marcela Landazábal Mora

CONSULTA
MÁS NÚMEROS:



Nuevos escenarios de la formación social y los derechos humanos desde las pedagogías críticas

Benjamín Alejandro García González (Coordinador)

Contenido

Editorial: La formación como eje
de la transformación cultural **7**

Pedagogías y cuidados como
horizonte político-pedagógico
ROSA MARGARITA SÁNCHEZ PACHECO **11**

Pedagogía. La experiencia popular
como horizonte de saber
LÍA PINHEIRO BARBOSA **31**

Más allá de las competencias,
hacia una razón pedagógica crítica
DONOVAN ADRIÁN HERNÁNDEZ CASTELLANOS **47**

Reseña del libro “Repensar la institución.
La gestión crítica y los derechos humanos
SANDRA XIMENA ISIDORO MARTÍNEZ **59**

Cultura de paz y derechos humanos
desde una lectura crítica o cómo la crítica
radical a lo existente anida en el deseo
HÉCTOR MORENO BAYÓN **87**

Editorial: La formación como eje de la transformación cultural

Lectoras y lectores:

Hay momentos en que, desde la organización social, es necesario preguntarse no solo por lo que se enseña, sino para qué, desde dónde y para quién se generan procesos formativos. Desde ese planteamiento, la pregunta por la formación adquiere hoy una importancia particular porque los escenarios en los que aprendemos, nos relacionamos y construimos nuestras formas de habitar en el mundo se han transformado profundamente. Ya no podemos pensar solo en lo educativo como parte de un proceso cuyas delimitaciones se ubican en el aula o en la transmisión de determinados conocimientos: la formación ocurre en las calles, comunidades, territorios, organizaciones sociales, instituciones, espacios digitales y, de manera decisiva, en las relaciones que establecemos cotidianamente.

Los textos que integran este número de la revista *Derechos Humanos México. Teorizar la práctica para transformar la realidad* parten de esa preocupación y abren una conversación sustancial: ¿qué tipo de sociedad —sociedades— estamos formando cuando formamos a sus integrantes?

Toda práctica formativa conlleva una idea de lo humano, de la sociedad y del futuro; de igual forma, todo intento por enseñar algo produce vínculos, subjetividades y maneras de comprender el mundo. De manera que la formación nunca es neutral: se encuentra atravesada por relaciones de poder, por disputas sobre el conocimiento legítimo y por diferentes proyectos de sociedad. Tal como se refiere en los diversos artículos, lo formativo se encuentra situado histórica y políticamente y se despliega en territorios concretos, donde las relaciones de poder constituyen también espacios de disputa.

Esto obliga a mirar críticamente los modelos que reducen el conocimiento a competencias, desempeños estadísticos, actualizaciones desde la simulación o la mera adaptación a las lógicas mercantiles. La crítica de la razón pedagógica que aquí se presenta muestra cómo la educación puede convertirse en servicio, la ciudadanía en clientela y el sujeto en una entidad individual obligada a su propia administración. Frente a ese modelo, se muestra la necesidad de recuperar el carácter social, dialógico, solidario y colectivo de la formación, así como la posibilidad de avanzar hacia una ecología de saberes, cuyo centro cultural se establece en una lectura crítica de la paz y los derechos humanos.

Porque cuestionar las hegemonías no radica únicamente en su denuncia; significa, sobre todo, iniciar procesos para que otras formas de poder y de relación puedan existir. He ahí uno de los grandes desafíos de la formación social en nuestros días: pasar de un modelo orientado fundamentalmente a la adaptación hacia una otra formación que pueda producir preguntas, organizar saberes, recuperar memorias, reconocer conflictos y trazar posibilidades.

La perspectiva de la geopedagogía desarrollada en este número permite comprender que los territorios forman y que las comunidades no son simples receptoras: son verdaderos sujetos pedagógicos y políticos que producen conocimientos desde su vitalidad y experiencias. El territorio también nos lee y nos constituye. Los diferentes proyectos de educación popular latinoamericana han mostrado precisamente esa potencia: formar sujetos que construyen rutas desde la interpelación colectiva.

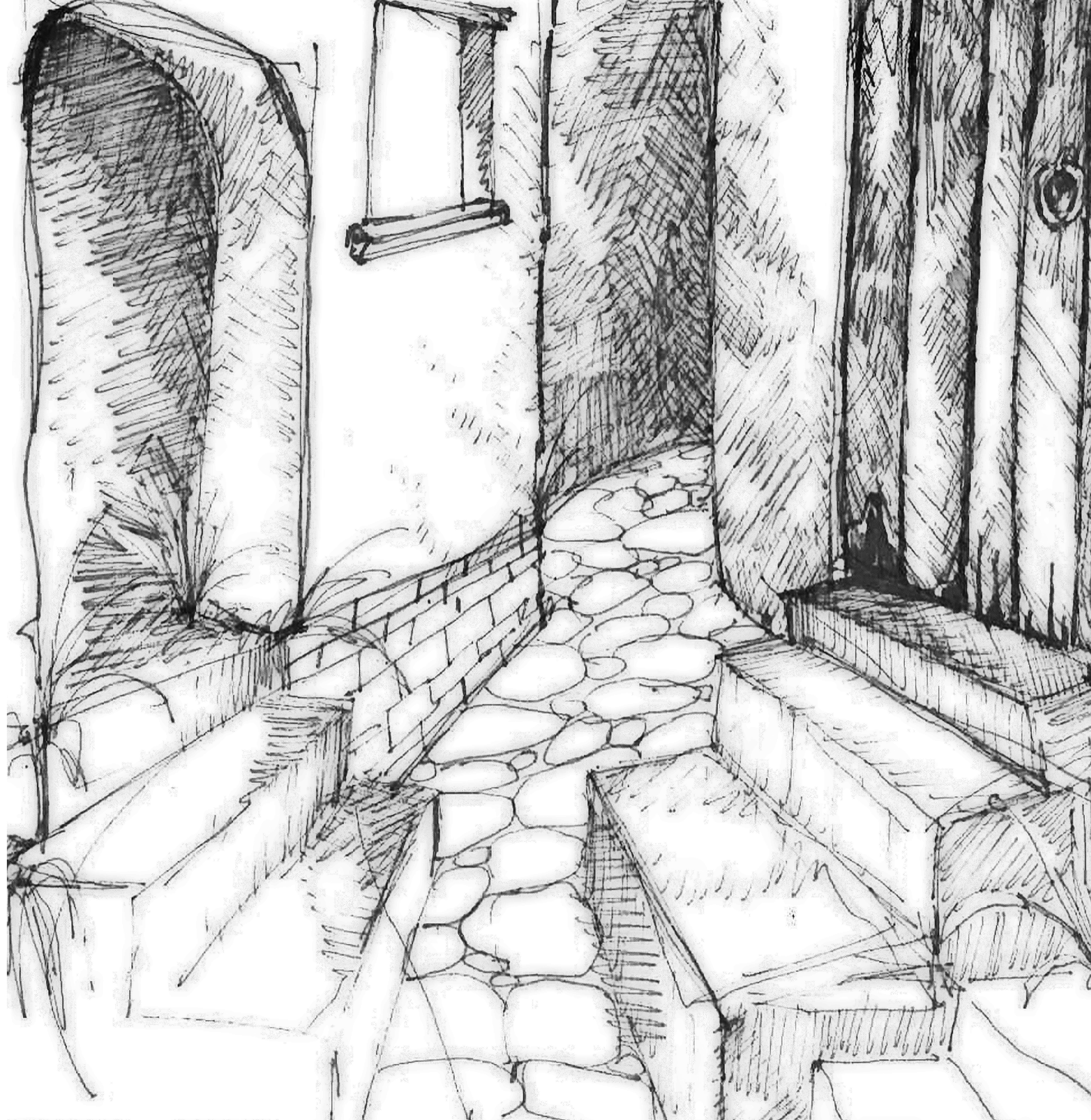
Estas otras pedagogías se constituyen desde la memoria y los cuidados: he ahí uno de los aportes centrales que atraviesan este número. Pensar los cuidados no como un asunto privado, doméstico o exclusivamente afectivo, sino como una cuestión política y colectiva que permite replantear nuestras formas de convivencia. Politizar los cuidados implica reconocer la manera en que nos relacionamos con nuestros cuerpos, con otras personas, con nuestras comunidades y con la naturaleza. Significa comprender también que aprender a cuidar es otra forma de habitar el mundo. En ese sentido, la pedagogía de los

cuidados puede convertirse en una praxis prefigurativa, una práctica que comienza a tejer en el presente las relaciones que deseamos para el futuro inmediato.

Esta es quizá una de las apuestas más importantes de los nuevos escenarios de la formación social: desplazar el centro de la formación desde el individuo aislado hacia las relaciones que hacen posible la vida. Esto supone también reconocer que los procesos formativos no empiezan de cero. Cada persona llega con una historia, una memoria, saberes, experiencias y vínculos. Cada comunidad posee conocimientos forjados a lo largo de sus propias exigencias. Una formación crítica puede partir de esos saberes para situarlos en el diálogo, problematizarlos y ampliarlos.

Los nuevos escenarios de la formación social nos colocan, por tanto, ante una tarea de gran calado: no se trata solamente de modificar tal o cual método educativo; realmente es disputar los sentidos desde los cuales aprendemos a vivir en conjunto. Es decir, la transformación cultural implica no solo preparar a sujetos para habitar en el mundo tal y como existe, sino que se trata de que, colectivamente, podamos imaginar y realizar los otros mundos posibles, esos donde el eje de la vida es la lectura crítica de la paz y los derechos humanos.

Los siguientes textos se generaron a partir de las ponencias presentadas en el seminario de profundización *Nuevos escenarios de la formación social y los derechos humanos desde las pedagogías críticas*, llevado a cabo del 23 de junio al 14 de julio de 2026, en el Centro Nacional de Derechos Humanos (CENADEH) “Rosario Ibarra de Piedra”, coordinado por el investigador Benjamín Alejandro García González. Se procuró respetar la exposición original al máximo, de manera que los cambios introducidos solo buscan agilizar la lectura.



Pedagogías y cuidados como horizonte político-pedagógico

ROSA MARGARITA SÁNCHEZ PACHECO¹

Resumen

En esta ponencia, la autora analiza la articulación entre las pedagogías y los cuidados como un horizonte político-formativo fundamental para el contexto latinoamericano. En primer lugar, examina el cuidado desde cuatro perspectivas: la ética política, la economía feminista (sostenimiento de la vida), el cuidado como derecho y la organización social de los cuidados. Problematisa la dimensión de lo pedagógico desde las mediaciones, vínculos e interacciones situados histórica y políticamente que posibilitan los procesos formativos. A partir de este marco, recupera las tradiciones de educación popular, pedagogías de la liberación, críticas, feministas y contrapedagogías de la crueldad para proponer una praxis que aborde formas concretas de contrarrestar el dolor social y las violencias estructurales tanto en las comunidades como en el ámbito institucional y las políticas públicas de cuidados.

Palabras clave

Pedagogías de los cuidados, economía feminista, pedagogías de la liberación, pedagogías feministas, vínculos, justicia afectiva, praxis prefigurativa.

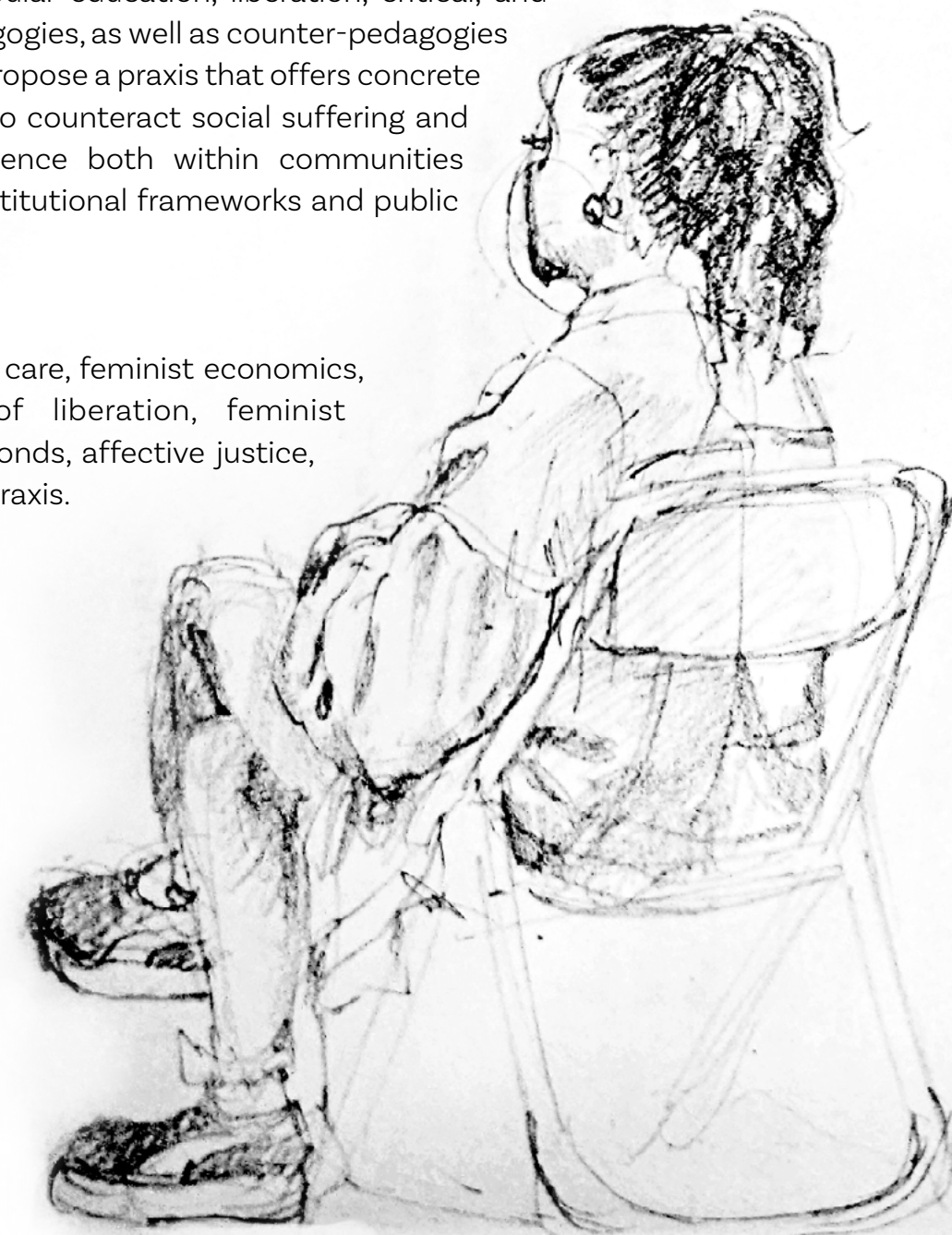
¹ Doctora en Ciencias Sociales. Actualmente es investigadora posdoctoral en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Investigadora SNII, nivel candidata. Profesora en la FFyL-UNAM y en el Doctorado de Educación para la Diversidad Cultural en la Universidad Intercultural de la Baja California. Sus líneas de investigación son pensamiento pedagógico latinoamericano, educación intercultural e indígena y educación y cuidados.

Abstract

In this paper, the author analyzes the intersection between pedagogies and care as a crucial politico-formative horizon within the Latin American context. First, she examines care through four theoretical lenses: political ethics, feminist economics (the sustainability of life), care as a right, and the social organization of care. She then problematizes the pedagogical dimension by examining historically and politically situated mediations, bonds, and interactions that facilitate formative processes. Drawing upon this framework, she retrieves the traditions of popular education, liberation, critical, and feminist pedagogies, as well as counter-pedagogies of cruelty, to propose a praxis that offers concrete mechanisms to counteract social suffering and structural violence both within communities and across institutional frameworks and public care policies.

Keywords

Pedagogies of care, feminist economics, pedagogies of liberation, feminist pedagogies, bonds, affective justice, prefigurative praxis.



Primero vamos a tratar de aproximarnos a los cuidados como campo de conocimiento y como campo de indagación en América Latina, con el propósito de situar algunas claves para ubicar de qué hablamos cuando hablamos de cuidados. Más adelante, propondremos una aproximación a la noción de *lo pedagógico* y, enseguida, haremos una recuperación de las pedagogías en clave latinoamericana que vamos a situar como parte de la tradición de pensamiento que constituye hoy las formas de entender los proyectos político-educativos vivos desde la región. Finalmente, trataremos de abordar algunas coordenadas específicas para pensar el lugar de despliegue de lo pedagógico, sus dimensiones y ámbitos en articulación con los cuidados.

Los cuidados en clave latinoamericana

En las últimas tres décadas, en América Latina y en el mundo en general, los cuidados se han situado como un campo de reflexión y de análisis importante. Hoy es posible identificar una serie de investigaciones que hacen parte de un robusto corpus de trabajos que han investigado y tratado de definir qué entendemos por cuidados en las sociedades modernas. Más aún, a partir de estas coordenadas, se han realizado importantes esfuerzos por incidir en la política pública, al tiempo que desde las comunidades se ha buscado fortalecer el trabajo de cuidados.

Podríamos identificar cuatro grandes esferas en las que se agrupan los estudios sobre los cuidados. Una primera tiene que ver con la *ética de los cuidados* relacionada fundamentalmente con los trabajos pioneros de Carol Gilligan (2025). Más adelante, algunas autoras han reconocido que la ética de los cuidados debe entenderse como una ética política en la que se ha planteado que es necesario reconocer los cuidados desde un posicionamiento de formas de entender la interdependencia y apostar por la relacionabilidad entre las y los sujetos; he ahí todo un campo (Tronto, 2015).

Una segunda esfera reconoce el trabajo de cuidados específicamente como acciones que permiten la producción y reproducción de la vida. Esto se ha desarrollado fundamentalmente desde la economía feminista; hay trabajos de enorme relevancia en los que se ha indagado la manera en la que ciertas actividades que tienen que ver con la producción y reproducción de la vida en realidad son las que sostienen la producción en su totalidad. En este sentido, la economía feminista pone de relieve que se tendrían que reconocer específicamente como trabajos. En esta línea, los aportes de las demógrafas (Guimarães, 2023; Guimarães & Wajnman, 2025) y economistas (Federici, 2018) han permitido estimar lo que el trabajo de cuidados aporta al PIB de cada uno de los países en América Latina.

Tendríamos otra esfera en la que podemos incluir la organización social de los cuidados. En esta ruta podríamos encontrar trabajos fundamentalmente desde la sociología y desde la geografía social. En ellos se ha indagado la forma en la que las sociedades organizan sus relaciones sociales, familiares, económicas, políticas y culturales para el sostenimiento de la vida y se ha puesto el énfasis en la manera en la que estas relaciones de organización de los cuidados en realidad suelen ser sumamente desiguales, atravesadas por procesos de racialización y por el género; es decir, las actividades de cuidados recaen fundamentalmente en el trabajo de las mujeres y de los cuerpos feminizados (Aguirre et al., 2014; Batthyány, 2021).

Finalmente, tendríamos otra esfera que identifica el cuidado como un derecho y plantea, por un lado, el derecho a ser cuidadas, cuidados, ciudades, pero también el derecho a cuidar en condiciones de dignidad. Ahí se plantea toda una reflexión en torno al papel que juegan las familias, las personas, pero también el Estado para garantizar el cuidado como un derecho (Pautassi, 2023).

Así, podríamos organizar la construcción del conocimiento en torno al campo de los cuidados en estos cuatro grandes ámbitos o esferas.

Antes de continuar, conviene detenernos en qué entendemos por *cuidados*. Fisher y Tronto (como se citó en Tronto, 2024), hacia la década de 1990, plantearon que en el nivel más general se podía identificar que

el cuidado tendría que ser visto como una actividad de la especie humana que comprende todo lo que hacemos para mantener, cuidar y reparar nuestro mundo para que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo, por supuesto, incluye nuestros cuerpos, nuestro yo, nuestro entorno, todo lo cual tratamos de entrelazar en la compleja red de sostenimiento de la vida.

Como pueden notar, en realidad estamos hablando de una definición muy amplia. Con sus variaciones, en cada uno de los campos de conocimiento que han abordado los cuidados se han colocado ciertos énfasis. No obstante la amplitud de esta aproximación, me parece que resulta potente para reconocer que los cuidados son aquellas actividades fundamentales que nos permiten el sostenimiento de la vida en su conjunto. Esto nos convoca a reconocer la dimensión de interrelacionalidad que los cuidados ponen de relieve.

Las actividades de cuidado, por supuesto, están situadas en relaciones sociales, familiares, políticas, económicas y, en ese sentido, están también inscritas en relaciones de poder desde donde se despliegan formas amplias de desigualdad. Así, la articulación entre *cuidados* y *desigualdad* aparece como un nudo problemático, desde el cual se advierte que esta desigualdad tiene rasgos profundamente feminizados (Batthyány, 2021).

De la pedagogía a lo pedagógico

Ahora me parece importante proponer ciertas coordenadas para pensar lo pedagógico. Considero que muchas veces hablamos de la pedagogía de los medios de comunicación, la pedagogía de la violencia, la pedagogía del miedo, la pedagogía de casi cualquier cosa. Desde mi punto de vista, esta recurrencia a la noción de pedagogía da cuenta de la necesidad que tenemos de aludir a procesos complejos por medio de los cuales se configuran las subjetividades en nuestros días; sin embargo, este uso tan extendido puede dejarnos con más vacíos que posibilidades de decir algo (Sánchez Pacheco, 2020).

Por ello, les propongo esta aproximación a la dimensión pedagógica o de *lo pedagógico* que se vincula con aquello que posibilita el desencadenamiento o la contención de procesos por medio del establecimiento de algún tipo de relaciones orientadas a un proceso de enseñanza-aprendizaje definido o más o menos definido. Así, *lo pedagógico* se inscribe en el territorio de las mediaciones que permiten, posibilitan o encauzan procesos de enseñanza-aprendizaje (Maceira Ochoa, 2008; Sánchez Pacheco, 2020).

Lo pedagógico, así, alude también a vínculos situados histórica y políticamente, por los cuales es posible que el mensaje encuentre realización (Torres, 2019; Zemelman, 1987). Esto supone relaciones recíprocas, nunca en condiciones de igualdad, sino configuradas en el marco de relaciones de fuerza. A partir de esta aproximación, me parece que podemos identificar algunos puntos clave.

Primero, la dimensión de lo pedagógico se refiere a una serie de disposiciones o al despliegue que se concretan en actos, gestos, configuraciones espaciales, territoriales, que tienen la intencionalidad de operar como mediaciones; estas mediaciones proponen, en lo fundamental, desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto es importante porque podemos ubicar primero cómo lo pedagógico, en su dimensión de mediación y de producción de vínculos, posibilita la realización o la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje tienen, más o menos de manera declarada, un objetivo vinculado a la intencionalidad del proceso de enseñanza para el aprendizaje.

Otro elemento importante es que lo pedagógico nunca se da en abstracto, nunca se da en lo etéreo, sino que se sitúa histórica y políticamente. Es decir, la manera en que entendemos que es posible, deseable y necesario desarrollar procesos o prácticas pedagógicas se sitúa históricamente en relación con un horizonte de futuro (Zemelman, 1987); pero estas prácticas también están situadas en relaciones de poder concretas. Por ello, se inscriben en una dimensión política necesariamente.

Estas relaciones de poder se despliegan en los territorios de disputas por la hegemonía. Aquí acudo a la idea de Antonio Gramsci (2007) en relación con la hegemonía y el *rapport* pedagógico, porque plantea que las relaciones de poder, de disputa hegemónica, se dan siempre con cierto nivel de reciprocidad, es decir, no son lineales ni unidireccionales: no son solo de ida. Aunque suelen ser profundamente desiguales y despliegan formas de dominio, para Gramsci siempre hay capacidad de los sujetos de desplegar ciertos mecanismos de praxis o de agencia.

Tradiciones pedagógicas latinoamericanas y caribeñas en clave de liberación

Me gustaría ahora traer a la conversación las tradiciones del pensamiento y de la praxis educativa desde América Latina y el Caribe, desde proyectos político-educativos que se plantean hacia horizontes de liberación. Con estas coordenadas, vamos a hacer algunos acotamientos en torno a la dimensión de los cuidados y, después, abordaremos cómo se vincula esto en términos de la concreción de las dimensiones de lo pedagógico.

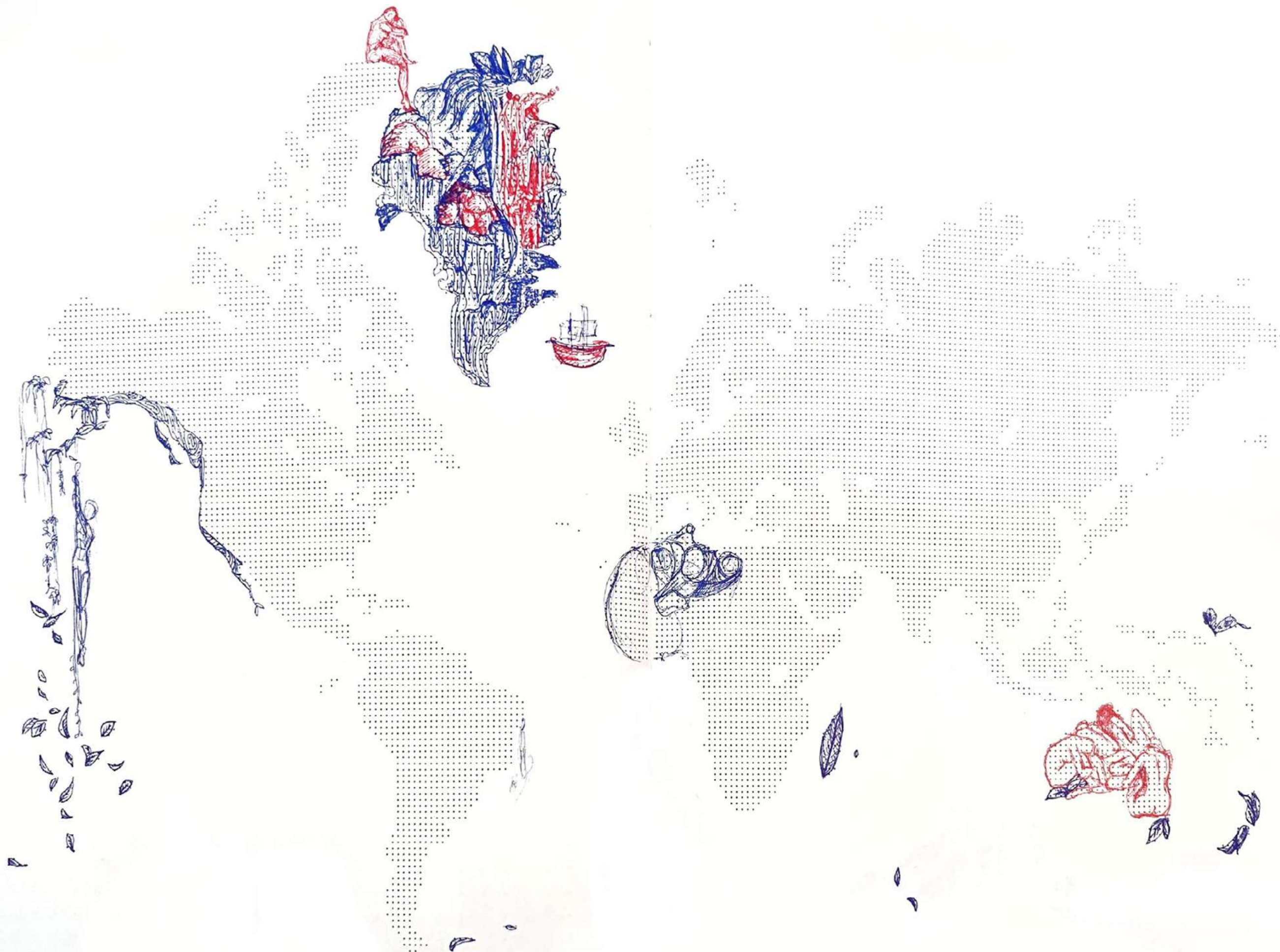
Quiero recuperar las tradiciones pedagógicas de la liberación en América Latina y el Caribe, reconociendo que tenemos una gran tradición de proyectos y despliegues de lo educativo en América Latina que se han propuesto abonar a los procesos de transformación y, fundamentalmente, de liberación de los pueblos en América Latina. En este terreno hay una investigación y una tradición en la praxis educativa, en los proyectos educativos concretos de educación popular, muy larga, afortunadamente. Entre los trabajos que considero fundamentales y que evoco hoy se encuentran los de Adriana Puiggrós (2017), Alfonso Torres (2019), Claudia Korol (2016), Fabián Cabaluz-Ducasse (2016) y Mercedes Palumbo (2016). Dentro de los referentes que ubicamos fundamentalmente aparecen Simón Rodríguez hacia el siglo XIX; el trabajo de José Martí; las reflexiones brillantes de José Carlos Mariátegui y el quehacer rebelde y clandestino de Dolores Cacuango, por mencionar algunos nombres.

Por otro lado, podemos ubicar otro gran referente en los esfuerzos diversos y múltiples que se desplegaron desde lo que se reconoció como la educación popular que, si bien ya aparece en las nociones de Simón Rodríguez, hacia el siglo XIX, va a tener una configuración particular en los proyectos de educación de los movimientos y de los gobiernos revolucionarios hacia finales de los años cincuenta y se extenderá con fuerza a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta. Ahí aparecen con claridad los casos de Guatemala, Cuba y Nicaragua, así como, antes de los golpes de Estado militares, los de Brasil, Argentina y Uruguay.

El referente más famoso será Paulo Freire en Brasil. Si bien su trabajo será un articulador fundamental para concretar la apuesta de la pedagogía de la liberación, considero que es indispensable situar que su trabajo condensa el quehacer de muchos colectivos de educadores y educadoras populares que venían empujando en sus territorios un quehacer pedagógico liberador. A partir de sus muchos trabajos, Freire difundirá una tradición latinoamericana y caribeña de educaciones liberadoras. Pero habrá otros educadores y otras educadoras populares que abrevarán de esta misma tradición de la pedagogía de la liberación; una de ellas, fundamental, sería Dora Barrancos.

Por otro lado, tendremos lo que se llama pedagogías críticas, que a mí me parece muy importante distinguir de las pedagogías de la liberación en América Latina, porque van a tener una tradición diferente que, aunque entra en diálogo hacia los años setenta con las pedagogías de la liberación en América Latina, va a tener una raíz propia. Ahí aparecen los trabajos de Henry Giroux y de Peter McLaren en Estados Unidos (Giroux, 1985).

Esta línea de las pedagogías críticas va a abrevar de lo que conocemos como la teoría crítica y también de los debates que hay en torno a lo que se llamó la nueva sociología de la educación, en los que se planteaban debates en torno a las formas de la desigualdad que operan en los espacios escolares, las críticas a la forma escolar y todos los debates sobre la reproducción en la educación (Giroux, 1985).



Hacia los años setenta y ochenta, las pedagogías de la liberación en América Latina y las pedagogías críticas se van a encontrar en un diálogo que va a ser muy interesante, pero creo que es importante hacer estas dos identificaciones de genealogías que fueron caminando por rumbos distintos, aunque en algún momento convergen.

Por otro lado, me parece fundamental pensar las pedagogías desde los cuidados, con base en lo que se ha desarrollado en las pedagogías desde los feminismos escolares. Hay toda una línea de raigambre inglesa de feminismos que discutieron la manera en la que se estaban construyendo los proyectos curriculares en las escuelas (Weiner, 1999).

También es importante rescatar los trabajos de Sandra Acker (1994), así como toda la línea de las feministas académicas que plantearon la necesidad no solamente de pensar desde otro lugar o desde los feminismos, sino de disputar y generar proyectos académicos feministas específicamente. También están, por supuesto, los feminismos populares que en América Latina van a ser superimportantes, así como lo es traer a la conversación a J. M. Gore (1996), a Luz Maceira Ochoa (2008) y Claudia Korol desde América Latina, para tener estas coordenadas sobre cómo los feminismos han puesto el debate y han generado categorías analíticas, al tiempo que han desarrollado proyectos educativos en diferentes ámbitos en la articulación de pedagogías, feminismos y espacios educativos diversos.

Finalmente, tendríamos otra línea que dialoga con las dos anteriores. Por un lado, los trabajos de bell hooks (2021), quien va a dialogar directamente con los trabajos de Paulo Freire y con los feminismos negros. También están los trabajos de Rita Segato (2018), que se aproxima mucho a los debates en torno a lo pedagógico en términos de lo que produce la posibilidad de la mediación y el vínculo con sus trabajos de contrapedagogías de la crueldad; ahí se acerca a un diálogo con lo pedagógico y, después, cuando está planteando toda la apuesta vincular, se aproxima a la pedagogía desde los cuidados.

Recuperación de coordenadas

Los cuidados en su dimensión relacional

Es importante subrayar lo que advertimos antes: los cuidados tienen un componente fundamentalmente relacional. Esta forma, o formas, de relacionalidad tienen que ver con la manera en la que nos vinculamos o establecemos formas de relaciones diversas y desiguales con las otras y con los otros para el despliegue de actividades de cuidados que permiten proteger, conservar y mantener la vida; estas son, necesariamente, relaciones de interdependencia. Así, es fundamental reconocer que los cuidados están en un nivel relacional y que esta forma de relacionabilidad es interdependiente, diversa y se da en condiciones de desigualdad. Todas, todos, todes hemos sido cuidadas, cuidados, cuidades, aunque no todas y todos cuidamos o cuidaremos de la misma manera o con las mismas condiciones de posibilidad.

Los cuidados como actividades concretas

Otro elemento fundamental para reconocer es que los cuidados son actividades concretas. Es decir, hablamos de los cuidados en abstracto y podemos hablar de los cuidados como apuesta política, ética, pedagógica, en este caso, pero ello se concreta en actividades específicas. Por ejemplo, acercarle a alguien un tecito cuando está enfermo, esa es una actividad específica; lavar la ropa es una actividad específica; llevar a las niñas a la escuela en la mañana es una actividad específica; limpiar una casa es una actividad específica; escuchar a alguien, acompañarle a un espacio terapéutico, etcétera; todas son actividades específicas, concretas.

Los cuidados como núcleo de desigualdades

Como decíamos, aunque todas y todos, para llegar a este punto de la vida —cualquiera que sea aquel en el que nos encontramos—, hemos

sido cuidadas, cuidados, ciudades, no todas y todos estamos en las mismas condiciones ni de ser cuidadas y cuidados ni de cuidar. Eso expresa y genera un despliegue de desigualdades profundas, brutales y que son desigualdades estructurales que se concretan en la vida cotidiana de las personas. Es por ello que podemos hablar de que los cuidados son un núcleo también en el que se expresan las desigualdades y, dentro de estas desigualdades, por supuesto, tenemos las desigualdades económicas. En este ámbito, la investigación en cuidados ha sido muy importante, al resaltar que las actividades de cuidados encarnan y/o condensan un núcleo de desigualdades.

Los cuidados en clave de género

Otro elemento fundamental es que los cuidados están profundamente atravesados por el género; ello hace que, en el marco de estas desigualdades de género, sean las mujeres y los cuerpos feminizados en quienes recaen con mayor magnitud las actividades de cuidados. Al mismo tiempo, son las mujeres más precarizadas y racializadas quienes, además, sostienen y desarrollan las actividades de cuidados en las peores condiciones. Aquí tenemos estas primeras coordenadas para pensar específicamente en qué configuraciones se despliegan los cuidados. Asimismo, cuando hablamos de lo pedagógico, me parece importante reconocerlo de nuevo como una praxis, como un quehacer, como un despliegue de acciones específicas.

Lo pedagógico como relación-mediación

De nuevo, lo pedagógico habría que leerlo en términos de relaciones; es decir, lo pedagógico difícilmente ocurre si no hay la construcción y configuración de formas de relacionabilidad. Incluso, aunque ahora nos encontremos por la mediación de la pantalla y a distancia, habrá algo para que la apuesta pedagógica se concrete; ello tendrá que ver con el

establecimiento de cierta relación, de cierta vinculabilidad para que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiera forma.

El currículum o lo que se desea que sea enseñado

Antes no lo mencioné, pero otra de las dimensiones de lo pedagógico que conviene traer a la conversación es el reconocimiento de que existe un *currículum*, entendido no solamente como los planes y programas de estudio, sino —lo voy a decir de esta manera con Inés Dussel (2014)— como un documento público en el que se declara aquello que una sociedad o un grupo define que es deseable que sea enseñado y, por ende, aprendido y, por ello, enseñable. El *currículum* puede entenderse en ese sentido amplio, pero podemos pensarlo también con contenidos concretos, declarados o no declarados. Ahí se abre toda otra discusión que no traeré ahora. Cualquiera de nosotras y nosotros que haya dado alguna clase, un taller o lo que sea establece cierto tipo de contenidos en función de aquello que considera, o que el colectivo o la organización a la que pertenece define, que es deseable que sea aprendido por las y los demás. Esa es una dimensión más de lo pedagógico.

Los sujetos pedagógicos

Por otro lado, otro elemento son los agentes, es decir, las personas que convergen en el espacio pedagógico. Estas personas son importantes no solamente como sujetos de un tiempo histórico, sino también como agentes que tienen capacidad de agencia, de desplegar acción, pensamientos, orientaciones que intervienen y configuran también todo el proyecto pedagógico. Es decir, no somos seres pasivos en un espacio educativo, nunca. Por más que sean espacios educativos profundamente opresores, siempre hay capacidad de agencia por parte de las personas.

El tiempo y el territorio en lo pedagógico

Lo pedagógico se inscribe en tiempos y territorios o espacios específicos. Lo educativo tiene temporalidades que siempre nos configuran. Tenemos un tiempo acotado para el espacio pedagógico, lo cual no impide que haya reverberaciones, pero tenemos acotados los momentos y eso configura de formas particulares aquello que es la manera en la que nos relacionamos en un espacio educativo con intenciones educativas. Por otra parte, se ubican en territorios o en espacios particulares que tienen formas materiales, culturales, lingüísticas propias y que configuran el propio espacio pedagógico. Por poner un ejemplo, el espacio en el que ahora nos encontramos en la virtualidad va a imponer y va a configurar ciertas maneras de la relacionabilidad que se articulan con las características de los territorios que cada una y cada uno de ustedes ocupan en este momento.

La praxis pedagógica y los afectos

Todo ello juega en la manera en la que se configura lo pedagógico y, finalmente, de nuevo, cuando hablamos de lo pedagógico, hablamos de prácticas pedagógicas y de acciones específicas. Hay algo que siempre tiene que expresarse, puede ser en gestos, en la revisión de trabajos, en la construcción de una clase, en el uso de la palabra; es decir, hay acciones específicas que configuran lo pedagógico.

El último elemento que me parece importante es situar de qué manera las desigualdades sociales estructurales atraviesan de manera profunda los espacios educativos. Aquí les convoco a no pensar solamente en los espacios educativos en términos de la *forma escuela*, aunque las escuelas, por supuesto, ocupan un lugar fundamental en las sociedades modernas. Hay trabajos muy interesantes que se han desarrollado desde lo que han llamado la *justicia afectiva* (Kaplan, 2022), en los que se ha planteado cómo el dolor social produce dolor pedagógico en las personas que convergen en los espacios pedagógicos.

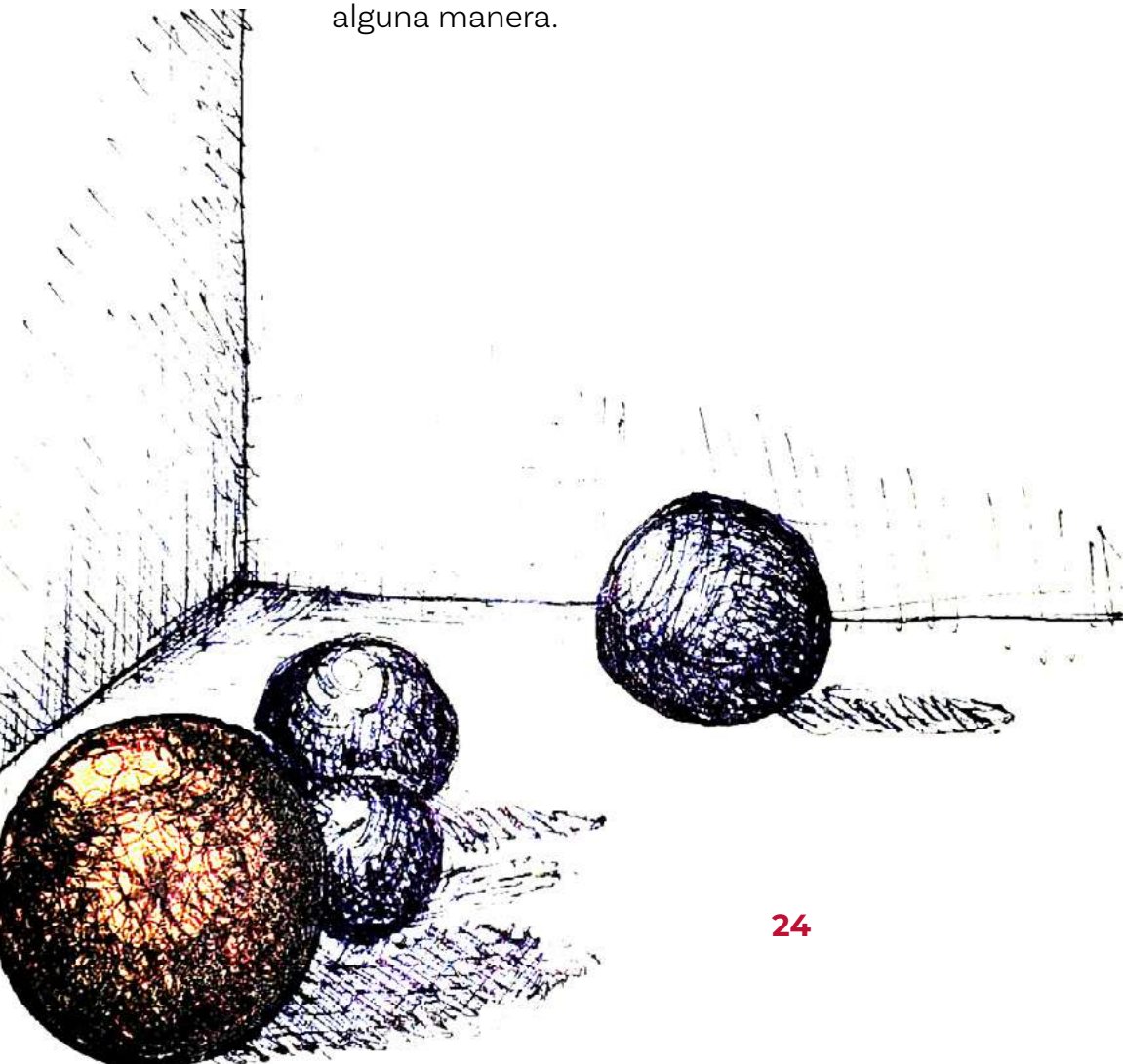
Lo comento para tener ciertas coordenadas para pensar ciertas dimensiones de las desigualdades sociales como las económicas, las sociales, las étnicas y las de género, que producen, apoyan o despliegan violencias también de orden estructural que son la pobreza, el clasismo, el racismo, el sexismo, la homofobia y la transfobia. De manera que se articulan desigualdades sociales con violencias estructurales que encarnan las personas de manera cotidiana. Esto me parece central: no se trata nada más de categorías abstractas, sino de formas de nombrar lo que las personas viven, vivimos de manera cotidiana en la calle, en los espacios educativos, en los espacios de trabajo.

Esto tiene un correlato también en cómo las desigualdades educativas producen, reproducen y expresan o se concretan también en violencias escolares. Aquí lo acoté a lo escolar, pero podríamos pensar nuevamente en violencias educativas en su sentido más amplio, como el acceso a los espacios de educación, las posibilidades de permanencia en los espacios educativos y las experiencias escolares desiguales: no es lo mismo una niña y un niño que llegan a la escuela una vez hecho el desayuno, o alguien que va comiendo, en este caso, en la Ciudad de México, en el metro y escuchando este seminario en sus audífonos, entre un lugar de trabajo y el otro, que alguien que puede tener un espacio para conectarse con tranquilidad. O las desigualdades de la experiencia pedagógica específicamente. Esto despliega también violencias escolares que son procesos de exclusión, procesos de humillación, de miedo, de vergüenza, de autodescarte: pensar que “yo no soy buena para eso”, “yo nunca voy a poder hacer eso”.

Este tipo de situaciones que vemos de manera cotidiana y que a lo mejor alguna o alguno de ustedes haya vivido —espero que nadie de acá— se ha abordado desde la justicia afectiva. Desde estos trabajos se ha planteado cómo este dolor social configura un dolor que podemos reconocer en la experiencia pedagógica y que atraviesa la experiencia de las personas que están en espacios educativos. Me parece importante ligarlo con que esto se inscribe en desigualdades sociales estructurales.

Esto es relevante para avanzar del reconocimiento de que “me da muchísimo miedo hablar” o “me da muchísima vergüenza llevar mis zapatos rotos”; no solamente es eso, sino que estas afecciones son experimentadas por personas en su vida cotidiana y, al mismo tiempo, se inscriben en desigualdades sociales estructurales muchísimo más amplias. También permite dimensionar cómo es que son brutales las desigualdades sociales estructurales, porque atraviesan la vida concreta y cotidiana de las personas en los espacios educativos.

Con todo esto, vamos ahora a pensar cuál sería la potencia de las prácticas pedagógicas desde los cuidados. Aquí me parece importante tejer pedagogías desde los cuidados con base en su reconocimiento como horizonte político, es decir, como un horizonte al que queremos arribar, pero que al mismo tiempo es una práctica. Por eso proponía pensar lo pedagógico como una *praxis prefigurativa* (Sánchez Pacheco, 2024), es decir, una práctica que, en el día a día y en cada una de sus acciones, va prefigurando ya el mundo que soñamos, por decirlo de alguna manera.



Pedagogías desde los cuidados

Pensar estas pedagogías desde los cuidados pasa por una apuesta que necesariamente requiere, por un lado, de la dignificación del trabajo educativo. Todo esto está inscrito en condiciones de desigualdad que se materializan, por ejemplo, en las condiciones de trabajo de las personas docentes, educadoras, trabajadoras y funcionarias en cualquier espacio. Habría que ponerlo claramente: es necesaria una dignificación del trabajo educativo y el reconocimiento radical de la dignidad de los sujetos: tanto docentes, facilitadores y educadores como familias, niñas, jóvenes, personas y comunidades que al final de cuentas configuran el tejido colectivo y que habitan y configuran tramas pedagógicas que pensamos que pueden ser cuidadosas con todo lo que hemos visto hasta ahora.

Reconocer, primero, los cuidados con toda esta complejidad de su relacionalidad, como núcleo de las desigualdades, pero también como la potencia que sostiene la vida a partir de las actividades de cuidado específicamente. Reconocer todas estas dimensiones de lo pedagógico nos permitirían —ya hay muchas experiencias— pensar los proyectos y las acciones pedagógicas desde los cuidados, considerando toda esta trama compleja que circula, configura y nos atraviesa cuando nos encontramos en un espacio educativo, cualquiera que este sea. Me parecía importante esto: reconocer la potencia y la complejidad de los cuidados como acciones, actividades que sostienen la vida y que sostienen también la vida en los espacios educativos.

Los gestos de la escucha, de cuidar cómo a las personas les gusta que les llamemos, de cuidar el modelo educativo, cuidar las actividades que proponemos, cuidar la problematización del mundo, atender incluso las características lingüísticas o los idiomas que se hablan en cada uno de esos espacios educativos, son fundamentales para pensar una pedagogía desde los cuidados. Pero también es necesario reconocer la compleja trama de desigualdades en las que se inscriben estas experiencias; así como las múltiples violencias que atraviesan los espacios educativos y que, en algunos casos, se reproducen en ellos y están latentes todo el tiempo.

Me parece que uno de los quehaceres fundamentales dentro del espacio educativo es generar espacios educativos seguros que contravengan las tramas de violencia profunda en las que están inscritas las vidas de las personas y los espacios educativos. Tiene que ver justamente con esta apuesta por pedagogías desde los cuidados.

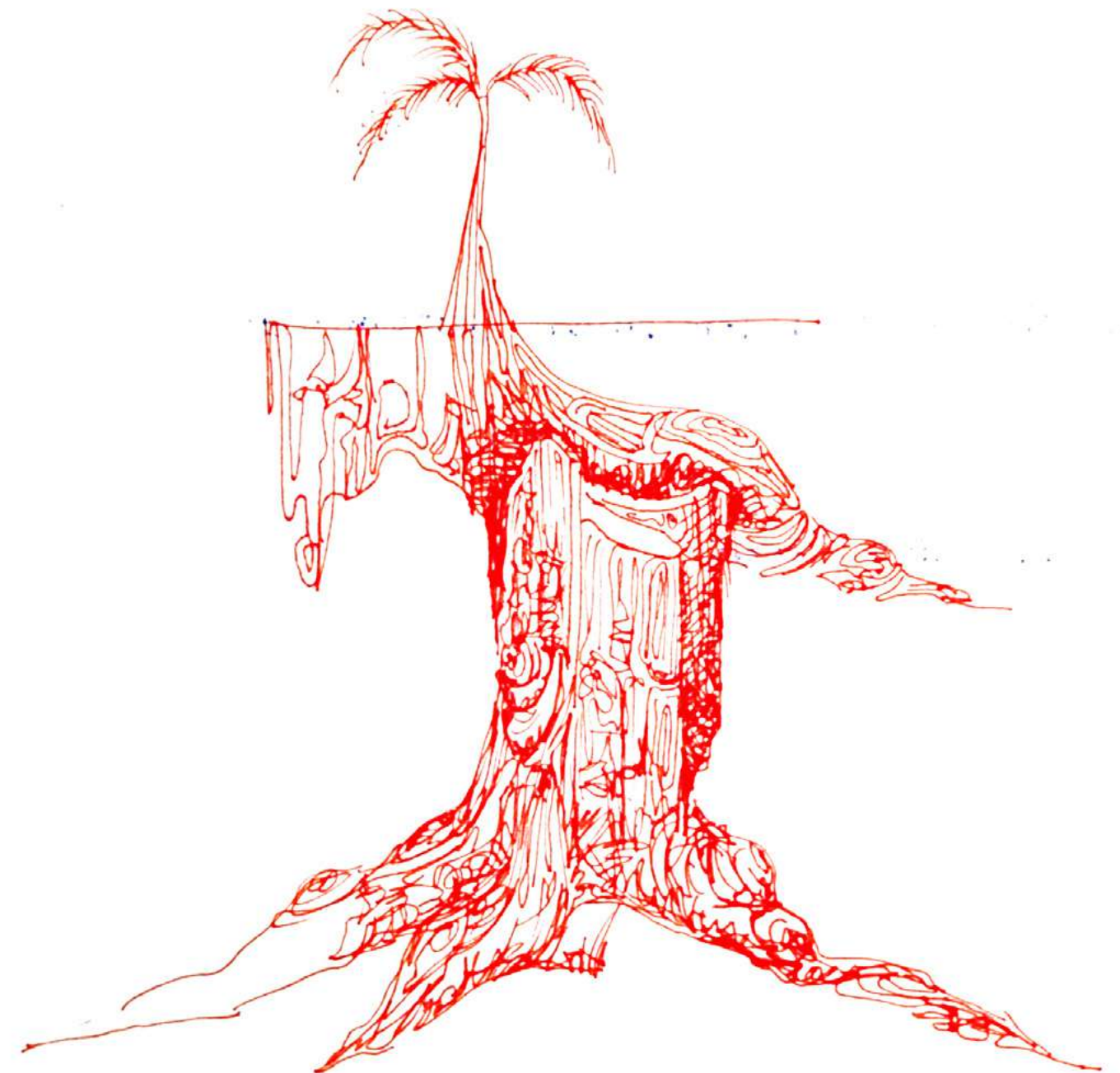
Así, considero que la articulación entre educación, prácticas pedagógicas y cuidados posee una especificidad. Para aproximarnos a su comprensión y al despliegue de un quehacer pedagógico desde los cuidados es fundamental recuperar los aportes que desde el campo de indagación de los cuidados se han desarrollado en América Latina (a partir de las cuatro esferas o dimensiones que mencioné al inicio), las experiencias y apuestas del pensamiento pedagógico latinoamericano, situadas desde una perspectiva de las desigualdades. En ese camino, me parece fundamental recuperar los trabajos que se han hecho desde la justicia afectiva y las violencias en los contextos educativos en la región, no solo como análisis de las condiciones históricas que sobre-determinan nuestro día a día, sino como reflexión potenciadora de inéditos viables y futuros posibles que podemos prefigurar hoy.

Referencias

- Acker, S. (1994). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea.
- Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N., & Perrotta, V. (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (50), 43-60.
- Batthyány, K. (2021). *Políticas del cuidado*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa; CLACSO.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gilligan, C. (2025). *En una voz humana*. Taurus.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos* (44), 36-65. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías: Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Ediciones Morata.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Guimarães, N. A. (2023). El cuidado y sus circuitos: Significados, relaciones, retribuciones. En I. Jaramillo & T. Garzón (Comps.), *Nuevas familias, nuevos cuidados*. Siglo XXI Editores.
- Guimarães, N. A., & Wajnman, S. (2025). Cuidado e desigualdades no Brasil. Uma rota regressiva? *Tempo Social*, 37(3), 1-22. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2025.238435>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.

- Korol, C. (2016). Feminismos populares. Se hace camino al andar. En C. Korol & G. C. Castro (Comps.), *Feminismos populares: Pedagogías y políticas. Aprendizajes compartidos y voces desobedientes de Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Palestina y Cuba* (pp. 13-24). La Fogata Editorial; América Libre. <http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/12/Feminismos-populares.pdf>
- Maceira Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí: Pedagogía feminista, una propuesta*. El Colegio de México.
- Palumbo, M. M. (2016). Prefigurando una nueva educación: Las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Sinéctica*, (47). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2016000200003&script=sci_arttext
- Pautassi, L. (2023). *El derecho al cuidado: De la conquista a su ejercicio efectivo*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Puiggrós, A. (2017). *La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*. Colihue.
- Sánchez Pacheco, R. M. (2020). Apuntes para pensar a los sujetos desde la categoría «pedagogías de la violencia». En F. Escárzaga, Y. García, Y. Sagal, R. Sánchez & J. Carrillo, *Reflexiones sobre las violencias estatales y sociales en México y en América Latina* (pp. 29-44). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Sánchez Pacheco, R. M. (2024). Pensar la educación en clave prefigurativa. Desafíos y aportes al pensamiento social desde la praxis pedagógica de los movimientos sociales y populares. *Revista de Sociología*, (38), 37-54. <https://doi.org/10.15381/rsoc.n38.29103>
- Segato, R. (2013). Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos* (pp. 35-67). Prometeo.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Torres, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editora Nómada.
- Tronto, J. C. (2015). *Qui se'n cuida? Com redissenyar una política democràtica*. Raig Verd.

- Tronto, J. C. (2024). Desafíos para crear una democracia cuidadora. En D. Alegría & L. Vivaldi (Coords.), *Reflexiones feministas sobre los cuidados*. LOM Ediciones.
- Weiner, G. (1999). *Los feminismos y la educación*. Publicaciones M. C. E. P.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv233q0q>



Pedagogía. La experiencia popular como horizonte de saber

LÍA PINHEIRO BARBOSA²

Resumen

La autora aborda la experiencia popular y el territorio como horizontes político-pedagógicos de saber para la emancipación en América Latina y el Caribe (Abya Yala). A partir de la categoría de *geopedagogía* conceptualiza el *territorio* no solo como demarcación geográfica, sino como una red multidimensional de relaciones bioculturales, memoria histórica y formas colectivas de organización social y ejercicio del poder. Se examinan las raíces históricas de la educación popular, se analiza la articulación entre los derechos humanos y colectivos y se problematizan las dinámicas de violencia estructural, territorial y patriarcal, sin dejar de destacar el papel prefigurativo y de resistencia de movimientos como las madres buscadoras y las Madres de la Plaza de Mayo.

Palabras clave

Geopedagogía, territorio, experiencia popular, educación popular, sujeto político-pedagógico, derechos colectivos, soberanía alimentaria.

² Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Docente e investigadora en la Universidad Estatal de Ceará (UECE) en el Programa de Posgrado en Sociología y en la Maestría en Educación y Enseñanza. Participa en los grupos de trabajo de CLACSO Economía Feminista Emancipatoria y Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes. Sus líneas de investigación giran en torno a los movimientos campesinos e indígenas, procesos educativos y defensa del territorio, de los comunes y de la agroecología, luchas de las mujeres y feminismos.

Abstract

In this paper, the author analyzes the intersection between pedagogies and care as a crucial politico-formative horizon within the Latin American context. First, she examines care through four theoretical lenses: political ethics, feminist economics (the sustainability of life), care as a right, and the social organization of care. She then problematizes the pedagogical dimension by examining historically and politically situated mediations, bonds, and interactions that facilitate formative processes. Drawing upon this framework, she retrieves the traditions of popular education, liberation, critical, and feminist pedagogies, as well as counter-pedagogies of cruelty, to propose a praxis that offers concrete mechanisms to counteract social suffering and structural violence both within communities and across institutional frameworks and public care policies.

Keywords

Geopedagogy, territory, popular experience, popular education, political-pedagogical subject, collective rights, food sovereignty.

Gracias a todas y todos quienes están en la asistencia. Es una alegría poder estar con ustedes y poder contribuir con el diplomado sobre derechos humanos. Mi contribución va mucho en el sentido de dialogar desde la perspectiva de las geopedagogías con los propios sectores populares como sujetos pedagógicos, así como con los saberes que emergen de esos espacios.

Mi intervención tiene por título *Pedagogía. La experiencia popular como horizonte de saber*. Voy a presentar cuatro ideas claves para dialogar con ustedes. Primero, pensar lo popular como categoría, experiencia y sujeto político pedagógico, luego partir del territorio como un núcleo político pedagógico, después adentrarse en la geopedagogía y los horizontes del saber y, finalmente, su relación con los derechos humanos y no humanos, que es también una parte importante dentro del proceso de formación que se está llevando a cabo aquí, en el Diplomado.

Cuando hablamos de geopedagogía también hablamos del pueblo como sujeto pedagógico. Es importante tener claro que ese proceso se da en un terreno concreto y que ese terreno concreto, dentro de lo que abordaré, es justamente pensar el concepto de territorio, una categoría que ha sido parte de un amplio debate, sobre todo dentro de los estudios agrarios, pero también dentro de los estudios sociológicos, dentro de una perspectiva espacial de demarcación territorial y dentro de una espacialidad que tiene que ver con la propia dinámica geopolítica llevada a cabo dentro del territorio y con sus sujetos. En mi caso particular, yo quisiera plantear una perspectiva del territorio a partir de los propios sujetos: cómo los entes colectivos, en sus colectividades, en sus organizaciones, en sus procesos políticos, conciben el territorio y piensan también la relación entre lo que sería asumir el territorio y la historia, la cultura y la política.

La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, la CLOC-Vía Campesina, una instancia vinculada a la Vía Campesina Internacional, uno de los mayores movimientos agrarios mundiales de carácter transnacional, señala que el *territorio* no es solamente un área geográfica, sino mucho más que eso: expresa una relación colectiva de un pueblo con un área que incluye el suelo, el subsuelo, el agua, el aire,

los animales, los bosques, las semillas y las plantas diversas. Además, el territorio forma parte de la identidad del pueblo: somos parte del territorio donde vivieron nuestros antepasados y el territorio es parte nuestra. Implica la memoria histórica, el derecho a decidir sobre los recursos contenidos en él, la existencia de formas organizativas, mecanismos y espacios para tomar las decisiones y la posibilidad de articular distintas expresiones con capacidad de toma de decisiones, es decir, espacios para una forma distinta de entender y ejercer el poder.

El concepto de territorio construido colectivamente fue planteado en el penúltimo congreso de la CLOC-Vía Campesina. Consistió en una síntesis apropiada para pensar el debate que conlleva situar el propio territorio, lo popular y también la pedagogía de los saberes y conocimientos dentro de la propia historia de América Latina, dentro de lo que significó la construcción sociohistórica de nuestra identidad, de las relaciones de poder y de qué manera diferentes pueblos en diferentes épocas y espacios expresan su formas de construir su propia historia en sus territorios, de construir su cultura dentro de un horizonte de saberes y un horizonte educativo pedagógico.

Es importante, cuando hablamos del territorio y de lo popular, pensar dentro de lo que somos como región, pensar lo que somos como América Latina, como Abya Yala, que han sido las formas como hemos construido nuestra identidad y como nombramos este amplio territorio representado por América Latina y el Caribe. Sin olvidar que ha sido dentro de un proceso que, en diferentes épocas, ha tenido presente esa pertenencia territorial, muy vinculada a un horizonte de saber y a un horizonte de construcción política.

Cuando pensamos, por ejemplo, en nuestros procesos de liberación, y ahí, dentro de la propia tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño, y de la ilustración latinoamericana, tenemos en la obra de Simón Bolívar, de Simón Rodríguez en Venezuela y José Martí en Cuba, toda la discusión sobre la necesidad de construir procesos de liberación política. Nuestros procesos de liberación también han sido procesos de descolonización del pensamiento dentro de un horizonte de fortalecimiento de las primeras repúblicas en los procesos post

independentistas, como parte de un proyecto nacional popular en que se reconociera como punto de partida el pueblo como sujeto histórico político. Esto podemos verlo tanto en la obra de José Martí como también en la obra de Simón Rodríguez, en que incluso se menciona por primera vez la importancia de pensar una educación popular, décadas antes que Paulo Freire.

La educación popular pensada como una educación general, una educación del pueblo, una educación para el fortalecimiento de su participación política y, sobre todo, para fomentar dentro de ese proceso de construcción una *conciencia crítica*: la capacidad de hacerse preguntas, de pensar colectivamente caminos y de construir procesos organizativos. Esto ha sido un punto de partida importante porque es un punto también de ruptura con procesos anteriores que vivenciábamos, por lo menos una ruptura en términos de un horizonte político que era colonial; procesos articulados en un plan nacional por lógicas de esclavitud y servilismo que tenían una perspectiva pedagógica de dominación de nuestros países.

Lo importante es pensar los sentidos históricos y los horizontes que van adquiriendo una dimensión de lo popular, especialmente cuando estamos pensando qué experiencias van emergiendo dentro de América Latina y el Caribe, que van sosteniendo una perspectiva pensada como un proyecto de ilustración latinoamericana, un proyecto de liberación de las colonias y como la construcción de nuevas repúblicas. ¿Qué significa pensar los sectores populares o esa dimensión de lo popular dentro de una perspectiva concreta? Significa que no sea apenas un discurso, un anhelo o una proposición de las élites nacionales, sino que, de hecho, adquiriera una fuerza política por las manos y los corazones y los pensamientos de la propia masa popular. Aquí es importante, cuando vemos la educación popular como raíz, ya pensando América Latina desde sus experiencias concretas y que son también parte de esas luchas articuladas en cada uno de los países, pensar también dentro de una perspectiva regional.

Al revisar nuestros procesos durante el siglo XX, un siglo que fue muy importante para materializar ese anhelo del poder popular dentro de

América Latina y el Caribe, porque fue, digamos, un siglo en que tuvimos diferentes revoluciones; en realidad, ya habíamos tenido la primera gran revolución en Haití, al final del siglo XIX, pero en el siglo XX vamos a tener toda una serie de procesos revolucionarios con revoluciones exitosas y otras que no lograron concretarse, por ejemplo, la Revolución Mexicana, la Revolución Cubana, la Revolución Sandinista. Así como todo el proceso también de organización popular dentro de la región y el mismo proceso de organización de los sectores populares articulados por el movimiento de la educación popular, el movimiento de la teología de la liberación, de la filosofía de la liberación y que son referentes importantes para pensar esa constitución de lo popular como sujeto político. Es decir, no solo popular en términos conceptuales, lo popular como un sujeto político y como un sujeto de experiencia social.

Ahí vemos como esa experiencia popular va volviéndose un horizonte concreto de ese saber, un horizonte concreto de una lucha que avanza más y más, pensando también la dimensión de participación política directa dentro de los contextos nacionales en la propia configuración del Estado, la dimensión de los derechos y también las propias reivindicaciones que los movimientos van articulando dentro de sus organizaciones.

Por ejemplo, en cuanto a ese proceso, debemos decir que fue sumamente importante en términos de pensar una concepción no solo de lucha política, sino también ese proceso de politización de la educación dentro del contexto de la lucha social. Y ahí vemos que la propia educación popular como un movimiento histórico político se vuelve también un movimiento pedagógico, porque va poniendo en movimiento un debate colectivo con respecto a la concepción del horizonte educativo para la emancipación, para la liberación y para el propio proceso de reivindicación del derecho a la escuela, el derecho a la universidad, el derecho también de escolarizarse, el derecho de superar la condición de analfabetismo, como parte de una reivindicación popular para reconocerse en su capacidad ontológica, en su dimensión creativa e incluso elaborativa. Igualmente, de una teoría social de conceptos también claves para pensar las grandes problemáticas que vivenciaban dentro de sus países, pero también un contexto más

amplio de América Latina, un momento de la historia en que de hecho veíamos esa potencia de lo popular expandiéndose a lo largo y ancho de nuestra región.

Y se van aportando elementos sumamente importantes a esa concepción de lo educativo y de lo pedagógico. Por ejemplo, quisiera destacar cuatro o cinco elementos de ese proceso, de politizar el debate de la educación y de lo educativo dentro de la lucha popular y pensar esa dimensión de lo pedagógico como un dispositivo de la lucha popular.

Tanto al politizar la educación, el quehacer educativo, como yo mencioné, no solo dentro de los espacios institucionales, sino también más allá de la escuela. Eso como fruto del propio debate de la educación popular y que tiene también Paulo Freire (2022) una referencia importante para pensar la pedagogía del oprimido y esa intrínseca relación entre la educación y las dimensiones del poder, de las relaciones de poder y dominación. Es también un momento importante, y aquí recupero una reflexión de Mercedes Palumbo, de Argentina, sobre cómo entender lo pedagógico, no como proceso de la pedagogía, entendiendo que la pedagogía es una dimensión importante de la ciencia, de la educación, pero pensando lo pedagógico como algo mucho más vinculado a las relaciones sociales, incluso dentro de una perspectiva que descentraliza un poco el espacio de la escuela, aunque la escuela sea importante para los movimientos populares y potencializa también otros espacios de participación popular como espacios también de un quehacer pedagógico (Palumbo et al., 2022).

Y luego tenemos otros dos elementos importantes: la propia discusión de la pedagogía del movimiento y la experiencia como el gran proceso pedagógico en sí mismo, como un proceso concreto de lucha social y que activa, en ese horizonte del saber, un saber colectivo.

Entonces, vemos como los sectores populares organizados van construyendo a lo largo del siglo XX y sobre todo en mediados del siglo XX, todo un proyecto ético-político que va alimentando también ese horizonte pedagógico, ese horizonte también geopolítico de su quehacer dentro de los territorios.

Y pensando también cuál es la intencionalidad pedagógica que está por detrás de la formación de ellos mismos como sujeto pedagógico, de qué manera también esa formación puede ser parte de una disputa de hegemonía y dentro de un proceso de construcción de consenso y dirección política junto a sus organizaciones, así como parte de un proceso más amplio de incidencia también en el espacio público en la relación concreta con el estado y la propia estatalidad.

Bueno, eso pensando precisamente a mediados del siglo XX, cuando también tenemos contextos duros en el Cono Sur con la propia emergencia de las dictaduras militares, porque estos procesos también son procesos que ocurren dentro de un movimiento dialéctico de la historia. De la misma manera que avanza el poder popular, avanza siempre enfrentándose, interpelándose también a una condición geopolítica, de opresión, de explotación, de relaciones de dominación y poder. Hay que tener ese método del materialismo histórico dialéctico como una clave también de lectura de análisis para esa realidad sociohistórica.

Pero vemos que también hay un elemento nuevo en esa dimensión de la experiencia popular dentro de América Latina, la propia campaña 500 Años de Resistencia Indígena Negra y Popular, que fue una campaña iniciada entre 1989 y 1992, articuló todo un conjunto de movimientos de carácter indígena y campesino de toda América Latina para poder cuestionar también las propias celebraciones de los 100 años de la conquista.

Pero no solo eso, digamos que ese proceso también fue importante para retomar la discusión inicial que yo presenté para ustedes, que es pensar también esa dimensión de lo territorial. ¿Qué pasa con lo territorial cuando estamos pensando también aquellos sujetos que no necesariamente participan directamente en el proyecto nacional?

Y aquí estoy pensando precisamente en los pueblos rurales, del campesinado, pueblos originarios que dentro de un proyecto de Estado Nación históricamente no tomaron su parte dentro de la misma concepción de los derechos. Pensar dentro del debate de la experiencia popular como horizonte de saber la propia necesidad de ampliar esa concepción de lo popular, no apenas reconociendo los movimientos y

las organizaciones que tienen una trayectoria de lucha y de existencia y de experiencia dentro de los espacios urbanos, sino retomar también aquellas luchas que son las luchas prístinas, aquellas que ya estaban desde el periodo de la Conquista, desde el periodo de la colonización y que fueron las primeras también que sufrieron esas lógicas de separación naciones.

Primero, una separación de su propia tierra, ese proceso también de desarraigo de la tierra provocado por la misma Conquista, la primera institución de la propiedad privada, una propiedad privada que también se extendió para los cuerpos de estos pueblos en los procesos de esclavitud.

Por ejemplo, yo que soy brasileña, en Brasil, con la colonización, tuvimos casi 400 años de régimen esclavista como algo instituido por un estado imperial, un estado colonizador, pero que rápidamente también se acomodó dentro de las élites nacionales y del propio tripié de formación de Brasil en el plano social, plano económico y en los planes social, económico y político.

Entonces, es una lógica de separar no solo una tierra, un territorio, separarse también los cuerpos y separar, por lo tanto, quiénes son los sujetos que tienen derechos y quiénes son aquellos objetos que no tiene derecho. En ese periodo de la década de los 80 vamos a tener un nuevo ciclo de luchas importantes y luchas que también deben ser reconocidas como luchas del campo popular.

Primero aquí quisiera destacar el propio movimiento Sin Tierra, en Brasil, que es para nosotros una referencia importantísima, el mayor movimiento campesino y de trabajadores rurales que tenemos hoy en Brasil, y que ha también avanzado en la lucha por la defensa de la reforma agraria, por el derecho también de un otro proyecto de campo. El propio movimiento zapatista en México, la insurgencia armada del 94, es también un referente imprescindible, porque el año que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio y que ha sido un marco dentro del propio proceso de avance de la expropiación territorial de muchos pueblos en México. Los zapatistas fueron y son una referencia importante para denunciar justamente el lugar del indígena como un sujeto

político y los procesos también de profundización de la apropiación territorial por medio de los acuerdos económicos, corredores económicos y todo lo que conlleva también esa relación que sostiene también acuerdos trilaterales como el caso del NAFTA (Barbosa, 2015).

Bolivia es otro ejemplo importante con la guerra del gas y la guerra del agua ya en el nuevo siglo, aquí ya a partir de los años 2000 y que muestra también esa potencia política del pueblo indígena, que no es que no estuviera antes presente, porque sabemos que nuestra historia es una historia de resistencia y rebeldía indígena y campesina, pero digamos que la transición del siglo XX al siglo XXI como como una potencia también popular, estos movimientos avanzaron también en términos de una agenda política y también retomando el tema del territorio como siendo un punto de partida importante.

Y ahí yo pongo eso para entrar en el elemento de pensar la geopedagogía y su relación también con la propia experiencia popular y sus horizontes de saber. Primero situando que esa geopedagogía está directamente relacionada con un territorio. El territorio no solo como un espacio geográfico, el territorio como todas aquellas relaciones que yo planteé al inicio de mi exposición a partir del concepto planteado por la vía campesina, un espacio de reproducción de la vida, de

memoria, una memoria construida históricamente, construida ancestralmente, también en una relación biocultural y dentro de sociabilidades entre sociedades y una sociabilidad con el propio territorio y con la propia naturaleza.

El territorio también dentro de una perspectiva pedagógica construye conocimiento y todo un conjunto de saberes. Y esos saberes nos van formando socialmente. Tanto en nuestros territorios como en las zonas rurales, los territorios que son habitados por los pueblos del campo. Hay ahí una fuerte relación con la forma como se construyen los modos de ser, de estar, de pertenecer, de relacionarse con aquel territorio.

Está atravesado también por un conjunto de saberes y conocimientos con ese territorio. Nosotros tenemos, aunque en menor medida, porque también fuimos educados dentro de una lógica colonial, moderna, occidental, pero dentro de los territorios urbanos también construimos comunidad dentro de nuestros territorios. Quisiera recalcar esta afirmación, porque muchas veces, cuando hablamos de territorios, pensamos que los territorios son solo donde están los pueblos campesinos e indígenas, pero en el espacio urbano también ese territorio existe y hay también una geopedagogía permanente dentro de él. Claro, con muchos procesos de violencia dentro del territorio urbano, en las periferias urbanas, que muchas veces despedazan esos tejidos comunitarios, pero con una potencia creativa fuerte, como sectores populares que están una y otra vez organizando sus procesos políticos, organizándose también en sus habilidades, en sus propias formas de cohabitar en sus territorios, en su cultura. Y pensando que ese territorio va a estar permanentemente tejiendo ese poder popular entre las comunidades y dentro de los contextos urbanos y los contextos rurales.

Y eso expresa cuando pensamos en esa aportación de Walter Mignolo (2011) sobre cómo pensar que esa geopedagogía es fruto también de esas conexiones epistemológicas entre un lugar geocultural y la producción teórica, pero no solo, sino también la propia producción de la experiencia.

Las experiencias que son entretejidas dentro de un lugar geocultural, que van también aportando saberes, conocimientos que se despliegan

de esa acción colectiva que tiene una dimensión educativo-pedagógica, y que es pensada dentro de lo popular como sujeto histórico-político, no el popular como una experiencia, el popular como sujeto histórico-político.

Y aquí, yo quisiera pensar algunos valores iniciales y principios que son parte también de estos saberes, porque cada movimiento, cada organización popular en el campo y en la ciudad, cuando se constituye como sujeto histórico político, va forjando esos valores y principios dentro de su propio proceso organizativo, principios filosóficos, organizativos, políticos; una dimensión también del proceso formativo muy vinculada a esa perspectiva de la formación humana, un principio marxista de pensar una formación del ser humano en su perspectiva unilateral, en términos de activar también esa creatividad política, esa creatividad estética, esa creatividad también ontológica como fruto de ese proceso.

Y pensar también en otros valores como el propio trabajo como principio educativo, el internacionalismo también como valor, la perspectiva también de la organicidad, de lo colectivo, de lo comunitario y en los debates más recientes pensar también esa importancia dentro de las luchas populares de asumir una postura antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, anticolonial y antiimperialista. Y pautado ello en procesos horizontales, tanto en el propio proceso organizativo dentro de sus comunidades de base, dentro de los movimientos, como también las relaciones que son instituidas entre los sujetos en sus organizaciones.

Entonces, ahí vemos concretarse ese popular como una experiencia política, también dentro de una conciencia que se constituye en sí, un sujeto colectivo de derechos y con derechos. Y aquí yo quisiera ya entrar en la tercera parte de mi exposición.

Todas esas luchas fueron forjadas y son forjadas dentro de nuestra región. Una de las banderas, o múltiples banderas, es pensar esa dimensión de los derechos. ¿Cuáles son los derechos reivindicados? Claro, la propia perspectiva de los derechos humanos es un plan esencial, un plan primordial dentro de ese proceso, pero vemos también que otros derechos se van derivando de esa lucha. El derecho a una vida digna,

los derechos políticos, los derechos civiles, los derechos de la diversidad sexual, el derecho a la equidad de género, el derecho a una alteridad entre diferentes pueblos y diferentes posiciones étnico-raciales.

Vemos cómo se va complejizando esa dimensión de los derechos dentro de la lucha popular y que esos derechos son derechos que están directamente articulados con un conjunto de demandas que son parte también de su existencia dentro del territorio. Aquí, yo quisiera destacar algunos ejemplos que son parte de ese proceso, fruto de una pedagogía de la lucha social y que vamos cosechando algunos frutos importantes que hacen que esa dimensión de un derecho sea pensada no como un derecho individual, sino como un derecho colectivo. De la misma manera que los movimientos, esa dimensión de lo popular es pensar dentro de una perspectiva colectiva, los derechos van avanzando con el mismo sentido. No se reivindica un derecho solo en un plan individual, pero avanza también una concepción de derecho como derecho colectivo.

Y eso ha sido debatido dentro de los movimientos y pensado dentro de estrategias concretas de los sectores populares para hacer avanzar esa dimensión, de qué saber ver, estamos hablando cuando reivindicamos un derecho, pero sobre todo de cómo construir los caminos para que los derechos se vuelvan constitucionalmente contruidos, garantizados en términos de políticas públicas o contruidos de forma más autónoma, también abriendo mano de los procesos de auto organización, de autogestión, de la propia capacidad. Los movimientos van creando esas estrategias en alianzas con otros movimientos, con partidos políticos de izquierda, con las universidades y otras organizaciones, buscando participar activamente en espacios de decisión, de construcción de directrices políticas y políticas públicas y, como dije, también por fuera de la estatalidad.

No hay un movimiento homogéneo dentro de América Latina, pero todos son muy importantes en términos de fortalecimiento de ese poder popular entre las organizaciones. Y aquí quisiera avanzar trayendo algunos ejemplos. Por ejemplo, la vía campesina que fue creada

durante la campaña 500 años de Resistencia Indígena Negra y Popular, un año después, en 1993, avanzó dentro de la FAO el concepto con la proposición de la soberanía alimentaria, que es diferente de la seguridad alimentaria. La seguridad alimentaria tiene un sentido más estricto del derecho a la alimentación, por supuesto y el derecho también nutricional a la alimentación.

Pero en el caso de la vía campesina, el concepto de la soberanía alimentaria es más amplio, involucra el derecho a la alimentación como derecho humano, derecho de los pueblos de decidir cómo quieren adquirir el alimento. Eso implica pensar la propia siembra de los alimentos dentro de una perspectiva de un territorio colectivo, de tierras que sufrieron procesos de reforma agraria popular, dentro de una producción de alimentos a partir de semillas nativas y no con las semillas transgénicas.

Es un proceso de posicionamiento contra las grandes corporaciones que controlan hoy tanto las semillas como la producción alimentaria. Entonces, vemos ahí como un ejemplo del poder popular, en ese caso, del propio poder campesino en la construcción de un derecho que es el derecho a la alimentación como un derecho humano.

Más recientemente lograron aprobar en el 2018 la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos campesinos y de otras personas que trabajan las zonas rurales. Ahí, como una conquista importante, junto a la asamblea General de la ONU, y que es parte también de esa lucha. Y que está incluso en adecuada con el objetivo 2 en la Agenda 2030, del combate al hambre y la alimentación como derecho humano. (La Vía Campesina, 2024)

Y el combate también a la transgenia, que en el caso de América Latina, vemos cómo incluso dentro de México hay todo un movimiento de los pueblos indígenas y de los pueblos campesinos por la defensa también del maíz, eso también es parte de una lucha común en otros países también de nuestra región.

Ese proceso es un proceso también de esa geopedagogía del conocimiento, esa pedagogía de los saberes en el vínculo con el territorio. Hay

un liderazgo importante del Célia Xacriabá³, en Brasil, ella inclusive habla de la *saboranía* alimentaria, o sea, el sabor de los alimentos que cuando nuestros alimentos pasan por los procesos de producción del agronegocio se pierde hasta el sabor. Ya no hay sabor en las frutas, las verduras. No es una cosa menor, como yo dije antes, la identidad con nuestros territorios pasa también con ese vínculo cultural y el vínculo tiene una relación afectiva, emocional, sensitiva, una dimensión importante.

Viví en México muchos años, una cosa es comer una tortilla de maíz, otra cosa es comer la tortilla de la de harina —esa que se vende ahí ya totalmente fabricada— en las calles, no es el mismo sabor. Sabemos muy bien como esas dimensiones más sutiles, sensitivas, también son parte de esa construcción de la identidad, son pensadas dentro de una dimensión de derechos, así como es pensada la dimensión del derecho cuando reivindicamos el derecho a los territorios.

Aquí, en Brasil, la discusión de la demarcación del territorio indígena es, digamos, una de las formas de pensar también esos derechos en una clave colectiva y no solo el territorio para los pueblos indígenas, pensando también ese territorio como uno que se vuelve protegido de otros procesos de expropiación territorial como estos que vemos andar hoy a partir de grandes emprendimientos impulsados por corporaciones del gran capital transnacional, como la minería, las presas, el mismo proceso también del agronegocio. Todo ello es parte también de una discusión amplia que el movimiento indígena, y sobre todo las mujeres indígenas, han tratado de debatir cuando hablan del territorio cuerpo. Entendiendo también que ese territorio cuerpo es parte de nuestra propia formación como seres humanos. Si no hay un territorio, no existimos como especie.

³ Célia Xacriabá es una líder indígena de Minas Gerais formada en el activismo desde temprana edad. Fue la primera mujer indígena en el Departamento de Educación de su estado y, posteriormente, la primera representante federal indígena por Minas Gerais. En el Congreso asumió roles históricos, presidiendo la Comisión para la Amazonía y los Pueblos Indígenas y reestructurando el Frente Parlamentario en su defensa. Impulsó la iniciativa global The Planet Caucus en la COP28 para articular derechos indígenas, clima y biodiversidad. Su labor parlamentaria se centra en erradicar el racismo institucional y garantizar la representación territorial de las bases. Su labor en favor de la sostenibilidad le valió el Premio Congresso em Foco en la categoría Clima.

Es una visión que promueve una ruptura epistemológica con esa idea de que todo lo que tenemos en la naturaleza está a la disposición del ser humano, eso es una afirmación falsa y más bien es algo que ha sido impulsado por un modelo de desarrollo que trata de mercantilizar la naturaleza, los bienes naturales, el agua, la tierra, el aire, el sol, los vientos como una mercancía. Vemos cómo se va complejizando esa dimensión de los derechos. Hablamos de los derechos individuales, colectivos, de los derechos humanos, de los derechos de la naturaleza. Los movimientos van ampliando los conceptos y van tratando también de buscar las estrategias para garantizar que esos derechos sean garantizados en la forma de la ley.

Aquí, por ejemplo, el movimiento indígena está desarrollando en Brasil su propia bancada parlamentaria, la bancada parlamentaria del COCAR, *coocar*, en portugués es justamente ese atuendo que las lideresas indígenas usan, con las plumas y que eso ha sido una estrategia también de la lucha popular. Tener también sus propios diputados que va a tener sus ventajas y desventajas, podemos debatirlo en la hora de la discusión, pero finalmente son parte también de esa disputa del territorio y que es una disputa también por los derechos humanos.

Tenemos hoy, en América Latina, un sujeto pedagógico que es conformado por esa dimensión popular del pueblo organizado, el pueblo en pie de lucha que han avanzado históricamente en una serie de derechos, que se enfrentan a un profundo proceso histórico de violencia territorial y en términos de derechos humanos, violencia racista, violencia estructural desde una perspectiva de exclusión y desigualdad, violencia patriarcal, no hemos superado esas contradicciones que son parte de nuestra formación.

Eso se encuentra con las guerras de espectro completo, esa categoría que es desarrollada por Ana Esther Ceceña (2023) y que tiene que ver con el mismo contexto geopolítico de disputa de hegemonía en un contexto más amplio, global, y que está atravesado eh por guerras, por disputa de territorios y esas disputas de territorios son disputas de nuestros bienes comunes, disputa de agua, disputa de tierras, disputa de los vientos, del aire, de corredores económicos, en fin.

Nuestros territorios, y sobre todo en el Sur Global, son territorios que están todo el tiempo y todos los días atravesados por esos contextos de guerra y esos contextos de guerra también son una relación pedagógica, recuperando aquella categoría de Gramsci, este *rapport* pedagógico, en el sentido también de ser un contexto de control del territorio, de control de los cuerpos, de control de una sociabilidad, de definir quién es son los que tiene derechos y los que no, de definir los que pueden vivir y los que no.

Entonces, esos también son desafíos concretos y que son parte de esas pedagogías de la crueldad y las pedagogías del dolor que la doctora Margarita Sánchez (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2026), que ya presentó para ustedes la semana pasada y que no voy a repetir, pero vemos aquí ejemplos contemporáneos, ejemplos de hoy, que muestran cómo esa violación de derechos humanos es histórica y sistemática. Aquí quisiera traer las madres de la Plaza de Mayo como ejemplo vivo de un sujeto político, un sujeto pedagógico que denuncia también la violencia del Estado autoritario, dictatorial, participe en la desaparición de niños y de sus papás. Es una historia común en Brasil, en Chile, en Uruguay, en Colombia, porque es parte también de nuestra memoria de las dictaduras militares. Territorios que fueron afectados también por esa violencia, o el caso también de México que también mucho nos enseña de la lucha popular, todo lo que pasó con los estudiantes de Ayotzinapa y la lucha de las familias, de los familiares de Ayotzinapa por una respuesta pública, pero que muestra ahí la dimensión del derecho, el derecho de recibir a los hijos con vida y una respuesta también pública.

Y lo que vemos hoy, una de las crisis mayores que estamos viviendo en el mundo que son justamente las migraciones forzadas debido a la disputa de esos territorios. No hay como hablar de los derechos humanos sin llevar en consideración lo que están viviendo las migraciones, las poblaciones tienen que migrar, poblaciones enteras que tienen que migrar de regiones, de territorios que están marcados por guerras, marcados también por violencia, marcados por disputas violentas del narcotráfico, de potencias que están disputando, genocidios que se están llevando a cabo hoy.

Vemos como es importante también pensar que ese territorio también está marcado también por una pedagogía del dolor, una pedagogía de la crueldad y que vemos también eh la lucha, y aquí no podría estar en ese diplomado sin mencionar el caso de las madres buscadoras, para mí son de las luchas más conmovedoras que tenemos hoy día en México.

Y es así como las madres de la de la Plaza de Mayo, son dos referentes importantísimos cuando hablamos también de la perspectiva de los derechos humanos y la lucha feminista en contra del feminicidio, que es otro crimen también que atraviesa nuestros cuerpos como mujeres, crimen que también atraviesa nuestros territorios y que es parte también de esa pedagogía de la crueldad que vivenciamos cotidianamente dentro de nuestros países y que representa ese intento de control sobre los cuerpos de las mujeres y los cuerpos feminizados.

Ante ese contexto de una lectura más dialéctica del territorio, una lectura dialéctica de las relaciones sociales instituidas dentro de ese territorio y de cómo lo popular emerge como experiencia histórica, como proceso político concreto, como sujeto pedagógico concreto, cabe la pregunta de pensar cuáles son los saberes populares que emergen de esa geopedagogía y en esa relación con el territorio entendiéndolo en una clave de que es un territorio que tiene una historia, tiene una cultura y es atravesado por una relación política.

Y aquí yo quisiera poner cuatro saberes además de los que fui mencionando a lo largo de mi presentación, que es pensar que defender el territorio es una clave importante de defensa de la vida misma. El derecho humano a la vida hoy está directamente relacionado con la defensa de nuestros territorios y no digo solo el territorio donde viven los pueblos rurales, sino también nuestros territorios urbanos. Eso es una clave importante que emerge de esos saberes populares.

Pensar que el poder popular, si bien reivindica en algunos casos o en la mayoría de los casos una disputa de hegemonía con relación al Estado también está construyendo un proceso más allá del Estado. El Estado es una instancia de poder y dominación. Los sectores populares también establecen esa comprensión del Estado como una relación

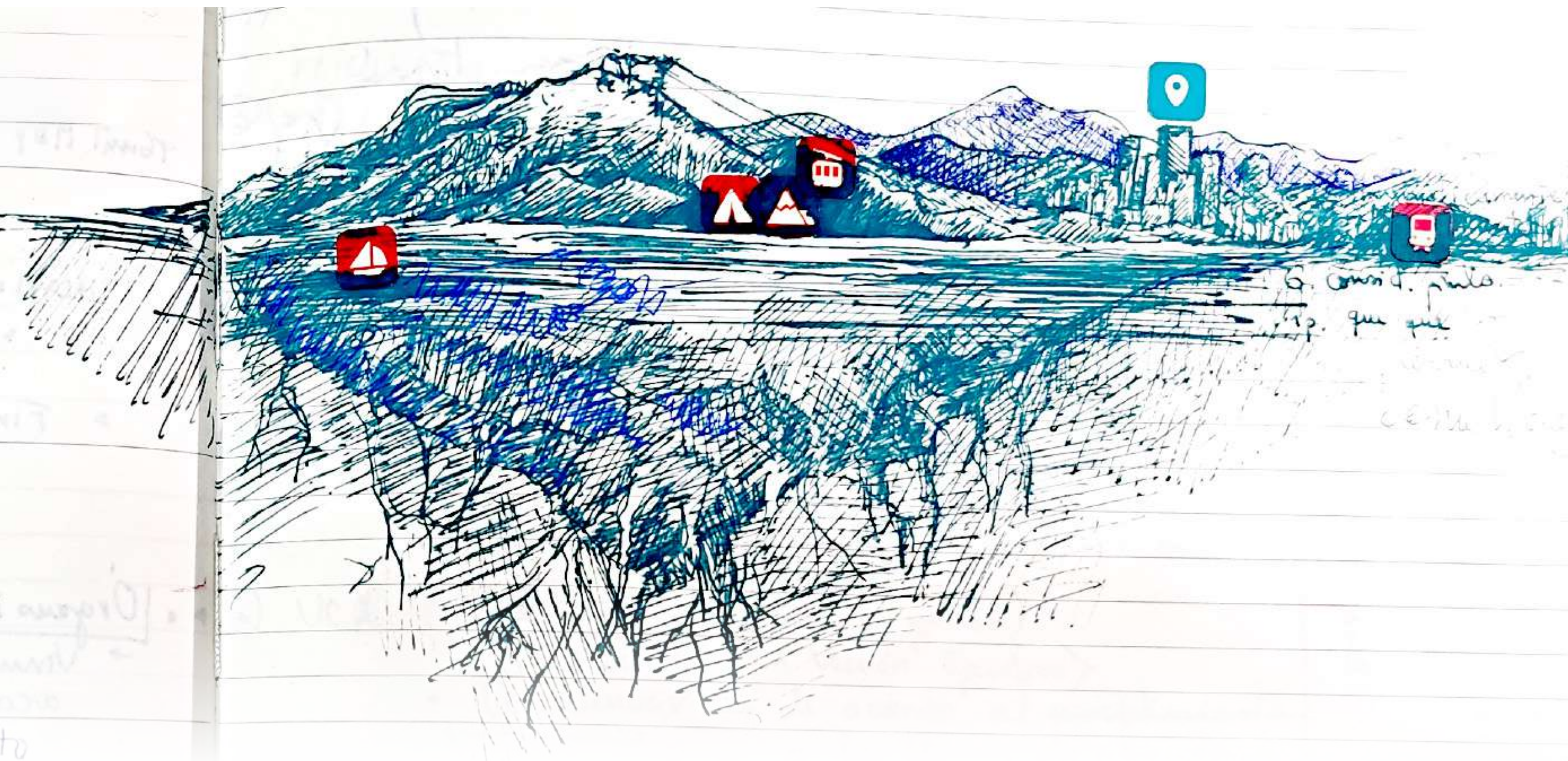
de poder y de la importancia de organizarse más allá del Estado. La digna *ratio* como motor de la lucha social y aquí yo quisiera recuperar esa categoría que es una categoría del movimiento zapatista en México, que es para mí una categoría que sintetiza ese sentido también de la *ratio* organizada, de pensar ese contexto de indignación por la negación de los derechos, un detonador de procesos organizativos activos dentro del territorio, entonces, es un proceso importante de los saberes populares y el derecho a la vida como principio.

Que eso también es algo que ustedes ya analizaron dentro de ese diplomado, cuando pensamos también la perspectiva de los cuidados, cuando pensamos la perspectiva de la propia economía política de los cuidados como una relación directa y amplia con ese derecho también a una vida digna dentro de nuestros territorios y como parte de una construcción colectiva, de una vanguardia, no es la construcción de un sector específico, debe de ser pensado como una construcción colectiva. Aquí quisiera parar para que pudiéramos tener también nuestro momento de reflexión. Muchas gracias por la escucha.

Referencias

- Barbosa, L. P. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: La praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ceceña, A. E. (Coord.). (2023). *Las guerras del siglo XXI*. CLACSO; Instituto de Investigaciones Económicas; Observatorio Latinoamericano de Geopolítica; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2026, 24 de junio). *Nuevos escenarios de la formación social y los derechos humanos desde las pedagogías críticas* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/mxZK0KLi8P4>
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- La Vía Campesina. (2024, 27 de mayo). *Nuevo video: La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de lxs Campesinos (UNDROP) explicada* [Video]. <https://viacampesina.org/es/video-la-declaracion-de-las-naciones-unidas-sobre-los-derechos-de-lxs-campesinos-undrop-explicada/>
- Mignolo, W. D. (2011). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Palumbo, M. M., Cabaluz Ducasse, F., Salazar Castilla, M., & Guelman, A. (Comps.). (2022). *Formación política en América Latina: Reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/11/Formacion-politica-en-AL.pdf>





Más allá de las competencias, hacia una razón pedagógica crítica

DONOVAN ADRIÁN HERNÁNDEZ CASTELLANOS⁴

Resumen

En esta ponencia, el autor elabora un examen analítico desde la crítica de la razón pedagógica, donde examina la racionalidad técnico-instrumental y el modelo de competencias impulsado en el marco del capitalismo posmoderno y las reformas neoliberales. Se argumenta que dicho modelo opera, entre otros factores, por medio de una tercerización de la educación, en la que la política educativa es dirigida por redes mercantiles, de manera que la educación se transforma en un servicio gerencial. Ante este panorama, el autor propone transitar hacia una ecología de los saberes que permita rescatar el carácter social, dialógico, solidario y colectivo de los procesos de formación.

Palabras clave

Razón pedagógica, modelo de competencias, gerencialismo educativo, tercerización, clientelización de la ciudadanía, ecología de los saberes, pedagogía crítica.

⁴ Doctor en filosofía por la UNAM y realizó una estancia posdoctoral en la UAM-X. Es profesor asociado de tiempo completo en la FFyL, UNAM. Sus líneas de investigación incluyen las pragmáticas de la nación, la epistemología de litigios estratégicos y las arquitecturas de la memoria. Es conferencista internacional y es autor de más de ochenta artículos publicados en revistas indexadas y libros colectivos. Ha publicado 5 libros individuales, 2 en coautoría y ha coordinado dos volúmenes colectivos sobre filosofía política y derechos humanos.

Abstract

In this paper, the author presents an analytical examination from the perspective of the critique of pedagogical reason, examining the technical-instrumental rationality and the competence-based model driven within the framework of postmodern capitalism and neoliberal reforms. It is argued that this model operates, among other factors, through the outsourcing of education, wherein educational policy is directed by commercial networks, thereby transforming education into a managerial service. In light of this scenario, the author proposes transitioning toward an ecology of knowledges that allows for the reclamation of the social, dialogic, supportive, and collective character of formative processes.

Keywords

Pedagogical reason, Competence-based model, Educational managerialism, Outsourcing, Clientelization of citizenship, Ecology of knowledges, Critical pedagogy.

Me gustaría comenzar esta conversación asentando un tema: preparé esta intervención a partir de un artículo que publicamos en 2020, aproximadamente; se trata de un texto llamado “Crítica de la Razón Pedagógica” (Hernández Castellanos, 2017). Dicho trabajo estaba enmarcado en un ciclo de preguntas de investigación que he realizado y, aunque hoy en día me ocupo sobre cuestiones que tienen que ver con sitios de memoria, sin duda hay todavía algunas cosas que puedo decir al respecto.

El eje dentro del cual nos situamos tiene que ver con la crítica de la racionalidad técnico-instrumental y el modelo de competencias. A mí me gustaría dividir esta conversación en dos grandes bloques temáticos. Por un lado, me gustaría hablarles de esto que he denominado así, en homenaje a una herencia filosófica —puesto que la filosofía es mi formación primaria—. Se trata de una cuestión de cuño kantiano que tiene que ver con una crítica de la razón pedagógica, entendida como un examen analítico de las condiciones en las cuales se ejerce y se desarrollan ciertos esquemas de actividades educativas en nuestras sociedades contemporáneas. Después, me gustaría que pudiéramos reflexionar sobre algunas preguntas que el propio Benjamín [García González, investigador del CENADEH “Rosario Ibarra de Piedra”] me ha hecho el favor de compartirme; [se trata de] unas preguntas detonadoras que espero responder a lo largo de la exposición.

Me gustaría enunciarlas simplemente para tenerlas presentes y que las personas que nos acompañan puedan conocerlas, para seguir el hilo de la conversación. La primera es: ¿qué tipo de sujeto produce el modelo de competencias? La segunda es: ¿qué se pierde cuando la formación se reduce a desempeños medibles? Y, por último: ¿cómo recuperar el sentido ético, político y emancipador de la formación?

Todas me parecen preguntas fundamentales dentro de un horizonte de pensamiento que apuesta por encauzar y encaminar las acciones educativas en un sentido distinto al de los modelos neoliberales, que son justamente los modelos que he criticado a lo largo de mi propia trayectoria. Entonces, sin más, pasamos a los contenidos.

I
Dentro de esta crítica de la razón pedagógica, grosso modo, ¿qué es lo que tendríamos que decir y cómo enmarcar esta investigación que he realizado? En primera instancia, el trabajo que hacemos filosóficamente —a diferencia de las ciencias sociales, de otros tipos de disciplinas y de saberes—, tiene que ver con una indagación conceptual y un esfuerzo por aclarar cierto tipo de condiciones en las cuales se ejercen nuestras acciones. En ese sentido, la pregunta que estaba desarrollando tenía que ver con esto: se trataba de pensar de qué manera se construyen las identidades sociales, a partir de una teoría que denominamos como una teoría de los actos performativos; esto es: muchas veces se supone que la identidad social es algo estable, que es anterior a los discursos o a los signos que empleamos para expresarlas. Esta es una noción expresionista, tanto del lenguaje como de los signos en general. La tesis que yo defendía en ese momento —y que defiendiendo hoy en día—; la tesis que me acompaña en todas estas reflexiones consiste en señalar, más bien, que los signos no son solo la expresión, sino que son un factor constitutivo de la identidad que enunciamos: nuestra identidad es el resultado de estos ejercicios culturales y sociales, a través de los cuales vamos construyendo el conjunto de referentes con los cuales nos identificamos.

En ese momento, yo estaba pensando en actos conmemorativos, por ejemplo, el centenario de la Revolución, el bicentenario de la Independencia; o, como yo los denomino, *actos de la nación*. Estos signos, en realidad, estaban produciendo y no solo expresando una identidad social al recrear ciertas condiciones de un contrato cultural, digamos, en el cual nos identificamos y dentro del cual tomamos postura, creando una cultura política en ese sentido. Pero me parecía que también los actos que se llevan a cabo en cuestiones educativas tienen este talante fundamental y constitutivo, dentro de nuestras sociedades contemporáneas, en donde las maneras de enseñar van también conformando formas de ser, formas de identificarnos como individuos, como sujetos, como ciudadanas y ciudadanos dentro de este horizonte de significados compartidos. En ese sentido, volvía a

una de las viejas tesis de los maestros de las ciencias sociales en general que es la que defendía Max Weber al señalar que, detrás de todo acto social, debemos presuponer la existencia de un tipo de racionalidad que puede ser de distintos órdenes. Max Weber ya identificaba cuatro distintos tipos —ahora no me voy a detener en eso puntualmente—. Me parecía que se trataba de una tesis suficientemente sugerente como para preguntarnos qué tipo de racionalidad social presuponen los actos de enseñanza y de educación que se llevan a cabo en nuestras instituciones educativas. Por lo tanto, preguntar por la “razón pedagógica” es preguntarnos por el tipo de racionalidad que subyace, que es presupuesta en los currículos, en los modelos de enseñanza, en la práctica docente y en todas las políticas públicas que acompañan este complejo fundamental, prioritario de toda sociedad, que es el fenómeno educativo.

Desde ese ángulo, y desde ese punto de vista, es que podemos identificar —desde mi perspectiva— tres grandes momentos; tres grandes fenómenos sociales que van acompañando este modelo de racionalidad educativa que se fue gestando fundamentalmente durante el neoliberalismo, pero que, principalmente, se fue acelerando a partir de los años 90 y hacia principios de los 2000, en donde todo esto se va cristalizando y va teniendo la forma acabada con la que lo conocimos hacia 2006, para hablar solo de México, pero que siguió desarrollándose. Todo esto son factores y tendencias que, sin duda, fueron anteriores a esto que estoy enunciando, pero que acaban de cristalizar en este periodo. Y hablando de manera concreta, si nos preguntábamos por estos presupuestos que acompañan la investigación que presento, ¿qué es?, ¿de qué hablamos cuando hablamos de una razón pedagógica? Hablamos, pues, del tipo de esquema de racionalidad que está presupuesto en todo momento de enseñanza, en las instituciones que la enmarcan, en el diseño curricular que la condiciona, en las políticas públicas que le hacen viable, para hablar solamente de algunos de estos factores.

Me parecía que, a partir de 2006, era bastante evidente que había una transformación que acompañaba las reformas educativas —por supuesto en México, pero yo diría que en América Latina también e

incluso a nivel global—, de una manera que podríamos sintetizar así: hay un diseño global de esta racionalidad pedagógica neoliberal que, en sus distintas modalidades, se va aplicando según caracteres que llamo índices.

En nuestras distintas sociedades, sin duda, la manera en que esta racionalidad pedagógica neoliberal —que no es la única existente, pero sí fue la hegemónica durante este periodo— se aplicaba en México, podría tener variaciones y efectos de matiz, por ejemplo, en sociedades como las de Colombia, Ecuador, Chile o Argentina, etc. —para no hablar de Europa y de los Estados Unidos—; pero, de manera general, parecían compartir algunos factores fundamentales que yo identifico en estos tres grandes hitos o aspectos medulares de lo que llamo la razón pedagógica neoliberal ciertamente. ¿Cuáles son estos? Digamos, con la caída del socialismo real, al entrar en este período de la llamada globalización —después del consenso de Washington, como tantas veces se ha dicho—, van surgiendo una serie de nuevos paradigmas que es preciso analizarlos como algo más que meras transformaciones dentro de la historia educativa; me parecía entonces que había que verlos en la gravedad que implicaban como transformaciones en el paradigma civilizatorio.

Creo que estábamos transitando de un capitalismo centrado en las industrias primarias (la industria del hierro, la carrera tecnológica), hacia un paradigma de capitalismo que se ha denominado posmoderno, bien o mal; que estaba cada vez más centrado en torno a la esfera de los servicios (la cuestión de la informatización, la cuestión de las tecnologías digitales, las comunicaciones satelitales), que va generando un nuevo modelo de desarrollo tecnológico y de economía; pero, con ello también una transformación en nuestros esquemas de subjetividad.

Es decir, no solo estábamos transitando de un modelo pedagógico de enseñanza a otro; estábamos transitando de un modelo civilizatorio a otro modelo civilizatorio, que estaba concentrado fundamentalmente en torno a la creciente incorporación de la información y de la esfera de las comunicaciones dentro del proceso de acumulación capitalista.

Desde ese punto de vista, muchas de las transformaciones educativas que nos van a acompañar desde finales de los 80 hasta los 2000 tempranos, tienen que ver con ajustar, en la esfera doméstica, nuestros patrones e instituciones de enseñanza a estos grandes esquemas globales, que van a ser diseñados por organismos descentralizados, pero cada vez con mayor peso internacional. Es decir, aparecen nuevos actores en escena que no son solamente los estados nacionales.

Estos actores pueden ser consejos de especialistas, fundamentalmente organismos diplomáticos (particularmente la UNESCO o la ONU), que van a solicitar diagnósticos sobre la transformación de las sociedades, como las hemos llamado, tardías, posmodernas, a finales de los 80 y que se concentran en toda la cuestión de las tecnologías digitales emergentes; lo que después vamos a llamar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS), con estos neologismos. Entonces, me parece que, si se trata de analizar este esquematismo del acto educativo, como les decía yo, habría que considerar que las reformas educativas son la praxis que determina los modos de aparición del fenómeno educativo hacia este periodo.

¿Cuáles son las características de este modelo? Bueno, se trata fundamentalmente de un modelo de racionalidad integrado por el plan Bologna, el proyecto Tuning de la UNESCO y recomendaciones de organismos del capital financiero como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), el Banco Mundial, entre otras instituciones; las cuales condicionan préstamos y subvención a los estados a cambio de la aplicación de reformas que tienen este corte y estas modalidades.

Como ustedes recordarán, el plan Bologna —que se generó en la Universidad de Bologna, en Italia—, fue justamente el documento base —para muchos, incluso es el arranque— de la historia del “modelo de competencias” propiamente dicho, que va a crear todo un nuevo vocabulario para hablar del acto educativo, ya no como la transmisión del docente al estudiantado, sino como la generación de condiciones para que los estudiantes construyan el conocimiento a partir de un proceso de mediación.



Los docentes se empiezan a denominar “mediadores”, entre otras transformaciones importantes que vamos a señalar. Este tipo de documentos son justamente los que van diseñando este esquematismo global que hemos denominado aquí la razón pedagógica.

II

Esto, desde mi punto de vista, —teniendo en cuenta la manera en que se estaba implementando en México y otras sociedades—, me parecía que se podía comprender bajo el concepto de una creciente *tercerización* de la educación. Así como hay una tercerización de las relaciones laborales en el mundo, hay una tercerización de la educación; veamos: hay una tercerización a partir del momento en que ya no es una empresa la que contrata la fuerza de trabajo, sino que hay una empresa grande que contrata a una empresa mediadora que, a su vez, tiene una nómina de trabajadoras y de trabajadores que son llevados a trabajar a la empresa grande; eso nos muestra que la empresa primaria ha contratado, de manera tercerizada, estos servicios.

Este modelo de *outsourcing*, es también el modelo de la tercerización que va dificultando y obstaculizando la consolidación de los derechos laborales a partir del neoliberalismo, con todos los procesos de privatización que conocemos. Bien, me parece que el mismo modelo que estaba teniendo lugar, por ejemplo, en el momento en que grandes empresas subcontratan servicios de intendencia, es el mismo modelo que se estaba aplicando a la esfera educativa. ¿En qué sentido? En que la educación, ciertamente, en México —y esto es algo importante a destacar—, ya no estaba siendo objeto del modelo clásico del neoliberalismo emergente, el de la privatización. ¿Qué hacen los gobiernos neoliberales? Los gobiernos neoliberales mayoritariamente decían: “A ver, las empresas del Estado están en crisis, están en bancarrota o son ineficaces (no es que yo lo crea, pero este es el argumento), entonces dicen: ¿qué vamos a hacer? Las vamos a privatizar.” En vez de ser empresas públicas, va a haber un proceso de licitación para que capitales privados se hagan cargo del funcionamiento y la manutención de estos servicios. Ese es el modelo neoliberal clásico.

Lo que estaba pasando hacia 2006 en México no era exactamente esto. Y por eso, tenían razón quienes contestaban a las críticas que esgrimíamos, en ciertos sectores sociales, de “esto es una privatización de la escuela”, diciendo: “no, no hay privatización: sigue siendo un derecho público, sigue siendo gestionado por el Estado”. No hay privatización en ese sentido y es verdad, pero lo que señalo es algo que me parecía más grave. Ya no se trataba de la privatización directa de la educación, sino de la conducción de las políticas educativas del Estado a través de actores empresariales. En ese sentido, era una cámara de la patronal y empresarios que empezaban a organizar el tipo de reforma que los estados iban a tener que aplicar. Ya no había una privatización directa, sino una tercerización.

III

El Estado atendía a estos consejos y aplicaba ese tipo de reformas. Ese tipo de reformas calcadas de un modelo global, que correspondía a los intereses del capital financiero. Entonces, tenemos nuevos actores emergentes dentro del escenario educativo. Lo que nos llevó —y ustedes no me dejarán mentir— a una *transformación gerencialista* del sentido y de las finalidades de la acción educativa. Ya no se trataba de concebir a la educación como un derecho para la ciudadanía, sino que se trataba de concebir a la educación como un “servicio” que se otorgaba a ciertos “clientes”; con lo cual, los factores fundamentales del evento educativo iban transformándose cada vez más en sentido de la administración de empresas, en un sentido gerencialista.

Incluso el vocabulario del mundo del ecosistema educativo, tan complejo como era, se fue alineando cada vez más con este tono gerencialista. Cada vez más, en vez de hablar de evaluación, hablábamos de “buenas prácticas”; incluso, bueno, “buenas prácticas” es la muletilla que hay en todas las universidades públicas hoy en día.

Ese es el impacto tan profundo que tuvo este modelo de racionalidad pedagógica sobre la propia idiosincrasia de las instituciones de enseñanza básica, media, superior, etc. Esta es la transformación

gerencialista de la que hablamos. Incluso surgió un pánico al fenómeno educativo. Se decía que los estudiantes no querían ser evaluados, que los docentes tenían miedo de evaluar. Se acordarán ustedes de este pánico y de esta fobia, de la que vamos a hablar más adelante.

Tenemos, entonces, una transformación gerencialista por medio de este proceso. Lo que, en términos sociales, me parece que era la transición de un binomio tradicional que había existido en el México moderno, en el México posrevolucionario, propiamente, en donde teníamos a la educación como un derecho universal garantizado por el Estado. Hablamos de este binomio en donde estaban la educación, por un lado, y el estado, por el otro, con toda la compleja y muy sugerente historia intelectual que esto implicaba (por ejemplo, de Justo Sierra, Gabino Barreda, a Vasconcelos, etcétera). Me parecía que habíamos transitado de este modelo del binomio educación-estado, a un monismo; a un monismo de jerga empresarial que estaba absorbiendo todas las funciones del fenómeno educativo en el México contemporáneo.

Y con esto llegamos a el tercer fenómeno que, me parece, caracteriza sucintamente esto que hemos llamado la razón pedagógica neoliberal. ¿En qué consiste este fenómeno? En que hay una *clientelización del ciudadano*. El ciudadano deja de ser concebido como un sujeto de derechos, como un sujeto que tiene el derecho universal del acceso a la educación, que debe de ser garantizado por el estado, a su reconversión en un paradigma clientelar: el ciudadano es ahora un cliente cuyos servicios deben de ser administrados por una empresa, de manera diligente y eficaz.

IV

Esta transformación implicaba el ascenso, en ese momento, de tres grandes saberes que estaban apropiándose del acto educativo, hacia 2006. ¿Cuáles son estos tres grandes saberes?

Fundamentalmente el ciudadano, que es la unidad política del derecho, al ser transformado en un cliente, dejaba de ser visto como un sujeto

de derechos y comenzaba a ser visto menos como un sujeto unitario que como un sujeto tripartita; un sujeto dividido en tres grandes áreas de oportunidad, para decirlo con el vocabulario neoliberal. ¿Cómo se desestructura el sujeto de esta manera? A través de la noción de redes, sinapsis y de liderazgo. Surge un nuevo modelo de inteligencia (no hablábamos todavía de inteligencia artificial); nuevo modelo de inteligencia humana, definido como una red hipercomunicacional que reduce el sujeto a una interconectividad sináptica y a la hegemonía de retóricas de liderazgo que permean todas las dinámicas sociales.

Todos los documentos en donde la reforma educativa neoliberal se asentaban concebían al individuo, no ya como un sujeto dueño de sí mismo, sino como un individuo hiperconectado; como un individuo expuesto a un conjunto de flujos comunicacionales que son las redes sociales y que, fundamentalmente, abarcan la esfera del internet.

Además, este modelo neoliberal concebía al sujeto, no ya como una unidad de inteligencia global, unitaria, sintética (como modernamente se lo ha concebido), sino, más bien, como una *serie de procesos de interconexión sináptica*. Empieza a emerger una especie de paradigma neurocientífico dentro de la esfera de la comprensión del fenómeno educativo. Y eso no sería malo por sí mismo -porque indudablemente las neurociencias tienen muchas cosas importantes y valiosas que decir en relación a el proceso educativo y cómo hacerlo mejorable-, pero todas estas transformaciones científicas estaban siendo absorbidas por un proceso ideológico en donde éste sujeto -entendido como una red de sinapsis neuronales, que recibe estímulos y que debe de ofrecer respuestas a ello- estaba siendo integrado al proceso hegemónico del ascenso de las retóricas del liderazgo. Se trataba de convertir a los sujetos en “emprendedores”, en actores económicos, en empresarios de sí mismos y todo el modelo empresarial que es constitutivo de ello.

Prácticamente ustedes no podían encontrar un libro sobre neurociencias en las librerías sin que éste hablara, al mismo tiempo, de la necesidad de convertirse en líder, en gestor, en empresario o cosas por el estilo. Hay un proceso ideológico en este sentido; de tal manera que

hay tres grandes saberes, como decía yo, que van conformando esta nueva racionalidad educativa: por un lado, el internet; por el otro, las neurociencias y las industrias culturales de la era informática que convierten a la educación en servicios e introducen la figura del cliente donde antes existían ciudadanas y ciudadanos. Y estos tres fenómenos dan cuenta de una transformación material que me parecía fundamental describir.

V

Con ello vemos la transformación creciente de la concepción del trabajador en un emprendedor; que puede parecer un simple desliz de palabras, pero en realidad implica una transformación civilizatoria, como decíamos. Se trata de una nueva manera de comprender nuestro *ethos*: quiénes somos en este mundo. En ese sentido, hay una transformación fundamental del acto educativo que ahora vamos a enfatizar.

El paradigma educativo del modelo de las competencias es, como he dicho, un paradigma interminable. Es la historia sin fin, porque jamás tiene un fin. Es aprender, desarrollar, evaluar. Esa sería la secuencia, pero éstas son las implicaciones.

En primer lugar, el neoliberalismo se transforma en un sistema de racionalidad centrado en los *aprendizajes* y no en la enseñanza. Eso es un cambio de centro que, por otra parte, no me parece negativo per se, pero dentro de la transformación ideológica en la que se enmarcaba, sin duda era cuestionable. Este nuevo paradigma se centra ya no en el acto de la enseñanza, sino en el proceso del aprendizaje, que, por otra parte, le da mucha agencia al estudiantado: eso es un punto por rescatar, indudablemente.

Segunda característica, hay un *proceso inacabado e inacabable de educación continua*. En el modelo moderno, usted entraba, por ejemplo, a la universidad; pasaba sus cuatro o cinco años de licenciatura, le daban un título, y ya: usted se convertía en especialista en esa materia. Después de los 80, ese viejo modelo es absolutamente imposible. Se extinguió, ya no existe más; ya nada ni nadie funciona desde esa

modalidad, porque usted puede tener un título universitario, pero al mismo tiempo tiene que estar en un proceso de educación continua, ya no pedagógico, sino de otras modalidades: ya no centrado en las infancias, sino en un proceso de adultos, en donde usted trabaja en una empresa y en esa empresa tiene que llevar cursos y cursos de actualización, porque las propias transformaciones del proceso de trabajo y de las tecnologías lo demandan. El sujeto ya no tiene una formación, sino que está en un proceso interminable de actualización. Ya no hay un punto que determine esto en última instancia, sino que es un proceso inacabado.

Y la tercera característica, es algo muy interesante, es *la desescolarización de las técnicas de evaluación*. Hubo un momento en que la evaluación formaba parte de las prácticas y de los usos y costumbres de las escuelas. A partir de los 80 y de los 90, cada vez más crecientemente, la evaluación se convierte en una técnica transversal a muchos otros sectores de la sociedad; incluida la industria, incluida la esfera del desarrollo tecnológico y, por supuesto, de la informática. Incluso de las empresas: hoy en día ustedes van a cualquier empresa -cualquier servicio automovilístico, financiero, compra de libros; lo que ustedes quieran- y siempre hay una escala de evaluación con estas caritas: ¿Está muy satisfecha, muy satisfecho con este servicio? Esa es la clientelización de la que estábamos hablando; este proceso de evaluación se convierte en una técnica transversal a muchas otras esferas de la sociedad que ya no son exclusivamente las educativas.

De tal modo que, al evaluar “competencias y habilidades” —ue este es el gran modelo de la racionalidad pedagógica neoliberal— creemos formar parte de una democratización de la educación que prepara a los estudiantes para el saber hacer, el famoso y consabido *know-how*, cuando quizás lo único que estamos haciendo -o que estábamos haciendo en ese momento- era subhumanizar la inteligencia y descualificar a los sujetos de manera sistemática. ¿Por qué? Porque los sujetos ya no son expertos en, sino que están sujetos a un proceso interminable de actualización que ya no cuenta con esta figura del especialista, el profesional, sino que está sometido, más bien, a esta escala interminable de un proceso de actualización —en vez de pedagógica,

andragógica—, centrado, por ejemplo, en el desarrollo de habilidades en personas adultas. Y, ¿por qué digo subhumanizar? Fundamentalmente porque el sujeto en las sociedades contemporáneas, ya decíamos, no es un sujeto unitario, como el ciudadano moderno, sino que es más bien un proceso descentralizado de flujos de comunicación, de redes sinápticas, de conexión de pensamientos y, finalmente, de este proceso de conversión al liderazgo del que hablábamos. De tal manera que el trabajador deja de tener derechos laborales para pasar a ser un emprendedor en la esfera del *outsourcing*. Esta famosa libertad, de la que hablan los llamados “libertarios” —eso entre comillas, porque de libertarios no tienen nada—, es justamente esta retórica del liderazgo; que puede parecer muy inspiradora, pero en el fondo es muy perversa.

VI

Esto me lleva a dos grandes tesis con las que trato de comprender críticamente ese momento; tesis con las que me preguntaba en qué consistía el núcleo intelectual, el núcleo filosófico, de este modelo de competencias.

Tesis 1: Todo muy bien con que se facilite la cuestión del activismo, de convertir al estudiantado en agente autónomo del proceso de aprendizaje, en que las nuevas técnicas pedagógicas se centren en los procesos de aprendizaje. Eso me parece maravilloso, pero hay una serie de problemas que tienen que ver con que todo eso ocurre bajo el velo ideológico de una transformación del lenguaje técnico del capitalismo financiero; y por eso decía yo en aquel artículo, de una manera irónica (y esta es mi primera tesis), que el enfoque de educativo por competencias, sin duda, es un logro total de las humanidades. ¿Por qué? Porque todos los documentos del Plan Bologna, todos los documentos de la RIEEMS, todos los documentos, digamos, de estas reformas neoliberales del modelo educativo se nutren del largo arsenal técnico y conceptual de la filosofía y de las ciencias sociales.

Prácticamente todos estos documentos citaban a Habermas, la ética del discurso, a Chomsky y toda la cuestión del constructivismo de que

los sujetos sean capaces de producir sus ideas, de que hay una gran libertad de creatividad en ese sentido, etc. Hablaban incluso de filósofos anticapitalistas como Jacques Rancière y un montón de cuestiones que sin duda son muy interesantes e importantes de destacar, pero se aprovechaban o se copiaban del vocabulario de las humanidades justamente para ir totalmente en contra, en un sentido contrario del que promovían las fuentes intelectuales de esta reforma. Yo no me imagino, por ejemplo, a Habermas pensando que la educación debe de reducirse a generar habilidades y competencias para el mercado.

Eso es una versión muy restringida y chata de la educación. Eso es puro adiestramiento técnico formal. La educación implica aspectos más fundamentales en la formación del ciudadano y de la ciudadana. De tal manera que puede ser visto como una victoria de las humanidades, porque todas estas reformas tienen el lenguaje que se ha desarrollado en las humanidades (incluso en las más críticas); pero es una victoria pírrica: una más y estaremos perdidos. Lo que nos lleva a nuestra tesis dos.

Tesis 2: El problema constitutivo del enfoque por competencias es este sistema de racionalidad autorreferencial y excluyente que, precisamente, excluye, margina y eventualmente discrimina otros modelos culturales diversos y divergentes que existen periféricamente en el sistema mundo moderno. De tal manera que se trata de un sistema de pensamiento único, autorreferencial, porque constantemente se refiere a sí mismo sin tener una comprensión de otros modelos alternativos de racionalidad educativa y que, por lo tanto, excluye y cercena una serie de habilidades, para usar esos mismos términos, que serían tan fundamentales como las habilidades técnicas para el mercado laboral que se promovían fundamentalmente en estas reformas. Por ejemplo, una formación política en los ciudadanos y una ética cívica es tan importante como el saber resolver ciertos problemas específicamente laborales en un sector de la industria. Tal vez es más importante tener una cultura cívica que sólo una formación laboral, me atrevo yo a decir.

Había una transición, todavía no acabada en ese momento, del modelo de enseñanza al modelo del aprendizaje. Pero había un *malestar* ahí,

había una especie de dolor; para decirlo freudianamente: hay una especie de *malestar en la educación* hacia el 2006 en México. Y este proceso era doloroso, porque también modificaba el papel de la autoridad del maestro y de las personas docentes; indudablemente también ocasionaba una herida narcisista: ya no era yo —el docente, el profesor— quien tenía que enseñar o estaba en el centro del proceso educativo, sino que me veía obligado a concebirme a mí mismo como un mediador que debía generar las condiciones para el aprendizaje y para que éste fuera un descubrimiento construido por el alumno. Creo que, visto la distancia, una parte importante del malestar en la educación, tenía que ver con una transformación en la concepción de la *autoridad*; y esto es una autocrítica que, perdón, sí tenemos que hacer: las personas docentes nos sentíamos como reinas y reyes en nuestro feudo, el salón de clases; y queríamos que el estudiante se convirtiera en un sujeto mudo, que tenía que recibir pasivamente nuestra cátedra, nuestra elección y nuestras inteligencias iluminadoras; hacía que el centro de la acción educativa recayera sobre la persona docente, según el modelo catedrático, como tantas veces se ha denominado.

Y algo importante, algo positivo, indudablemente, sí tenía lugar en esta conversión, en esta transición del proceso del centro de la enseñanza al aprendizaje. Y eso sí hay que valorarlo. Pero también hay que hacer una crítica -la haré más adelante, pero la anuncio ahora-: el modelo de competencias y habilidades, tal como estaba descrito en el modelo de la RIEMS, convertía el proceso de aprendizaje en un proceso individual que ocurría en el escenario de la mente de cada una y cada uno de nuestros estudiantes; excluyendo, con ello, el hecho fundamental de que los aprendizajes son el resultado de *interacciones sociales* y que no son nuestras estudiantes, nuestros estudiantes, una suerte de *adanes* y *evas*; algo así como los primeros hombres o las primeras mujeres aisladas, abstraídas de las relaciones sociales en el aula, que aprenden ahí por una especie de hocus pocus que te ilumina la cabeza. En realidad, hay un proceso de interacción complejo, de diálogo, de intercambio, de ensayo y error y de cosas muy interesantes que pasan en las aulas, que tienen una dimensión social y colectiva. Entonces, si pensamos que el aprendizaje es algo que ocurrirá individualmente en las cabezas de

nuestros estudiantes, pues ya fracasamos empezando por ahí. Hay que comprender que somos seres sociales y que el aprendizaje es también una acción social.

VII

Esa es una crítica que voy a desarrollar un poco más adelante. Pero también, de otro modo, ocurre un nuevo desplazamiento. Éste, tal vez más profundo que el anterior: si el nuevo modelo es tan nuevo, entonces la manera en que podía convertir algo cualitativo, como es el aprendizaje, en algo cuantitativo —por ejemplo, una calificación, resultado de una evaluación—, también ha desplazado sus coordenadas; de tal manera que, lo que estaba ocurriendo era que no teníamos coordenadas para poder evaluar los fenómenos del aprendizaje.

Tal vez, sí, teóricamente, en los documentos de la reforma, pero prácticamente era muy difícil (ustedes no me dejarán mentir). Todo 2006 fue un proceso, una curva de aprendizaje, cuya angustia estaba centrada en el proceso de la evaluación. La evaluación se convirtió en el objeto fóbico de esta transformación educativa. Si el constructivismo no está en disputa (es decir, me parecía poco probable cuestionar el constructivismo, porque, en realidad, el constructivismo es una doctrina que fue largamente construida a caballo entre descubrimientos de la psicología social de la Unión Soviética, por ejemplo, y de Europa); digamos, si esta concepción de que el saber no solamente se hereda, sino que se tiene que construir y tienen que generarse las condiciones sociales para su construcción; si esa concepción, vaya, es tan importante, porque es, en parte, una herencia del socialismo (hay que decirlo), y no era cuestionable desde mi punto de vista, entonces ¿qué había que hacer?

Lo que sí era fundamental, creo, era señalar que debíamos cargar nuestras baterías hacia el esfuerzo de recuperar al constructivismo con un sentido justamente social. Los aprendizajes se construyen, sí, pero no de forma adánica ni individualista, como decíamos, sino de manera social, predominantemente social. ¿Y es posible llevar el

constructivismo desde esta ontología, desde esta caracterización de los individuos como seres aislados de sus relaciones sociales —esto es, del individuo como un núcleo sináptico de emprendimiento, que es lo que el neoliberalismo entiende por individuo: un núcleo sináptico de emprendimiento—, hacia una ontología social que muestra la codependencia del individuo con su entorno, ¿tanto natural como social?

Estas pedagogías centradas en los entornos de aprendizaje, en los ambientes de aprendizaje, son lo que hay que recuperar. Hoy en día estamos transitando, creo yo —y eso es algo muy feliz—, de un modelo neurocientífico e individualista a un modelo ecológico y social: hacia una ecología de los aprendizajes. Pongamos un ejemplo muy elemental para describir esta caracterización del individuo como un núcleo sináptico de emprendimiento. Ustedes seguramente habrán visto que, dentro de la esfera del marketing, ya han salido libros que no sólo te enseñan a cómo venderle un producto a un cliente, sino que te enseñan a cómo venderle cosas al cerebro; que esa es, digamos, una idea súper extraña: ya las personas tenemos una atención fragmentada, nuestro tiempo de atención en la pantalla puede ser restringido, pero ahora algunos neurocientíficos —yo creo que son puros charlatanes— están enseñándole a los capitalistas a venderle al cerebro, a estimular el cerebro para la compra. Eso es justamente lo que el neoliberal entiende como individuo hoy en día: ya no un sujeto de libre elección, sino un conjunto de elementos neuronales; un cerebro que puedes entrenar para la compra, para el consumo.

De este modo la idea de las competencias educativas puede ser sumamente positiva si está basada en un modelo social, pues no obliga al chico a ser un repetidor de ideas extrañas, sino un constructor solidario con su entorno, que valora la propiedad común del saber y la diversidad de sus formas. Entonces habría que enfatizar en lo común, que es parte del proceso de aprendizaje.

VIII

Podemos resumir todo lo que hemos dicho en torno a mi planteamiento de una crítica de la razón pedagógica neoliberal de la siguiente manera. Para resumir: se trata de 1) integración tendencial, 2) un proceso inacabable, y 3) desescolarización de las técnicas de evaluación. Este nuevo sistema se articula simultáneamente como un conjunto de saberes transversales e interdisciplinarios, sobredeterminado por las ciencias cognitivas, que, a la vez, constituye un proceso expansivo de subordinación de la lógica educativa a la lógica de producción del capitalismo financiero; con su acento en las disposiciones de una gubernamentalidad centrada en el principio de la empresa. Los mecanismos, lo he señalado, son la privatización del cabildeo y su efecto es la clientelización del ciudadano. Esto que hemos llamado la tercerización de la educación hacia 2006.

Para resumir, ¿qué tipo de sujeto produce el modelo de competencias? Es este: una red de sinapsis enfocada al libre mercado. ¿Qué podemos hacer para superar este modelo educativo? Lo señalaba yo en ese artículo. Creo que es, actualmente, la tendencia en los nuevos modelos educativos: centrar nuestra comprensión del aprendizaje no como un proceso individual y egológico, autorreferencial, neoliberal, sino asumir que el aprendizaje es el resultado de un proceso de *puesta en común* y de creación de un ambiente de aprendizaje que requiere de una serie de cuestiones del entorno social, tanto territoriales como, por supuesto, de la creación de ambientes proclives para el proceso de aprendizaje. Entonces, yo creo que la transición de este modelo neuronal, neurocientífico, más bien ideológico, hacia este modelo de la *ecología de los saberes* es una manera de dar pasos hacia una comprensión no individualista del proceso educativo y, fundamentalmente, del hecho de que el proceso educativo debe de ser una formación integral de ciudadanas y de ciudadanos; solo así podemos defender soberanía y, por supuesto, afrontar la creación de horizontes solidarios, colectivos y comunitarios de aprendizaje.

Referencias

Hernández Castellanos, D. A. (2017). Crítica de la razón pedagógica.
Logos: Revista de Filosofía, 45(129-130), 5-32.



Reseña del libro “Repensar la institución. La gestión crítica y los derechos humanos”

SANDRA XIMENA ISIDORO MARTÍNEZ⁵

La obra “Repensar la institución. La gestión crítica y los Derechos Humanos” escrita por Benjamín Alejandro García González y Víctor Hugo Pacheco Chávez, publicada por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) en diciembre de 2025, constituye un diagnóstico contundente y una propuesta teórica-práctica de la redefinición de la razón de ser de las instituciones públicas de los Derechos Humanos (IPDH).

El texto surge en una coyuntura de transformación política y social en México, donde se reflexiona sobre el legado del modelo neoliberal en la arquitectura estatal y administrativa, y se busca explicar el horizonte de lo que los autores denominan la “gestión crítica” y el “funcionariado crítico”, defensor de los derechos humanos.

El punto de partida del libro se encuentra en el apartado introductorio del libro, que sitúa el origen de la problemática en el proceso de consolidación del neoliberalismo, que, además de operar como un proyecto de reestructuración del modelo económico, lo conceptualizan como una “práctica cultural” que perpetró las subjetividades individuales y las prácticas institucionales, ya que “...Bajo el fetiche de una neutralidad técnica, el proyecto neoliberal intervino a las instituciones públicas, alejándolas de su potencial emancipatorio para convertirlas en entes subordinados a las empresas privadas” (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 6).

Este discurso del nuevo sentido institucional —centrado en la eficiencia, calidad, las áreas de oportunidad o la mejora continua— delinea la función del servicio público, específicamente de las instituciones públicas que pretendían defender los derechos humanos y la democracia

⁵ Maestra en Administración Pública

del país, pero que fueron convertidas en aparatos burocráticos subordinados a la lógica del mercantilismo y el privilegio.

... esta visión neoliberal de los derechos humanos se presentó en México como un sistema en el que se normalizó la represión, la discriminación y el autoritarismo, ocasionando una falta de condiciones elementales para la vida: trabajo, alimentos, vivienda, acceso a la salud, a la educación y al descanso —es decir, una vida digna. (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 7)

A partir de este diagnóstico, la obra no se limita a describir los efectos del neoliberalismo en las instituciones, sino que desplaza la discusión hacia la posibilidad de reconstruirlas desde una racionalidad pública orientada por los derechos humanos. Esa transición permite comprender por qué la pregunta por la institución pública se convierte en el eje articulador del libro.

Es ahí donde los autores se detienen y formulan la pregunta “¿qué es una institución pública desde una perspectiva crítica?” y definen su tesis central con la idea de “que una institución no debe reducirse a su dimensión legal o administrativa: debe entenderse como un espacio político-jurídico cuya legitimidad depende de su capacidad de garantizar derechos humanos, actuar con transparencia, promover la participación y prevenir la arbitrariedad” (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 8). Precisamente la gestión crítica de los derechos humanos será la alternativa que se presenta en el libro para repensar la institución pública y el tipo de persona defensora pública que se requiere para integrar las IPDH.

A partir de esa tesis, la primera parte de la obra desarrolla el modo en que la racionalidad instrumental desvirtuó los fines prácticos de las IPDH. Bajo la hegemonía neoliberal, estas instituciones abandonaron la perspectiva republicana y la moralidad pública, orientadas primordialmente a la procuración del bien común y la resolución de los conflictos. Por ello, los autores insisten en comprenderlas como “espacios jurídico-político de mediación entre Estado y sociedad” (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 13).

Tras desglosar los vicios estructurales de la administración pública —la “tetralogía maldita”: corrupción, simulación, impunidad e indiferencia (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 13)—, la obra señala que su superación exige enfrentar tanto el “silencio institucional” como la simulación que prevalecieron durante los periodos de violencia política del Estado en México (1951-2016). En este marco, el libro recupera la propuesta conceptual de Valentín Escobar Sierra sobre la “escucha expandida o histórica”. Frente a la “escucha burocrática” que trata a la víctima como un mero objeto de conocimiento o trámite procesal, la escucha histórica impone cuatro mandatos éticos:

1. Hacer audible lo inaudito: dar voz a aquello que ha sido silenciado o que la sociedad se ha negado a escuchar.
2. Percibir la realidad: abrirse a la comprensión integral de los hechos y sus contextos.
3. Corregir las deficiencias legales: enfrentar y remediar la sordera o las limitaciones estructurales del sistema jurídico.
4. Generar compasión y acción: ser una herramienta para el perdón y para luchar contra la indiferencia (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 16).

En ese sentido, la función primordial de las IPDH consiste en ser recintos de “escucha social institucionalizada” (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 18) capaces de procesar el sufrimiento colectivo originado por la pobreza, la violencia criminal y las violaciones a derechos. Apoyándose en Sara Ahmed y Enrique Dussel, el texto afirma que la nación es un sujeto doliente; por ende, las IPDH deben dejarse interpelear éticamente por el “grito del oprimido”, adoptando una postura compasiva que reconozca la dignidad de las víctimas y la centralidad de la vida humana (García González & Pacheco Chávez, 2025, pp. 20-21).

En continuidad con esta crítica, la segunda parte de la obra profundiza en la necesidad de priorizar los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA). Citando a Héctor Parra García, los autores argumentan que estos derechos humanos deben ejercerse desde lo común y la autonomía colectiva. Los DESCA operan como

“derechos contrahegemónicos” porque cuestionan la distribución desigual de la riqueza y las asimetrías de poder, exigiendo acciones transformadoras de redistribución más allá de la mera asistencia paliativa a la vulnerabilidad (García González & Pacheco Chávez, 2025, pp. 28-29).

Para que esa transformación institucional sea posible, el texto plantea una ruptura radical con el paradigma tecnocrático del “recurso humano” y propone, en su lugar, la figura del servidor popular o funcionariado crítico. Frente al individualismo gerencial, en el que el puesto público se contempla como un escalón para la ganancia privada, este nuevo perfil exige asumir que las personas servidoras públicas son “pueblo sirviendo al pueblo” (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 33).

En esta misma línea, la tercera parte precisa qué se entiende por funcionariado crítico y lo presenta como una persona funcionaria capaz de articular tres dimensiones centrales:

1. La capacidad de improvisar con responsabilidad, reconociendo que no todo puede ser planeado y que la acción política requiere creatividad.
2. La disposición a formarse desde una lectura crítica de los derechos humanos, que evita la domesticación pedagógica y fortalece la emancipación.
3. La voluntad de construir una cultura de paz crítica, entendida como un horizonte que no se conforma con la ausencia de violencia, sino que busca superar la estructura de injusticia. (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 34).

El libro enfatiza que cada interacción entre el servidor público y la ciudadanía constituye un hecho pedagógico. La burocracia tradicional ejerce una pedagogía del sometimiento y la distancia; el funcionariado crítico, en cambio, despliega una pedagogía emancipadora basada en la construcción de la confianza y la facilitación ciudadana (García González & Pacheco Chávez, 2025, pp. 42-43).

Esta dimensión pedagógica se amplía cuando la obra vincula la gestión institucional con la noción de paz crítica. A diferencia de la paz liberal o

negativa, entendida de forma pasiva como la mera ausencia de conflicto armado o como pacificación del orden social, la paz crítica acoge el disenso e identifica las causas estructurales de la violencia. Por ello, una “IPDH que escucha críticamente debe ser capaz de identificar esas estructuras de violencia y de convertirlas en ejes de acción institucional” (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 45).

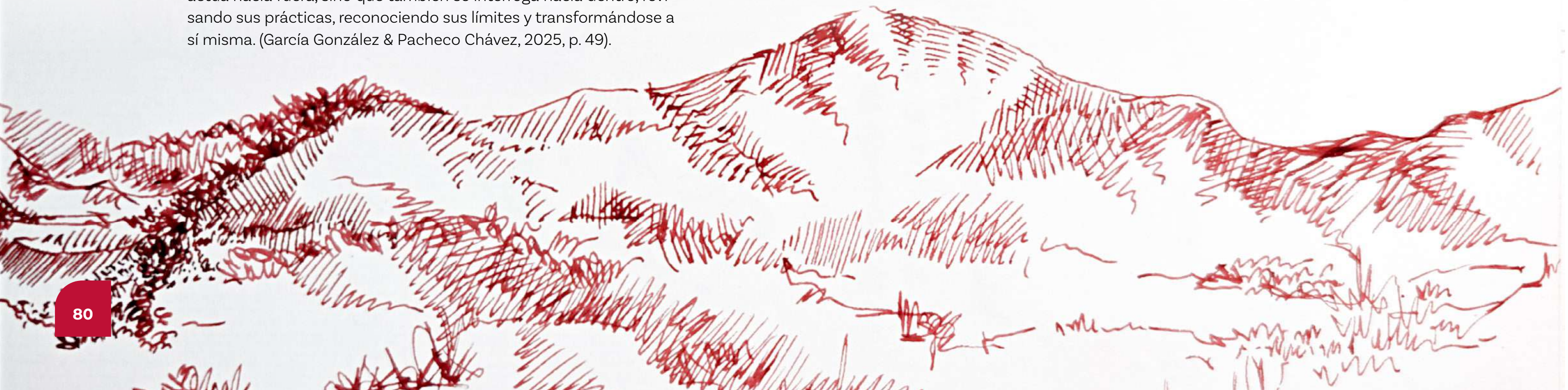
La última parte de la obra realiza una síntesis teórica orientada a la reestructuración orgánica de la CNDH. Se repudia la herencia tecnocrática que evalúa la defensa de derechos por el número abstracto de recomendaciones u oficios emitidos, demostrando que la saturación documental sin fuerza vinculante operó como una simulación histórica.

Frente a esta inercia, los autores formalizan tres dimensiones constitutivas del modelo de “institución-escucha”:

1. La escucha como principio de gestión: toda acción institucional debe partir de un ejercicio sostenido de escucha social.
2. La ejecución como traducción transformadora de lo escuchado: las acciones institucionales se legitiman en la medida en que prologan y responden a las voces recibidas.
3. La reflexividad como motor interno: una institución crítica no solo actúa hacia fuera, sino que también se interroga hacia dentro, revisando sus prácticas, reconociendo sus límites y transformándose a sí misma. (García González & Pacheco Chávez, 2025, p. 49).

Los autores respaldan la iniciativa para transformar la CNDH en la Defensoría Nacional de los Derechos del Pueblo. En ella observan una transición de las recomendaciones no vinculantes (fácilmente ignoradas por las autoridades) hacia resoluciones de carácter exigible, con sanciones administrativas directas para los funcionarios omisos o violadores de derechos; la atribución de supervisar la asignación del gasto público y vigilar la progresividad ineludible de los DESCAs; la creación de mecanismos de participación ciudadana directa para elegir la persona titular del organismo y a los integrantes del Consejo Consultivo; así como la eliminación del monopolio ejercido por intermediarios para priorizar la atención directa a las víctimas e impulsar el Sistema Nacional de Alerta.

Como señalan los autores en sus consideraciones finales, la transformación institucional no radica en diseñar sistemas gerenciales perfectos en papel, sino en sostener procesos cualitativos de dignificación humana. En ese sentido, la transición de la CNDH hacia una Defensoría Nacional de los Derechos del Pueblo representa el compromiso ético de devolver la institución al pueblo, asegurando que la gestión pública sea, fundamentalmente, una práctica al servicio de la emancipación, la paz y la vida digna.



Referencias

García González, B. A., & Pacheco Chávez, V. H. (2025). *Repensar la institución: La gestión crítica y los derechos humanos*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.





Cultura de paz y derechos humanos desde una lectura crítica o cómo la crítica radical a lo existente anida en el deseo⁶

HÉCTOR MORENO BAYÓN⁷

Reseña de Castellanos Mariano, R. L., & García González, B. A. (Coords.). (2025). *Cultura de paz y derechos humanos desde una lectura crítica: Cuaderno para la formación docente y el servicio público*. Centro Nacional de Derechos Humanos “Rosario Ibarra de Piedra”; Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Aterrizajes, vuelos, palomazos y anidar, son metáforas maravillosamente empleadas en el *Cuaderno para la formación docente y el servicio público*, para mostrar que la formación docente crítica es una forma de nido y praxis en donde se habilita a los sujetos para erigirse en vuelo de la vida.

Estamos ante una obra que nace de la campaña nacional #HazMásPaz, específicamente, de la colaboración entre la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y la Secretaría de Educación Pública que tiene en el centro la premisa de “repensar el lugar de lo humano en el mundo, para afirmar una vida que valga la pena ser vivida” (Castellanos Mariano & García González, 2025, p. 9). Lo humano está inscrito en un cuerpo que, como plantea Judith Butler, “está expuesto a fuerzas articuladas social y políticamente, así como a ciertas exigencias de sociabilidad — entre ellas el trabajo, el lenguaje y el deseo—que hacen posible el persistir y prosperar el cuerpo” (Butler, 2010, pp. 15-16).

Aquí radica la apuesta más radical que atraviesa los apartados de este *Cuaderno*: para vivir una cultura de paz es necesario construir

⁶ Revisión del texto por Kenya Alcántara Rodríguez.

⁷ Licenciado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y maestrante en Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Labora en la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México coordinando el equipo pedagógico de la institución. Trabajó en la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, en la redacción de documentos académicos. Colaboró en la elaboración del plan de estudios de la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 (nueva escuela mexicana).

horizontes de emancipación, y estos pasan por una formación crítica del cuerpo docente de México (Castellanos Mariano & García González, 2025, p. 9). En realidad se trata de una invitación a realizar un recorrido en otros terrenos formativos, que vayan más allá de la capacitación y la simple transmisión de información que simplifica la complejidad de la vida en las escuelas y su relación con el conocimiento, para adentrarnos en el entramado de vínculos entre la formación, el poder, el saber, el deseo, los cuidados y los derechos como superficie de inscripción que permita a las maestras y maestros la construcción colectiva de otro universal posible a través de la docencia.

Con ello se vislumbra una correspondencia con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana respecto a la docencia que, además de ser una colectividad llamada a realizar un trabajo político y cultural de inscripción solidaria con el estudiantado y su comunidad, es

una profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, combinada con dosis de repetición institucional y la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden las y los estudiantes, lo que coloca a la enseñanza como el problema principal de la formación docente en el curso de su desempeño profesional. (Secretaría de Educación Pública, 2022, pp. 12-13)

Lo que la publicación nos revela a lo largo de sus páginas es un andamiaje compuesto por un conjunto de vínculos epistémicos, políticos y subjetivos (saber, poder, deseo) que sostienen la trama de la formación crítica del colectivo docente interrelacionada con los derechos humanos que, en conjunto, conforman la posibilidad de emancipación y autodeterminación tanto del profesorado como del estudiantado. El Cuaderno, publicado por la CNDH, es un trabajo conceptual que profundiza en los conceptos de saber, poder y deseo como formas de relación con el mundo y como ejercicios de transformación del sujeto sobre sí mismo, que tienen en la formación crítica del colectivo docente una estrategia con rostro humano. Recurre a un ejercicio que muestra lo que es cada categoría y cómo *podría ser* si se actúa desde un pensamiento crítico.

El saber es una estructura que moldea la percepción de la realidad, por lo que en la educación tradicional el conocimiento se presenta como una verdad absoluta, mientras que en una educación crítica el saber es algo inacabado que permite construir mundos a través de la palabra (Castellanos Mariano & García González, 2025, pp. 13-14). Pero también uno de los procesos históricos que le dan sentido al saber es el cuerpo, en tanto productor de significados y sentidos. Este acercamiento a la idea de saber resulta central en el debate educativo nacional porque al invitarnos a estar atentos, tanto a lo visible como a lo invisible de la realidad, nos advierte que existe un tipo de conocimiento legitimado como verdadero, y con ello nos motiva a abrir intersticios desde el pensamiento crítico para hacer visibles los saberes que se construyen en otras coordenadas fuera de la lógica patriarcal, eurocéntrica y racista, para así “imaginar nuevas formas de coexistencia” (Castellanos Mariano & García González, 2025, p. 14).

Si el saber está inscrito en el cuerpo, también está atravesado por diversas relaciones de poder que condicionan lo que los sujetos hacen y piensan. Esta premisa que recupera la CNDH de las ideas de Michel Foucault es fundamental, ya que nos indica que el poder atraviesa todas las relaciones que el sujeto vive: amistad, familiares, laborales, eróticas y, por supuesto, educativas. Y así como el poder está en todas las relaciones que se ejercen en la vida cotidiana inscritas en los cuerpos, también es posible entrever diversas formas de resistencias que se expresan a través de él (Foucault, 2022, p. 116). Aquí la invitación del texto de la CNDH de ver en la formación crítica de los colectivos docentes la posibilidad de trascender la forma común del vínculo social —en donde el saber reglamenta el ejercicio del poder— y desarrollar la capacidad común de reflexionar y actuar para ejercer el poder como potencia de vivir la vida de manera colectiva.

Resulta muy interesante que se incluya el deseo en esta triada de vínculos críticos que fundamentan la formación docente, ya que aparecen tres ideas que se antojan complementarias: el deseo como falta, el deseo en donde el goce aparece como causa de algo y el deseo como aquello que se orienta a la transgresión y la creación de soluciones. Por ello, se propone que desde el acto educativo el deseo busque

“fomentar el anhelo de conocer, de ser y de convivir de un modo diferente en el mundo, con intención, construyéndolo y transformándolo” (Castellanos Mariano & García González, 2025, pp. 19, 26).

Esta triada de vínculos (saber, poder, deseo) en la formación crítica de los colectivos docentes aporta otras dimensiones de interés. Una primera dimensión de interés es la construcción de un discurso sobre las posibilidades de emancipación, autonomía y autodeterminación desde la formación de maestras y maestros, en cuyas prácticas e interrelaciones se abre el camino al ejercicio efectivo de los derechos humanos en la escuela. Es decir, la CNDH plantea que a partir del vínculo entre saber, poder y deseo puede pensarse una formación crítica del colectivo docente ejercida desde una acción instituyente que ponga en el centro la dignidad humana como núcleo fundante de otros derechos. Dicho de otra manera, la función del pensamiento crítico es nula si la formación crítica docente no se formula en términos de una praxis pedagógica instituyente, continua y transformadora como condición para la construcción de diversas formas de poder, de otras epistemologías y para la vivencia de otras subjetividades.

Por otra parte, una segunda dimensión de interés de dicha triada nos recuerda, afortunadamente, que la escuela es una institución que se invierte con un tipo de deseo que ninguna otra institución social reconoce tan poderosamente, a pesar de sus crisis, ataques y olvidos: el deseo de construir la vida desde lo común al vivir en comunidad. Como dice Gabriel D’lorio: “lo común es un fondo acumulado de saber y poder, de historias y tradiciones que constituyen las memorias irredentas de una nación” (D’lorio, 2012, p. 57). Para la Nueva Escuela Mexicana, *lo común* se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar que están comprometidos con la formación y emancipación de las y los estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 28).

Una tercera dimensión de interés que plantea la CNDH en este *Cuaderno* es que, al colocar la formación crítica del colectivo docente, actualiza la discusión del *cuerpo* como un lugar o topos en el que confluyen lo orgánico con la memoria histórica, el devenir simbólico de las

personas, así como las relaciones de poder-saber en las que se ven inscritas. Desde esta perspectiva, el *cuerpo* es un campo desde el cual los sujetos pueden elaborar posibilidades para construir su identidad colectiva, su inscripción política en el mundo y los sentidos que le otorgue a su vida individual y comunitaria.

El *Cuaderno* también nos advierte que toda acción formativa que tenga que ver con las y los docentes requiere partir de lo que estos ya saben, de lo que intuyen, de lo que han vivido y lo que está en su memoria. Entonces llama a considerar los procesos de formación de maestras y maestros como trayectorias de vida cuyos recorridos van acompañados de un trabajo de reflexión, diálogo y acuerdos de cada colectivo docente.

Este cuadernillo de la CNDH nos invita a tomar el pensamiento crítico como una base indispensable para transformar la realidad personal, escolar y comunitaria. La premisa que nos expone es que una *vida crítica* implica que todo acto necesita ser reflexionado, uno de cuyos efectos sería evitar que los discursos dominantes sobre la escuela, la educación y la formación sigan naturalizando la desigualdad entre los miembros de la comunidad escolar. Esto nos recuerda la advertencia de Alicia de Alba: “nos hemos formado para dar respuestas, no para plantear preguntas; para aprender los conocimientos existentes y no para producir conocimientos nuevos; para adaptarnos a la sociedad y no para imaginar una nueva sociedad” (De Alba, 2007, p. 124).

Junto al desarrollo del pensamiento crítico, el texto plantea cuestiones fundamentales para la formación y práctica docente como el ejercicio de la memoria como acto subversivo de los pueblos contra la historia impuesta, producto de un proceso civilizatorio compuesto por colonización, esclavitud, persecución de brujas y el despojo material y epistémico de las comunidades y pueblos de América Latina y África (Castellanos Mariano & García González, 2025, p. 58).

También se invita a desarrollar una noción más compleja del territorio como una dimensión crítica fundamental en la creación de una cultura de formación: el espacio donde se inscriben las escuelas es un espacio social, simbólico y afectivo; es siempre un espacio territorializado en el

que se cruzan dinámicas demográficas, relaciones de poder, intercambios comerciales, flujos de información, saberes, historias, valores y cosmovisiones que deben ser consideradas en la formación crítica de los colectivos docentes (Castellanos Mariano & García González, 2025, pp. 69-70).

¿Usted habita un territorio o es habitado por este? Tal pudiera ser la pregunta con la cual la CNDH nos invita a reflexionar en uno de los apartados del cuadernillo. Pero quizás el apartado más interesante e innovador para una propuesta de formación crítica del profesorado sea el tema de los cuidados, tanto por su relevancia histórica, económica y social como por el trasfondo demográfico global que hay en el tema que marca, hoy por hoy, el mayor reto civilizatorio. El texto hace un llamado:

Los cuidados son los pilares del sostenimiento de la vida y por lo tanto marcan los horizontes de vinculación de la sociedad basados en la interdependencia, la cooperación, y poniendo en el centro la vulnerabilidad de la vida. Desde los espacios de formación existe la posibilidad de politizar los cuidados, es decir, hacer un llamado a la acción en donde se reconozca que las prácticas y vínculos cooperativos para sostener la vida sean el origen de una transformación social profunda (Castellanos Mariano & García González, 2025, p. 41).

Lo que nos dice la CNDH en este *Cuaderno* es que habitar el mundo es cuidar y ser cuidado por los otros, al punto de que nuestras sociedades consideran la protección de la vida como su propósito más importante, de ahí que la forma más extendida de trabajo que existe en la actualidad sean los cuidados (Groys, 2022, p. 9). Estas tareas históricamente se han visto concentradas en las mujeres. Las mujeres mexicanas en lo particular dedican un 65% de su tiempo a la semana para realizar tareas domésticas y de cuidados no remuneradas en los hogares (Salander, 2024, p. 117).

Asimismo, la CNDH reconoce que los cuidados son una tarea colectiva que se aprende y se enseña colectivamente, por ello apela a la enseñanza a través de la interdependencia, ejercer la enseñanza desde una memoria colectiva de lucha por el reconocimiento de los cuidados y a

enseñar la corresponsabilidad como horizonte pedagógico (Castellanos Mariano & García González, 2025, p. 42).

Es desde los cuidados (y su relación con los cuidados) donde la Cultura de Paz toma un aspecto concreto y colectivo, ya que en su dinámica contribuyen a la construcción de lo común tanto la escuela como la comunidad. Desde esta perspectiva, el cuadernillo logra sintetizar su propuesta de formación crítica de los colectivos docentes, ya que reconoce una educación desde la complejidad y cuidado de la vida planetaria, humana y no humana, como un bien colectivo que se constituye continuamente en diferentes tipos de relaciones: pedagógicas, sociales, económicas, culturales, ambientales y de género (Urteaga Urías & Santos García, 2022, p. 142).

Sin duda, el *Cuaderno* es una publicación que requiere una lectura cuidadosa, crítica y preferentemente colectiva, porque no solo está dirigida a un grupo diverso de especialistas e interesados en derechos humanos, filosofía, educación y política, sino que invita a construir una mirada interdisciplinaria, intercultural e interseccional de los temas desarrollados a lo largo del libro, ya que el poder, el saber, el deseo, el cuerpo, el pensamiento crítico, lo humano y su memoria, desde el momento en que se relacionan con los derechos humanos se vuelven una construcción colectiva.

Referencias

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Paidós.
- Castellanos Mariano, R. L., & García González, B. A. (Coords.). (2025). *Cultura de paz y derechos humanos desde una lectura crítica: Cuaderno para la formación docente y el servicio público*. Centro Nacional de Derechos Humanos “Rosario Ibarra de Piedra”; Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad: El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE-UNAM.
- D’lorio, G. (2012). En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 49-62). Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Groys, B. (2022). *Filosofía del cuidado*. Caja Negra Editora.
- Salander, J. (2024). *Tu argumentario feminista en datos*. Penguin Random House.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Gobierno de México.
- Urteaga Urías, E., & Santos García, J. (2022). Vivir ahora una educación común. En A. Ezeiza, J. Encina, E. Urteaga & S. Rivera (Coords.), *Construir lo común desde el disenso: Viviendo la autogestión en lo cotidiano*. Universidad del País Vasco.







MARÍA DEL ROSARIO PIEDRA IBARRA
Presidenta de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos

FRANCISCO JAVIER EMILIANO ESTRADA CORREA
Secretario Ejecutivo

ROSY LAURA CASTELLANOS MARIANO
*Directora General del Centro Nacional de
Derechos Humanos "Rosario Ibarra de Piedra"*



COMISIÓN NACIONAL
DE LOS DERECHOS HUMANOS
► NÚM. 5 / ABRIL-JUNIO / 2026