

Educación para la resistencia, perspectivas desde la complejidad y la pedagogía crítica

José Alonso Andrade Salazar¹;

Lisandro Andrés Cárdenas Carrero²

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de la relación entre resistencia, complejidad y pedagogía crítica, a fin de aportar a la discusión acerca de la subversión de los sujetos en los procesos educativos; en tanto ello permite la construcción conjunta de miradas mucho más justas y transformadoras de la historia, la memoria y los conocimientos. La pedagogía crítica contribuye ampliamente a esta discusión; sus aportes permiten el religare activo entre complejidad, resistencia y educación, trilogía desde la cual es dable la reorganización de los saberes en clave de emancipación. La historia y la memoria, al igual que las cuatro cegueras -error de normalización, ilusión de certidumbre, esperanza desesperanzadora, y ceguera del asombro-, constituyen la base sobre la cual los totalitarismos despliegan la linealidad de los sistemas educativos, mismos que se construyen con base en la represión y la violencia de Estado.

Palabras clave: Educación; complejidad; complejo; resistencia; pedagogía.

Abstract

This article aims to reflect on the relationship between resistance, complexity and critical pedagogy, in order to contribute to the discussion about the subversion of subjects in educational processes. To do this allows the joint construction of much fairer and transforming views of history, memory and knowledge. Critical pedagogy contributes extensively to this discussion; its contributions allow the active religare between complexity, resistance and education, a trilogy that makes possible knowledge reorganization from an emancipating perspective. History and memory, as well as the four blindnesses -normalization error, illusion of certainty, hopeless hope, and blindness of astonishment-, constitute the basis on which totalitarianism displays the linearity of educational systems, which are built based on repression and state violence.

Keywords: Education; complexity; Resistance; Pedagogy; complex

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre resistência, complexidade e pedagogia crítica, a fim de contribuir à discussão sobre a subversão dos sujeitos nos processos educativos; na medida

1 Psicólogo. Docente investigador Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Armenia. *PhD*. Pensamiento complejo. Magister Investigación integrativa. *Posdoc*. Educación, investigación y complejidad. Email: jose.andrade@usbmed.edu.co 911psicologia@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7916-7409>. Teléfono: +573156160390

2 Presbítero. *PhD*. Pensamiento Complejo. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. México. Email: Andrecarcar1981@hotmail.com

em que permite a construção conjunta de visões muito mais justas e transformadoras de história, memória e conhecimento. A pedagogia crítica contribui amplamente para essa discussão; suas contribuições permitem o religar ativo entre complexidade, resistência e educação, trilogia a partir da qual é possível a reorganização do conhecimento em chave de emancipação. História e memória, assim como as quatro cegueiras -erro de normalização, ilusão de certeza, esperança desesperançada e cegueira do espanto-, constituem a base sobre a qual o totalitarismo exhibe a linearidade dos sistemas educacionais, que são construídos com base na repressão e na violência do Estado.

Palavras chave. Educação; complexidade; complexo; resistência; pedagogia

Introducción

La complejidad es a la vez modelo, método, paradigma, propuesta, saber reticulado, propensión dialógica, tendencia cognoscitiva y epistemológica, pero también reforma que conlleva el desafío de pensar la educación y la investigación más allá de las fronteras, acogiendo la incertidumbre, la multidimensionalidad de los conocimientos y la orientación al religare entre sujetos, disciplinas y saberes. Así las cosas puede, en tanto *praxis*, propiciar múltiples formas de ser, pensar, convivir y actuar, de modo que entre estos surjan procesos de retroalimentación a través del *buclaje* —entre dichos elemento— del cual, el sujeto complejo emerge; así, en tanto *ethos* dicho sujeto es capaz de orientar su existir acorde al retículo de experiencias, saberes y campos relacionales del conocimiento, con los cuales, a través de procesos educativos con un enfoque inter y transdisciplinar, puede dar forma a sus construcciones de sentido. En la complejidad se precisa una intencionalidad, o sea, el acto voluntario-intencionado de tejer de manera conjunta escenarios de generación de conocimientos donde los antagónicos se tornen complementarios, conservando la identidad y la diferencia, razón por la cual se precisan enlaces, encuentros, trayectorias y derivas pedagógicas, pero también, roturas,

deslizamientos y distancias. De ello, se desprenden saberes y experiencias conjuntas, creadas desde un trasfondo de incertidumbres.

Dichos saberes reticulados, rizomáticos, torbellinecos y, porque no, aracnoidales, instalan fisuras en la rigurosidad del conocimiento, y amplían las posibilidades de reconocer nuevos modos de investigar y educar entre, a través y más allá de las disciplinas. Empero, la complejidad no es una tendencia o postura de pensamiento nueva; en realidad, la pregunta sobre lo complejo surgió en el campo de las ciencias sociales y humanas de forma posterior al artículo de Warren Weaver en 1948, *Ciencia y Complejidad*, el cual permitió que lo complejo fuera posicionándose paulatinamente como categoría novedosa en el espacio científico. Vale decir además que, conceptualmente, brota como una forma divergente de vislumbrar que el conocimiento y la gran mayoría de las cosas pueden ser comprendidas en clave de asociaciones y condiciones transformacionales -más que a partir de definiciones lineales y universalistas-. Esta impronta, otorgó a la complejidad una fuerte tendencia a lo sistémico, el holismo, lo sinérgico, el antagonismo, la complementariedad, la complejización -incremento de la complejidad-, y la búsqueda de encuentros e

intercambios dialógicos entre disciplinas y saberes de los cuales era dable reconocer a modo de emergentes nuevas formas de comprensión de lo real.

Aunque lo anterior dio al término *complejo* un dejo de dificultad intrínseca —apuntado ampliamente en el argot popular como lo imposible, inentendible, inefable, por decir algunas acepciones—, la complejidad se abre paso ante dichas limitaciones a través del reconocimiento de la multidimensionalidad de los saberes; y, de esta, reconoce la conjunción de la que son objeto en el lenguaje, la praxis y el encuentro social. Ergo, la complejidad se instaló en el corazón mismo del sentido común y, a la vez, en el centro del reduccionismo epistemológico que habitualmente tiñe de positivismo a la ciencia. Esta propensión fue denominada por Edgar Morin (1977) como el *paradigma de la simplicidad* o paradigma de la simplificación. No obstante, el paradigma complejo no elimina o niega la simplicidad, dado que retoma sus aportes, los valora y los supera con nuevas perspectivas comprensivas e integradoras de los fenómenos investigados. De allí que pensar y educar en complejidad conlleve el desafío de la rotura y la reorganización a modo de *palimpsesto*.

Sin embargo, en honor a su novedad epistémica y aportes a diversos campos del conocimiento, la complejidad es ante todo una propuesta epistemológica distinta, puesto que le apuesta a construir saberes subversivos, divergentes; es decir, saberes capaces de relacionar teorías, métodos, ideas, posturas y prácticas antes irreconciliables por la mirada explicativa y lineal del pensamiento reductor. Al respecto es de tomar en cuenta lo siguiente:

En una escuela, la cuestión fue planteada a niños: “¿qué es la complejidad?”. La respuesta de una alumna fue: “la complejidad es una complejidad que es compleja” ... a la complejidad le ha

costado emerger. Le ha costado emerger, ante todo, porque no ha sido el centro de grandes debates y de grandes reflexiones, como por ejemplo ha sido el caso de la racionalidad... Es una noción a explorar, a definir. La complejidad nos aparece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden ... La idea de la complejidad es una aventura. Diría incluso que no podemos intentar entrar en la problemática de la complejidad si no entramos en la de la simplicidad, porque la simplicidad no es tan simple como esto. (Morin, 2004, pp. 1-8)

En torno a ello, y apoyada en sus aportes paradigmáticos, la complejidad da cuenta de su dispositivo distintivo, o sea, del pensamiento complejo, con el cual se construyen nociones, se elaboran propuestas y se propone la redefinición de los límites de los saberes³. Por esta razón, no se trata de cualquier paradigma, sino de uno en el que se pueden cuestionar, reunir, asociar, e incluso desmigajar las diferentes fuentes o estructuras del conocimiento, a fin de reorganizarlas a través de una estructura dialógica o dialogante. Así, quien esté interesado en la comprensión de un fenómeno desde la complejidad debe asumir el riesgo y el desafío de la no simplificación y abrigar la premisa de que toda actividad o acción presenta una complejidad de base. La complejidad, en sus diversas manifestaciones, ha acompañado la existencia y la coevolución del ser, de tal forma que representa también cierta ontología donde constituyentes, cualidades, correspondencias, acontecimientos, circunstancias y estados de cosas que dan forma al aspecto común que sostiene toda entidad (forma, concepto, sentido, etc.). Es importante

3 Estos principios según Edgar Morin (2006) son: El Principio sistémico; hologramático; retroactivo o de bucle retroactivo; recursivo; auto-eco-organizacional; dialógico; y computacional (cogito-computo).

mencionar que las ciencias de la complejidad germinaron especialmente emparentadas con la física, los sistemas computacionales, las matemáticas y la química, además de que sus campos de aplicación se extendieron a otras disciplinas científicas.

Al respecto, Maldonado y Gómez (2010) señalan la importancia de *las ciencias de la complejidad*, las cuales hacen referencia a sistemas, acontecimientos y actuaciones con una complejidad fenoménica progresiva, en cuyos casos acogen elementos de la física como, por ejemplo, la geometría fractal, la teoría del caos, la teoría de las catástrofes, la inteligencia y la vida artificial, la termodinámica del no-equilibrio, por mencionar algunas. El rótulo *ciencias de la complejidad* es acuñado a razón de la fundación, en 1984, del Santa Fe Institute Studies in the Sciences of Complexity en Nuevo México (Estados Unidos). Entre los científicos enfocados en explorar la evolución de la ciencia de sistemas complejos y la matemática de los sistemas no-lineales, se encontraban los premios Nobel Murray Gell-Mann y Kenneth Arrow, y, también, desde aristas interdisciplinarias Conway, Kauffman, Philip Langton, entre otros. Empero, el paradigma de la complejidad de Morin (1988), aunque no se distanció totalmente de dichos presupuestos, entendió que la complejidad no se restringe al cálculo, la predictibilidad y el modelamiento de los sistemas no-lineales. Además de ello aboga por la construcción conjunta de saberes en íntima mutualidad, es decir, en antagonismo complementario, escenario donde la incertidumbre, la irreversibilidad, el desorden, la dialógica, el orden y la organización tienen cabida.

Vale mencionar que la posición de Morin (2007) respecto a la complejidad investigada por el Instituto Santa Fe es la de una complejidad restringida, es decir, enfocada en el estudio de sistemas muy complicados que, por esto, son denominados

complejos; mientras que la complejidad presente en sistemas de cualquier tipo es llamada complejidad generalizada. En este tenor, lo que Morin propone es avanzar hacia una mirada neoparadigmática de la conjunción; para, con ello, trascender el paradigma simplificante, o sea, disyuntivo-analítico que caracteriza a la ciencia moderna y que ha implantado en gran medida el reduccionismo en las disciplinas científicas. Así las cosas, nociones como sistema, emergencia, organización, orden y caos alcanzan nuevos sentidos. Esto, en palabras de Morin, “debería conducirnos hacia una nueva enseñanza que vuelva a reunir las nociones que han quedado desintegradas y hacia una ética de la comprensión” (p. 1). Esta ética debe devolver el valor de sujetos a las personas y a todas las especies, ya que, de acuerdo con Morin (1998), se encuentran reducidas en el paradigma de la simplicidad a cosas, objetos de estudio, o sujetos de experimentación; aspecto que tiene repercusiones en diversos ámbitos disciplinares, en especial en el campo educativo. Recuperar esta condición por ejemplo en el educando, lo torna participante activo y responsable de su propio proceso educativo, logrando con ello que se interese por su propia historia, y por el valor que tiene en su vida la memoria y los saberes contruidos y compartidos colectivamente.

La ética propende a validar una posición no bancaria de la educación, en la que educar se convierte en una de las labores más nobles e importantes de la humanidad. Vale decir que, ante la complejización, existe la simplificación; en este sentido, Morin (1977) expresa que “la simplificación aísla, es decir, oculta el relacionismo consustancial al sistema [...] reifica, es decir, oculta la relatividad de las nociones de sistema, subsistema, suprasistema [...] diluye la organización y el sistema” (p. 171). Por esta razón, el paradigma de la complejidad invita a reconocer la incertidumbre en el conocimiento. Y, en

el plano educativo, los investigadores se esfuerzan por resaltar la necesidad antropológica de reformar la educación y el pensamiento, advenido según Solana (1997) en simplificante y reductor a causa del modelo positivista imperante en las ciencias. En lo que toca a la educación y a la resistencia, la complejidad acoge y vuelve operativo el *principio de relación* (Morin, 1977), en virtud del cual es posible distinguir y analizar, pero también participar, comunicar y relacionar ambas condiciones de oportunidad. En este sentido, educar para resistir se convierte también en un imperativo si se quiere que la educación transforme a sujetos que a su vez remodifican el sistema educativo, acogiendo la variabilidad de los dominios de realidad y las emergencias propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Andrade, 2019; Andrade et al., 2018a).

Complejidad, sociedad y educación

Las sociedades actuales se identifican por los crecientes horizontes de complejidad. Estos se manifiestan entre, a través y más allá de los contextos socioculturales, políticos y simbólicos. De allí que la educación, tal como lo sugiere Giddens (1999), se constituya en la institución social que reconoce e impulsa la adquisición de habilidades y conocimientos, y la ampliación de horizontes personales y sociocomunitarios e interinstitucionales, por lo que, en gran medida, su emergencia y mejoramiento constante son algunas de las consecuencias importantes de la modernidad. La complejidad *per se* que la educación trae consigo impulsa, desde una perspectiva crítica, la búsqueda de coherencia entre el discurso y la práctica. Esto viene aparejado del desarrollo de espacios de encuentro y de reflexión crítica acerca de aspectos como *ser, hacer y saber*, mismos que, en el campo educativo, tienen un peso sustancial al

momento de considerar la construcción conjunta de una educación emancipadora, que integre la resistencia como uno de los bastiones sobre los que se asienta el aprendizaje. Al generar un sentido crítico y realista sobre aspectos como la historia y la memoria, se activa como dispositivo que apuntala la responsabilidad colectiva sobre el recuerdo; con ello, la duda sobre la verdad universal o institucional puede dar pie a la reconstrucción de los sentidos respecto a los hechos; y, con ello, a una nueva genealogía de lo educativo.

Al conocer la injusticia, la barbarie y la sevicia, pero también los valores y el sentido que los pueblos otorgan a los hechos, la educación está más cerca de la comprensión que de la explicación, la cual, en clave de repetición, se esfuerza por la reproducción bancaria de contenidos. Tal como afirma Freire (1972), la educación no debe impulsar la domesticación, sino la liberación de los modelos y contenidos con que usualmente se estimula a los educandos a leer la realidad y perder la esperanza por la emancipación. Boaventura de Sousa (2004) señala que una educación que, al abordar la historia de conflictos y violencia de un pueblo, manipule y acomode las luchas a favor del “ganador” y en contra del “perdedor”, omitiendo lo sucedido durante los eventos, reproduce formas represivas de dominación por vía pedagógica e inhibe el pensamiento crítico, el cual es necesario para cambiar los contextos y la vida en los territorios. Al respecto, Zuleta (1995) indica que la educación se ha transformado en una especie de *campo de combate*, en el que se reproducen múltiples intereses políticos, casi siempre enfocados en inhibir cualquier intento de subversión de los sujetos. La relación entre complejidad y resistencia amplía las perspectivas de comprensión de las pedagogías críticas, al tiempo que pone el acento en el reconocimiento y denuncia

de cualquier forma de opresión en los educandos, familias y comunidades.

La educación, entonces, a través de aspectos como la rebeldía, la esperanza, la memoria y el asombro adquiere una función emancipadora que se esfuerza por aminorar y erradicar el sufrimiento y la explotación histórica de los pueblos. Una educación así, acompañada por pedagogías de la resistencia y con énfasis en el empoderamiento sobre la memoria y la historia, solo puede resultar transformadora y, en todo sentido, subversiva. Cabe anotar que la complejidad, en este contexto, puede emerger entre, a través y más allá del sentido que los colectivos otorgan a su historia; y, en este proceso, las personas se percatan del devenir humano, en tanto dicha genealogía se hace manifiesta en la memoria, en cuyo caso la historia se torna *indeterminable, impredecible*. Lo anterior, la convierte también en posibilidad (*de*)constructiva y a la vez en invención, creatividad, resistencia y estremecimiento. Por ello, es dable considerarla como *temporalidad*, escenario en el que, tal como señala Castoriadis (1997), la identidad de lo social resulta inestable, puesto que “surge ininterrumpidamente como un fluir de representaciones” (p. 171). Desde esta perspectiva, la educación y la sociedad se encuentran en frecuente proceso de cambio; como consecuencia de esto, la temporalidad de las epistemes, experiencias y sentidos que les dan forma resulta característica de la instauración de la sociedad y sus procesos pedagógicos.

Dicha complejidad fenoménica invita a considerar el *tiempo* como una creación social y más allá del devenir de acontecimientos. La experiencia del tiempo implicado en enseñar a resistir se subordina a la red de los significados y significantes reticulados entre y a través de ella. En este tenor, Ciurana (2001) indica que la *cultura de la complejidad* tiene la función de terminar con un ser humano

paralizado intelectualmente e incapaz de relacionar lo global, lo local y el contexto; que ha logrado deshumanizarse al anular la conciencia de su propia humanidad, además de normalizar el exterminio, y uniformizar las instituciones, los seres, las culturas y las cosas. De allí la necesidad de acoger y abrazar la complejidad, misma que puede ayudar a diseminar la hemiplejía determinista que bordea las sociedades del conocimiento. Vale decir, además, que la sociedad no es una máquina causalista donde los individuos desempeñan papeles asignados funcionalmente por la estructura totalitaria de un régimen, puesto que existen desvíos ante la dominación; es decir, acciones, ideas y pensamientos incómodos que revelan, a *grosso modo*, el cansancio ante las formas lineales de educación —porque no decir *pseudoprusianas*—, a la vez que el sometimiento político-económico y bélico de larga data. Dicho esto, como lo señala Touraine (1994), una sociedad o una organización social constituye un espacio cambiante, en el que se proyectan diferentes lógicas y conjuntos de relaciones, negociaciones y conflictos. De allí que la sociedad y la educación compongan sistemas organizados complejos. O sea, en términos de Morin (1977), una totalidad dispuesta por elementos heterogéneos articulados entre sí, a través de sí y más allá de sí.

Educar para resistir

La educación para la resistencia invita a pensar más allá del borde —de las fronteras que instalan las certidumbres y universalismos—. En este sentido, conlleva a superar la experimentación, el cálculo y la predictibilidad, es decir, la intensión de control con fines de objetividad, falsación y verificación. Para Delgado (2012), la objetividad abre paso a la objetivación como apuesta, metodología y tarea científica, aspecto que involucra la posibilidad de acoger la incertidumbre y la variabilidad como principios. Al respecto, es

dable considerar que la postura es viable en tanto se asuma como (*de*)construcción, misma que, a modo de *palimpsesto*, posibilite reescribir principios, cuestionar leyes universales y, también, subvertir la linealidad de procesos educativos estructurados con base en la repetición, la memoria y la pasividad argumentativa. Esta educación puede dar cabida a la complejidad, la irreversibilidad, lo dialógico y la fluctuación. Ejemplo de la implementación de lo anterior es la investigación acción participativa o IAP de Orlando Fals Borda (1984), además de la psicología de la liberación propuesta por Ignacio Martín Baró (1984); la educación popular emancipatoria a través de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970) y Dussel (1980); la investigación relacional, integrativa o transdisciplinar (Andrade & Rivera, 2019; De Pomposo, 2019; Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2016); y la metodología rizomática-transdisciplinar de investigación (Andrade, 2021; Deleuze & Guattari, 1980, 1997).

Estas propuestas facilitan la emergencia de escenarios de encuentro y discusión académica, donde los problemas y objetos de estudio concurren, a la vez que se desligan y religan, modificando con ello los saberes y experiencias a la vez que abren paso a nuevas formas de objetivación y de apropiación de los conocimientos y prácticas pedagógicas. Dicho así, una meta o aspiración plausible y, para nada expedita, es la reestructuración, reconstrucción y resignificación de los conocimientos que, a la luz del diálogo y contrastación pedagógica, pueden favorecer la apropiación sociocultural de la memoria y de la historia. La educación para la resistencia involucra, desde un territorio dialógico, reconsiderar el papel transformador de las pedagogías críticas, puesto que, a través de ellas, cobran importancia la construcción colectiva de sistemas educativos ajustados a los contextos socioculturales de las comunidades, la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones

en la reflexividad, el pensamiento ecologizado, la empatía, la comprensión, el pensamiento crítico, la aptitud colaborativa, la capacidad de asombro, las resistencias individuales y colectivas, y la habilidad para *darse cuenta* de la opresión económico-política que censura todo intento de empoderamiento y de transformación social. En este tenor, enseñar, acoger y promover la relación individuo-sociedad-especie resulta necesaria para dar forma a una actitud más colaborativa e interdependiente entre sujetos.

La idea de incluir dicha trilogía ya planteada por Morin (1999), como base para la transformación de los procesos educativos, se sostiene sobre la noción de protección, cuidado, sostenimiento y recuperación de los ecosistemas, que son requeridos para proteger y conservar todas las especies, así como para superar las cegueras educativas que impiden reorganizar el conocimiento de la historia de los pueblos. En este sentido, la educación como sistema, proceso y herramienta de cambio constituye una de las formas más importantes y necesarias de resistencia. De allí que la educación requiera una actitud reformista del pensamiento, que incluya la reunión interinstitucional y cooperativa entre diversos actores sociales, cuyos esfuerzos se encaminen hacia la transformación activa de los procesos y sistemas educativos, y su eventual transición hacia modelos relacionales de educación (constructivistas, colaborativos, complejos). Para Edgar Morin (1999), dicha reforma -al pensamiento, la educación y los saberes- deviene de la necesidad de integrar una mirada dialógica que reforme el conocimiento, la cual emerge del diálogo de saberes y la integración inter y transdisciplinar; y que disponga a la vez la equidad, la justicia y la participación, a modo de oportunidades educativas para las generaciones que resisten la represión política, la ignorancia histórica y la imposición de formas obedientes de existir. Dichas

formas de existencia promueven la individualidad y el consumo, y son imputadas *exprofeso* por quienes promueven clausuras, heteronomías y hegemonías a los saberes y prácticas pedagógicas (B. Bosio & Montiel, 2002).

Es necesario, pues, resistir ante la cooptación educativa que caracteriza la inequidad en el acceso a este derecho, y que, además, instala lo educativo en una especie de “campo de combate” en donde se busca la supremacía de contenidos y de un modelo educativo por sobre otro (Zuleta, 1995). En este sentido, la *resistencia* es rebeldía y a la vez oposición a todo modelo lineal de educación bancaria, de tal forma que *persistir* dichos embates reclama a maestros, comunidad y educandos, la firmeza de la utopía en tanto representación y apertura a experiencias educativas emancipadoras. Dicho esto, resistir no implicaría, como lo muestra Thoreau (1980, 1987), desobedecer a modo de acto natural que rompe y destruye el ordenamiento sociopolítico, en cuyo caso tampoco aplicaría el hecho de someterse pasivamente a una autoridad mayor y externa que, a modo de *Deus ex machina*, construya y determine el sentido que las personas dan a los dramas sociopolíticos. Rawls (1997) y Randle (1998) coinciden en que la resistencia trae consigo la organización de grupos sociales que reclaman igualdad, participación y equidad a todo nivel, lo cual resulta ser el resultado lógico de dos condiciones: la reproducción teleológica de los abusos del poder a través de la represión y la manipulación ideológica, así como la legitimación de la violencia en sus diversas connotaciones. En palabras de Max Weber (1982), implicaría la reificación de la violencia de Estado que, según Galtung (2003), representa la violencia estructural, mientras que para Bourdieu (2000) instala e institucionaliza la violencia simbólica.

Cegueras, pedagogía crítica, resistencia y esperanza

Educar para resistir es, pues, luchar ante dichas condiciones para que la vida, la educación y la convivencia se conviertan en imperativos; para ello, aspectos como el empoderamiento sobre la historia y la memoria, y la conciencia colectiva sobre la necesidad de transformar la sociedad y los sistemas que le dan forma y sentido, resultan trascendentales. Para Zibechi (2015), la resistencia se torna real cuando permite la *dispersión* de *personas* y *saberes*, lo cual acrecienta el desarrollo de prácticas pedagógicas emancipadoras. Cabe resaltar que la resistencia a la opresión histórica comienza por la resignificación de la historia de los pueblos misma que bajo, el dominio del totalitarismo, se ha construido, manipulado y legitimado para el consumo masivo y la sumisión ideológica. En consecuencia, para reorganizar los contextos educativos, aquellos que resisten requieren identificar las *grietas* que dejan estos modelos; es decir, las inoperancias, insuficiencias e inequidades, generalmente visibles en clave de exclusión y descontento social ante los sistemas políticos, educativos y sociales.

Dicha situación viabiliza la ocurrencia de nuevas miradas y acciones colectivas sobre el papel emancipador de la educación, además de generar en los colectivos el sentido de identidad y de pertenencia sobre su propia historia. Empero, las pedagogías que han resistido el modelo prusiano (obligatorio, restringido, bancario, rectilíneo), que linealiza la educación y convierte a los estudiantes en alumnos pasivos y receptores del conocimiento, logran a su vez contradecir y afrontar la dominación a la vez que las prácticas, estigmas, prejuicios y sentidos que estas generan. De esta forma, las comunidades indígenas, especialmente, son referente contextual

del valor de la etnoeducación en la reproducción de los movimientos sociales de resistencia (Calveiro, 2008). De allí que pongan en escena lo que la pedagogía crítica propone: criticar activamente, en el marco de la relación enseñanza-aprendizaje, los ordenamientos sociopolíticos que perturban la continuidad de una escuela diversa y diferente; y que, por efecto de poder centralizado, determinan formas lineales de educación bancaria; motivo por el cual promueve en los educandos -a menudo desde una posición constructivista del conocimiento- el desarrollo de destrezas de pensamiento en el orden de lo crítico-reflexivo, o sea, de pensamiento complejo, ecologizado en torno al contexto en que dichos saberes y prácticas emergen.

Lo anterior surge con el fin de trabajar colectiva y cooperativamente y, con ello, para generar transformaciones sucesivas de los modos cómo se explica y se comprende la realidad de las comunidades. En torno a ello, la pedagogía crítica resulta compleja; y, en ella, lo inter y transdisciplinar hallan una forma de expresión a través de la participación. La pedagogía de la resistencia se vale de aspectos de las pedagogías críticas tales como la creatividad, las rebeldías, el arte, los valores educativos, además de enseñar a *aprender a aprehender* a través de procesos democráticos de participación, en los cuales se fomenta la producción colectiva de significado. Así, la educación puede convertirse en el bastión con el que los pueblos afronten las necesidades, demandas y deseos de reivindicación; razón por la cual se instala e instituye como el dispositivo que activa la voz y la movilización de las comunidades para defender sus derechos, ante la reproducción lineal de la represión sociopolítica y la legitimación de las desigualdades históricas. Resistir implica, pues, construir colectivamente, desde un escenario de complejidad educativa, nuevos modos de resistir la dominación y

la esclerosis de los sistemas políticos.

No obstante, existen cegueras que pueden impedir estos objetivos. Ello sucede cuando el conocimiento no logra ir más allá de la lógica lineal de modelos educativos contruidos sobre un paradigma simplificador -restringido, memorístico, autoritario, vigilante, bancario, repetitivo, depositante, pasivo-. De esto que resulte importante superar los binomios interexcluyentes con los que se polarizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que los saberes y experiencias educativas. Dicho esto, Edgar Morin (1999) revela la existencia de dichos binomios o cegueras, a saber: la ceguera del *error de la normalización de los saberes* que, para este artículo, en el plano educativo, implica minusvalorar el problema de la necesidad de equidad y acceso educativo; la ceguera de la *ilusión de que nada es incorrecto e incuestionable*, que conllevaría a considerar que el saber rectilíneo profesor-alumno, asentado en la cátedra, se constituye en la única vía de acceso a la verdad. No obstante, a ello es posible agregar una tercera ceguera: la de la *esperanza desesperanzadora*, que emerge de la ilusión de cambio sin un trasfondo real o convicción de cambio. Como consecuencia de esta ceguera, la esperanza se instala como el único criterio -o al menos el más expedito- que sostiene toda lucha.

Hay que adicionar también una cuarta ceguera esbozada por José Saramago (2001) en la obra *Ensayo sobre la ceguera*. En ella, el escritor portugués identifica la *ceguera blanca*, la cual surge cuando se pierde la capacidad de asombro, y se banaliza el atropello, la violencia y la colonización ideológica. En esta condición, se tiende a normalizar, por vía de universalismos, las certidumbres de tal forma que, en lo disciplinar, por ejemplo, se propende a pensar que no habrá más aportes críticos, ora porque ya todo fue escrito o, también, porque se considera que los sistemas educativos van a perdurar inamovibles,

inmutables e imperecederos si se dejan tal como están. Así las cosas, reposar sobre la esperanza sin intensión de cambio la ecología de la acción, es creer que la desesperanza está en lado opuesto de una meta no lograda; cuando, en realidad, la relación esperanza-desesperanza debe estar en inter-retro-acción con la capacidad de agencia de los movimientos sociales, puesto que, de lo contrario, la esperanza se transforma en pasividad que no reforma.

En este sentido, la esperanza a modo de dispositivo de lucha puede acoger los marginados, desprotegidos, excluidos y explotados, pero su puesta en escena requiere de un esfuerzo colectivo que obre a favor del empoderamiento, con base en la coherencia ideológica y la intensión colectiva de cambio. Al respecto, Freire (1972) señala que la esperanza y el sueño dan forma a la existencia humana en tanto logran mejorarla. Por ello, la esperanza resulta ser, especialmente, una necesidad ontológica; mientras que, en el polo opuesto, la desesperanza es una esperanza que ha extraviado su dirección; a razón de ello, se transforma en distorsión de dicha necesidad ontológica. De allí que la educación deba emprender el viaje hacia la exploración y acogimiento de la coherencia y que, con estos, logre resistir y subvertir todo autoritarismo que linealice y aniquile la capacidad crítica de los pueblos. Quizás por esto, para Freire (1970), educar y educarse sigue siendo en *stricto sensu* una acción política. Como consecuencia, educar en la esperanza es instruirse a sí mismo y a otros en la tolerancia. Para Paulo Freire (1972), la tolerancia es una virtud rebelde y transformadora, construida colectivamente con base en la convivencia con todos aquellos que reconocen en valor de ser diferentes.

Equidad educativa y resistencia compleja

Hasta aquí, se propone que la resistencia, la educación y las pedagogías críticas configuran un retículo de saberes y experiencias en expansión; de allí que su complejidad se exprese en clave de propuesta (*de*) constructiva. La búsqueda de equidad educativa y el reconocimiento de la importancia de la diversidad de saberes para la vida que las comunidades pueden aportar a los procesos educativos se constituye en la fuerza motivacional que puede impulsar la lucha por la equidad educativa. Cabe anotar que esto requiere de aspectos como: voluntad social y una mayor creación de políticas públicas, respeto por la diferencia e integración de la diversidad de conocimientos e identidades; en otras palabras, de acciones pedagógicas cuyo trasfondo enaltezca y valide el respeto y orgullo por la historia, la memoria y los saberes de los pueblos. Dicho así, a la idea de Freire (1972) acerca de la esperanza como *virtud revolucionaria*, es dable agregar la intensión de acoger los antagonismos -ideológicos, pedagógicos y de las praxis- para tornarlos complementarios, a fin de incluir la diferencia incluso, aunque esta asiente brechas epistemológicas en apariencia irreconciliables. En este tenor, la pedagogía de la resistencia procura la emergencia de una pedagogía compleja situada en, a través y más allá de modelos educativos bancarios donde los educandos son meros receptores de información.

Se trata de una educación capaz de incluir y religar. Tal como lo señala Carlos Delgado (2007), el aprendizaje de la bioética, instaurada a la vez como teoría y práctica ética, propone un nuevo tipo de conocimiento, idóneo para trascender la linealidad inscrita a la racionalidad moderna. En gran medida, la educación se convierte, bajo

una perspectiva de complejidad, en el dispositivo emancipador de las cegueras ya enunciadas, al tiempo que en el andamiaje sobre el que se movilizan las rebeldías y resistencias, el cual requiere de la conjunción entre flexibilidad, pensamiento crítico y problematización de la actividad de los sistemas educativos. Lo que se espera con esto es que las comunidades y personas logren resistir la impunidad, la desigualdad y la ignorancia, además de la explotación indiscriminada y creciente de recursos, sujetos y saberes. La resistencia, desde el plano educativo, es en sí misma un saber-poder transformador; y, en dicho escenario relacional, resistir implica luchar contra la disyunción anulativa de la memoria histórica. Pero debe concebir la lucha como una apuesta colectiva, de carácter organizado e intencional; es decir, con la intención de subvertir el silenciamiento cómplice que abisma la responsabilidad del recuerdo y, que a la vez, ilegítima el empoderamiento de los pueblos sobre su propia historia.

En este contexto la *historia*, según Edgar Morin (2018), se convierte en el *octavo saber*. Este saber emerge como un saber auténtico en el que, sobre la base de la relación entre *rebeldía*, *reflexividad* y *esperanza*, se brinda acogimiento a la memoria y, también, a la multiplicidad de saberes ancestrales que se encuentran en interretroacción con nuevos conocimientos. Siguiendo estas ideas, Soler (2014) indica que toda resistencia debe escoltarse de esperanza, pero no de una esperanza ciega (sustentada en la fe como único argumento), sino que debe sostenerse entre y a través de otras resistencias y pensamientos divergentes en el marco de los procesos educativos. Para Nicolescu (1996), la resistencia se crea y recrea en lo cotidiano bajo una perspectiva educativa. De allí que se haga necesario transitar hacia diálogos concertados sobre lo educativo, escenario donde los

antagonismos planteados hallen vías dialogantes y complementarias. Otro cambio que lo anterior plantea es el de la transformación del sentido usual dado a la palabra *revolución* como destrucción del ordenamiento sociopolítico, para situarla comprensivamente en el marco de las *oportunidades* que todo proceso transformador propone. Nicolescu lo expresa así: “Hoy la revolución no puede ser sino una revolución de la inteligencia, que transforme nuestra vida individual y social en un acto que sea a la vez *estético* y también, *ético*, en el cual se revela ... la dimensión poética de la existencia” (p. 74).

Al respecto, Soler (2014) opina que tanto escuelas como familias y educandos constituyen frentes de resistencia y revolución, y que, más que dirigirse a la subversión, sublevación o insurrección armada-destructiva, orientan los saberes adquiridos hacia la transformación sociopolítica y la reorganización del poder; y, en lo que concierne a los sistemas educativos, buscan la superación del disciplinamiento y la obediencia, los cuales provocan que toda democracia se interiorice con fines de obediencia y sumisión; en contraste con fundar colectivamente una democracia participativa que enseñe y oriente a los educandos y a la sociedad a elegir con equidad, además de promulgar la empatía y comprensión del otro en la legitimidad de la diferencia. Es preciso señalar que, si no se resiste con dignidad y fortaleza colectiva a la restricción política de la historia y la memoria, y de la participación y la creatividad propositiva, el resultado será la manipulación de los contenidos curriculares crítico-reflexivos, hasta el punto de eliminarlos. Morin (2011) indica que los sistemas totalitarios someten y manejan la memoria y la historia a inscripciones causales de eventos, los cuales anulan las emergencias transformadoras entre ellos. De modo que incluso aquellos acontecimientos que dieron sentido a

nuevas argumentaciones y comprensiones resultan anulados de la historia, cuando no, transformados a favor del régimen.

A modo de corolario

En las sociedades latinoamericanas golpeadas por la polarización social, la guerra y la mala política, educar en la resistencia constituye una apuesta demandada y necesaria. En torno a ello, proponer derroteros que permitan construir conjuntamente diversas pasarelas entre disciplinas, instituciones, comunidad, sociedad y Estado son quizás algunos de los retos que la complejidad enfrenta. Lo anterior conlleva pensar más allá del límite que los discursos hegemónicos instalan y diversifican a través de sus aparatos ideológicos; al tiempo que, reconocer el papel que las políticas de gobierno imponen de acuerdo con los modelos económicos y culturales que instituyen y legitiman. En dicho escenario, la educación emerge como dispositivo de emancipación y, cuando se dirige a formar rebeldías y pensamiento crítico, suele promover la resistencia ante la explotación de recursos, personas y saberes. En torno a ello, resistir implica luchar contra la segregación de la memoria, pero debe hacerlo colectiva, organizada y voluntariamente; o sea, subvertir el silenciamiento cómplice que abisma la responsabilidad del recuerdo e ilegítima el empoderamiento de los pueblos sobre su propia historia (Andrade, 2016).

El papel de la memoria en estos escenarios resulta crucial, pues la historia puede ser construida y contada durante y después de los hechos, a fin de que la memoria no se asuma como el instrumento de dominación que vuelve anómico los derechos. Desde una perspectiva de complejidad, la educación para la resistencia instala el desafío de religar tres rutas: 1) la *convivencial*, connotada por los aportes de los siete saberes necesarios para educación del futuro

en aspectos como la humanidad, el conocimiento, la comprensión, la acción sobre la época, superación de las cegueras del conocimiento, por decir algunos tópicos (Morin, 1999); 2) la *teórica*, que gira en torno al reconocimiento y abordaje de problemas de la lógica, en cuyo caso se implementan e integran en el proceso educativo aspectos como la dialéctica, la dialógica, el bucle, los operadores de pensamiento complejo, etc.; 3) la *histórica*, la cual referencia el *octavo saber* o *saber histórico*, o sea, *el tiempo*, los actores sociales, los saberes contruidos, la memoria y, con ellos, la responsabilidad colectiva sobre las vivencias y conocimientos (Morin et al., 2018).

Este saber resulta propicio para educar en la resistencia desde la infancia; parte de la ecología de la acción y las pedagogías críticas, en abierta intencionalidad a enseñar la sensibilidad intelectual, misma que prepara y posibilita la habilidad de reconocer la fragmentación y la ambigüedad; además, de la ilusión de certidumbre que habita los saberes históricos, gravemente susceptibles a la polarización, las contrariedades y ambivalencias. Así, resistir el reduccionismo enganchado a la educación lineal constituye una conveniencia para reconfigurar, saberes, prácticas pedagógicas, lecciones y procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la educación en y para la resistencia permite generar escenarios de encuentro reflexivo y metamorfosis de los procesos pedagógicos, abriendo paso a la redefinición y superación de las fronteras impuestas al conocimiento, es decir, de los universalismos y certidumbres. Dicho esto, se hace preciso viabilizar condiciones y medidas interinstitucionales para propiciar la reflexividad y diálogo de saberes, a fin de redefinir los modos diversos de construir colectivamente conocimiento.

Transformar la educación, y promover en ella la resistencia, invita a entrenarse en resistir la devastación que el totalitarismo, el consumismo

ultranza y la depredación de los recursos naturales provocan. También a resistir la apatía, la incoherencia y el cansancio ontológico -traducido en banalización, desinterés y desesperanza- generado, la mayoría de las veces, por totalitarismos expresos en clave de política, ideología y sistemas educativos lineales. De allí surge la necesidad de que las comunidades y personas transformen sus saberes y prácticas a través de pedagogías cada vez más críticas, incluyendo y reconociendo sus epistemes manifiestas a través de saberes tradicionales, experiencias y legados donde se inscriben, de forma natural, los antagonismos, la incertidumbre y lo complejo. Dicho esto, la educación para la resistencia propone un retorno al pensamiento complejo -multidimensional-, el cual es en sí mismo incluyente de la contradicción y, a la vez, de la complementariedad entre lo antagónico; de allí que, en este, se precise de la interrelación *sujeto-sujeto*, una relación de tipo recursiva, recurrente y auto-eco-organizacional, y que resulta propia e inherente al *quehacer* educativo de las comunidades.

Referencias

- Andrade, J. A. (2016, May 20). Complejidad: ¿A que solemos llamar subversivo. *Kavilando.Orgorg*, 1–10. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19736.80642>
- Andrade, J. A. (2019). *Resistencia civil-termodinámica y violencia lineal: una interpretación desde la complejidad* (A. Insuasty & E. Borja, Eds.). Grupo de Investigacion y Editorial Kavilando. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/kavilando/20200309052412/0.pdf>
- Andrade, J. A. (2021). *Investigación relacional y rizoma investigativo: apuntes para su aplicación metodológica* (Palacios,). Editorial Bonaventuriana.
- Andrade, J. A., Leguizamo, D., & Vergara, A. (2018a). Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. *Kavilando*, 9(2), 495–508. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=136702751&site=ehost-live>
- Andrade, J. A., Leguizamo, D., & Vergara, A. (2018b). Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. *Kavilando*, 9(2), 495–508.
- Andrade, J. A., & Rivera, R. (2019). *La investigación una perspectiva relacional*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Bosio, B., & Montiel, E. (2002). *Pensar la mundialización desde el sur: anales del IV de Corredor de las Ideas del Conosur* (E. M. y B. G. De Bosio, Ed.; Vol. 1). Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política, Universidad Católica.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Calveiro, P. (2008). *Acerca de la difícil relación entre violencia y resistencia*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Editorial Altamira.
- Ciurana, E. R. (2001). Complejidad. elementos para una definición. *Acta Sociológica*, 32, 85–117.
- De Pomposo, A. (2019). ¿Es Dios un fenómeno emergente del cerebro humano? La transdisciplinariedad de un asunto mayor. In *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar* (pp. 43–64). Grupo de Investigacion y Editorial Kavilando.
- De Sousa Santos, B. (2004). Espacios decoloniales. *Conferencia Dictada En Universidad Nacional de Río Cuarto. Acto de Apertura*.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Delgado, C. (2007). *Hacia un nuevo saber. La Bioética en la revolución contemporánea del saber* (Universidad El Bosque, Ed.; Colección). Editorial Acuario.

- Delgado, C. (2012). Conocimiento, Conocimientos, Diálogo de Saberes. *RUTH*, 10, 159–180.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana* (Nueva Amer, Vol. 148).
- Fals Borda, O. (1984). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). Education: Domestication or Liberation? *Prospects*, II(2), 173–181.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza editorial.
- Maldonado, C., & Gómez, N. (2010). *El mundo de las ciencias de la complejidad*. Universidad del Rosario.
- Martín-Baró, I. (1984). *Acción e Ideología, psicología social*. UCA Editores.
- Morin, E. (1977). *El método I. La naturaleza de la naturaleza* (6ª edición). Editorial Cátedra. Colección Teorema Serie mayor.
- Morin, E. (1988). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1998). La noción de sujeto. In *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 67–90). Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación a futuro*. UNESCO. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 1–14.
- Morin, E. (2006). *El Método VI. Ética*. Editorial Cátedra.
- Morin, E. (2007). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(38), 107–119.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Editorial Paidós.
- Morin, E., Domínguez, E., & Delgado, C. (2018). *El octavo saber diálogo con Edgar Morin* (C. J. Delgado, Ed.). Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplina. Manifiesto*. Du Rocher.
- Randle, M. (1998). *Resistencia civil: la ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos*. Paidós.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.
- Solana, J. L. (1997). Cerebro, espíritu, conocimiento y psiquismo. Contribuciones desde la antropología compleja de Edgar Morin. 1. Principios epistemológicos, cómputo y conocimiento. *Gazeta de Antropología*, 13(2).
- Soler, M. (2014). *Educación, resistencia y esperanza*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sotolongo Codina, P. L., & Delgado Díaz, C. J. (2016). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. *Trans-Pasando Fronteras*, 10, 11. <https://doi.org/10.18046/retf.i10.2631>
- Thoreau, H. D. (1980). *Del deber de la desobediencia civil*. editorial Cábala.
- Thoreau, H. D. (1987). *Desobediencia civil y otros escritos*. Ediciones Tecnos.
- Touraine, A. (1994). *Las transformaciones del siglo XX*.
- Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu editores.
- Zibechi, R. (2015). *Entrevista a Raúl ZIBECHI. Latiendo Resistencia. Mundos Nuevos y Guerras de Despojo*. El rebozo palabra editorial.
- Zuleta, E. (1995). Educación y democracia: un campo de combate. In *Educación y democracia. Un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta Corporación Tercer Milenio.