

PRÁCTICAS VITALES Y SABERES BIO: CLAVES PARA PENSAR RESISTENCIAS EN LO EDUCATIVO¹

LIFE PRACTICES AND BIO KNOWLEDGE: KEYS TO THINK RESISTANCES IN THE EDUCATIONAL

María Eugenia Plata Santos*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Recibido: 18 de junio de 2018–Aceptado: 02 de mayo de 2019–Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Plata Santos, M. E. (julio-diciembre, 2019). Prácticas vitales y saberes bio: claves para pensar resistencias en lo educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2). pp. 446-466. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2836>

Resumen

Este artículo se ocupa de explorar propuestas para pensar la vida como resistencia, en el contexto actual de la excelencia educativa. Para este fin, se hace una crítica a las racionalidades lineales y binarias que operan bajo la forma de un pensamiento único, y conducen a reforzar una forma de vida -la neoliberal-. Desde allí, se abre paso a acercamientos que fundamentan una perspectiva de la vida como resistencia con autores como Foucault (2012) y Deleuze (2008), con los que interesa pensar posibilidades educativas, junto a los aportes emergentes de los saberes bio, como alternativas que se distancian del ensamblaje entre sistemas educativos y dispositivos del arte de gobierno, planteando la conexión con prácticas vitales como desplazamiento de tal captura.

En este sentido, se reconoce en las biopedagogías, una alternativa para avivar formas de aprendizajes en la vida y para la vida, ligados a dinámicas propias de los entornos, en que la emoción, el placer, el deseo y la convivencia solidaria, son condiciones de posibilidad para la construcción de formas de vida singulares. Una de estas prácticas vitales y singulares es la relación del maestro con una escritura propia, escritura de sí,

¹ Este artículo hace parte de avances en la tesis doctoral: "Sujetos y prácticas de resistencia en contextos de la Excelencia Educativa".

* Doctora (e) en Estudios Sociales de las Universidades Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación Vivencias. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Contacto: m_plata_santos@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4110-7122.

en tanto devenir de formas de vidas creativas, que busca ser propuesta y explorada como resistencia en los actuales contextos de funcionalización de la “Excelencia Educativa”, para preparar al hombre competente del mercado.

Palabras clave

Resistencias; Biopedagogía; Bioaprendizaje; Práctica vital; Escritura propia.

Abstract

This article deals with exploring proposals to think about life as resistance, in the current context of educational excellence. For this purpose, a critique is made of the linear and binary rationalities that operate in the form of a single thought, and lead to reinforce a way of life - the neoliberal one. From there, it opens the way to approaches that support a perspective of life as resistance with authors such as Foucault (2012) and Deleuze (2008), with whom it is interesting to think about educational possibilities, together with the contributions emerging from bio-knowledge, as alternatives that distance themselves from the association between educational systems and devices of the art of government, posing the connection with vital practices as a way of displacing of such capture.

In this sense, is recognized in the biopedagogies, an alternative to stoke forms of learning in life and for life, linked to the dynamics of environments, in which emotion, pleasure, desire and solidarity, are conditions of possibility for the construction of singular life forms. One of these vital and singular practices is the relationship of the teacher with his own writing, writing of himself, while becoming forms of creative lives, which seeks to be proposed and explored as resistance in the current contexts of functionalization of "Educational Excellence", to prepare the competent man of the market.

Keywords

Resistance; Bio-pedagogy; Bio-learning; Vital practice; Self-writing.

INTRODUCCIÓN

Para empezar, interesa poner la mirada sobre lo vital como vía de entrada para pensar la vida como espacio de resistencia frente a las cada vez más afinadas y engranadas técnicas gubernamentales de las sociedades contemporáneas, específicamente en lo que tiene que ver con el discurso de la excelencia. Esto implica pensar la relación vida-resistencia-creación, a partir de la cual se entrecruzan las fuerzas que pueden dar lugar a una vida otra, como alternativa o estética de una vida propia, soberana, en la que el individuo, en este caso, el maestro, recompone potencias configuradoras de un campo de acción propio, desde una verdad de sí, no impuesta, sino más bien transgresora del orden establecido.

De manera que, si el discurso y el dispositivo de la excelencia, se instalan en la lógica del sometimiento voluntario del sujeto a los ideales de la calidad, estableciendo todo un engranaje de mecanismos, estímulos, incentivos, indicadores, para el logro de la excelencia, a través de metas y planes para conducirse y mejorar siguiendo rutas, índices y promedios; lo que habría que mirar es cómo el sujeto adopta o no para sí, esta forma de vida como una vida propia, y en tal sentido, cómo se logra fugar y crear condiciones de posibilidad para trabajar por la calidad pedagógica sin estar montado en el tranvía que lo conduce por la ruta de la excelencia, demarcada por la lógica neoliberal. Interesa entonces, reconocer, cómo el maestro construye una manera particular de relacionarse con el discurso de la excelencia, que da lugar a la configuración de campos de acción posibles, a partir de los cuales, despliega otros modos de su hacer y ser.

Si como lo plantea Foucault, aceptamos que la condición de sujeto implica no solo la sujeción, sino también la posibilidad de ser sujeto de sí mismo, habría que intentar reconocer esas maneras por medio de las cuales, el sujeto maestro, en medio de las actuales condiciones de subjetivación creadas por las artes de gobierno, logra recuperar para sí, su voluntad y su deseo, en un sentido de transfiguración de su propia existencia. Esto involucra, al menos en su intento, la exigencia de una mirada no clasificatoria, puesta no en lógica de oposición, (lo cual continuaría reforzando las relaciones binarias entre lo mismo y lo otro), sino más bien de una posibilidad abierta de reconocimiento y no demarcación, de *formas otras* en las que los maestros llamados a ser excelentes devienen en cuerpos, experiencias y expresiones múltiples y singulares, configuradas por el deseo activo, positivo y movilizador de afectos, constituyendo subjetividades alternativas.

En este orden de ideas, se incluyen para su desarrollo en este escrito, tres acercamientos a lo planteado: interesa poner la mirada sobre lo vital como vía de entrada para pensar la vida como espacio de resistencia frente a las cada vez más articuladas técnicas gubernamentales de las sociedades contemporáneas, específicamente en lo que tiene que ver con el discurso de la excelencia; lo cual implica pensar la relación vida-resistencia-creación, como entrecruzamiento de las fuerzas

que pueden dar lugar a una *vida otra*; alternativa o estética de una vida propia, soberana, en la que el individuo, en este caso, el maestro, libera una potencia configuradora de un campo de acción propio, una verdad de sí, transgresora del orden establecido.

La reflexión es sobre la necesidad de construir perspectivas más interactivas, e integradoras de comprensión de lo humano, como componente dinámico e interrelacional, posible de emprender otros modos de subjetivación. En un segundo acercamiento, se hace incursión a miradas resistentes y alternas a las pedagogías y los aprendizajes, que se vienen construyendo desde el campo emergente de los saberes bio, con desplazamientos de lo pedagógico que ahondan en nuevos vínculos con lo vital. Y una tercera aproximación, desde la relación del maestro consigo mismo a través de la escritura, en tanto devenir creativo de *formas otras de vidas*, componente activo del ser sí mismo y práctica de libertad para la invención de mundos posibles.

Lógicas en apertura para poner en crisis lo hegemónico

Estamos viviendo la encrucijada de ser una especie amenazada por sí misma. En este punto, lograr cierto grado de lucidez ético-política es todo un desafío, se requiere descentrarse de la idea del estar o querer ir por el camino de lo cierto como única verdad capaz de dar cuenta de la realidad, como realidad capturada, cuya existencia se cree es independiente, externa del sujeto mismo. Este unanimismo² nos ha llevado por la senda del sujeto pasivo, en lugar de buscar comprender activamente lo diverso, entendiendo que ninguna posición puede capturar las distintas y múltiples formas de construir realidad que coexisten. Poderlo asumir requiere emprender nuevos procesos de subjetivación con lógicas abiertas que construyan otros modos de pensar, no solo como ideas en la mente, sino de formas de relación conectadas a este mundo de interacciones múltiples, instantáneas, rápidas, de experiencias que puedan llenar de sentido la vida como un todo pleno de unidad plagado de múltiples formas; incluyendo sus modos legítimos de conocer, sin pensar que hay algún punto de vista o forma privilegiada.

Un punto de análisis a la cuestión, tiene que ver con la necesidad de volver a pensar la vida, problematizando las formas culturales que hemos construido para cuidar de ella, las cuales, en estos tiempos de múltiples y difíciles transformaciones, resultan ser construcciones que se cierran y amenazan con destruirla. Al respecto, nos explica Martínez (2015) -representando la cultura con la metáfora del cuenco-, esto sucede cuando la cultura funciona como sistema cerrado, en el que todo lo que echemos dentro, toma su forma. Así, a lo largo de la historia, se han hecho intentos de transformación, cambiando el contenido más no el contenedor, construyendo así solo

² Aspecto de la cultura y forma de pensamiento que se hace dominante y hegemónico al mantener e imponer una visión de mundo y de la vida sobre otras posibilidades que coexisten, haciendo creer que es la única construcción de realidad posible y válida. Actualmente la eficacia y eficiencia en términos de rendimiento económico se han convertido en el criterio que legitima y hegemoniza ciertas prácticas y saberes de la cultura y no otros.

eufemismos de la misma realidad que pretende ser cambiada. Entonces, ¿qué es lo que garantiza que haya cambio y transformación? En buena parte, si somos capaces de reconocer cómo estamos asumiendo nuestras prácticas y construimos otras formas culturales conectadas con la vida.

Así por ejemplo, lo que se fue construyendo como cultura inicialmente, para no dejarnos engañar por los sentidos, -pues es cierto que ellos nos presentan un mundo diverso y dan lugar a muchas formas de pensar- fue inicialmente un proceso, una forma de comprender el mundo, que luego se hegemonizó como racionalidad objetiva, en una visión cartesiana con el privilegio del único punto de vista, conformando un mundo de partes separadas, desligadas, entre sujeto-objeto, individuo sociedad, mente-cuerpo, mundo interno-mundo externo, naturaleza-hombre, en algunos casos como realidades opuestas. Con ello, lo que terminó imponiéndose fue el producto de todo un proceso que se generalizó como esquema de contraposiciones rígidas, una lógica *dualista* cuyo modo de ver la realidad, penetró en todas las esferas de la vida, en lugar del intercambio y la coexistencia entre lógicas y procesos más interactivos que miran y acceden de distinto modo a diversas realidades.

La hegemonización de tales posturas no nos ha llevado muy lejos, pues su forma de operar en lógica de exclusión deja por fuera interpretaciones más amplias que enriquecen la construcción de lo humano: como encuentro de experiencias entre seres afectivos que vinculan sus historias constituyendo nuevas experiencias de conocimiento, y abriendo caminos posibles a los consensos, a la solidaridad, al hacerse con el otro. En este sentido, Bohm (1998), explica cómo las lógicas binarias restringen nuestras percepciones y comprensiones de las realidades, de modo que, al mirar o explicar de manera dualista, corremos el riesgo de hacernos indiferentes e insensibles a aspectos de las realidades que están no en uno de los extremos, sino en medio de ellos, con lo cual tendemos a invisibilizarlos y hacerlos insignificantes.

Al respecto, Martínez (2015), explica que, cuando algunos aprendizajes e imaginarios de la cultura no logran sostener la vida o la amenazan, entra en crisis el sistema de verdades que se tenía, lo que hace necesario buscar en medio de la incertidumbre, otras epistemologías con nuevas maneras de ver y entender las nuevas realidades, -en concordancia, las propuestas de la teoría del caos y de la complejidad, y su universo de preguntas- dando nuevas formas al cuenco cultural. Así por ejemplo, en este momento de la historia, los seres humanos estamos cuestionando las maneras de relacionarnos entre hombres y mujeres, el poder excluyente de la ciencia, la política, las disciplinas, las creencias religiosas, la forma de relacionarnos con la naturaleza. Es la inmanencia de la vida que suscita preguntas en nosotros cuando la cultura se muestra incapaz de protegerla.

Ahora bien, el desafío es ¿cómo integrar aquello dual, dividido y enfrentado, para construir una dinámica vincular, interactiva, que se reconecta con la vida y gesta un pensamiento del encuentro con lo vivo como un todo?, (Najmanovich, 2008); lo cual implica pensar en procesos y no solo

desde objetos, metas y resultados, e invita a asumir la aventura placentera del pensar, despedirnos del absoluto para poder reencontrarnos, recuperar, sentir, la potencia de la que es capaz un cuerpo. Pues, de acuerdo con Spinoza, (2002) ¿quién sabe lo que puede un cuerpo?

Emprender caminos para la recomposición y el despliegue de la propia potencia, pasa por asumir el gobierno de nosotros mismos, con prácticas en las que se construyen las nuevas formas de relación con la vida, con el otro, la naturaleza y consigo mismo; se trata de ejercer el poder de la autotransformación, como experiencia de sí para detenerse, contemplarse y desear ser plenamente sí mismo. Una búsqueda de una ética profunda, con la cual romper y abrir a perspectivas que no eran visibles hasta tanto no cambiara nuestras maneras de ver, ser y agenciarse entre sí, como multiplicidad y potencia que somos.

La vida como resistencia, en conjunción con lo vital

Asumir la vida como un permanente fluir guiado por la senda de lo diverso, nos lleva a reconocer y analizar sus posibilidades como resistencia, hoy cuando precisamente está siendo cada vez más gestionada por el poder. ¿Cómo pensar entonces la resistencia desde la práctica cotidiana del maestro, cuando su hacer está siendo capturado por las lógicas del poder neoliberal? ¿Cómo pensar y reconocer alternativas de prácticas educativas que escapen al imperativo de la calidad y la excelencia impulsados por el modelo neoliberal? Frente a estos interrogantes, encontramos, con Foucault que el sujeto puede ser entendido por lo menos, en dos sentidos, como sujeto a otros, bajo acciones y relaciones de poder y como sujeto de sí mismo. Tal postura, pone en juego la posibilidad de resistir a las formas de sujeción del discurso de la excelencia a partir de la construcción de un vínculo del maestro consigo mismo. Lo que conforma un campo de fuerzas y de posibilidades entre ser gobernado y gobernarse a sí mismo.

De esta manera, la relación del sujeto consigo puede considerarse resistencia, en tanto permite fugarse de las formas de vida impuestas y crear formas de vida propias, desenmarcadas de las categorías dominantes. En palabras de Foucault se podría afirmar que “no hay otro punto, primero y último, de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo” (2001, p. 246), de tal suerte que la vida misma se constituye en la materia de hacer de sí mismo lo que se quiere ser, en el sentido de la vida, en tanto relación y no simplemente como funcionamiento biológico. De manera que, y de acuerdo con lo expresado por Esposito (2009), es el poder mismo el que genera la resistencia, o desde lo dicho por Deleuze (2008) “el poder no tiene por objetivo la vida, sin revelar, sin suscitar una vida que le resiste” (p. 125), con lo cual se advierte que es la vida misma lugar de las resistencias.

En este sentido, los *saberes bio*, son una alternativa para pensar y generar formas de vida que resisten al modelo de desarrollo bioeconómico, -cuya forma actual de acumulación es capaz de abarcar todas las formas de la productividad social, extendidas al dominio de la cultura, la capacidad de cognición y de los lenguajes, es decir, de toda manifestación de lo vivo-. Aun así, en medio de tal despliegue de dominio, lo que es posible pensar con estos saberes alternativos, es, de acuerdo a lo planteado por Useche (2016), que la vida misma no puede ser aprehendida totalmente por los mecanismos de reproducción del capital, en tanto su fluir es siempre abierto, incierto, móvil, ligado a los movimientos producidos por la diferencia. Y en palabras de Sendón de León (2006), en tanto corriente siempre en devenir.

En concordancia, son cada vez más los intentos que buscan dar énfasis a todo lo que hacemos con un sentido vital, en tanto lógica que reconecta la vida con la experiencia directa, existencial. Así, la propuesta de Victoria Sendón de León, (2006), es por superar la lógica binaria en la que hemos establecido el mundo de las relaciones y del conocimiento en nuestras sociedades contemporáneas. Desde lo vital dice Sendón, es posible dar paso a otro pensar con perspectiva, más abarcante y plena, con mayores condiciones para la vida. Lo que requiere construir otra mirada y realidades, ya no desde el lenguaje de la realidad cosificada, sino como auténtica experiencia que la llena de sentido y crea horizontes de lo posible.

En este sentido, las prácticas vitales constituyen ese espacio-lugar de mediación entre la cultura y la inmanencia de la vida, de lo posible-creativo, que descansa en la imaginación y en el poder para actuar, que se despliegan en el trabajo, la inteligencia, la pasión y el afecto puestos en un proyecto común, para abrir posibilidades que pueden asegurar los cambios. Búsquedas que equivalen a las “fluctuaciones en el lugar de las bifurcaciones”³, intentando salidas políticas creativas que partan de lo que hay, es decir, de nuestras condiciones materiales concretas, para provocar cambios en esos mismos sentidos -plenos y creativos-. Se trata de inventar pequeñas y diferentes alternativas, hasta que alguna de ellas se abra paso hacia una transformación más inteligente y más humana (Sendón de León, 2006).

También en prácticas de resistencia que asumen a nivel de lo micro de sus vidas grupos dominados, se hace presente lo vital, como unidad de sentido y fuerza transformadora, para gestionar cambios a la vida que se quiere. Al respecto nos dice Scott, (2004) “en condiciones adecuadas, la acumulación de actos insignificantes logra, como los copos de nieve en la pendiente de una montaña, provocar una avalancha” (p. 227).

Así mismo, Antonio Negri (2012) y Hardt y Negri (2002), plantean que está emergiendo una dimensión ontológica diferente, capaz de abrir horizontes de lucha, manifiesta con el uso de la fuerza de la subjetividad como singularidad, en medio de la actual transformación del modo de producción como fuerza de trabajo inmaterial. Es decir, que las cada vez mayores interrelaciones

³ Merleau-Ponty, 1965, (como se citó en Sendón de León, 2006, p. 60).

y posibilidades para hacer del trabajo una actividad cooperativa vinculada a lo cognitivo y lo móvil, capaz de gestionar nuevas alianzas, vínculos, contrapoderes, que vinculan la naturaleza y la historia, el trabajo y la política, el arte y la invención, muestran la nueva potencia que la multitud puede aportar a la humanidad.

Pues en esta nueva forma de producción económica, que conjuga motivaciones, el deseo y la pasión por lo que se hace, junto a las mayores capacidades que hemos logrado, está constituyendo al trabajador intelectual, con un gran poder cooperativo; y con él, la capacidad para desarrollar una productividad afirmativa, vital, que renueva y hace férrea la voluntad de vivir una pasión positiva capaz de construir la posibilidad de un mundo mejor en este tiempo globalizado, y es esa capacidad para generar y aplicar deseo a las cosas de la vida, lo que constituye campos de posibilidad para que hoy suceda la vida de manera diferente, “una biopolítica productiva de la multitud” (Negri, 2012, p. 165), en la que la resistencia es pensada como proceso, dentro de relaciones inmanentes que actúan desde perspectivas más imaginativas y creativas transformando estructuras de poder y vínculos internos. El fundamento, la materia prima de esta nueva potencia, es la fuerza de lo viviente, la sustancia viva común, en la cual coincide lo corporal y lo espiritual, según Merleau Ponty, (como se citó en Hardt y Negri, 2002) no es ni materia, ni espíritu, ni sustancia, sino pura potencialidad, el elemento constituyente de la vida, del ser, al cual le damos forma, a partir de potencias inventivas que brotan de lo político, lo cultural, conjugando singularidades que modifican los modos y las formas de existencia.

Son estas formas de vida como resistencia o formas de resistir de la vida, las que interesa reconocer en “el maestro de la excelencia”, en tanto, construcción de vidas soberanas, que abren nuevas posibilidades relacionales del sujeto consigo mismo y con los otros; resistencias inventivas, en las que el sujeto modifica su relación con el poder y la verdad.

Saberes bio: avances y desafíos

Desde este acercamiento a las potencias de lo vivo, en conjunción con lo que llama Negri, una productividad vital, capaz de transformar modos de existencia, nos remitimos a algunos aportes de los *saberes bio*, como expresión de nuevos espacios que se fundan en la crítica a los procesos de dominio y acumulación capitalista de todos los aspectos de la vida. Al respecto, hay que saber, que los saberes bio incorporan avances de las ciencias de la complejidad y de la vida, desde los cuales se están construyendo visiones más amplias e integradas sobre las múltiples transformaciones de lo vivo que en todos los órdenes se están produciendo.

En el plano de las resistencias por ejemplo, están generando propuestas con contenido ético y político que abren alternativas educativas, que valdría la pena explorar como línea de indagación crítica, específicamente de lo biopedagógico, como corriente teórica y práctica que emerge

a partir de los planteamientos del paradigma de la complejidad⁴, y desarrolla alternativas frente al problema de lo pedagógico-escolar, al servicio de dispositivos para la fabricación de subjetividades dominantes dispuestas a seguir los requerimientos de fuerzas e intereses de mercado. Por su parte, las biopedagogías, plantean y crean nuevos espacios para las resistencias, tejiendo la relación conocimiento-vida-educación, como práctica de fuga a los permanentes y sofisticados sistemas de captura de las prácticas y sentidos educativos.

En este ámbito de lo crítico, emergen las biopedagogías⁵ y los bioaprendizajes; campos y dinámicas generadoras de nuevas formas de vidas, asumiendo lo bio, ya no como el hacer vivir de la biopolítica, -para conducir las existencias y lo colectivo hacia una vida única, predeterminada y estándar-; sino con el sentido de problematizar, de reconfigurar lo bio, en apertura a nuevas y diversas formas de existencia; lo cual, tiene como fundamento un pensar emergente, no lineal, de redescubrimiento de la vida “como una experimentación abierta, incierta, móvil, en donde la diferencia produce nuevos movimientos que aumentan nuestra potencia de ser” (Useche, 2013, p. 17).

De acuerdo con esto, llevar a cabo una vida en sintonía con las propias potencias de la vida, requiere hacer uso de otros modos del poder y libertad, en lo que explica Foucault (2003, 2006), se reconstruye un bio alternativo, a partir de saberes que problematizan los propios modos de existir y construyen el conjunto de las relaciones de gobierno de sí y de los otros, van dando forma a la vida que queremos, -en una política de la existencia-. Así por ejemplo, desde concepciones del bio-desarrollo, se viene cuestionando la supremacía de una idea del desarrollo como teoría y modelo basado en el crecimiento económico, sinónimo de progreso y signo de gestión hacia mayores posibilidades económicas, -aún en detrimento de la vida misma- bajo el fin de mayores accesos a una vida de consumo, lo que a su vez configura una sociedad global capitalista.

Frente a esto, están en marcha búsquedas y propuestas que recobran miradas alternativas que rompen con tal discurso unanímista, mediante apuestas abiertas y dispuestas a construir otros sentidos culturales del vivir, integrados y fundados en una política de la diferencia y la multiplicidad, vinculada a los territorios y a firmes propósitos de bienestar, de buen vivir colectivo y pleno para todos, no solo para unos pocos (Useche 2013, Escobar, 2014, Walsh, 2017).

Resulta entonces de sumo valor, desentrañar las estrategias de poder que se construyen en torno al saber sobre la vida, como parte de una actitud crítica que permita un desplazamiento hacia otras formas de relación con lo vital. En tal sentido, desde una perspectiva ecológico polí-

⁴ La teoría de la complejidad inaugura un nuevo modelo explicativo que se cimenta en un pensamiento sistémico, que reconoce la interdependencia de los hechos, el azar o lo impredecible como integrante, activo de ciertos fenómenos, comportamientos, estructuras, en las que se reconocen niveles y propiedades que no se encuadran, dentro del clásico principio de causa-efecto. Por tanto, lo complejo se asume como ruptura epistemológica que refiere a que muchas situaciones, acontecimientos y procesos no puedan ser analizados por la suma de los análisis parciales de todos sus componentes o ingredientes, sino a partir de su orientación de lo complejo: el azar, la incertidumbre, el holismo, el devenir, Algunos de sus exponentes principales son Edgar Morin, Ludwig von Bertalanffy, Ilya Prigogine, Humberto Maturana y Francisco Varela, entre otros.

⁵ Uno de los trabajos sobre lo biopedagógico desarrolla una concepción de aprendizaje de base biológica que junto a lo cognitivo asumen la autoorganización, la complejidad y creación permanente como sus características y dinámicas centrales, en la que se enriquecen y transforman mutuamente en medio de entornos relacionales, dialogantes, de convivencia, conversación, reflexión, emoción; que se constituyen así, en mayores condiciones para la vida (Maturana, 2002).

tica (Leff, 2017), entendida como crítica a la racionalidad económica sobre la vida, se cuestiona la visión evolucionista-adaptacionista de lo humano desde la cual se configuran una serie de dispositivos de saber-poder que buscan definir unos determinados modos de entender e intervenir sobre la vida; los cuales han dado lugar a la conformación de cuerpos de saber que capturan el carácter vital de los individuos. Al respecto, la alerta de Rose (2012) sobre políticas vitales, que se ocupan de incrementar las capacidades de los individuos para dar lugar a formas de regulación sobre estos procesos vitales propios del sujeto en tanto ser viviente.

De este modo, la posibilidad de pensar la construcción de modos de vida al margen de la configuración hegemónica impuesta por las ciencias de la vida y las ciencias del hombre como modelo normalizador de una única forma de vida, implica la apuesta por procesos de reterritorialización de la vida, “hacia los procesos de reconstrucción de territorios eco-culturales sustentables” (Leff, 2017, p. 141).

Estos nuevos territorios de vida, a partir de búsquedas de otras formas de vida, son producto de ontologías profundas que asumen el aprendizaje no como el aumento ilimitado de las capacidades humanas, sino como una práctica cultural vinculada a la vida. Lo cual sugiere, en el caso del maestro, la necesidad de operar sobre sí una serie de técnicas de reterritorialización de su práctica pedagógica como espacio vital, en donde los aprendizajes se sitúan del lado de la relación, del entre-nos, de lo que queda en medio; una construcción permanentemente de lo pedagógico como relación.

Biopedagogías

En este zigzaguear por los aportes de los saberes bio, en lo educativo, encontramos la traducción y creación de nociones propias de los paradigmas emergentes que resignifican este proceso como parte de la trama sustancial de la dinámica autoorganizativa de todo lo vivo; en la que se conjugan aprender-vivir. Por tanto, lo educativo, sería uno de los contextos centrales donde hoy se juega el destino de las comunidades humanas, y en lo pedagógico el espacio de creación, de relación para el encuentro de lo múltiple y lo diverso, hacia mayores posibilidades de vida.

En esta conjunción entre lo biológico con lo cultural, se construye el entramado de saberes, propuestas, conceptos, expectativas, necesidades, que edifican la corriente y praxis biopedagógica (Flores, 2012). La tesis de fondo, es la unión profunda entre procesos vitales y de conocimiento, es decir, un proceso donde la “vida en sí”, se constituye en el eje principal del enriquecimiento cognoscitivo, que al entrar en sintonía con factores vitales, experienciales, aportan conocimiento y crecimiento esencial en sus “aprendientes”, Los cuales, se reflejan directamente en transformaciones y mejoramiento del vivir. En este sentido, nos dice Assmann (2002):

La vida es esencialmente, aprender, y eso se aplica a los más distintos niveles que se puedan distinguir en el fenómeno complejo de la vida. Parece que se trata realmente de un principio más amplio relacionado con la esencia de “estar vivo”, que es sinónimo de estar interactuando, como aprendiente, con la ecología cognitiva donde se está inmerso. (p. 35).

Este nuevo escenario epistemológico transforma de manera radical la hegemonía racional cartesiana en lo pedagógico, marcada por una mecánica que valida⁶ “lo objetivo”, como lo real y verdadero y a quien lo “adquiere”, poseedor de un esquema de verdades que lo faculta para transmitirlo a otros. Tal preeminencia convirtió el educar en modelar a los aprendices en tal visión de lo “objetivo” mediante la transmisión de pequeños acervos de contenidos que todos tenían que saber, y la actividad del enseñar dedicado a repasar, traspasar verdades y certezas segmentadas para tal fin. Por su parte, las biopedagogías toman distancia de paradigmas lineales y mecanicistas integrando conceptos transdisciplinarios (Morin, 1992) y transmigrantes⁷ (Prigogine, 1990), tales como: sistemas complejos y adaptativos, sistemas aprendientes, parámetros dinámicos y auto-organizativos; los cuales están removiendo conceptos tradicionales de las ciencias humanas y sociales, hacia una visión renovada de las pedagogías, con sentidos de lo educativo que buscan reconectarse al cuidado de la vida, a través del delicado y no fácil propósito de sensibilizar a los seres humanos en metas solidarias, no en un sentido racionalista de “crear conciencia”, sino de desencadenar procesos, cognitivos y vitales, que permitan interacciones más solidarias, encarnadas⁸.

Lo biopedagógico entonces, propone una práctica educativa principalmente creadora de condiciones y posibilidades para una vida que se transforma en el aprender mismo de la convivencia, entre seres que gestionan en el día a día de las relaciones lo necesario para que dicha experiencia de aprender se constituya en una vivencia profundamente creativa, que enriquece la vida de sus integrantes. Lo que implica reencantarse con la educación como actividad de goce, placer y emoción para que estas experiencias acontezcan de tal modo que abran el máximo posible de conexiones e interrelaciones.

Entre los sustentos de estas prácticas biopedagógicas, puede reconocerse de una parte, el concepto de autopoiesis de Humberto Maturana y Varela (1985), en relación con la capacidad de los seres vivos de automantenerse a sí mismos, de organizarse, gestionándose de tal manera que el resultado final es la producción de sí mismos. Ya que en tanto, seres biológicos y culturales, todo lo que nos sucede, acontece en el vivir mismo de las relaciones e interacciones, pues no existe una realidad independiente de quien la percibe, o por fuera de quien la agencia. Por esto, es esencial la interacción que se desarrolle con los entornos o nichos ecológicos en que se vive,

⁶ Basada en técnicas de observación, medición y demostración, mediante el uso de modelos y razonamientos matemáticos.

⁷ Edgar Morin refiere que el concepto de interdisciplinariedad trata de algo más a fondo que la sola intensificación del necesario diálogo entre las distintas áreas y disciplinas científicas, ya que este diálogo sería más fecundo, si hay una trans migración de ciertos conceptos transmigrantes, entre los que Morin destaca el de la Complejidad (1992). La unión de los conceptos de complejidad y autoorganización, como base para un enfoque transdisciplinar es muy propio en Ilya Prigogine y F. Capra, desde los cuales se configura una epistemología emergente (Prigogine, I. El Nacimiento del tiempo, 1990)

⁸ Nos referimos a procesos de aprendizaje vinculados a lo sensible, en la experiencia que construye significado y formas alternas de aprendizaje a partir del uso de los distintos sentidos.

con los que se construyen formas de aprendizajes, como “epistemes propias”, (Mejía, 2011a), a partir de las cuales suceden procesos de adaptación y transformación tanto de estructuras internas como externas⁹.

También, desde los aportes de la teoría de la complejidad, Hugo Assmann, Leonardo Boff y otros, proponen un sentido biopedagógico como prácticas de fuga a los sistemas escolarizados, a través de su propuesta vitalista de “comunidades aprendientes”, basada en la noción de los bioaprendizajes, que se configura en la actividad vital de los organismos, en vínculo estrecho con sus contextos de vida; pues todo ser vivo tiene la necesidad de aprender, para conservar o para hacer modificaciones que sostengan su existencia.

Veamos un breve resumen de los elementos y principales sentidos que configuran lo biopedagógico¹⁰:

Inicialmente la biopedagogía es entendida por Varela (2002) como la vinculación del conocimiento a la vida por medio de la conciencia del ser vivo; es decir, de sentir, de percibir, de emocionar y de razonar y construir mundo.

Para Maturana, 1996, la biopedagogía es “aprender en la vida y vivir aprendiendo. Es una relación dinámica y creativa entre el vivir y el aprender de las personas y las comunidades en contextos concretos” (p. 21).

Para Morin, Roger y Motta, 2003, “la biopedagogía conlleva la capacidad de autoorganizarse para aprender con placer en un proceso dinámico y recursivo, es decir, un proceso cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso” (p. 40).

En todos está presente una idea de aprendizaje y conocimiento como procesos autoorganizados, integrados a lo vital, tomando distancia de la noción tradicional y mecanicista del aprendizaje¹¹, -como acumulación de información-, relación de “aprendiencia”¹², que resignifica el estrecho vínculo entre nicho vital y ecosistemas cognitivos haciendo énfasis en lo diverso e inte-

⁹ Al respecto son conocidos los planteamientos de Maturana sobre la biología del amor. “El espacio educacional, como un espacio de coexistencia en la biología del amor, debe ser vivido en el placer y alegría de ver, tocar, oír, oler y reflexionar, que nos torna capaces de ver, oír, oler y tocar todo lo que llega a ser accesible para nosotros cuando tenemos libertad para mirar y mirarnos simultáneamente al contexto y a la peculiaridad de la situación en la cual estamos en cualquier instante, y hacemos esto abiertos a relacionar situación y contexto sin temor” (1999, p. 67).

¹⁰ Para Flores, Jiménez y Pereaumau, “en la biopedagogía se entiende que aprendizaje y vida son un solo proceso, que se aprende para vivir y el aprender es una condición fundamental del estar vivo o viva (...) La biopedagogía del aprendizaje posee un amplio sentido de compromiso ecológico y social, y se estructura desde el cambio y potenciación de quien aprende” (2009, p. 21)

¹¹ Desde la psicología, esta noción está centrada en una capacidad exclusivamente humana, que produce cambios, principalmente por la experiencia. Las formas como se identifica dicha experiencia, explica desde varias tendencias el aprendizaje: una primera el asociacionismo, como cambio de conducta observable generado por cambios en el ambiente; por tanto, el aprendizaje reside en la capacidad de recopilar, copiar información. Una segunda tendencia es la cognitivista, para la que el aprendizaje consiste en un cambio en los procesos mentales.

¹² Las nociones de “sociedades aprendientes, sistemas aprendientes y sociedad discente”, muy en boga en el actual discurso de las agencias internacionales, sustentado en el fracaso de la institución escolar, al no lograr los niveles en los aprendizajes que el mundo global competitivo exige, bajo la ecuación simplista de una educación en lógica de mercado, en función de calidad de empleo como estrategia para la superación de nuevas exclusiones y desigualdades. Fueron incorporadas desde el año 2000 por los países de la Unión Europea. En América Latina es usada por las agencias internacionales, OCDE- e Informes del Banco Mundial para Latinoamérica, años 2016 y 2017.

rrelacional, como condiciones favorables en la dinámica evolutiva de todo lo viviente; lo que hace posible la conformación de comunidades en las que todos sus integrantes mantienen estados de aprendizaje¹³.

En este sentido, el conocimiento asume una dimensión ético-política, frente a preguntas sobre cómo educar en estas nuevas realidades e imperativos y cómo aprender a integrarnos de otras maneras, no ya desde la exclusión, insensibilidad y desapego por la vida, que aún se reproduce a través de múltiples mecanismos hegemonizados de la cultura. Por tanto, el diálogo de saberes, el trabajo colaborativo, los entornos interculturales, (Medina, 2017) y la negociación cultural, entre otros, serían condiciones fundamentales de transformación cultural para la construcción de existencias y coexistencias. Alcances que reafirman que no hay nada más político que lo educativo, (Mejía, 2011b) y que la educación es hoy, la más avanzada tarea social liberadora (Boff, 2002).

Así mismo en la “aprendiencia”¹⁴ como propuesta biopedagógica conjuga procesos de conocimiento y procesos vitales, dinámica en la que cada ser, para existir se adapta, reestructura, interactúa, crea y coevoluciona en seres que aprenden, sujetos aprendientes, de lo contrario mueren. Pues “donde no se propician procesos vitales, tampoco se favorecen los procesos de conocimiento” (Assman, 2002, p. 26).

De acuerdo con esto, el aprendizaje es permanente, pues es condición para el crecimiento y la expansión evolutiva, no solo como acción recíproca de unos con otros, en el sentido de la supervivencia, sino como capacidad de adaptación a los nuevos y constantes desafíos del vivir, (Medina, 2017). Educar en el vivir, como espacio y experiencia de aprendizaje personal y de “comunidades aprendientes”, es decir, de diálogo, de compartir de solidaridad y respeto, pues se aprende con todos los sentidos y no solo en la escuela o en espacios formales, sino toda la vida y mediante todas las formas de vivir.

Una comunidad que aprende o aprendiente, de acuerdo con Assmann (2002), sería aquella en la que “los agentes implicados están preparados para intentar -en todos los niveles-, de modo individual y colectivo- aumentar su capacidad de obtener unos resultados, en el caso de sistemas humanos, por los que están efectivamente interesados” (p. 83). Tal sería una de las propuestas para lo educativo¹⁵, en la constitución de sociedades aprendientes, redes complejas con dinámicas propias, dedicadas a crear sus lenguajes con campos semánticos abiertos, arraigo en la sensibilidad

¹³ Que rompe con el histórico propósito normalizador de las instituciones escolares que definen a sus integrantes de ciertas edades, sexo, condiciones económicas, culturas, etc. para tales fines.

¹⁴ Noción que expresa el estado de estar en proceso de aprender, como función que construye y se construye, y su categoría de acto existencial. (Trocmé. H. 1997, como se citó en Assmann. 2002, p. 15).

¹⁵ Al respecto se constató que existen numerosos programas y experiencias educativas no formales que acogen las biopedagogías como enfoque pedagógico y/o filosofía para sus programas, tal es el caso del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, en Colombia, que plantea procesos de aprendizaje que parten de la misma vida, porque la vida es esencialmente aprender. Por tanto, lo bio pedagógico es un hacer en construcción, en aras de que lo educativo se asuma como aporte frente a la construcción de paz, cultura, sociedad y desarrollo. (CINEP-PDPMM. 2005.) En Programas de formación Agronómica y de formación de docentes en Costa Rica, plantean el conocimiento biopedagógico y las prácticas interculturales, como énfasis para la formación de sociedades aprendientes.

solidaria, creatividad individual y colectiva, capaz de agenciar cambios y mutaciones deseadas, para la construcción de mundos otros dentro de otros mundos, sociedades que se conectan y que guardan un lugar para todos.

Asumir estas tareas sociales, como el más avanzado propósito de estos tiempos, con el uso del propio potencial tecnológico, cuya prometedora utilización de las redes sociales, en cuanto hipertextualidad, conectividad, transversalidad, permite obrar en beneficio de una educación solidaria y creativa, que deje menos posibilidades al atraso, la exclusión y la desigualdad.

Prácticas vitales: placer, goce de aprender y escritura de sí

Este breve recorrido por las biopedagogías, muestra que es posible resignificar las prácticas educativas en prácticas aprendientes, mirada que busca ampliar la comprensión desde lo complejo e interrelacional de lo educativo en tanto conjunción de procesos vitales y cognitivos entre aprendientes y contextos, en permanente construcción y devenir. Por tanto, es una trama que teje preferentemente experiencias de aprendizaje de gozo, incertidumbre, pasión, ligadas a todos los sentidos, lo corporal, en particular al placer de estar aprendiendo; elementos que son la gran fuente en dinámicas auto-organizativas.

Vista así, la experiencia de aprender en conexión con la vida, requiere la reinención y construcción personalizada del conocimiento en su dimensión política y *plurisensual*, es decir, vinculado a un proceso de búsqueda e interacción entre certezas e incertidumbres en función de lograr procesos adaptativos y transformadores. Esto implica desarrollar el pensar propio, como experiencia humanamente placentera- asunto de gran alcance pedagógico, pues nos dice Assmann (2002), “el conocimiento sólo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de vinculación con el placer” (p. 29). Experiencias de aprendizaje que conectadas con la dinámica vital de los aprendientes: sus deseos de vida, expectativas, necesidades, el disfrute, el goce, hacen posible que el conocimiento se vincule y exprese en este mismo sentido político-vital.

Del mismo modo, hoy, cuando el sujeto maestro se ve llamado a emprender por sí mismo el camino de la excelencia, a reinventar permanentemente las formas de su hacer en procura de garantizar un mejor desempeño en las pruebas presentadas por sus estudiantes y con esto dar muestras de un mejoramiento continuo fundamentado en la innovación, entendida esta como uno de los elementos primordiales de la subjetividad del maestro de la excelencia; bien vale la pena detenerse y preguntarse: ¿Cómo se relaciona el maestro con la verdad de la excelencia? ¿Qué alternativas construye como posibilidad de fugar al lugar de la excelencia? ¿Qué puede constituir de sí, y para sí, el maestro en medio del recorrido que le plantea la ruta de la excelencia?

En el entendido de que el maestro ejerce su propia fuerza o potencia dentro de esta red de relaciones de poder, estas preguntas permiten un acercamiento a formas de resistencia que dentro del dispositivo de la calidad emergen como manifestaciones de una práctica vital, creadora de nuevas formas de vida. Una clave para pensar y analizar tales resistencias, puede ser la escritura, en tanto práctica de sí, que dentro del dispositivo de la calidad ha sido capturada y encasillada dentro de las lógicas del capitalismo cognitivo promovida como requisito para certificar la inscripción del sujeto en las dinámicas de la productividad mercantil.

Allí, la práctica innovadora del maestro busca ser visibilizada mediante su reconocimiento como práctica significativa o sobresaliente, que vale la pena ser contada, documentada y como fin último recreada, propósito bajo el cual, los maestros son convocados a escribir, a contar sus prácticas y divulgarlas. En medio de este llamado a escribir sobre sus prácticas ¿Qué relación establece el maestro con la escritura? ¿Qué construcción de sí mismo posibilita la escritura en los maestros? ¿Qué expresiones de una práctica vital se pueden reconocer en las escrituras de los maestros? ¿De qué modos la relación con la escritura en tanto práctica vital, puede hacer posible la construcción de nuevas relaciones consigo mismo y con los demás?

Lo que se busca con estas preguntas, es tener una vía de entrada a los procesos de subjetivación por mediación de la escritura, como práctica de sí. Es decir, entender cómo el sujeto de la excelencia no solo entra en estos juegos de verdad (bajo la forma de discursos del gerenciamiento y del rendimiento), sino también, cómo resiste estas relaciones de poder a través de la construcción de una verdad propia sobre la excelencia.

Para empezar, diremos que, de acuerdo con Foucault (1994) es necesario sospechar de la manera en que ha devenido el cuidado de sí en las sociedades empresa, para el caso que concierne a este artículo, conviene dudar de la manera como el discurso neoliberal exhorta al sujeto maestro a devenir sujeto emprendedor, sujeto de su práctica, sujeto transformador que desarrolle como parte de su permanente autoformación, “La idoneidad para evaluar, la cual se refiere a la capacidad del licenciado para comprender, reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Al respecto, quién podría no estar de acuerdo con que el maestro reflexione, haga seguimiento a su práctica y tome las decisiones que considere necesarias con el benéfico objetivo de favorecer tanto los aprendizajes como la mejora de los procesos educativos. A simple vista, parece que el maestro recupera para sí un espacio de autonomía y reflexión que además le impulsa a ser cada vez mejor. Sin embargo, lo que permite sospechar, y en esto también resulta muy esclarecedor lo expresado por Foucault, es que para construir una práctica de libertad hace falta un sujeto que se ocupe de sí, que se haga cargo de sí mismo y se gobierne.

De manera que, lo que se quiere explorar bajo la forma de una relación del maestro con la escritura es precisamente la manera como él construye una verdad propia sobre la excelencia apalancado o impulsado por la escritura, en tanto recurso y proceso subjetivante. No se trata entonces de una escritura productiva y funcionalizante en términos neoliberales, para cumplir indicadores y competir con éxito en las escalas de medición, sino más bien de la escritura como vínculo, como relato de la relación que el sujeto compone y reestablece consigo mismo.

En el sentido de lo planteado por Skliar y Brailovsky (2015), hablaríamos de una escritura que narre experiencias propias con palabras propias, una escritura singular, que dé cuenta de una construcción auténtica por parte del maestro, a partir de un trabajo sobre sí mediado por la escritura como práctica autotransformadora y creadora de sí. En palabras de Foucault:

La escritura como ejercicio personal hecho por sí y para sí es un arte de la verdad inconexa o, más precisamente, una manera reflexiva de combinar la autoridad tradicional de la cosa ya dicha con la singularidad de la verdad que en ella se afirma y la particularidad de las circunstancias que al respecto determinan su uso (1999, p. 295).

En el contexto de los maestros de “la excelencia educativa”, si bien la escritura aparece como una soledad permanente, esta no es asumida bajo la forma de una escritura de sí. Muy por el contrario, la exigencia es por una escritura formal, un requisito que responde a ciertas normas y parámetros a través de los cuales el maestro pueda dar cuenta de las transformaciones operadas en su práctica cotidiana en respuesta al bajo rendimiento escolar de los estudiantes; para lo cual, resulta importante que el maestro describa las secuencias didácticas, el desarrollo de los planes de aula, estrategias y proyectos emprendidos en su tarea de garantizar mejores desempeños en las pruebas.

No obstante, también se reconocen algunos intentos por tomar distancia de este tipo de escritura y emprender fugas, en las que esta oficia en la relación y encuentro del maestro consigo mismo, dejando a un lado los pasos de la obediencia para partir en búsqueda de la invención de formas de libertad, de formas de una narración autocrítica sobre la propia experiencia, en la que hay cabida para repensarse, repensar el pensamiento y el mundo; mostrando una práctica crítica, no fija, identificable, estable, sino en continuo proceso de reflexión-acción, en el gobierno de sí mismo; lo cual posibilita cierta apertura hacia nuevas formas de relación con los discursos de la calidad, la evaluación y la excelencia, y por qué no, el trazado de una pedagogía propia.

En lo que se ha podido rastrear hasta el momento, con respecto a la relación del maestro con la escritura, tomando como referencia algunos escritos, informes, ponencias y artículos escritos por ellos, es que antes que la mejora en los resultados de las evaluaciones y la puesta en marcha de renovadas estrategias para mejorar los aprendizajes, estos textos dan cuenta de pequeñas modificaciones en lo micro de las relaciones del maestro-los estudiantes y el contexto. En tal sentido, se destacan los vínculos construidos en el desarrollo de los proyectos, los espacios de diálogos que se abren como nueva posibilidad de comunicación, el interés por conocer y acercarse al otro, de

aprovechar aspectos de la cultura y del contexto para generar aprendizajes, los cuales, según los escritos, no se producen solo a partir de las competencias que inicialmente se querían mejorar, sino principalmente a través de las nuevas formas de relación colaborativas, afectivas, solidarias.

Lo que llama la atención en estos escritos, es que el maestro lo exprese como un efecto secundario, un plus o valor agregado, cuando es justamente lo que más potencia y significación tiene en términos de aprendizajes. Bien podría ser considerado un gesto, o un indicio de algo que confluye como experiencia vital, en la que los vínculos aparecen como mediadores o posibilitadores de nuevas prácticas en sintonía con la cultura. Hablamos entonces, de una escritura en la que resuenan los deseos, el goce y los lenguajes de una experiencia configuradora de alternativas educativas y transformaciones en los sujetos. Este sencillo gesto, puede ser una clave para pensar las resistencias, a partir de un ejercicio de sí, en el que emerge una escritura propia, que ya no habla sólo de la técnica desplegada como mecanismo de preparación para las pruebas estandarizadas, sino de una experiencia vital que modifica al maestro y a quienes están en permanente interacción con él.

REFLEXIONES FINALES

El cuestionamiento de los saberes y poderes que regulan la vida y la encauzan en una forma de vida única, remite indagar el campo de los saberes bio y las prácticas vitales, como alternativa para repensar las prácticas educativas a partir de su territorialización, campo en construcción desde lo inmanente, en tanto potencia de la vida que inaugura nuevas posibilidades. Es precisamente a partir de esta mirada sobre lo bio que encontramos elementos para pensar y reconocer la emergencia de formas singulares, en permanente proceso de ser, desde lógicas de pensamiento y prácticas interconectadas con lo vital y lo cultural. Para el caso de los maestros, se alcanzan a percibir como gestos que invitan a poner la mirada sobre lo que acontece en el entre-nos, es decir, en esos espacios y tiempos no previstos, anticipados, ni establecidos, pero por eso mismo, potencialmente creadores de posibilidades.

En este camino de pensar las resistencias, nos acercamos a las escrituras de los maestros, en las cuales emergen algunos signos que dan cuenta de la construcción de una relación del sujeto consigo mismo, tal vez no lo suficientemente explorada por el maestro, pero presente como gesto que emerge del espacio que surge entre la palabra dada y la palabra propia, y que se percibe como experiencia acontecimental, que irrumpe como apertura a otros modos de relacionarse consigo mismo y con otros.

En el tránsito zigzagueante de lo bio, encontramos entramados de saberes que han servido para regular la vida en tanto vida productiva, desde los cuales, en el campo de lo educativo se agencian discursos sobre la educación continua y permanente, las competencias, la capacidad adaptativa y transformadora del individuo, que han dado lugar al actual discurso de la excelencia; por otro lado, en las márgenes se construyen espacios que posicionan lo educativo en conexión con lo vital, la experiencia directa y lo sensible como potencias creadoras, para pensar la propia vida y agenciar otros comienzos.

En este lugar de los saberes bio como resistencia están las biopedagogías, perspectiva emergente que construye lo educativo como hecho complejo, conectado a multiplicidad de elementos que dan lugar a los bioaprendizajes, en cuanto formas de saber que integran lo emocional, sensible, creativo y solidario. Desde aquí, es posible pensar para este proyecto lo educativo como campo de posibilidad abierta, que vislumbran otras formas, más holísticas, interactivas e inteligentes de construir lo humano.

En tal sentido, uno de los planos a seguir explorando, tiene que ver con la posibilidad de rastrear este tipo de resistencias en distintos escenarios, ya que si bien se reconocen algunas experiencias que acontecen en contextos comunitarios y populares, también se puede ver que en contextos educativos emergen como pequeños gestos de algo que pasa, pero que tal vez no perdura. En tal sentido, la pregunta es por las mediaciones entre la cultura y lo vital que hacen posible que esos nacientes e incipientes gestos puedan dar lugar a prácticas desencadenantes de mayores transformaciones culturales.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea.
- Boff, L. (2002). Prólogo. “*Placer y ternura en la educación*”. *Hacia una sociedad aprendiente* (pp 11-12.). Madrid, España: Narcea
- Bohm, D. (1998). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona, España: Kairós.
- Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.
- Esposito, R. (2009). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Flores, L. M. (2012). Proceso de aprendizaje en la enseñanza y la construcción de conocimiento biopedagógico. *Educare*, 16(2), 85-93. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/3932>
- Flores, L. E., Jiménez, R., Madrigal, J. C., y Perearnau, M. A. (2009). *Comunidad Aprendiente*. San José de Costa Rica: Artemusa.
- Foucault, M. (1999). Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp 241-260). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. Madrid, España: Akal.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.

- Hardt, M., y Negri, A. (2002). *La multitud contra el imperio*. Buenos Aires, Argentina. OSAL.
- Leff, E. (2017). Las relaciones de poder del conocimiento en el campo de la Ecología Política: una mirada desde el sur. En *Ecología Política Latinoamericana* (pp. 129-165). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Martínez, C. E. (2015). *De nuevo la vida. El poder de la noviolencia y las transformaciones culturales* (2ª ed.). Colombia: Trillas-UniMinuto.
- Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Maturana, H., y Varela, F. (1985). *El árbol del conocimiento*. Madrid, España: Debate.
- Medina, R. (2017). Bioaprendizaje y educación intercultural. *Sophia*, 13(1), 47-54. DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.686>
- Mejía, M. R. (2011a). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es). II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2011b). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XIX*. Tunja: UPTC.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución 18583. Por la cual se establecen las “Características específicas de la calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. Bogotá, Colombia: MEN.
- Morin, E. (1992). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E., Roger, E., y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Negri, A. (2012). *Marx, la biopolítica y lo común*. Bogotá, Colombia: Ilsa y Universidad Nacional de Colombia.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Prigogine, I. (1990). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona, España: Tusquets.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

- Skliar, C., y Brailovsky, D. (2015). La petición de la escritura en los escenarios educativos. *Enunciación*, 20(2), 261-270. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a07>
- Spinoza, B. (2002). *Ética demostrada según un orden geométrico*. México: FCE.
- Sendón de León, V. (2006). *Matria*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
- Useche, O. (2016). *Ciudadanías en resistencia. El acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas no violentas de re-existencia social*. Bogotá, Colombia: Editorial Trillas.
- Useche, O. (2013). *Educando para hallar alternativas al desarrollo. Perspectivas de un proyecto ciudadano de desarrollo para la vida (Bio-Desarrollo)*. Bogotá, Colombia: Uniminuto.
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Tomo II). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.