

La normalidad y la nueva normalidad; la tragedia y la farsa.

Por: Dario Balvidares. CONTRAHEGEMONIAWEB. 19/08/2020

En estos tiempos de pandemia y cuarentena la naturalización de la locución, “nueva normalidad”, ha tomado un auge que pareciera que distingue a quién lo pronuncia. La “nueva normalidad” ha provocado, casi por el solo hecho de decirlo, la creación de un universo paralelo, con la ilusión de “nuevos valores”, pero eso sí, todo bajo las prescripciones que imponen los protocolos, una “nueva normalidad protocolar”

El imaginario de un escenario pospandémico se está diseñando desde un “recalculando” sistémico con protocolos globales que ensayan la “nueva normalidad”.

Con la “vieja” configuración, el resquebrajamiento de la “normalidad” se estaba acentuando con cuestionamientos a escala planetaria. Movimientos sociales contra el trabajo precario y el aumento sistemático del desempleo; manifestaciones antipatriarcales, feministas, de género; ambientalistas, ecologistas, campesinas; contra la pobreza, el hambre; por la abolición de la policía asesina; contra el racismo en todas sus versiones; las voces indígenas contra el terricidio y por el buen vivir; afrodescendientes y tantas protestas globales que podríamos continuar enumerando porque son manifestaciones mundiales, pero sobretodo en Latinoamérica.

En este escenario, sumada las caídas de todas las economías, aun cuando las acciones de las corporaciones tecnológicas crecen desmesuradamente como las fortunas de sus CEO\$, también sucede que se visibilizaron los engranajes de todo el sistema de desposesión, manifestándose claramente en la precariedad del circuito sanitario y en el abandono de altos porcentajes de población sumida en un destino que nunca eligieron, simplemente, porque nunca pudieron elegir.

Varias perspectivas se abren en relación con todas las luchas y resistencias, una de ellas es la autopercepción de los excluidos como excluidos, aún con sus propios clivajes culturales y formas de autorganización.

¿Y de la educación, qué?

Los debates ideológicos sobre la educación son históricos, pero el proyecto que

impulsó la reforma de los últimos 40 o 50 años con la imposición de la currícula instrumental, que promocionan las corporaciones empresariales de la mano de los organismos internacionales con sus fundaciones y ong parasitarias de los sistemas educativos en cuanto a participación en las formulaciones políticas y actuación directa sobre el sistema, contribuyó a un proceso de endoprivatización creciente que se sumó al de exoprivatización, que para el caso argentino viene desde la década del '50 del siglo pasado con la decisión política de subvencionar a la educación privada.

No obstante, hasta los años '70 del siglo pasado, ni siquiera la burguesía pensaba en la “privatización” de la educación pública, porque de hecho la educación pública les era funcional a sus intereses de clase, lo que permitió a la Argentina mostrarse como modelo tanto a nivel regional como mundial.

Sin embargo, algo se comenzaba a escapar de las sutiles sujeciones administradas desde la colonialidad del poder, las autonomías universitarias se tornaban molestas y el incremento de matrícula en la escuela ya era muy importante.

Los '90 fueron los testigos del proceso de precarización creciente de lo público, incluida la educación y la salud, en ese contexto las políticas promocionan la explosión de lo privado como el imaginario de salvación del individuo, se instala la semiótica de lo privado como valor.

Y es en esa perspectiva que tenemos que observar, desde una mirada crítica, la relación de la colonialidad interna[1] con los modos colonialistas de dominación.

Tal vez esa relación es una de las que más se expone cuando la visibilizamos en una pregunta que deberíamos hacernos:

¿Qué educación?

Tal vez el mayor obstáculo que encontremos, frente a la pregunta, es la colonialidad interna, puesto que presupone colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología.

Y, justamente, este último concepto, la epistemología es el factor fundamental para la pregunta, ¿qué educación?

El cambio del código epistemológico y la semiótica del ocultamiento

No podemos evitar mirar el nacimiento de otra educación (en sentido amplio y nefasto para los pueblos “des-cubiertos”) luego de 1492. Es poca y deliberadamente manipulada, la información que ha circulado por el sistema educativo respecto de qué educación había en los habitantes de este lado del Atlántico.

Las producciones culturales de las civilizaciones maya, inca y azteca o las culturas quechua, aimara, guaraní y de todos los demás pueblos precolombinos, prevespucianos, precortesianos y prepizarroanos (permítanse los términos), fueron avasalladas y de lo que dejaron los usurpadores, el decurso histórico de la modernidad eurocéntrica y blanca se encargó de invisibilizar, apropiarse y museificar.

Sin embargo antes de la llegada del dios los invasores, (Fuentes 1992)[2] Quetzalcóatl, dios de la creación y de la hermandad, había creado a la humanidad, la agricultura y la sociedad y era, además, luz de la educación.

La cultura Olmeca (1500 AC) da origen al pueblo Zapoteca (actual Oaxaca en México). La cultura Maya del siglo III (AC) al siglo I (DC) tenía escritura, los libros del Chilam Balam, escritos a partir del siglo XVI, dejan testimonios de la civilización y sus ancestros.

En Perú, el invasor Francisco Pizarro (1532) enfrenta a la resistencia de Atahualpa, que muere quemado (como cristiano). Las guerras civiles por el poder y el oro, que los invasores codiciaban, encontraron una nueva resistencia, la de Túpac Amaru, al que decapitan en 1572.

Durante el imperio Inca, sus tierras, el sustento del Rey y del Estado, eran concedidas a las comunidades. La gran diferencia entre el concepto de lo comunitario y el proceso de desposesión que se aplica, involucra el reparto de tierras junto a la noción de lo privado y la recompensa al mérito.

La imposición del lenguaje y de la escritura alfabética del colonizador ganó el territorio simbólico: cultural y político. Se impone una nueva visión de mundo, que inaugura una nueva semiótica y anula o invisibiliza la cosmovisión de las culturas precolombinas que serán descriptas y explicadas desde el eurocentrismo.

No podemos obviar que la “conquista de América”, ya tiene dos componentes muy

interesantes para empezar a repensar nuestra pregunta “¿qué educación?”, puesto que allí se encuentra el principio epistemológico de lo que ya habíamos desarrollado en otros escritos[3]: la pedagogía de la obediencia.

Los dos componentes son “conquista” y “América” y así se estudió en nuestras escuelas durante muchísimos años, con ese rótulo y sin ningún principio de criticidad, casi un “festejo” porque los imperios portugués y español nos hayan “descubierto”, “conquistado”(invadido/asesinado) y colonizado (dominado/esclavizado).

“Des-cubrimiento”, al que nombraron, las Indias, primero y “América”, después; para cambiar la configuración a sangre, fuego y biblia con los principios de la naciente modernidad.

Claro que también los “conquistadores” reconfiguraron su promiscuo presente, trayéndolo a estas tierras y llevándose las riquezas y las vidas de los habitantes originarios.

En ese marco aparece lo que hoy llamaríamos el protocolo de “requerimiento de obediencia”[4], probablemente el documento que operó, simbólicamente, en nuestra pedagogía hasta su naturalización. La obediencia colonial (528 años) sobretodo en nuestras clases dirigentes, tan embebidas por la colonialidad del poder.

Imponer el nombre, imponer la cultura, imponer las creencias, imponer que estas vidas no cuentan más que para la dominación y la esclavitud, la imposición sobre los cuerpos y las mentes, los ultrajes históricos y presentes. Lo que ocurrió fue el primer gran genocidio étnico, oculto durante siglos en todas las currículas escolares fundadas en el principio etnocéntrico de la supremacía blanca y fundamentada en la cultura eurocéntrica y los postulados de la modernidad.

La pedagogía de la obediencia fue y es el ariete del colonialismo interno, el que circula en un amplio espacio de nuestro universo cultural y que impone las percepciones de la realidad.

Y es, justamente, ese colonialismo interno el que atraviesa no sólo a la clase dominante, sino al conjunto de la población latinoamericana, que se mimetiza con las conceptualizaciones aplicadas por el sistema/mundo colonial/capitalista, invisibilizando la alteridad, lo que se manifiesta claramente en la reacción de los aparatos de represión estatal, impulsados por nuestros propios gobiernos y por la

colonialidad del poder que los habita, impidiendo, todavía en el siglo XXI, el reconocimiento originario, como formante del sistema/mundo, y más aún, como lo que debemos recuperar culturalmente: su epistemología.

El engaño reproducido por las currículas escolares en cuanto a los principios y valores impuestos por el discurso de la modernidad como discurso de dominación/obediencia ha generado una impronta de dependencia cultural que lleva más de cinco siglos.

Así las cosas, nuestra región navega en los mares del mundo de las ideas de los que apenas “des-cubiertos”, fueron señalados como inferiores (o inmaduros) desde una superioridad que les otorgaba el propio imaginario de la modernidad europea, la razón universal que fundó sus principios europeos en la destrucción de la alteridad de la llamada América.

“La primera [razón de la justicia de esta guerra y conquista] es que siendo por naturaleza siervos los hombres bárbaros [indios], incultos e inhumanos, se niegan a admitir el imperio de los que son más prudentes, poderosos y perfectos que ellos; imperio que les traería grandísimas utilidades magnas commoditates, siendo además cosa justa por derecho natural que la materia obedezca a la forma, el cuerpo al alma, el apetito a la razón, los brutos al hombre, la mujer al marido¹, lo imperfecto a lo perfecto, lo peor a lo mejor, para bien de todos (utrisque bene)” (Ginés de Sepúlveda, De la justa causa de la guerra contra los indios)[5]

Es necesario detenernos aquí un momento para mirar el análisis que hace Dussel, justamente sobre la cita de Ginés de Sepúlveda:

“En esto consiste el “mito de la Modernidad” en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización”[6]

Justamente esa inversión que produce el “mito de la modernidad” es también el fundante de la colonialidad interna, una categoría que nos permite “naturalizar” lo brutal como herramienta de la “modernidad civilizatoria”.

Naturalizar la violencia física y simbólica perpetrada por un Estado mutante a través de sus regulaciones o desde sus tercerizaciones a organizaciones de la sociedad civil, corporaciones empresariales, fundaciones y ong, poniendo de manifiesto el “derecho suave”, tal como lo toma Souza Santos.

“La plasticidad del derecho suave contiene intrigantes semejanzas con el derecho colonial, cuya aplicación depende de los caprichos del colonizador...”[7]

Es el recorrido de nuestras sociedades latinoamericanas con más o menos matices de similitud, pero con Estados que han tenido esos comportamientos coloniales a lo largo de la historia y hasta la actualidad y más ahora con el “auge” de los protocolos, generalmente importados de Europa o los Estados Unidos.

En el caso argentino esas manifestaciones brutales comenzaron a tener su propio discurso organizado y la generación de un imaginario, desde que se traicionaron los endebles principios de libertad y emancipación de 1810.

Domingo Faustino Sarmiento introduce las primeras categorías con “civilización o barbarie”, promediando el siglo XIX, para anclar un pensamiento colonial donde el Otro es el indio y el gaucho, que debe ser subsumido como inferior, mano de obra esclava o pasible de ser exterminado.

Un proyecto político – cultural el de Sarmiento, que se impone en la epistemología del incipiente sistema educativo argentino con sus apreciaciones racistas y eurocéntricas en que se funda el pensamiento de clase desde 1880.

“¿Qué le queda a esta América para seguir los destinos prósperos y libres de la otra? Nivelarse, y ya lo hace, con otras razas europeas, corrigiendo la sangre indígena, con las ideas modernas, acabando con la edad media. Nivelarse por nivelación intelectual, y mientras tanto no admitir en el cuerpo electoral sino a los

que se suponen capaces de desempeñar sus funciones”[8]

En los albores de la Nación se manifiesta la potencia del eurocentrismo colonizador en boca de los propios colonizados en pos de un proyecto político, económico y social que respondería a la clase que ostentaba la colonialidad del poder a través de otro genocidio, el conocido como “La Conquista del Desierto”,

“Llevada felizmente a término la ocupación militar de La Pampa y La Patagonia en toda su extensión y extirpada la barbarie que esterilizaba aquellos vastos territorios a donde hoy acuden los pobladores civilizados y las especulaciones del comercio y la industria, engrandeciendo la Nación, ha llegado el momento de abrir operaciones decisivas sobre los también extensos territorios del Chaco”[9]

El texto precedente es un fragmento de la posición del Presidente Julio Argentino Roca, el general genocida, y su gobierno en alocución frente al Congreso de la Nación, el 26 de julio de 1884, para solicitar una partida especial de presupuesto para llevar la “Campaña” al “Desierto Verde”, el Chaco.

La conceptualización sarmientina se llevaba a la práctica, exterminar la “barbarie” para que vayan “los pobladores civilizados”.

“Se eligió eliminar las fronteras interiores con el indígena a través del asesinato y la usurpación de tierras, dejando en evidencia que lo que se estaba poniendo en juego era la urgencia de incorporar territorios para la profundización de un tipo de sistema económico, de modificar los modos de propiedad y sobre todo, en el norte, de incorporar y asegurarse mano de obra barata para los ingenios y obrajes que se estaban instalando en la región”[10]

Unos días antes del discurso del presidente Julio Argentino Roca en el Congreso, el 8 de julio de ese año de 1884 se promulgaba la Ley 1420[11] cuyo artículo 2 establecía que la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual...

Así se fue construyendo el sistema educativo, sobre los valores de una clase apropiadora, consciente de que llevaban el “orden” y el “progreso” que la modernidad exigía, siendo entonces, el nacimiento de la legalidad de la educación pública en un momento bisagra de la construcción de la Nación, entre el genocidio perpetrado sobre los habitantes originarios al sur de la frontera de Buenos Aires y la Patagonia y el nuevo avasallamiento hacia el norte en la campaña al Gran Chaco,

también para esclavizar en los obrajes e ingenios y para llevar a las mujeres, niñas y niños indígenas como sirvientes/esclavos de las familias de la élite dominante.

El “requerimiento de obediencia” como fundante de una pedagogía latinoamericana que continúa ejecutándose en la colonialidad del poder y el la pandémica colonialidad interna.

Los procedimientos de desubjetivación y aculturación se superponen como capas que borran los orígenes epistemológicos y naturalizan la semiótica del colonizador en el colonizado.

El encubrimiento del futuro: El ciudadano global

La aceleración en la promoción de productos tecnológicos presentados como el mundo que se viene, con o sin pandemias, es otra de las estrategias del mercado global para optimizar y concentrar, ganancias y riqueza. Y también como táctica de expansión del pensamiento colonizador corporativo. La virtualidad como la “nueva normalidad” que altera y suplanta todo el complejo mundo de las relaciones sociales, económicas y políticas para asegurarse el dominio, en una nueva fase del capitalismo.

Aunque la pandemia despejó algunas capas de la neblina del encubrimiento y dejó en la superficie las perversiones de un sistema que anclado al mito de la modernidad, no hace más que reproducir las desigualdades con sus infames conductas, aunque naturalizadas por la colonialidad del poder y “aceptadas” por la colonialidad interna.

En un muy importante artículo el ex relator[12] de la ONU mostraba, justamente la trama de encubrimientos que mientras el discurso dominante establecía sus metas y luchas contra la pobreza, las decisiones políticas iban en sentido contrario.

“...el número de personas en ‘pobreza extrema’ se redujo de 1.900 millones en 1990 a 736 millones en 2015. Pero una reducción así de abrupta solo se consigue cuando el punto de partida es escandalosamente poco ambicioso. La cantidad de 1,9 dólares al día solo sirve para asegurar una subsistencia miserable (...)

Alrededor de la mitad de la población mundial vive con menos de 5,50 dólares al día: se trata de 3.400 millones de personas, una cifra que apenas ha disminuido desde 1990. Ni siquiera los países de ingresos altos y con recursos abundantes han logrado reducir seriamente las tasas de pobreza (...)

El coronavirus no ha hecho más que destapar una pandemia de pobreza que venía de antes. La COVID-19 llegó a un mundo en el que crecían la pobreza, la desigualdad extrema y el desprecio por la vida humana. Un mundo en el que las leyes y las políticas económicas se conciben para crear y mantener la riqueza de los poderosos, no para acabar con la pobreza. Esta es la elección política que se ha hecho...”

Más que contundente el exfuncionario de la Organización de las Naciones Unidas; nos está diciendo, claramente, que hay que abandonar el modelo predador de habitar el mundo.

Pero además de estos espeluznantes datos en el orden macro, aquí en la Argentina como en el resto de Latinoamérica la pobreza parece ser el único contendor actual y futuro para los niños y los jóvenes. Hace unos días, muy pocos, los datos de UNICEF, que se ocupa de la niñez en el mundo (no sabemos bien para qué maneja tantos volúmenes de dinero y pide donaciones particulares, mientras el hambre, la desnutrición y la muerte infantil avanzan), publicó los números actuales y futuros.

“Las nuevas estimaciones del organismo alertan que, entre diciembre de 2019 y diciembre de 2020, la cantidad chicas y chicos pobres pasaría de 7 a 8,3 millones (...) en diciembre de este año, el porcentaje de niños y niñas pobres alcanzaría el 62,9%...”[13]

Por supuesto que en esta situación hacer discursos políticos sobre la importancia de las tecnologías en la “nueva normalidad” y por qué tenemos que estar preparados y capacitados para las habilidades del siglo XXI, ya es cosa de delirantes y del propio delirio sistémico del progreso.

Al mismo tiempo que se conoce la información de UNICEF, el gobierno acuerda pagar la histórica deuda ilegal, ilegítima y odiosa a los fondos buitres, sin siquiera investigar dónde fueron los dólares, y a los que se beneficiaron.

También, el propio ministerio de educación nacional hizo públicos los datos de la

evaluación nacional sobre la continuidad pedagógica frente a la pandemia, es decir, la educación a distancia.

“El 53% (de los alumnos) no cuenta con una computadora liberada para uso educativo. El piso tecnológico de los hogares que asisten a escuelas del sector privado duplica al de los que asisten al sector estatal”[14]

Lo que se manifiesta en la virtualidad no es otra cosa que lo que estaba presente en la escuela pública, presencial. Primero, la desigualdad entre ambos sectores, el privado beneficiado con los subsidios estatales. Segundo, la creciente pobreza infantil y juvenil. Cuestiones que no se van a resolver con los postulados de “quedate en casa”, la “educación a distancia” y las mágicas “tecnologías del aprendizaje” de las plataformas del mercado digital de educación.

Los dueños de las tecnologías son los 7 multibillonarios que se encuentran en los primeros 15 puestos de la revista Forbes y que entre los 7 tienen una fortuna personal que sumada da 476 mil millones de dólares, frente a la mitad de la población mundial que vive con 5,50 dólares al día y aproximadamente un tercio de ellos sólo con 1,9 dólares.

Esas fortunas corporativas que crean y sostienen la monstruosa desigualdad, con la complicidad de los organismos internacionales, se reunieron en el Foro Económico Mundial 2020 para decirnos que la pandemia del Covid-19 cambió la educación para siempre.

“El COVID-19 ha provocado el cierre de escuelas en todo el mundo. A nivel mundial, más de 1.200 millones de niños están fuera del aula.

Como resultado, la educación ha cambiado drásticamente, con el aumento distintivo del aprendizaje electrónico, mediante el cual la enseñanza se lleva a cabo de forma remota y en plataformas digitales.

La investigación sugiere que se ha demostrado que el aprendizaje en línea aumenta la retención de información y toma menos tiempo, lo que significa que los cambios que ha causado el coronavirus podrían estar aquí para quedarse”[15]

Rápidamente, como por arte de magia aparecen las apologías del mega negocio de las “tecnologías del aprendizaje” con argumentos publicitarios del capitalismo cognitivo.

Son los mismos que nos hablan de las políticas de “equidad” que vienen promocionando todos los obsoletos organismos, funcionales a sus mandantes apropiadores de la riqueza mundial.

Los mismos que intentan explicarnos como es el diseño del ciudadano global.

Una especie de autismo colonial/capitalista en el que la UNESCO[16] le indica a la Argentina por medio de Carlos Henríquez, coordinador general del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional para Latinoamérica y el Caribe (una de las oficinas de indias, la otra es la OEI), que encuentran que hay conceptos ausentes de los 39 que se necesitan para la formación en la “ciudadanía global” que tiene en su cínica taxonomía métrica; puesto que muchos de los conceptos enunciados son principios de la lucha mundial contra el orden establecido por el sistema/mundo colonial/capitalista y por los que han muerto cientos de luchadores sociales y ambientales, pero en un ademán meramente declarativo son diluidos en una clasificación.

Para Henríquez están en falta en las currículas (de 3° a 6° grado) el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de problemas, entre otras categorías declamatorias de la estandarización de la ciudadanía global. O de lo que es más evidente, la construcción de un individuo que se vende a sí mismo como mercancía adquiriendo las competencias que le requiere el mercado que lejos de formar su subjetividad lo transforma en artífice de su propio destino, flexible y adaptable, más allá de las condiciones materiales de existencia.

Ese es el proyecto de la neocolonización educativa, por eso se hacen tan importantes las habilidades en “la toma de decisiones” y en la “resolución de problemas”, dos categorías devenidas del campo semántico empresarial, al igual que el “pensamiento crítico”, puesto en este contexto, al servicio del sistema y no para cuestionarlo y eventualmente combatirlo.

Recordemos que el 58% de los niños ahora están vulnerados por debajo de la línea de pobreza y que en diciembre será el 63% y así, aún más se expone el cinismo de

los medidores y los opinadores estandarizados, que ni siquiera la pandemia los mueve de su discurso delirante.

De hecho, el LLECE es un instituto de medición anterior a las pruebas PISA; en definitiva, dos institutos coloniales, uno, dependiente de la UNESCO y el otro, PISA como el brazo del negocio colonial/educativo de la OCDE que ya tiene programado para el 2025 una nueva evaluación que incluirá el dominio innovador de Aprendizaje en el mundo digital que tiene como objetivo medir la capacidad de los estudiantes para participar en el aprendizaje autorregulado mientras usan herramientas digitales[17].

Está claro que la pandemia es el “laboratorio” que les permitió acelerar el proceso de desposesión educativa para en un mediano plazo descontextualizar la escuela de su función y provocar la desconexión de los docentes con la escuela.

El encubrimiento está reforzado porque estos organismos se han convertido en el centro de enunciación que impuso la epistemología colonial y desde la cual funciona la clasificación y representación del mundo, las sociedades y los individuos.

Cambiar la clave debe ser uno de los objetivos fundantes contra la pedagogía de la obediencia; iniciar un camino común contra la estandarización de las subjetividades; generando organizaciones instituyentes, transversales, junto a los movimientos emancipatorios y al sindicalismo combativo, latinoamericanos.

Sin emancipación intelectual no hay proyecto decolonial y desde la emancipación intelectual, que no es individual, sino colectiva, revertir la barbarie del modelo capitalista, resguardado en su propio mito de la modernidad y capaz de extraer hasta la última gota de vida operando desde “democracias” que encubren al Estado Policial que el capital necesita para sostenerse y continuar la depredación.

Es, tal vez, una batalla cultural muy difícil la que se libra por la decolonialización, porque no es solamente desenmascarar las estrategias de dominación, sino luchar contra la colonialidad interior que prefigura el imaginario social.

Esa lucha es absolutamente necesaria, para que la pregunta, ¿qué educación? tome la fuerza necesaria para la transformación de la realidad negada a Latinoamérica, siempre expoliada, explotada, expropiada, racializada, pensada desde la epistemología colonial.

Incluso con las denominaciones de “subdesarrollados” o “en vías de desarrollo”, hasta no hace mucho y ahora con el eufemismo de “países emergentes”, de acuerdo con la “normalidad” del “proceso civilizatorio” y la “nueva normalidad” en la era del capitalismo tecno/cognitivo como otra fase del mismo proceso.

La decolonialidad es muy importante para que las modernas formas de genocidio no se repitan como meros gestos cínicos de la naturalización depredadora.

En otras palabras, para que la normalidad de la barbarie impulsada por la modernidad capitalista no continúe en una reinventada fase de nueva normalidad, tal vez con más efectos depredatorios que la anterior, pero con la máscara cínica de una farsa que repite la tragedia.

***Darío Balvidares. Profesor y Licenciado en Letras (FFyL-UBA). Fue docente durante 30 años y Rector de la Escuela de Comercio 3, Hipólito Vieytes (CABA). Como investigador es autor de «La educación en la era corporativa, la trama de la desposesión». Herramienta Ediciones y Contrahegeminia Web (2019) CABA. Con prólogo de Alfredo Grande y Andrea Arrigoni. Y del ensayo «La novela educativa o el relato de la alienación» Redes Cultura (2005) CABA. Con prólogo de Osvaldo Bayer. Además de otros tantos trabajos y artículos publicados en Contrahegemonía Web; Rebellion.org y Otras Voces en Educación. Es Productor periodístico y columnista del programa radial «La Deuda Eterna».**

Notas:

[1] Tomo el concepto de “colonialidad interna” en el sentido que lo utiliza Boaventura de Souza Santos, *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Ediciones Trilce – Extensión Universitaria – Universidad de la República. Montevideo. 2010. “... el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno...”

[2] Carlos Fuentes. *El espejo enterrado*. Fondo de Cultura Económica. México. 1992.

[3] En algunos otros artículos y en mi libro, *La educación en la era corporativa, la trama de la desposesión*. Editorial Herramienta y Contrahegemonía Web. CABA. Mayo 2019

[4] López de Palacios, Juan “Notificación y requerimiento que se ha de hacer a los moradores de las Islas y de Tierra Firme del Mar Océano que aún no están sujetos a Nuestro Señor” tomado de Sabsay Fernando (1967) *Historia Económica y Social Argentina*. Buenos Aires. Omeba. En CEFyL. Cs. de la Educación

[5] Publicado en Roma en 1550; nuestra citas de la edición crítica del FCE, México, 1987, p.153. En Dussel Enrique. 1492 *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Editores Plural, pág.64. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. 1994. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>

[6] *Ibíd*: Pág. 65

[7] *Óp. Cit*: Pág. 45

[8] La cita de Sarmiento fue tomada de Cucuza Héctor R. *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila Editores SRL. Buenos Aires 2007.

[9] Citado por Diana Lenton en, *De Centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina a través de los debates parlamentarios*. Tesis Doctoral. 2005. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

[10] Mapelman Valeria y Musante Marcelo. “Campañas militares, reducciones y masacres. La prácticas estatales sobre los pueblos originarios del Chaco” en *Historia de la crueldad argentina, volumen I. Coordinado por Osvaldo Bayer. Ediciones El Tugurio. Buenos Aires. 2010.*

[11] Ley 1420 de Educación Común. Promulgada el 8 de julio 1884

[12] Philip Alston ha sido relator especial de la ONU sobre pobreza extrema entre 2014 y 2020. Es titular de la cátedra John Norton Pomeroy de derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Nueva York, donde preside el Centro de Derechos Humanos y Justicia Global. https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/coronavirus-destapado-pandemia-beneficia-ricos-pobreza_129_6104077.html

[13] <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/segunda-encuesta-rapida-pobreza>

[14] https://back.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_de_datos_informes_preliminares

[15] <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

[16] <https://www.infobae.com/educacion/2020/07/28/la-unesco-advierte-sobre-la-falta-de-habilidades-como-pensamiento-critico-y-creatividad-en-los-curriculos-argentinos/>

[17] <http://www.oecd.org/pisa/>

[LEER EL ARTÍCULO ORIGINAL PULSANDO AQUÍ](#)

Fotografía: CONTRAHEGEMONIAWEB.

Fecha de creación

2020/08/19