



Políticas Públicas educativas en Iberoamérica y la condición humana: Análisis transmetódico

*Educational Public Policies in Ibero-America and the human condition:
Transmethodical analysis*

*Políticas Públicas educacionais na Ibero-América e a condição humana:
Análise transmetódica*

Milagros Elena Rodriguez¹
Universidad de Oriente

Ivan Fortunato²
Instituto Federal de São Paulo

Resumen: Se cumple con el objetivo complejo de investigación de analizar las políticas públicas educativas en Iberoamérica y la condición humana, bajo un análisis transmetódico rizomático con el análisis crítico del discurso en una indagación decolonial planetaria. En las entrevistas abiertas de colaboradores de Iberoamérica se evidencia el irrespeto a la condición humana, que es contra de la vida en las políticas públicas y la escueta atención a tales temas en la educación. Aún pese al paso de la colonización esta instaurada la colonialidad global. En el artículo, se promueve la concientización en profesionales y la atención al concepto complejo de condición humana. En la relación compleja: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios que define al ser humano debemos provocar una conexión especial que le haga volcarnos a entender la condición humana.

Palabras-clave: Condición humana. Educación. Rizoma.

Abstract: The complex research objective of analyzing educational public policies in Latin America and the human condition is fulfilled, under a rhizomatic transmethod analysis with critical discourse analysis in a planetary decolonial inquiry. In the open interviews with collaborators from Iberoamérica, the disrespect for the human condition is evident, which is against life in public policies and the brief attention to such issues in education. Even despite the passage of colonization, global coloniality is established. In the article, awareness is promoted in professionals and attention to the complex concept of the human condition. In the complex relationship: nature-body-mind-soul-spirit-God that defines the human being, we must provoke a special connection that makes us turn to understand the human condition.

Keywords: Human condition. Education. Rhizome.

Resumo: Cumpre-se o complexo objetivo de pesquisa de analisar as políticas públicas educacionais na América Latina e a condição humana, sob uma análise transmétodo rizomática com análise crítica do discurso em uma investigação decolonial planetária. Nas entrevistas

¹ Doctorado en Patrimonio cultural (ULAC, Las Mercedes, Caracas, Venezuela). Universidad de Oriente, Cumaná, Sucre, Venezuela. E-mail: melenamate@hotmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7127834972033651>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0311-1705>.

² Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH/USP, 2022). Instituto Federal de São Paulo, Itapetininga, São Paulo Brasil. E-mail: ivanfirt@yahoo.com.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8293044394759438>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>.

abertas com colaboradores da Iberoamérica fica evidente o desrespeito à condição humana, que se opõe à vida nas políticas públicas e a pouca atenção a tais questões na educação. Mesmo com a passagem da colonização, a colonialidade global está estabelecida. No artigo, promove-se nos profissionais a conscientização e atenção ao complexo conceito da condição humana. Na complexa relação: natureza-corpo-mente-alma-espírito-Deus que define o ser humano, devemos provocar uma ligação especial que nos faz voltar a compreender a condição humana.

Palavras-chave: Condição humana. Educação. Rizoma.

Recebido em: 20 de janeiro de 2023

Aceito em: 26 de abril de 2023

Rizoma introito y transmetódico. El análisis crítico del discurso en posturas discursivas de los colaboradores de Iberoamérica

Entendemos en la crisis planetaria que la condición humana es esencial de comprender para que la humanidad decida acabar con el odio y la exclusión llegando a la necesaria comprensión humana. Hay que tener en cuenta que se necesita de una comprensión de la condición humana que reflexiona críticamente contra “formas tecnicistas de pensar, actuar y vivir, que se imponen cada vez más como únicas y verdaderas” (CÁLEGARO, 2012, p. 256).

Se recomienda y es imperativo transformar la conciencia para poner evidencia que la condición humana interpela la responsabilidad social del ser humano ante el planeta y se pueda garantizar una experiencia de valor a los involucrados y que además el concepto de lo social forme parte de sus ideales (MORÍN, 1999a); pero para que esto ocurra “un pensamiento complejo capaz de pensar transformación ético-política de la humanidad en la era planetaria” (OSORIO, 2011, p. 157). De esta manera en deducciones del mismo autor la complejidad en la práctica, es “una metáfora para pensar la *humana conditio* en la era planetaria” (OSORIO, 2011, p.158)

En este artículo buscamos evidenciar cómo la condición humana es objeto de las políticas públicas educativas en la región Iberoamericana. Pero, para esta investigación, no sólo nos interesan los textos de las políticas solamente, sino importa más cómo los educadores las reciben, perciben y comprenden en este aspecto específico de la condición humana; en su ejercicio profesional y de vida.

La condición humana, es un discurso que muchos han irrespetado en la modernidad-postmodernidad-colonialidad, pues bajo este proyecto el concepto de desarrollo ha dejado mucho que desear en el respeto por la vida y la consideración que somos naturaleza y que ella forma parte de la compleja vida en el planeta. Este proyecto de humanidad se sustenta en cinco grandes formas de opresión, que sustentan todo el *statu quo*: patriarcado, racismo, capitalismo, fascismo y extractivismo (FORTUNATO, 2022; ALMEIDA JR., 2018).

Se debe ser doliente de que estas formas de opresión que oprimen a la humanidad misma, no satisfaciendo sus necesidades más básicas para alimentarse y vivir respetados en su condición humana; ni soñar con la instrumentación adecuada para prepararse; menos con las tecnologías necesarias en plena crisis de la humanidad (RODRÍGUEZ, 2020a).

Pero también somos dolientes de quienes mueren por no tener las condiciones más básicas de vida. De toda esa crisis permeamos la indagación. Se trata de una investigación decolonial presentada en rizomas, que es un entramado parecido a un árbol, donde las flores siempre necesitan de la raíz, no hay centro y las hojas se siguen en una complejidad a todo el entramado del árbol (RODRÍGUEZ, 2021a). El rizoma es una palabra que tomamos prestada de la biología ya que se presenta como una excelente metáfora para explicar lo que buscamos como investigadores; pero que en las indagaciones decoloniales planetarias-complejas los rizomas amplían su expresividad y van a rupturarse para la anhelada inclusión; así una indagación decolonial planetaria-compleja es desde luego rizomática pues “se trata de una anti-genealogía que rompe con las estructuras estáticas divisorias de presentar las indagaciones en las que las partes se dividen indisolublemente en un ir si un venir” (RODRÍGUEZ, 2019a, p. 4).

Se cumple así con el objetivo complejo de investigación: analizar las políticas públicas educativas en Iberoamérica y la condición humana, bajo análisis transmetódico. Es de hacer notar que el análisis crítico del discurso es un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad (RODRÍGUEZ, 2020b), es concebido como una reacción contra los paradigmas modernistas caracterizados como coloniales, modernistas-postmodernista. Se considera complejo y transdisciplinar por tanto transcomplejo.

En tal análisis las voces de los autores de la indagación son activas, subjetivas, presentes y agentes de cambio, los investigadores no se comprometen con los estatutos establecidos; no se buscan verdades acabadas rigurosas propias de los sistemas coloniales; hurga las obras resaltantes de las políticas públicas educativas de Iberoamérica y analizan sin distorsionar las respuestas a las preguntas de los especialistas colaboradores.

En el análisis crítico del discurso (ACD) como transmétodo, tal como ya fue señalado (RODRÍGUEZ, 2020b) es sintáctico pues va a relaciones de concordancia y jerarquía que guardan las palabras; es semántico porque intenta explicar cómo el significado de las lenguas se transfigura en transcendencias contextualizadas en el discurso, y es pragmático porque le interesa una visión del discurso desde fuera, en el contexto, en la situación, es decir, en un evento de comunicación (MOLERO, 2003).

En cuanto al transmétodo de investigación el ACD sitúa al análisis del discurso tradicional en una perspectiva social, educativa, política y crítica, encauzando la manera en el discurso se usa y para legitimar la resistencia (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021a), lo crítico y político del mismo en tanto el re-ligaje es urgente (RODRÍGUEZ, 2019b); el ACD, “entiende y define el discurso como una práctica social [...] y desde esa convicción inicia y justifica sus análisis discursivos como análisis sociales” (SANTANDER, 2011, p. 209).

Desde luego, en la criticidad del análisis del discurso, emerge la comunicación transdisciplinar de dicho ACD que en su complejidad lo hace transcomplejo; también es de acotar que el ACD se ubica en las representaciones de las representaciones de estructuras discursivas que confirman, legitiman, transcriben o retan las relaciones de abuso de poder o dominación en la vida de los actores de proceso educativo, se permean de escasa consideración de la condición humana en las políticas públicas educativas en Iberoamérica; cuestión que en los métodos tradicionales no es posible. El ACD puede ser visto como una reacción contra los paradigmas modernistas dominantes, caracterizados como asociales o acríticos (VAN DIJK, 2016).

El ACD versa en esta investigación en dos fuentes: las fuentes de los textos consultados y el que se realiza en los colaboradores especialistas, expertos en educación y políticas públicas educativas en general, en países como: Bolivia, Brasil, Colombia, España, República Dominicana y Venezuela; donde se les consulto: ¿en qué país de Iberoamérica vive?, ¿qué entiendes por condición humana?, ¿qué políticas públicas en educación específicas conoces en tu país? ¿Cómo contribuyen las políticas públicas de educación en su país para al desarrollo de la condición humana?

En lo que deviene pasamos e interconectamos los discursos complejamente en: Rizoma contexto, donde se escribe sobre la crisis de las políticas públicas educativas en Iberoamérica y la condición humana, categorías en estudio; Rizoma análisis crítico del discurso de las voces de los colaboradores de Iberoamérica y Rizoma conclusivo, donde se hace un análisis transitorio desde la pregunta: ¿Condición humana, políticas inhumanas?

Al final, hay esperanza de que los diálogos aquí sostenidos con colegas de nuestra región sobre políticas públicas de educación nos den más luz para entender cómo la condición humana puede superar el *statu quo* antihumano. Pues lo más importante de nuestras investigaciones es aparte de evidenciar y profundizar lo que dicen a los lectores, lo que mueven y ponen en práctica, pero también lo que ellos discernen u oponen.

Rizoma contexto. Crisis de las políticas públicas educativas en Iberoamérica y la condición humana, categorías en estudio

Los veintitrés países, nombrados en orden de mayor a menor población sabemos que conforman lo que denominamos Iberoamérica: Brasil, México, Colombia, España, Argentina, Perú, Venezuela, Chile, Guatemala, Ecuador, Bolivia, Cuba, República Dominicana, Portugal, Honduras, Paraguay, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Uruguay, Puerto Rico y Andorra. Bien, Iberoamérica es un concepto geopolítico puesto que implica la incorporación de un conjunto de países americanos y europeos afines para una serie de beneficios estratégicos a nivel político, económico, y desde luego social; congregados como un dispositivo de naciones para instituir coaliciones, reciprocidades y convenios de cooperación. ¿Ocurre en la realidad tales hechos? ¿Existen similitudes en sus políticas educativas? Eso es lo que hurgamos a la luz del objetivo complejo de la investigación a fin de develar en el presente rizoma crisis en las políticas públicas educativas y por ende en dichos países.

Para Betancur (2019), realmente las políticas educativas consideran la condición humana como política de vida. Plantea dicha autora:

Con la condición humana, Hannah Arendt propuso identificar la posibilidad de la existencia humana a partir de las relaciones políticas en la esfera pública. Los totalitarismos europeos habían devastado a la humanidad en todas sus dimensiones, la barbarie había focalizado a la violencia como método de exterminio para afianzar una política de la muerte desde ideologías políticas (BETANCUR, 2019, p. 56).

El reconocimiento de una realidad provista de colonialidad y con ello inhumanidad en la vida de los seres humanos que en Iberoamérica ha hecho mella en la vida y así en la educación. ¿De qué humanidad estamos hablando? Reconocer las diversas maneras de hacer (anti)política en el irrespeto a la condición humana es motivo de discusión que aún bajo los cambios que se viven en cada uno de los países, sabemos que se mutan los instrumentos de dominación en cada uno de sus sistemas educativos que hacen de las políticas gubernamentales anti-vida de una manera u otra.

Morín (1999b) nos plantea que nuestra realidad en el cosmos es compleja, multidisciplinaria, multidimensional, planetaria y global pero nuestros saberes han estado orientados hacia la especialización desde la revolución científica, lo cual ha provocado la fragmentación de los saberes como es la hiperespecialización. Esta parcialización de los saberes nos impide de ver lo global; es patente

Que las formas en que hemos sido educados nos orillan hacia la unidimensionalidad, esto es, a fraccionar los problemas y las realidades. Haciéndonos incapaces de considerar el contexto y el complejo planetario, por lo que nos hemos vuelto [...] irresponsables (VIVEROS, 2009, p. 3).

Queremos explicitar que Morín (1999b) propone que para conocer lo humano, y con ello la condición humana, no debemos sustraerlo del universo, sino situarlo en él. Nosotros como seres humanos llevamos dentro el mundo físico, el mundo químico y el mundo vivo; y sin embargo nosotros mismos lo hemos separado todo por las creencias, las religiones las razas, el poder económico, entre otras; desde luego ésta es pues la cruz de la condición humana. Es como escribió Capra (1996):

Condición humana. Somos individuos autónomos, conformados por nuestro propio historial de cambios estructurales. Somos autoconscientes, sabedores de nuestra identidad individual, y aun así, cuando buscamos el ser independiente dentro de nuestro universo experiencial, somos incapaces de hallar tal identidad (CAPRA, 1996, p. 304).

Seguimos sin precisar algunas interrogantes, hagámoslo ahora con la esperanza de comprendernos en el discurso transmetódico, forma parte de lo humano la comprensión y el discernimiento, la correcta interpretación y la revisión de los errores como ilusión que nos sembraron de tener la verdad.

¿Cuál es la condición humana del ser humano de hoy? El psicoanalista Eric Fromm (2009, p. 50) responde esta pregunta diciendo que los seres humanos, son cada vez más, autómatas que fabrican máquinas que actúan como hombres y producen personas “que actúan como máquinas; su razón se deteriora a la vez que crece su inteligencia parcelada, dando así lugar a una peligrosa situación de proporcionar al hombre la fuerza material más poderosa sin la sabiduría para emplearla”. Con Erich Fromm (2009), podemos decir que la condición humana actual es *la persona enajenada* de la complejidad de la vida, preocupados por la hiperespecialización, por la construcción de cosas automáticas y más prácticas, sin darse cuenta de que todo eso pone la vida en un segundo plano. Y peor aún en esa tecnologización se ataca la vida y la propia condición humana.

La condición humana se fundamenta en una orientación grandiosa que respeta la vida que tome en respeto al individuo como un ser bio-psico-social, histórico, cultural y espiritual. Individuo cuyos sentimientos, afectos, valores, actitudes, entre otros, son de la antropoética, como la ética del género humano en “la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria” (MORÍN, 2000, p. 114). Para eso, es urgente la solidaridad que es, para Santos (2003, p. 31), conocimiento-reconocimiento de lo que falta a la vida planetaria: “Estamos tan acostumbrados a concebir el conocimiento como un

principio de orden sobre las cosas y sobre los otros que es difícil imaginar una forma de conocimiento que funcione como principio de solidaridad” (SANTOS, 2003, p. 31).

La condición humana es esencial en cuánto a que la humanidad requiere para acabar con el odio y la exclusión es necesaria la comprensión humana. Es perentorio que existan políticas educativas que reconozcan al semejante y la reflexión sobre la paz, las guerras del hombre contra el hombre, la destrucción del planeta, la tolerancia, la conservación de los valores de respeto, amor y la lucha por una comunidad de unión de saberes a favor de la globalidad (RODRÍGUEZ, 2019c).

Muchas interrogantes surgen respecto a la condición humana, la vida planetaria, nuestra organización política como sociedad. Algunas de estas preguntas son demasiado grandes y conciernen a un proyecto de humanidad mucho más grande que nosotros mismos. Otros, en cambio, nos rodean a diario, cuya comprensión y transformación están ante nosotros: *¿Se respeta la diversidad humana, cultural en Iberoamérica? ¿La solidaridad en Iberoamérica está a la altura de seres humanos que se reconocen como tal? ¿Existen políticas que atiendan al ser en lo social, espiritual, biológico, educativo que lleve a la inclusión y al respeto y con ello la ecosofía, como arte de habitar en Iberoamérica que promuevan directamente las políticas públicas de estos países en la educación de sus ciudadanos?, ¿se atienden sus necesidades y modos de vida para la conjunción liberadora en su educación?* Tratamos de reflexionar con y sobre estas preguntas, basado en postulados de reforma del pensamiento – seguramente no tenemos respuesta a todas, tal vez no tenemos respuesta.

Es de hacer notar las escasas referencias considerando la condición humana y las políticas educativas en estos países. En Iberoamérica en general podemos decir que la educación se ha asimilado a las exigencias de un paradigma modernista-postmodernista de corte mercantilista, donde se parece que las políticas educativas están “perdiendo poco a poco su función social y comienza a integrarse rápidamente en una nueva racionalidad económica” (WEE; MONARCA, 2019, p. 131). En general se sigue sobrevalorando lo racional en el ser humano centrado en la mente y el producir y se olvida de lo social, espiritual que marca una ecosofía como arte de habitar en el Planeta-Tierra; compuesta por la ecología social, ambiental y espiritual. La categoría condición humana subraya la complejización entre el ser humano y lo que hace posible que este exista y se desarrolle; pero este está integrado inseparablemente a la naturaleza y el resto del planeta, la búsqueda de la felicidad y de mejorar las condiciones de vida.

En Venezuela, por ejemplo, en plena crisis en todo sentido, el sistema educativo en general está en terapia intensiva, palabras de la opinión pública que, sin duda, condenan las falsas políticas públicas educativas antihumanas, nos explicamos con justa razón vivenciando

en el mero centro de los hechos. Es de hacer notar que se asume la educación venezolana con proyectos en materias de tecnologías fracasados, computadoras entregadas a niños, por ejemplo, en el Proyecto Canaima en Venezuela que no se le hizo el debido seguimiento, la formación de los actores del proceso educativo, en plena pandemia Maestros indefensos se muestran sin poder comunicarse ni educar, mucho menos los estudiantes de ser educados (RODRÍGUEZ; PELETEIRO, 2019). Todo aunado a la destrucción de los centros educativos, en todos los niveles ante la mirada indiferente de las falsas políticas educativas y el éxodo excesivo de sus actores; la muerte del seguro social, del salario en una vida en miseria en todo sentido. Está más vigente que nunca que en la actualidad *la educación venezolana en tiempos de pandemia: ¡yo sólo sé que no sé nada!* (RODRIGUEZ; LEMUS, 2020).

En Portugal y España tenemos políticas públicas atinentes a la condición humana con características particulares, presentando un conjunto amplio de indicadores que aún no nos hablan de la condición humana en materia de variables de contexto. España se sitúa por encima de Portugal en materias de variables del contexto; en materia de inputs, Portugal supera a España en gasto acumulado por alumno y está retrasada en dotación de recursos educativos y humanos; pero en cuanto a outputs y a outcomes, Portugal supera a España en todos los indicadores considerados; y finalmente, en relación con las políticas, la posición de Portugal está claramente más adelantada que la de España (LOPEZ; GARCIA, 2020). Ahora de allí se puede preguntar: ¿en qué medida Portugal está más adelantado que España en términos de políticas públicas? No hemos respondido acá dicha interrogante.

En países como México, Colombia el irrespeto por la condición humana deja mucho que desear y las políticas educativas no alcanzan niveles de complejidad porque no pueden involucrar lo social, lo espiritual, lo biológico, es decir, nada más que lo racional, concreto y objetivo que son sólo partes de la vida; son países convulsionados por desórdenes sociales, crisis migratorias y excesivo control del estado a favor de la educación por competencia, que se inclina al mercado y la mercantilización pero que deja fuera esencias del ser humano que se deben atender. En Brasil, país signado por conflictos políticos y sociales, el más grande en población y extensión de Iberoamérica, precisa retornar a Paulo Freire, empantanar los zapatos, constreñir el corazón, padecer en las comunidades olvidadas; retornar a ese pedagogo es sentir dolor en la piel por los soterrados, pero al mismo tiempo es tener una profunda fe en la liberación; en el potencial de los ciudadanos, encubiertos por interés soslayadores cada vez más opresivos en designación de liberadores (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021b).

Y aunque solo pasamos brevemente por algunos países de la región, encontramos que en general, en Iberoamérica, las políticas públicas educativas en cuanto a la condición humana no presentan caminos para superar el modelo de sociedad desigual que tenemos; por lo que incluso podemos decir que algunas de estas políticas son inhumanas. Vimos, por ejemplo, que ya en el año 2010 se expresaba que las políticas educativas de las últimas décadas han sido conducidas tanto por las agencias globalizadoras como por los propios gobiernos con su tendencia colonial, global y mercantilista; o sea: con cinturones de miseria que se evidencian cada día más (PIÑA, 2010).

Hasta aquí podemos decir que la literatura y nuestra propia experiencia vista y vivida como educadores e investigadores en Venezuela y Brasil indican que las políticas públicas carecen de una comprensión más compleja del ser humano y de la vida planetaria. ¿Nuestros compañeros piensan lo mismo? ¿O es posible que haya otras perspectivas que pasen desapercibidas? En el siguiente rizoma, a través de la ACD, dialogamos con experimentados colegas de universidades de algunos países de Iberoamérica.

Rizoma. Análisis crítico del discurso de las voces de los colaboradores de Iberoamérica

Siguiendo pasos de investigación anteriores (RODRÍGUEZ; FORTUNATO; ARAÚJO, 2023; RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021b), preguntamos a través de Google Forms desde Venezuela a colegas de países de Iberoamérica: (i.) ¿Qué entiendes por condición humana? y (ii.) ¿Cómo contribuyen las políticas públicas de educación en su país para al desarrollo de la condición humana?

Aunque enviamos mensajes electrónicos a colegas en todos los países a través del correo electrónico, tuvimos pocas respuestas. Aun así, respuestas contundentes que nos ayuden a reflexionar sobre las políticas públicas y la condición humana. Los que si respondieron son de: Bolivia, Brasil, España, Republicana Dominicana y Venezuela.

De Bolivia, la comprensión de la condición humana vino bastante interesante: *“Implica desde una visión moriniana del auto-eco y co, desde la tensión dialógica entre individuo-especie-sociedad, para ello se desafía a trabajar yo-tu-nosotros, clave para cuestionar los deseos y necesidades”*. Ya en la primera respuesta, la comprensión de la complejidad, la mención de Edgar Morín y la cuestión de la tríada individuo-especie-sociedad y la correlación entre uno y múltiplo. Esto significa que no hay condición humana en singular, sino en la compleja interacción de la vida planetaria.



De Brasil, la respuesta a pregunta sobre condición humana fue también bastante completa: “la condición humana es la circunstancia que envuelve la vida de los seres humanos en el planeta Tierra; debería significar vida plena y digna, pero no es lo que tenemos”. Al anunciar que eso no es lo que tenemos, el colega brasileño ya está anunciando que la condición humana actual es contraria a la vida, lo que se evidencia en la crisis axiológica que envuelve a la humanidad.

De Colombia, el respondiente nos dice: “*A mi juicio es el emergente complejo del quehacer humano, acorde a las relaciones psicoafectivas, antropológicas y de poder que dan forma a modos particulares de actuar, apropiarse y concebir el mundo y sus interacciones en la sociedad contemporánea*”. Aquí tenemos una respuesta completa y compleja que expone una comprensión de la condición humana más allá de lo que tenemos como modelo de sociedad colonial, capitalista y neoliberal.

De España tuvimos varias respuestas, sin embargo, todas bastante sucintas. Fue registrado que es “*la humanidad, centrado en el hombre*”, “*ser que aprende*”, “*el ser humano*” y “*empatía y tolerancia*”. Explicaciones breves que complican el diálogo, pero eso nos ayuda a identificar la incompletud: la condición humana no concierne sólo al ser humano, centrado en el individuo o en las relaciones con los demás. Cuando si se dejan de lado las complejas interconexiones con el planeta y con la sociedad en su conjunto, la comprensión de la condición humana se simplifica y se vuelve efectivamente individual. Y esta comprensión es la que se desea para el mantenimiento de las cosas, porque el neoliberalismo se basa en esta idea de que cada uno debe conducir su propio destino – aunque hablemos de empatía, tolerancia y resiliencia (FORTUNATO, 2022).

De República Dominicana, la respuesta para la pregunta sobre condición humana fue simple: “*Lo que caracteriza a todo ser humano*”. Así como en el párrafo anterior comprobamos una vez más que la idea de la condición humana se centra exclusivamente en el ser humano. Es importante señalar que estas no son respuestas incorrectas, por el contrario, son correctas; el problema que identificamos es que no contemplan lo que va más allá. Y como no es posible siquiera imaginar lo que hay más allá de lo que tenemos, parece que estamos condenados a lo que tenemos hoy.

El último país del que tuvimos respuestas fue Venezuela. Nos dijeron los respondientes que la condición humana es representada por “*los sentimientos y empatía que puede sentir una persona por otra*” y “*saber innato y práctico*”. Si bien la empatía es parte de la compleja lista de sentimientos necesarios para renovar la condición humana, esta simplificación ayuda poco, si es que ayuda, a renovar el pensamiento para transformar el

statu quo. Asimismo, reducir la condición humana al conocimiento heredado y adquirido a lo largo de la vida es inhibir la comprensión compleja de la vida planetaria. De las dos respuestas obtenidas, una se centra en los sentimientos y la otra en la razón. No somos ni lo uno ni lo otro; somos todo eso.

Así, al repasar las respuestas sobre la condición humana, notamos que hay comprensiones más amplias y complejas, pero son menos numerosas que la expresión simplificada que nos reduce a una dimensión racional o a una dimensión emocional o a una dimensión solitaria sólo en relación con el otro.

Desde donde estamos, entendemos que la condición humana hay que poner una nueva interpelación de la responsabilidad social del ser humano ante el planeta que pueda garantizar una experiencia de valor a los involucrados y que además el concepto de lo social forme parte de sus ideales. Se deben abrir espacios de disertación que propicien el principio relacional de la complejidad, no como imposición sino como coordinación, un espacio en donde el pensamiento complejo pueda convivir. Se puede pensar en un sistema educativo universitario en donde exista la formación de profesionales desde la responsabilidad social, la ética compleja, la antropológica.

De esta manera, siguiendo el ACD aquí en el rizoma, evidenciamos cómo los colegas perciben la contribución de las políticas públicas de educación en sus países a la condición humana; incluida la mención de políticas específicas, si se conocen.

En Bolivia, las leyes específicas mencionadas se refieren a la inclusión de la educación tecnológica en las escuelas, a una educación sociocomunitaria y a una educación indígena con respeto a los pueblos originarios – pero son apenas *slogans*. Así, el entrevistado de Bolivia dice: “*Lastimosamente mantenemos la cultura extractivista, poco crítica, dependiente de los fondos de Estado, fomentando la mediocridad y la mendicidad, existen pocos sectores que fomentan una mirada más amplia*”. Al afirmar que las políticas de educación pública aparentemente no se preocupan por cambiar el estado actual de las cosas, nos preguntamos si no valdría la pena dirigir nuestra atención a un momento en que el mundo ya fue una vez:

Por eso debemos negarnos a entregar nuestro bosque. No queremos que se convierta en una tierra árida y árida cortada por arroyos fangosos. Su valor es demasiado alto para ser comprado por cualquiera. Omama les dijo a nuestros antepasados que vivieran en él, comiendo sus frutos y animales, bebiendo el agua de sus ríos. ¡Nunca les dije que cambiaran el bosque y los ríos por bienes o dinero!³ (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 355).

³ Texto original em português: É por isso que devemos nos recusar a entregar nossa floresta. Não queremos que se torne uma terra nua e árida cortada por córregos lamacentos. Seu valor é alto demais para ser comprada por quem quer que seja. Omama disse a nossos ancestrais para viverem nela, comendo seus frutos e seus animais, bebendo a água de seus rios. Nunca disse a eles para trocarem a floresta e os rios por mercadoria ou dinheiro!

De Brasil, el entrevistado nos dice que no no sabe cómo mencionar leyes específicas, pero son algunos de sus reflejos en la vida cotidiana, como el tema de las cuotas raciales, indígenas y de minusválidos, que son vacantes separadas de lo que se conoce como ‘concurso amplio’, ya sea para el ingreso a una universidad pública o para un puesto de servidor público. Aún sin saber cómo mencionar específicamente tal o cual ley, explica que *“Veo que en el país (Brasil) hay una gran preocupación por uniformizar todo; mire, tenemos un currículo mínimo oficial para los alumnos de educación básica y, en consecuencia, un estándar de formación docente para cumplir con este currículo. Nos preocupamos por cumplir con las exigencias del mercado y lograr resultados objetivos, destacando cuando llegamos a los primeros lugares”*.

Cuando miramos la respuesta de Brasil, ya notamos que hay una preocupación con el fortalecimiento del neoliberalismo en las políticas públicas educativas. El tema de la estandarización, bajo un discurso tambaleante de que se debe ofrecer los mismos contenidos a todos los alumnos, no puede disimular que se trata de controlarlo todo: porque se estandariza la educación se puede medir quiénes son los “mejores”. Se trata, en el fondo, más de saber a quién premiar ya quién castigar que de educar efectivamente. Y, en definitiva, el Estado neoliberal promueve un retroceso en las políticas públicas (BAPTISTA; COLARES, 2022; SILVA, 2022).

En Colombia, el entrevistado nos dijo que, si bien no pudo mencionar ninguna política específica, logró vislumbrar algunos alcances fundamentales, como la garantía del derecho a la educación pública gratuita y de calidad; además de darse cuenta de que hay intenciones de mejorar los aprendizajes, incluir la tecnología en los procesos educativos y trabajar para que también se desarrolle la formación de los docentes. Notamos, entonces, una mirada más optimista. Para nosotros, hay esperanza de que este optimismo no sea la comprensión más lineal y simplista de las cosas, que tiende a inhibir la comprensión más compleja sobre la vida planetaria.

En España, la mayoría de los empleados dijeron que desconocían políticas específicas, pero eran conscientes de que hay un exceso de educación normativa, que trata de la vieja educación bancaria de memorizar contenidos. Con esto, tenemos la calificación de la contribución de las políticas públicas de educación a la condición humana a través de adjetivos negativos, como: *“escasa”*, *“en retroceso”*, *“no se enseña a pensar”* o *“solo preparan para el campo laboral”*. Y con tales respuestas nos encontramos con que incluso los países del norte, donde se encuentra la cuna de la civilización, con universidades milenarias, desde donde se difunde tanto conocimiento sobre la humanidad por el mundo... tenemos los mismos problemas de comprensión de la condición humana y las políticas públicas de educación como mecanismos de transformación.

De Republica Dominicana, como en otros países, las políticas conocidas son los de las tecnologías educativas y la formación del profesorado; una diferencia sustancial observada aquí es la política de almuerzos escolares. Este es un tema importante a considerar en futuras investigaciones, porque se trata de un aspecto humanitario que es la nutrición infantil (GNCF, 2019); en Brasil, por ejemplo, el Programa Nacional de Alimentación Escolar existe desde la década de 1950 (STEFANINI, 1998).

Mientras que los aportes de las políticas públicas a la condición humana, las contribuciones del colaborador de República Dominicana las expresiones en el formulario coinciden con lo que se espera de las políticas públicas: “*promueven el desarrollo de la conciencia y crea mejores ciudadanos*” y “*fomentan el autoconocimiento, lo cual permite identificar y utilizar mejor nuestras capacidades*”. Lo que quedó claro en las respuestas es si promover el desarrollo de la conciencia, la ciudadanía, el autoconocimiento, etc. es algo que efectivamente se observa en la cotidianidad del país desde las políticas, o si todo lo expresado son sólo los anhelos de quienes quieren otro mundo. Lo que indica la literatura es que aún quedan muchos desafíos por superar en el país (COSTA, 2017; SORIANO, 2020).

Para cerrar el ACD, revisamos las respuestas obtenidas de Venezuela. No se mencionaron leyes conocidas, excepto algo muy vago sobre la formación docente, como una especie de reiteración de lo que se señaló en otros países. Y sobre la contribución de las políticas públicas a la condición humana, volviendo a la crisis expuesta en el rizoma anterior, inevitablemente se notó que: “*con la educación que se imparte actualmente el desarrollo de la condición humana es casi nulo*”. Y que si las políticas públicas fueran efectivas, encaminadas a promover la condición humana su contribución sería “*comprender los niveles de realidad y la complejidad*”

[...] en Venezuela, pese a grandes avances tuvimos una educación colonial, que no fue capaz de reconocer la colonialidad que se ofreció en bandeja decolonial; a la que le creímos y no hemos sido capaz de despojarnos, de oponer críticamente; hemos sido silenciados. En Venezuela se necesitan profesionales, docentes, comunidades, estudiantes dolientes de nuestro inmenso país, hace falta conformar una pertinencia lejos de las políticas educativas reduccionistas que se resistan a estas convergencias y se acoplen en la averiguación de auténticos ejercicios libertarias del conocer y hacer de los saberes-conocimientos en la educación; dando ejemplo en la Tierra como patria (RODRÍGUEZ, 2022, p. 434).

Así, de nuestro punto de vista, tenemos una politiquería a favor de régimen disfrazado de decolonial cuando ejerce oprobio, opresión y soslayación, el juego de la decolonialidad que realmente es un nuevo instrumento de colonialidad interna. Hay políticas que no sirven al otro, al estudiante sino son maneras de prolongar y de repetir ideologías donde la cantidad y el seguimiento es lo importante. Las políticas tradicionales fracasaron, no supieron responder



al régimen. Con todo eso, no se respeta la condición humana, vivimos en una crisis en todo sentido: destrucción de las universidades; destrucción de la economía. Todo eso muy irrespetuoso a la vida.

Rizoma conclusivo. ¿Condición humana, políticas inhumanas? Análisis final en la apertura a la crisis

Hemos cumplido rizomáticamente en pensamientos decoloniales planetario-complejo de los autores analizar las políticas públicas educativas en Iberoamérica y la condición humana, bajo análisis transmetódico del análisis crítico del discurso. Es de hacer notar que no todas las respuestas nos satisfacen en el gran constructo de lo que es la condición humana, pero agradecemos y respetamos fielmente la respuesta de nuestros colaboradores.

Nada es más irrespetado en el planeta como la vida misma, así la condición humana es un cuenco de mendigo profundamente vacío en los discursos de las políticas públicas de los gobiernos de turno en Iberoamérica; lamentamos que estemos tan lejos de comprender la humana condición del ser humano. Y que entre nosotros mismos nos vayamos en contra de nuestra propia existencia.

De la condición humana y la educación, mientras se parece el concepto de ser humano, se parcela así su propia condición humana y se reduce así su educación a un conjunto de competencias para obedecer a las políticas coloniales global del momento. Y en el Sur como Venezuela a políticas disfrazadas de decoloniales cuando realmente son instrumentos de soslayación profundamente represivos y violadores de la vida. Y en Brasil, siguiendo estrictamente los deseos neoliberales de control, competencias, competencia y sálvese quien pueda.

Queremos privilegiar en la educación en la investigación a la luz de la complejidad los transmétodos, la conformación de rizomas y las evidencias decoloniales planetaria-complejas como los transmétodos van más allá de métodos. Así, rescatan a los sujetos investigadores, su condición humana y sentipensar con ello. Buscamos deconstruir viejas estructuras con un lente complejo y transdisciplinar, problematizando y concibiendo que la resignificación es perentoria en una tierra debilitada y en crisis bajo una condición humana inhumana.

No habrá políticas educativas publicas verdaderamente humanas si la condición humana se atenta cada día más; si en Iberoamérica la diferencia en extractos sociales, la exclusión marca la batuta de turno en los gobiernos inhumanos que privilegian la aldea global y sus intereses propios de su coyuntura de turno, en donde seres humanos mueren en la carencia de sus principios más elementales.



En la educación planetaria se violan no solo la trascendencia de las ciencias como conocimientos complejos; sino la condición humana de ese ser. Todos los seres humanos son valiosos, pero se les clasifica y denigra por pertenecer a un lugar a otros y eso ocurre también en Iberoamérica, aún pese al paso de la colonización esta instaurada la colonialidad global. Explorando en la relación: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios debemos provocar una conexión especial que le haga volcarnos a entender lo conceptos como condición humana en la educación. Pero, sin duda el velo de la colonialidad de la educación y educadores y los que imponen las políticas del currículo lo impide el ascenso a la complejidad planetaria.

Así, a manera de cerrar esta mirada sobre las políticas públicas educativas y las diferentes formas de concebirlas, clamamos por el respeto a la condición humana, por su comprensión compleja, que es el respeto a la vida planetaria. Que así sea.

Agradecimientos

La primera autora reconoce su sabiduría deviniente de Dios amado, y en su ser complejo expresa agradecimiento al Dios creador, dador de la vida y de todo cuanto existe en el universo: el máximo nivel de la inteligencia espiritual es la sabiduría que sólo tu Espíritu Santo de mi Dios amado, Matemático por excelencia magnífica, nos da: “la exposición de tus palabras alumbra; hace entender a los simples” (SALMOS 119: 130). Amén.

El segundo autor reconoce la gratitud a las enseñanzas de Paulo Freire, Célestin Freinet, Rubem Alves y Alexander Neill. Educadores que identificaron cómo la educación puede hacer del mundo un lugar mejor para la propia humanidad, aunque para ello sea necesario luchar contra el modelo de sociedad creado y mantenido por nosotros mismos.

Referencias

ALMEIDA JR., A. R. Opressões, resistências e direitos humanos. *Impulso*, v. 28, n. 72, p. 41-48, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v28n72p41-48>. Acesso em: 02 ene. 2023.

BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 873-891, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308>. Acesso em: 12 feb. 2023.

BETANCUR HERNÁNDEZ, L. F. La condición humana como política de la vida. *Ciudad Paz-ando*, v. 12, n. 1, p. 56-66, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13688>. Acesso em: 22 dic. 2022.

CALLEGARO, R. Notas Sobre a Crise Na Educação No Pensamento De Hannah Arendt. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v1n1a2012-17556>. Acesso em: 02 ene. 2023.

CAPRA, F. *La trama de la vida: una perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1998.

COSTA, E. S. Retos de la educación superior en América Latina: el caso de República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, Santo Domingo, v. 42, n. 1, p. 9-23, 2017. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp9-23>. Acesso em: 06 mar. 2023.

FORTUNATO, I. *Educação e escola e direitos humanos e sociedade... e docência: a autoformação alvitrada*. Tese (doutorado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2022.

FROMM, E. *La condición humana actual*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2009.

GNFC. *The Global survey of school meal programs*. [S.l.]: The Global Child Nutrition Foundation, 2019.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LÓPEZ; F.; GARCÍA, I. España vs. Portugal en educación. Una aproximación sistémica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 84, n. 1, p. 193-215, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8414042>. Acesso em: 02 ene. 2023.

MOLERO DE CABEZA, L. El enfoque semántico pragmático en el análisis del discurso: visión teórica actual. *Lengua Americana*, Maracaíba, v. 7, n. 12, p. 5-28, 2003. DOI: <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17104>. Acesso em: 12 ene. 2023.

MORÍN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: UNESCO, 1999a.

MORÍN, E. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma – reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999b.

MORÍN, E. *Palabras de sabiduría*, 2000. Disponível em: <https://www.climaterra.org/post/edgar-morin-palabras-de-sabidur%C3%ADa>. Acesso em: 24 ene. 2023.

OSORIO, S. La metamorfosis de la humanidad en la era planetaria y la emergencia de la antropolítica. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, Bogotá, v.6, n.2, p.139-161, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-30632011000200007. Acesso em: 02 nov. 2022.

PIÑA, I. Políticas educativas en Iberoamérica. *Revista de la Educación Superior*, Ciudad de México, v. 39, n. 155, p. 139-144, 2010. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300008. Acesso em: 15 ene. 2023.

RODRÍGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Sinergias educativas*, Guayaquil, v. 4, n. 2, p. 1-13, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>.

RODRÍGUEZ, M. E. Criticidad, antropeótica y complejidad en la cabeza bien puesta: repensar la reforma - repensar el pensamiento con Edgar Morín. *Praxis Investigativa ReDIE*, Durango, v. 11, n. 20, p.60-74, 2019b. Disponível em: http://www.praxisinvestigativa.mx/assets/20_5_criticidad.pdf. Acesso em: 02 ene. 2023.

RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *ORINOCO Pensamiento y Praxis*, Caracas, v. 7, n. 11, p. 3-13, 2019c. Disponível em: <https://zenodo.org/record/3709212#.Y8qpgXbMJPY>. Acesso em: 25 ene. 2023.

RODRÍGUEZ, M. E. La investigación acción participativa compleja como transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Revista Internacional de Formación de Profesores (RIFP)*, Itapetinga, v.5, e020026, p.1-27, 2020a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/167/92>. Acesso em: 02 mar. 2023.

RODRÍGUEZ, M. E. El análisis crítico del discurso: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Visión educativa IUNAES*, Durango, v. 14, n. 31, p.117-128, 2020b. Disponível em: <https://zenodo.org/record/6940019#.Y8qrwHbMJPY>. Acesso em: 02 feb. 2023.

RODRÍGUEZ, M. E. La decolonialidad planetaria como apodíctica de la transcomplejidad. *RECIPEB*, Kuito, v. 1, n. 1, p.43-57, 2021. Disponível em: <http://recipeb.espbie.ao/ojs/index.php/recipeb/article/view/41>. Acesso em: 18 feb. 2023.

RODRIGUEZ, M. E. Decolonialidad en Venezuela: un cuenco de mendigo indigno de su historicidad. *Revista GESTO-DEBATE*, Campo Grande, v. 22, n. 26, p. 432-451, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17249>.

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. Males de la psique en la educación: urgencia en el re-ligar del pensamiento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 16, n. 3, p. 1754-1773, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15195>.

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. Paulo Freire en la educación Iberoamericana hoy, a la luz del análisis crítico del discurso de sus protagonistas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 21, p. 1-21, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8664997>.

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. Formación docente y políticas públicas educativas en Iberoamérica: análisis transmetódico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 18, 2023. [en prensa]

RODRÍGUEZ, M. E.; PELETEIRO, I. Antropolítica en Venezuela: un cuenco de mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020. SUMMA. *Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, Santiago de Cali, v. 2, n. especial, p. 117-139, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.09>.

RODRÍGUEZ, M. E.; LEMUS, J. La educación venezolana en tiempos de pandemia: ¡Yo sólo sé que no sé nada! *Revista Arjé*, Naguanagua, v. 14, n. 27, p. 705-726, 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7928069> Acesso em: 02 abr. 2023.

SANTANDER, P. Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta Moebio*, Santiago de Chile, n. 41, p. 207-224, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>.

SANTOS, B. *Crítica de la Razón Indolente*: contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S., 2003.

SILVA, M. V. da. Estado neoliberal e retrocessos democráticos nas políticas públicas de educação: Entrevista: Christian Laval. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 522-529, 2022. <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65383>. Acesso em: 02 ene. 2023.

SOCIEDADES BÍBLICAS UNIDAS. Santa Biblia. Caracas, Versión Reina-Valera.

SORIANO, E. S. Educación por competencias en República Dominicana: perspectiva crítica sobre la práctica. *Ciencia y Educación*, Santo Domingo, v. 4, n. 2, p. 117-125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp117-125>.

STEFANINI, M. L. R. *Merenda Escolar*: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

VAN DIJK, T. Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Valdivia, v. 30, n. 1, p. 203-222, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>.

VIVEROS, P. *La mente bien ordenada*: Edgar Morín. Veracruz: Universidad Euro Hispanoamericana, 2009.

WEE, C.; MONARCA, H. Educación superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, Madrid, v. 22, n. 1, p. 117-138, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20047>.