

Dar(se) al mundo

**Educación, Vivencia
y Donación**



**Mario Madroñero Morillo
Enma Campozano Aviles**



EDITORIAL AVATARES

Comité editorial

Jonathan Alexander España Eraso

Augusto Lozada Lince

Dar(se) al mundo. Educación, vivencia y donación

Mario Madroñero Morillo y Enma Polonia Campozano Aviles

Primera edición

ISBN: 978-958-49-9633-6

Editorial Avatares

San Juan de Pasto, Colombia, 2023

Diseño y diagramación

Andrés Felipe Narváez Ortiz

Imagen de portada e imágenes interiores: Juan Carlos Jiménez Garcés

La versión original de los textos de este libro fue sometida a un proceso de revisión por dos pares ciegos conforme a las normas de publicación vigentes.



Contenido

Presentación	7
I. La temporalidad de la Formación y el porvenir de la profesión	11
II. Desarrollo profesional docente, interculturalidad, descolonialidad y educación	33
II. Comunidades de aprendizaje, inter, transculturalidad y ecosistemas de formación	57
Exergo. La investigación en educación como praxis decolonial	75
Bibliografía general	110
Lista de diagramas	118
Lista de imágenes	119
Sobre los autores	121



Presentación

Las perspectivas que abre el don sobre la relación con los saberes y conocimientos implican posibilidades para repensar las dimensiones ontológicas, éticas, políticas, epistémicas, metodológicas, económicas, estéticas, pedagógicas de la concepción de la educación, la investigación y sus prácticas.

El don corresponde al *ethos* crítico de una identidad docente abierta en la medida en la que hace públicos los saberes y conocimientos y provoca un reposicionamiento y remoción epistémicas en la profesión debido a que rebasa la noción de vocación y el “deber ser” que parecieran constituirlo.

En este sentido la reflexión sobre el desarrollo profesional docente no se delimita a la comprensión de las falencias técnicas y tecnológicas de la formación del profesorado, pues se desenfoca para aproximarse a la subjetividad y alteridad docente, su singularidad y comunalidad.

La ruptura y apertura que provoca el don en la educación, la investigación y sus prácticas, se relaciona con la suspensión de la economía de la estructura “desarrollo-investigación-innovación” y las políticas educativas centradas en los resultados que sustenta esa estructura. En este contexto el don puede considerarse más que un concepto, una dimensión crítica en la que la relación educativa conlleva una comparecencia entre saberes y poderes en disenso continuo.

El disenso educativo que provoca la relación de donación entre docentes, estudiantes y comunidad permite la apertura al mundo, por lo que dar(se) al mundo expresa la posibilidad de una ecología de las relaciones con los saberes, conocimientos y prácticas investigativas, que hace viable el desaprendizaje de la reproducción y conservación de concepciones que al pretender ser paradigmáticas hacen de la investigación una finalidad o una totalidad.

Investigar, donar, educar conllevan acciones que implican ofrecer las vivencias y experiencias de las diferentes relaciones con los saberes y conocimientos en distintos contextos profesionales y comunitarios, a subjetividades diversas que requiere la praxis de una justicia cognitiva consigo mismo, los otros, el mundo.

La relación de justicia en educación hace posible repensar las políticas educativas y el derecho a la educación en perspectiva de su praxis, en este sentido cuestiona las estructuras y sistemas que organizan las políticas de desarrollo profesional y la forma en la que violentan la subjetividad docente a través de la competitividad o la reducción a cliente del estudiante.

De igual manera provoca una reflexión crítica sobre las formas en las que se establecen las relaciones de saber y conocimientos en contextos en donde la diversidad epistémica no solo implica los “saberes ancestrales” referidos y clasificados desde una posición colonial, sino que involucra la movilidad de esos saberes y su contemporaneidad, presentes en las diferentes comunidades inter y transculturales.

En el contexto latinoamericano, la reflexión sobre el don se ha propuesto sobre todo desde la antropología y en algunos contextos desde la filosofía, en particular desde la fenomenología. En el contexto de la educación se relaciona en la mayoría de casos con la concepción de “vocación” y se complementa con la concepción de sacrificio, que delimita el don a una forma de la economía, por lo que sigue ligada al intercambio.

En esta perspectiva la propuesta Dar(se) al mundo. Educación, vivencia y donación presenta un primer texto en el que se ofrece una reflexión crítica sobre la temporalidad de la formación y el porvenir de la profesión que apela a la resignificación, recreación o creación del tiempo de la relación con los saberes y conocimientos que decide quien opta por la profesión docente. En un segundo momento, la reflexión deriva hacia el desarrollo profesional docente, en relación con la interculturalidad, la descolonialidad y la educación con la pretensión de provocar una descolonización del desarrollo profesional que incite relaciones en disenso entre la diversidad epistémica que representa la educación y las escuelas. El tercer momento, hace referencia a la noción de comunidades de aprendizaje, consideradas como ecosistemas de formación abiertos a las perspectivas que implican las pedagogías del territorio y el bien común. El cuarto momento, más que una conclusión

sobre las diferentes ideas expuestas, se propone como un exergo, es decir, un fuera de obra en el que se presentan los esbozos de una concepción en la que la investigación en educación se considera como una praxis decolonial susceptible de provocar interrogantes diferentes sobre lo que implica la investigación en educación y la forma en la que se concibe al docente (como) investigador.





Volverse piedra. 2019.
Juan Carlos Jiménez Garcés

I.

**La temporalidad de la Formación y el
porvenir de la profesión**

Las reflexiones y propuestas sobre el concepto y las perspectivas del desarrollo profesional docente, implican la interpretación de su historia y la forma en la que se comprende en diferentes contextos.

Las propuestas sobre el desarrollo profesional en el contexto de algunos países de Europa y Latinoamérica, permiten observar elementos comunes en relación a los procesos de formación continua que se han concebido e implementado sobre la perspectiva particular del problema del desarrollo profesional que, como destaca Fullam (2002), conlleva considerar que: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”. (p. 102)

La ambivalencia del problema o la paradoja que representa implica considerar que se trata de una situación de estructura que atraviesa la historia de la docencia y los cambios en relación a la concepción de la profesión que pretende solucionarse en primer lugar, a través de las técnicas referidas al mejoramiento de resultados de procesos de aprendizaje. En segundo lugar, se trataría de un problema de concepción del sistema que conlleva considerar una perspectiva arqueológica de la docencia con la intención de replantear el problema en la contemporaneidad; particularidad que, de acuerdo con Mariana Pelliza (2017), se hace necesaria pues:

es preciso que las instituciones y los profesores realicen una constante arqueología sobre el rol docente y que la práctica pedagógica se convierta en un objeto de estudio permanente. En este sentido, es preciso adoptar su noción de historia y de tiempo como una sucesión de discontinuidades y rupturas. (p. 134).

La concepción del rol del docente, su tiempo e historia, comprendidos como “una sucesión de discontinuidades y rupturas” promueve una re-conceptualización sobre desarrollo e investigación en el contexto de la educación y los saberes pedagógicos que construye, pues se propone a partir de una pedagogía del tiempo de la formación compuesta por las

discontinuidades que provoca la dimensión subjetiva de la comprensión del rol docente, la puesta en público de la identidad docente y de la historia de sus rupturas en cuanto a la relación con lo impredecible de las prácticas educativas.

En este sentido, la nostalgia sobre el origen de la profesión que se remite a la concepción del pedagogo como esclavo al servicio de una élite, se confronta con el problema de la vocación por un lado y de su configuración como trabajo por otro, en la medida en la que se trata de comprender la posibilidad de su autonomía en el contexto de la transformación de una “profesión libre a una profesión de Estado” (Birgin, 1999), con el interés de comprender, como destaca Alejandra Birgin (1999), que no se trataría de

construir una historia de la configuración del trabajo docente desde la práctica escolar, sino que buscamos recuperar elementos históricos que permitan analizar las dinámicas que lo conforman, sus continuidades y rupturas, las capas superpuestas de discurso que fueron conformando dicho trabajo. Seguramente, una mirada desde lo cotidiano y desde las historias de vida de maestras y maestros y profesores y profesoras (...) aportaría mucha información que podría tornar nuestro argumento más rico y complejo. (p. 19)¹.

La perspectiva de la comprensión de la transformación de la profesión de la enseñanza en trabajo y su práctica en contextos diferentes implica una arqueología de las rupturas de la profesión que se relaciona con las concepciones sobre el saber y su enseñanza. En relación con las concepciones sobre el saber, se trataría entonces de la intimidad con el conocimiento, de la forma en la que un ser establece relación con los saberes en perspectiva de comprender, interpretar y construir los sentidos de una vida. En relación con la enseñanza, se trataría de los métodos y caminos que permiten a un ser, contar lo que sabe a otros,

¹La propuesta de Alejandra Birgin, si bien se realiza en el contexto de la profesión en Argentina, se considera desde una perspectiva en la transformación de la enseñanza en trabajo con funciones definidas por el Estado, refleja un problema de estructura y sistema.

con el propósito de dar indicios sobre las formas de establecer relaciones con el saber, para que quienes escuchan e interrogan, consideren la posibilidad de comprender, interpretar y construir los sentidos de sus propias vidas.

La arqueología de las rupturas del desarrollo de la profesión docente hace posible concebir la relación con los saberes y el tiempo de la formación que conlleva en perspectiva de comprender la contemporaneidad de la profesión y su porvenir, sin recaer en la nostalgia de origen, ni en la proyección al ideal inalcanzable de los “resultados”, pues se trata de comprender las consecuencias de su transformación en trabajo, en perspectiva del comercio de los saberes o su donación. Particularidad de la paradoja estructural que representa la formación docente concebida como el “peor problema y la mejor solución de la educación”, en la medida en la que como refiere Marcel Hénaff (2010), el problema tiene que ver con que:

La enseñanza requiere tiempo, habilidad, aplicación, cuesta fatiga y merece ser pagada como cualquier otra actividad que requiere cualidades y esfuerzos comparables; como para todos los oficios. ¿Hay algo que discutir sobre esto? o ¿dudarlo? Naturalmente que no. Sin embargo, si algunas personas se oponen, porque reducir la enseñanza al trabajo corre el riesgo de destruir su valor de profundidad, agregarán: es un trabajo, por supuesto, pero, antes que nada, una vocación. Desde este punto de vista, independientemente del salario pagado, cualquiera que sea la competencia demostrada, lo que importa, sobre todo, es la calidad de la relación engendrada con los destinatarios de la enseñanza, que va mucho más allá de los criterios de pago y por lo que se diría que la calidad de esta relación es del orden de un suplemento personal que aporta el profesor. (p. 215).

La calidad de la relación corresponde de esta forma a una concepción de desarrollo e investigación diferentes debido a que rebasa el comercio de los saberes a través de la generación de la relación con los destinatarios que tiene lugar por el “suplemento personal”, el aporte o plus de la relación que provoca el profesor.

El suplemento comprendido como la acción y efecto de suplir, a través de ofrecer lo “que sirve para completar algo que falta”, en un contexto educativo implica en primer lugar, la realización del trabajo educativo a nivel técnico, el acompañamiento y transmisión de conocimientos, en segundo lugar, la comprensión del proceso de enseñanza como la apertura a un camino inacabado y de aprendizaje continuo.

El inacabamiento del proceso de formación expone su cualidad de ruptura continua con lo conocido y por tanto con la técnica, característica que hace del aprendizaje una apertura a nuevas relaciones con los saberes, que se presupone, el profesor aporta al investigar.

La profesión de la enseñanza podría considerarse como la práctica de una vocación de ruptura a través de la generación de relaciones discontinuas con los saberes, en perspectiva de la construcción de conocimientos, que, al completar una falta de comprensión e interpretación de un conocimiento, abre perspectivas de aprendizaje a través de las nuevas preguntas que concibe.

El aporte del profesor correspondería entonces a la creación de problemas y preguntas que inciten la apertura para la construcción de respuestas a lo que falta, no en perspectiva de cerrar un proceso de aprendizaje, sino en miras a la reconfiguración y descolonización continua de la relación con los saberes, de los destinatarios activos de la enseñanza, pues como propone Gert Biesta (2019), el tiempo de la formación hace posible comprender que “la investigación educativa no solo debe resolver problemas, sino que también debe causarlos” (p. 1), pues

además de mejorar la utilidad de la investigación educativa, es decir, su capacidad para resolver problemas, existe una necesidad continua de investigación que identifique problemas y, en ese sentido, que cause problemas. Este tipo de desafíos de investigación

se dan por supuestos sobre lo que está pasando y lo que debería estar pasando, y responde a las expectativas de la política y la práctica, no para negar tales expectativas sino para participar en un debate en curso sobre la legitimidad de tales expectativas: un debate que crucialmente debería tener una calidad pública y, por lo tanto, debería tener lugar en el dominio público. (p. 1).

La educación y la investigación como una cuestión pública, se concibe entonces como una profanación, que como Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), proponen, conlleva comprender la acción del profesor como una ruptura en la que la escuela se vive como un espacio y tiempo de apertura.

Un lugar y un tiempo profanos, (...) Lo profano es todo aquello, en ese sentido general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público. Por la profanación, el conocimiento, por ejemplo, pero también las destrezas que cumplen una función particular en la sociedad, se liberan y se ponen a disposición de todos para su uso público. Las materias de la escuela presentan exactamente este carácter profano: los conocimientos y las destrezas son activamente suspendidos de los modos en los que la generación más vieja los dispuso para su uso en un tiempo productivo. Y, al mismo tiempo, esas materias aún no han sido apropiadas por los representantes de la generación más joven. Lo importante aquí es que precisamente esas cosas públicas –que, por ser públicas, están disponibles para un uso libre y novedoso– proporcionan a la generación más joven la oportunidad de experimentarse a sí misma como una nueva generación. La típica experiencia escolar (la experiencia que la escuela hace posible) es exactamente esa confrontación con cosas hechas públicas y disponibles para un uso libre y novedoso. (...) Por esta razón, la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio. (p. 40).

En este contexto, ¿qué implicaría y cómo educar una nueva generación de profesores? ¿cuáles serían las competencias a desarrollar en la formación inicial, básica, de bachillerato, superior y continua? ¿qué perspectivas de innovación conllevaría la comprensión del tiempo de la formación? ¿qué concepción y cómo se implementaría una nueva institución? ¿qué concepción y cómo se realizarían los procesos y propuestas de investigación? ¿qué concepciones sobre los saberes y conocimientos compondrían los saberes pedagógicos, sus currículos y sus prácticas? ¿qué y cómo establecerían relaciones las comunidades de docentes, académicas, educativas, de aprendizaje, en tanto instancias de lo público?

Preguntas que se relacionan con la formación docente, sus proyecciones y porvenir, para confrontar la obsesión por los resultados a alcanzar en contextos en los que, como propone Biesta (2019):

El poder retórico de la idea de “lo que funciona” es inmenso, y uno podría argumentar que esta es la pregunta clave que está a la vanguardia de la práctica cotidiana de los docentes y, quizás, también la pregunta clave que se encuentra en la vanguardia de lo que preocupa a los responsables políticos. (p. 2).

La vanguardia, la exigencia de estar al frente en un combate, podría implicar el sacrificio de los profesores por “suplir lo que falta” a través de “lo que funciona” como expresión de una lógica de la disolución y devaluación continua de la profesión sustentada en la economía de la falta, los resultados inmediatos y la aceleración continua de los procesos de formación e investigación, que reducen progresivamente al profesor a un técnico en el mejor de los casos, o a un funcionario sin autonomía, incapaz de proyectarse a futuro e incompetente para considerar o imaginar su porvenir, en un ámbito en el que como destaca Cecilia Braslavsky (2002) “La demanda aumenta, pero las condiciones siguen siendo insuficientes”. (p. 1).

El aumento continuo de la demanda refleja el crecimiento incalculable de “lo que falta” que se presupone, debería suplir el profesor en condiciones que conservan la insuficiencia, que condiciona y neutraliza la prospectiva de la formación a través de su aplazamiento continuo o su aceleración.

La condición de insuficiencia expresa la naturalización de la precarización continua de la profesión que neutraliza la posibilidad de problematización, la generación de preguntas y la construcción de conocimientos del profesor, los estudiantes, la comunidad, en la medida en la que el tiempo del aprendizaje y la posibilidad de aprender con otro y de otros, se reduce a su mínima expresión, pues como destaca Andy Hargreaves (2005):

El tiempo es enemigo de la libertad. O así se lo parece a los profesores. El tiempo presiona de manera que impide el cumplimiento de sus deseos. Va en contra de la realización de su voluntad. El tiempo complica el problema de la innovación y confunde la implementación del cambio. Es fundamental para la configuración del trabajo de los profesores. (...) “No tengo tiempo”, “no hay bastante tiempo”, “necesito más tiempo” son guantes que los profesores lanzan reiteradamente al paso de los innovadores entusiastas. (...) Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido. (...) mediante el prisma del tiempo, podemos empezar a ver de qué forma los profesores construyen la naturaleza de su trabajo, a la vez que se ven limitados por él. (...) es algo más que una contingencia menor de la organización, que inhibe o facilita las tentativas de la dirección para implementar el cambio. (p. 119).

El tiempo de la formación rebasa por saturación de sentidos la noción de desarrollo, por lo que se racionaliza y regula como continua, a la vez que la presenta como inalcanzable debido a su relación con la economía de la falta, sustentada en la relación entre: “Tiempo técnico-racional – Tiempo micro-político – Tiempo fenomenológico – Tiempo sociopolítico”

(p. 120 a 132), que configuran la concepción de la “intensificación” (p. 142), que en relación al trabajo docente se refiere a la “proliferación de tareas administrativas y de evaluación, a la prolongación de la jornada laboral de los profesores y a la eliminación de las oportunidades para realizar un trabajo más creativo e imaginativo” (p. 145).

La intensificación se relaciona con la forma en la que se pretende estar a la vanguardia, a través de la que los docentes sacrifican su concepción, comprensión e interpretación de la vida, su sentido y la posibilidad de enseñanza, pues al no tener posibilidad de crear e imaginar las perspectivas del “propio” trabajo, se reducen a la reproducción y conservación de lo conocido que provoca la disolución progresiva de la relación con los saberes y conocimientos. En este contexto Lea Vezub (2007), pregunta:

¿Cómo mejorar la calidad de la formación? ¿Cómo convertir a la carrera docente en una opción profesional válida y con prestigio académico, capaz de atraer a los mejores jóvenes? ¿Cómo evitar la fragmentación de la formación docente inicial y la creación de circuitos con desiguales niveles académicos y grados de exigencia? ¿Cómo lograr una mayor articulación entre formación docente inicial, formación continua y el mejoramiento de la calidad de la educación y de las experiencias escolares de los niños? ¿De qué manera elevar la formación de los formadores y los requisitos de ingreso al nivel superior? ¿Cómo enlazar el desarrollo profesional con el ascenso en la carrera docente y la mejora de las condiciones laborales de los maestros en América Latina? (p. 15).

Interrogantes que cabe considerar, cuando, en relación con la concepción de los “Docentes para el Siglo XXI”, la UNESCO (2002), propone que:

Los maestros y profesores del siglo XXI habrán de estar capacitados para desarrollar en el alumno el espíritu público y comunitario, la empatía, la sabiduría, el institucionalismo y el pragmatismo, pero no sólo este último. Deberán saber y ser capaces de enseñar

que el futuro de cada individuo depende del futuro de todos, de identificarse con lo que sienten sus distintos alumnos, de ponerse en su lugar y de enseñarles a aprender, de acostumbrarlos a interrogarse y a buscar sus propias respuestas -en vez de repetir opiniones preconcebidas-, de favorecer la asociación de prácticas institucionales diferentes adaptadas a las nuevas tecnologías –pero oponiéndose al aislamiento egoísta que a veces conllevan-, y de adoptar criterios para seleccionar y proponer contenidos y métodos apropiados que favorezcan el aprendizaje. (p. 2).

Concepción que expone un problema de estructura en la medida en la que, si el profesor no tiene posibilidades de crear o imaginar su futuro, ¿cómo enseña “que el futuro de cada individuo depende del futuro de todos”? particularidad que además afecta la posibilidad de considerar las nuevas generaciones de docentes, que se presume, estarían conformadas por los “mejores jóvenes”.

Las nuevas generaciones de docentes en este contexto de intensificación y aceleración progresiva, ¿qué particularidades tendrían, que los diferencie del canon del “docente para el siglo XXI”, propuesta en correspondencia a la conservación de las “condiciones de insuficiencia” y a la exigencia de resultados sustentados en “lo que funciona” como fundamento de una “educación de vanguardia”? que implica, como propone Biesta (2019) “cambiar la ubicación de la investigación y la identidad del investigador” (p. 2), en miras a pensar la educación, fuera de los lugares comunes que sustentan la “vanguardia”.

Las perspectivas y proyecciones en relación con la profesión del docente contemporáneo podrían considerarse entonces, a partir de las siguientes posibilidades:

Concepción, diseño e implementación de procesos de formación continua, en perspectiva de la generación de procesos de subjetivación que impliquen la comprensión e interpretación, recreación o creación de las relaciones con los saberes y conocimientos, como perspectiva para la construcción de la profesión, sus dimensiones y prácticas.

Comprensión del tiempo de la formación en perspectiva de la construcción de una pedagogía del tiempo que haga posible la vocación de ruptura con lo conocido y de esta manera la reconfiguración y re-conceptualización de la historia de la profesión y su contemporaneidad.

Perspectivas sobre los saberes pedagógicos como dimensiones del pensamiento educativo plural, contruidos a través de experiencias relacionales de formación continua.

Concepción de la práctica como una perspectiva y proceso de diálogo abierto e incondicional, reflexivo, analítico, interpretativo, propositivo y valorativo, sobre el rol y desempeño de la profesión.

Consideración de la investigación como una actitud ética, política, estética y epistémica, de relación con los saberes y prácticas de construcción de conocimientos, en dimensiones singulares y comunitarias.

Establecimiento de relaciones de aprendizaje en contexto, en perspectiva de la comprensión de las concepciones sobre la educación y las pedagogías del territorio

Concepción de la institución educativa como un nodo de relaciones para la problematización de situaciones naturalizadas, en perspectiva de la generación de comunidades de aprendizaje y ecosistemas abiertos de formación para la innovación y la creatividad social.

Comprensión de la niñez y las juventudes fuera de la economía de conservación de una concepción de futuro programado, que no infantilice la concepción sobre las nuevas generaciones.

Relación con las tecnologías de la información y la comunicación como elementos para la configuración de redes de aprendizaje, susceptibles de componer ecosistemas de formación interactivos.

Perspectivas de una geopolítica del conocimiento a través de la comprensión de los saberes pedagógicos como exposiciones del posicionamiento político sobre las epistemes que componen el sistema educativo y sus políticas.

Las perspectivas mencionadas se proponen con la intención de desenfocar la concepción y mirada formativa e investigativa de los lugares comunes que naturalizan la insuficiencia y la economía de la falta, que sustenta el vaciamiento de sentido de la profesión, a través de la obsesión por la formación y la investigación inmediatas.

La mención de los lugares de referencia para la reflexión sobre la profesión se propone como instancias ambivalentes a través de las que la formación docente, concebida como “el peor problema y la mejor solución” tiene lugar, al provocar la paradoja de la formación docente, pues lo peor del problema representa la suspensión de su sentido y por tanto la negación de la posibilidad de su problematización. Lo peor remite a la disolución de la cualidad y la calidad, al crecimiento ilimitado de lo negativo, que naturaliza la negatividad y la transforma en concepto, particularidad que en el contexto de la formación implica su intensificación y de esta manera la suspensión de la transformación.

La intensificación representa de esta manera lo peor de la solución del problema, en la medida en la que, como propone Hargreaves (2005):

La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, hasta no dejar, incluso, espacio para comer.

Conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y para mantenerse al día en el campo propio.

Provoca una sobrecarga crónica y persistente (en comparación con la sobrecarga temporal que se experimenta a veces, en los plazos fijados para reuniones) que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación en la planificación a largo plazo y el control sobre la misma favorece la dependencia de materiales producidos fuera y la pericia de terceros.

Conduce a la reducción de la calidad del servicio, cuando se producen recortes para ahorrar tiempo.

Lleva a una diversificación forzada de la pericia y la responsabilidad para cubrir la falta de personal, lo que, a su vez, provoca una dependencia excesiva de la pericia de terceros y mayores reducciones de la calidad del servicio. (p. 144)

La intensificación disuelve el tiempo del aprendizaje y satura de tareas inmediatas, sin mediación para la comprensión e interpretación de su sentido, la labor del profesor, que experimenta la imposibilidad de imaginar o crear el sentido de su labor; particularidad por la que el profesor se sume en un silencio que representa la pasividad a la que es llevado y por la que no pregunta o no tiene tiempo para narrar sus experiencias de formación, pues la intensificación las hace ajenas. En este contexto, como proponen Bárcena y Mélich (2000):

La idea del tiempo que parece más apta para pensar la vida humana como vida encajada en la temporalidad es la idea del tiempo narrado: el tiempo que se hace humano a través del relato. No cuando contamos el tiempo que se nos acaba o que nos resta, sino cuando el tiempo vivido o por vivir nos permita contar un relato. En este sentido, el aprendizaje es una experiencia que tiene que ver con el tiempo: pues se necesita tiempo para aprender. Se necesita contar con el tiempo suficiente y también poder “contar”, es decir, narrar, ese tiempo ganado del aprender. El “tiempo del aprender” es un tiempo que se narra: el tiempo que corre, que cuenta y que se “cuenta”. Por eso el tiempo del aprender es siempre una narración del tiempo de la formación (*los años del aprendizaje*). Así, lo que aprendemos es el aprendizaje de una narración, tanto como la narración del tiempo invertido —quizá perdido— en el mismo aprender. (p. 153-154).

El tiempo de la formación se consideraría en perspectiva de una noción de desarrollo profesional que no implica la aceleración del proceso debido a que como recalca Biesta (2017), “en educación no se trata de la producción de cosas o productos. Pues una persona educada, no es un producto o una cosa, sino un ser humano con una perspectiva alterada”. (p. 54).

La alteración de la perspectiva que hace posible la educación conlleva “cambiar la esencia o forma de algo. Estropear, dañar, descomponer. Perturbar, trastornar, inquietar. Enojar, excitar”², que deriva los sentidos referidos a partir de alterāre, que deviene de alter ‘otro’.

La formación docente como alteración implica una acción a través de la que se propone el cambio de lo que se considera esencial o formal, como sustentos de un arquetipo o modelo único y acabado de la concepción sobre el profesorado; el cambio, de esta manera, puede considerarse al inicio del proceso, como daño o descomposición, estropear lo planificado para la reproducción de lo establecido; que se percibe como una perturbación y un trastorno de las situaciones naturalizadas, que inquietan a quien las reproduce y conserva; experiencia de cambio ante la que la reacción puede expresarse como enojo por la aparente pérdida de seguridad y excitación en cuanto a la expectativa que provoca la pérdida.

En este contexto, si la educación en tanto formación del docente, provoca la concepción de “un ser humano con una perspectiva alterada”, su desarrollo correspondería a la alteración continua de su propia condición y la de su contexto a través de la creación de otras relaciones con los saberes y conocimientos susceptibles de ser narradas.

El estudio es una experiencia de remoción del tiempo/espacio del pensamiento, es una acción que se manifiesta al aplicarse, actuar con celo y dar, de igual manera al prestar atención y cuidado a la acción realizada, imaginada o proyectada. En relación a su significado, el estudio expone una ética y una política de la formación para la alteración de lo conocido a través del “uso libre y novedoso” (p. 40), de los saberes y conocimientos públicos.

Dar atención a través del estudio es una praxis de libertad que se sustenta en una política de innovación a través de la que la formación desconstruye y descoloniza el desarrollo,

² Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Edición del tricentenario. Actualización 2018. Disponible en: <https://dle.rae.es/?id=26cHVTU>

pues rebasa el tiempo intensificado de su aceleración. La experiencia de formación permite al profesor recrear o crear nuevas relaciones con los saberes y conocimientos con la intención de crear nuevos sentidos entre las experiencias de vida que provoca y que sustentan su enseñanza, debido a que, como destacan Bárcena y Mélich, (2000): “Pues justamente lo nuevo que hay que aprender es lo que se debe proteger: la capacidad de novedad y de sorpresa. Además, ese esquema deja cosas por decir” (p. 150):

Este aprendizaje consiste en dos cosas, por lo menos. En primer lugar, se trata de aprender a prestar atención a cada situación en la que nos encontremos para profundizar en el conocimiento de las condiciones que la caracterizan. En este sentido, el aprender tiene que ver con la relevancia, con lo que es relevante para la orientación de la existencia. Lo relevante es lo que se destaca como diferente de un cúmulo de formas dentro del cual lo que se abstrae se encuentra formando parte. Y se trata, en segundo término, de disponerse a aprender, a través de la experiencia concreta, a no eludir esas condiciones. Aprender a vivir la existencia según la cara que le es propia. (p. 50-51).

La atención implica proximidad a los saberes y conocimientos, extensión y amplitud de la relación a través de la indagación y la apertura del entendimiento, que sustentan el pensar investigativo como una acción continua de formación y transformación de la profesión, como aspecto relevante sobre el cual orientarse y orientar, con la intención propia y de los otros para “disponerse a aprender” en el contexto de la relación, ante el que siempre hay algo por decir.

Alterar la profesión en educación conlleva entonces una desconstrucción y descolonización del desarrollo que implica una moción de ruptura con los ciclos que lo estructuran, en este sentido, no se proponen a través de una meta definida y definitiva a través de resultados, sino de la provocación de nuevas finalidades y de este modo, del replanteamiento de su historia, debido a que:

Mucho tiempo hemos pensado que la esencia del aprender residía en aquello que se transmitía: un contenido objetivo, formalizado, que se debía transmitir con autoridad y neutralidad. En la modernidad, ésta es la imagen dominante del aprender. Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no “sabe”, porque a nada “sabe” en realidad. Un saber sin sabor. (p. 152).

La transmisión como finalidad de la conservación de la insuficiencia de las propias finalidades, implica comprender que innovar las finalidades, corresponde a concebir una temporalidad diferente a través de la que el tiempo de realización de sus objetivos, provoque su apertura, de esta manera, el resultado es una forma de la mediación y no la obsesión por el logro de un fin; particularidad por la que la historia de la profesión no está acabada, estaría más bien, por hacerse, escribirse, exponerse.

El porvenir de la profesión, la moción de ruptura que implica, hace posible imaginarla no en perspectiva de la reproducción de su arquetipo, sino en cuanto a su apertura, es decir a considerarla a través de lo inimaginable de la profesión en correspondencia a lo impredecible de los problemas e interrogantes que exponen sus prácticas, pues:

La pregunta entonces es: ¿en qué consiste la experiencia humana de un aprender como experiencia instalada en la temporalidad? Será un aprender la experiencia vivida como aprendizaje de la memoria; un aprender la experiencia que se vive como un aprendizaje de la relevancia y un aprender la experiencia posible como un aprendizaje del porvenir. (p. 154).

La educación porvenir se relaciona con la apertura a y de la relación con los saberes y conocimientos, las temporalidades de sus pedagogías y los acontecimientos de la enseñanza, que exponen al profesor y al estudiante a los tiempos del aprendizaje, en tanto acciones y

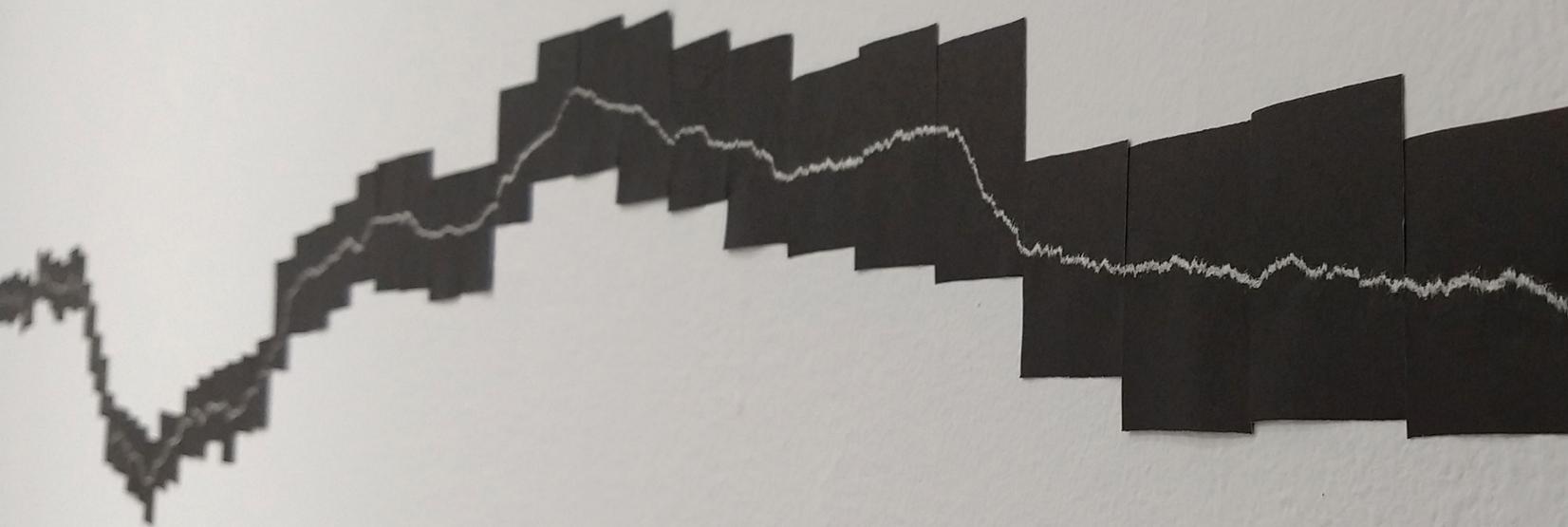
hechos de atención, es decir, de aplicación y cuidado a y de los saberes dados e impredecibles.

El porvenir de la profesión y la educación porvenir representan el tiempo de formación de las nuevas generaciones en la contemporaneidad, como dimensión de y para la exposición a lo impredecible del presente y el futuro de la educación, que no se delimitaría a implementar prótesis en los cuerpos docentes para simular mejoramiento por saturación de capacitación e intensificación del trabajo para el logro de resultados definitivos, sino que abriría la delimitación a través de su problematización continua a través de la perspectiva que hace posible la formación del profesor en investigador de su porvenir.

El profesor investigador del porvenir se caracterizaría, si se trata de imaginarlo, por su posicionamiento más allá de la capacitación y la formación para rebasar el desarrollo; competente por exceso, abre la saturación de la intensificación laboral y resignifica el trabajo de la enseñanza como obra de creación de sentidos sobre las relaciones con los saberes y conocimientos, a través de los que se altera a sí mismo y al contexto; está-siendo-en-atención a los saberes recibidos, dados y porvenir; promueve una comprensión crítica sobre la historia propia y las de los otros, en perspectiva de su innovación o creación; se libera de la culpabilidad por la insuficiencia y las faltas atribuidas para asumir la falta y la insuficiencia como aperturas de sentido para la concepción de finalidades y resultados diferentes; provoca la participación en la construcción de conocimientos susceptibles de ser narrados por sus protagonistas, quienes siempre tienen algo por decir; promueve tiempos de aprendizaje a través de la relación con saberes y conocimientos mediados por interrogantes y problematizaciones que desnaturalizan las dificultades, consideradas lugares comunes o condiciones inamovibles; crea dimensiones de aprendizaje para el pensamiento investigativo como acción y acontecimiento de creación de sentidos para hacer posible la innovación singular y social, de saberes, conocimientos y prácticas; concibe y diseña tecnologías y metodologías de formación flexibles, en perspectiva de la generación de autonomía para la proyección del aprendizaje continuo; considera la institución como

una dimensión para la mediación y construcción de saberes y conocimientos a través del dialogo crítico de la comunidad de aprendizaje en perspectiva de la proposición de la indagación sobre su porvenir.

Las anteriores acciones se considerarían posibles en la medida en la que el profesor investigador del porvenir decida asumir la competencia de dar(se) tiempo, a través de los acontecimientos de formación que sea capaz de provocar en un contexto educativo de aceleración e intensificación naturalizadas; particularidad que correspondería a la formación contemporánea de las nuevas generaciones a través de las perspectivas que permite intuir el presentimiento de una educación porvenir que a la vez corresponde a la decisión de dar(se) al mundo.



Línea y vacío. 2022.

**Dibujo. Rasgado de papel e
instalado sobre pared.**

Juan Carlos Jiménez Garcés



Travesías. 2020.
Juan Carlos Jiménez Garcés



***II. Desarrollo
profesional docente,
interculturalidad,
descolonialidad y
educación***

El desarrollo profesional y la episteme de la profesión

El desarrollo profesional se comprende como una actitud relacionada con la concepción y comprensión de la autonomía que se evidencia en la decisión de generar procesos continuos de formación. En este sentido el desarrollo profesional expone una dimensión en la que confluyen la ética, la política, la episteme, la estética, la educación, en tanto componentes de la concepción de la praxis del profesional en contextos diversos y de formación intercultural.

La praxis profesional expone el posicionamiento frente al saber, conocimientos, métodos y técnicas, que componen una profesión, por lo que, en el contexto de la educación, involucra a los docentes y la forma en la que conciben los saberes pedagógicos en tanto expresión de la identidad docente.

El desarrollo profesional docente se comprende de esta manera como el posicionamiento epistémico frente a los saberes y conocimientos que sustentan la concepción de formación sobre sí mismo y los otros, que promueve la concepción, interpretación y práctica de competencias que evidencien la creatividad, expuesta en la problematización sobre los saberes y conocimientos susceptibles de provocar cambios y transformaciones a nivel singular y comunitario.

En este contexto, el desarrollo profesional considerado como el posicionamiento epistémico frente al saber y los conocimientos como sustento de la decisión de formación, se propone como la dimensión epistémica de la profesión que a través de los saberes pedagógicos del docente, exponen la dimensión subjetiva de la concepción y comprensión de la profesión, y la forma en la que establece relación con el contexto a través de las prácticas en espacios y tiempos laborales diferentes, que podría caracterizarse por las siguientes particularidades:

La dimensión subjetiva

La confluencia de la ética, la política, la episteme, la estética, la educación, compone una dimensión en la que se sustenta la concepción y la comprensión de la profesión y

su praxis, que traman simultáneamente la identidad docente y expone la dinámica de la identidad a través de la relación entre los elementos de la subjetividad, como se observa en el diagrama 1, de la siguiente manera:

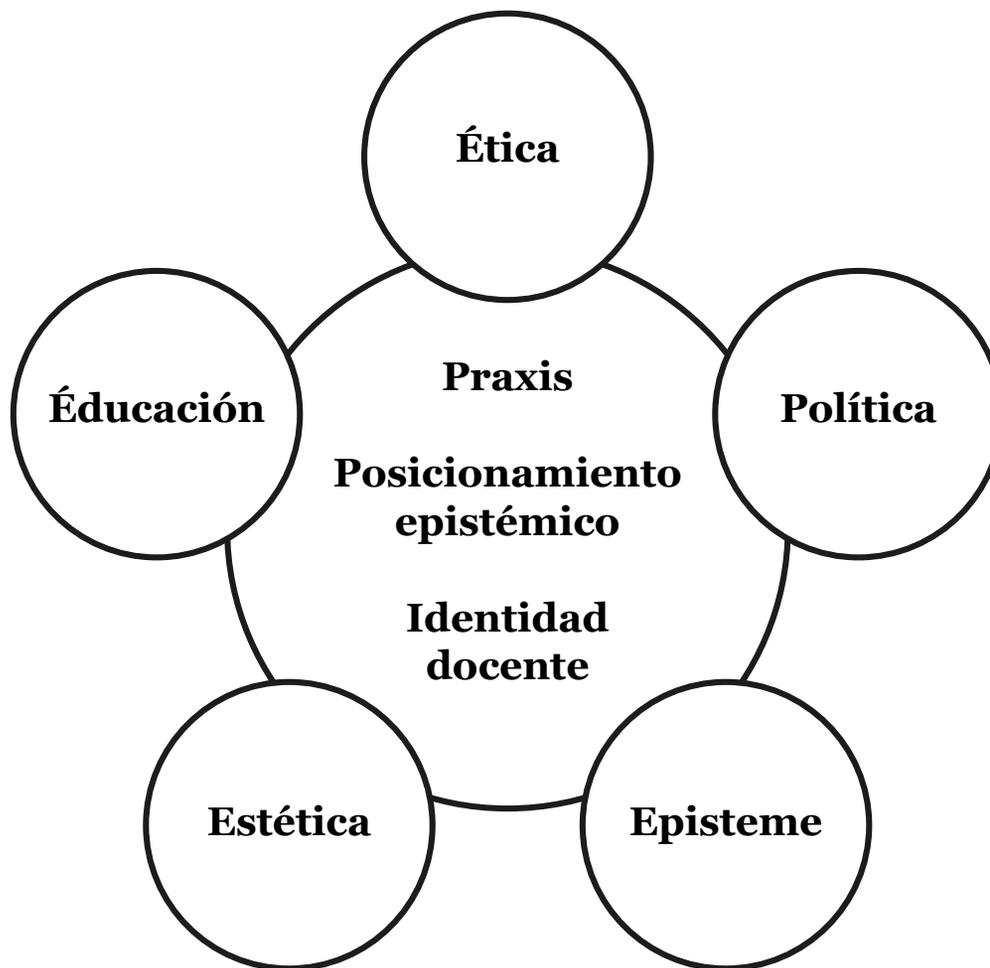


Diagrama 1. Relaciones entre elementos de la subjetividad componentes del posicionamiento epistémico y la praxis profesional de la identidad docente. (elaboración propia).

La ética en tanto modo de existencia expone la concepción de la profesión como un modo de ser, de estar-siendo, expresa la relación de intimidad con el saber y los conocimientos que constituyen una disciplina o una carrera.

La política conlleva la praxis de la toma de decisiones que expone la autonomía emergente del profesional, la generación, conservación o interrupción de relaciones en contextos académicos y comunitarios, en perspectiva de la provocación de una justicia cognitiva para replantear la relación entre el saber y el poder.

La episteme implica la comprensión e interpretación de la historia de la profesión, su problematización y apertura, en cuanto sustento de los saberes pedagógicos que concibe el profesional a través de su renovación constante.

La estética corresponde a la materialización de los saberes pedagógicos a través de la escritura o los diferentes modos de expresión que el profesional proponga, como ejercicio de sus competencias.

La educación se comprende como el espacio y tiempo de la dimensión subjetiva de la formación, que expone los saberes pedagógicos del profesional en relación consigo mismo y los otros en diferentes contextos.

La dimensión subjetiva se caracteriza por su movilidad, particularidad que expone la identidad docente como posicionamiento epistémico flexible, en devenir, pues responde a la forma en la que el profesional establece relación con los saberes y los conocimientos a través de la praxis de la construcción continua de la profesión.

La praxis como una “práctica reflexiva” (Shön, 1982), provoca una “epistemología de la práctica” (p. 10), que se produce a través de la relación entre el “conocimiento profesional” y la “reflexión desde la acción” (p. 22); susceptibles de promover la concepción del desarrollo profesional como una episteme de la profesión que en el contexto de la interculturalidad corresponde a considerar la formación en perspectiva de la diversidad epistémica.

Diversidad epistémica, subjetividad y praxis docente

La diversidad epistémica considera las diferentes formas de concepción de los saberes y los conocimientos y la forma en la que inciden en la concepción de sistemas de formación y producción de conocimiento. En el contexto educativo la diversidad epistémica se relaciona con la inter y transdisciplinariedad como espacios y tiempos para la relación entre diferentes profesionales, con la intención de promover comunidades de aprendizaje que provoquen encuentros entre identidades múltiples.

El carácter diverso de las relaciones entre diferentes profesionales produce relaciones entre subjetividades dispares por lo que la promoción de comunidades de aprendizaje conlleva generar una política educativa de la diversidad epistémica, susceptible de establecer una dimensión dialógica para la problematización de los saberes y conocimientos.

La comunidad de aprendizaje de la diversidad epistémica promueve praxis docentes relacionadas con la proposición de proyectos de investigación inter, transdisciplinarios e intersectoriales, que se relacionan con diferentes instancias que involucran el aula, la institución educativa, la comunidad y los sectores del territorio en el que se propongan los procesos de formación.

La praxis docente en una comunidad de aprendizaje, al ser plural, se propone en correspondencia con las diferentes formas de concepción de saber y conocimientos de las disciplinas y de los territorios y promueve la participación activa de los actores del contexto, que hace posible el “aprendizaje social” (Wildemeersch, et al, 1998), que “gira en torno a la búsqueda de un equilibrio óptimo y dinámico entre los procesos de oposición que se presentan, de acuerdo con las condiciones y necesidades particulares de contextos y desafíos concretos.” (p. 253).

Las necesidades y desafíos constituyen de esta manera horizontes de problematización que el profesional delimita para equilibrar dinámicamente las oposiciones, en perspectiva de la generación de la participación, el consenso y disenso, en su resolución; intencionalidad por la que:

El aprendizaje social debe ser entendido como un aprendizaje proactivo. El alumno no es un “recipiente vacío” (Freire, 1972), actúa para apropiarse de la realidad (Hurrelmann, 1986). El alumno adquiere competencias reestructuradas y desarrolladas por la interacción entre actor y contexto. El actor interfiere y da sentido al contexto a través de teorías en acción. Estas teorías son suposiciones más o menos explícitas sobre cómo alcanzar objetivos particulares. Para participar en la vida social, los actores individuales y colectivos interactúan dentro del contexto a través de “competencias participativas”. (p. 254-255).

La praxis docente que sustenta la diversidad epistémica conlleva la generación de procesos de reestructuración de competencias en el contexto, que promueven la práctica de “competencias participativas” y exponen la dimensión hermenéutica del “aprendizaje social”, pues la participación en los procesos de formación conlleva asumir que “todos los actores son actores competentes”. (p. 255).

El “profesional reflexivo” (Shön, 1982), en el contexto de la diversidad epistémica promueve praxis de colaboración y cooperación en la construcción de los procesos de formación que amplían la comprensión de los saberes y conocimientos, que expresan la dinámica de la comunidad de aprendizaje en las “teorías de acción” que a la vez promueven un desarrollo profesional inter, transdisciplinario, interinstitucional, intersectorial; particularidad por la que el desarrollo profesional docente no es individual, involucra el contexto y a la comunidad en sus procesos.

Contexto, profesión y territorios del saber

El contexto se comprende como un territorio del saber en el que tiene lugar la formación y exposición de la profesión. El ejercicio de la profesión implica diferenciar las problemáticas que el profesional confronta y sobre las que pudiera tener participación; en la medida en la que como propone Fullam (2002):

La sociedad ha suspendido a sus profesores en los dos sentidos de la expresión. Les da suspensos por no conseguir mejores resultados. Y al mismo tiempo los mantiene en suspenso al no ayudar a mejorar las condiciones que harían posible el éxito. Es un círculo vicioso. (...) los formadores de profesores y los profesores han fallado por no haber emprendido acciones para romper ese círculo vicioso. Los sistemas no cambian cuando las personas esperan que los demás solucionen los problemas (p. 121).

La suspensión referida por Fullam (2002), configura un contexto que neutraliza el territorio del saber al promover la delegación de la solución de los problemas a instancias diferentes a las de la acción docente comprendida como la ruptura del “circulo vicioso” de la doble suspensión; concepción que conlleva la exposición del posicionamiento epistémico del profesional de la educación, ante el hecho de que:

La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación. (...) El problema es grave. No tenemos una profesión que aprende. Los profesores y los formadores del profesorado no tienen un conocimiento suficiente de la asignatura, no saben lo suficiente sobre la manera de enseñar, y no saben lo suficiente sobre el modo de comprender e influir en las condiciones que los rodean. Sobre todo, la formación del profesorado -desde la preparación inicial hasta el final de la carrera- no está orientada hacia el aprendizaje permanente. (p. 122-125).

La concepción de las “teorías de acción” (Wildemeersch, et al, 1998) que implican la participación de los actores competentes provoca una ruptura de la doble suspensión, que expresa la concepción de una política de formación docente que sustenta el desarrollo profesional continuo en correspondencia al devenir del contexto, en este sentido, el “profesional reflexivo” (Shön, 1982), se caracteriza por su creatividad y flexibilidad, la apertura dialógica, la perspectiva crítica y la disposición al aprendizaje; como representa el diagrama 2:



Diagrama 2. Relación entre diversidad epistémica, subjetividad, praxis docente, contexto, profesión y territorios del saber, como sustentos de la praxis del “profesional reflexivo” (Shön, 1982) y las “teorías de acción” (Wildemeersch, et al, 1998). (Elaboración propia).

Desarrollo profesional y relaciones interculturales

La relación entre los componentes de la praxis del profesional reflexivo y las teorías de acción propuestas a través de los diferentes procesos de formación en contexto, conllevan como se ha mencionado, la generación de relaciones inter y transdisciplinarias e intersectoriales que implican simultáneamente la emergencia de relaciones interculturales.

Las relaciones interculturales implican la confrontación entre subjetividades diferentes, dispares, que se caracterizan en el contexto del desarrollo profesional por el establecimiento de políticas de creación, concepción y diseño de saberes y conocimientos para la generación del desarrollo profesional singular y comunitario, de esta manera, confrontan la relación entre el saber y el poder y la forma en la que se proponen sistemas de formación en territorios en los que las relaciones interculturales de formación traman la dimensión epistémica de las concepciones de educación.

El contexto intercultural implica un territorio plural de los saberes que conlleva considerar una concepción diferente sobre el desarrollo, que no se relaciona con la economía de producción de la profesión, sino que expone la relación entre los saberes y la vida, particularidad por la que se opta por la resignificación de la sostenibilidad y sustentabilidad profesional pues se proponen a través de las relaciones entre diversidades, diferencias y alteridades culturales, singulares y comunitarias, que afectan la concepción de una comunidad de aprendizaje.

La comunidad de aprendizaje de los territorios plurales de los saberes simultáneamente a la promoción de la inter y transdisciplinariedad, considera la pluralidad de concepciones sobre la naturaleza, lo humano, la formación, que permite concebir la profesión no como una finalidad en sí misma, sino como una ruptura provocada por el devenir continuo de sus saberes que corresponde a la reflexión del profesional sobre los tiempos de la formación en perspectiva de la comprensión del presente y porvenir de la praxis.

El presente de la praxis expone la mediación entre los saberes y los contextos, el porvenir de la praxis conlleva su impredecibilidad. En este sentido, la reflexión del profesional sobre los tiempos de la formación, considera los espacios de la formación como componentes de su dimensión intercultural; como se expone en el diagrama 3:

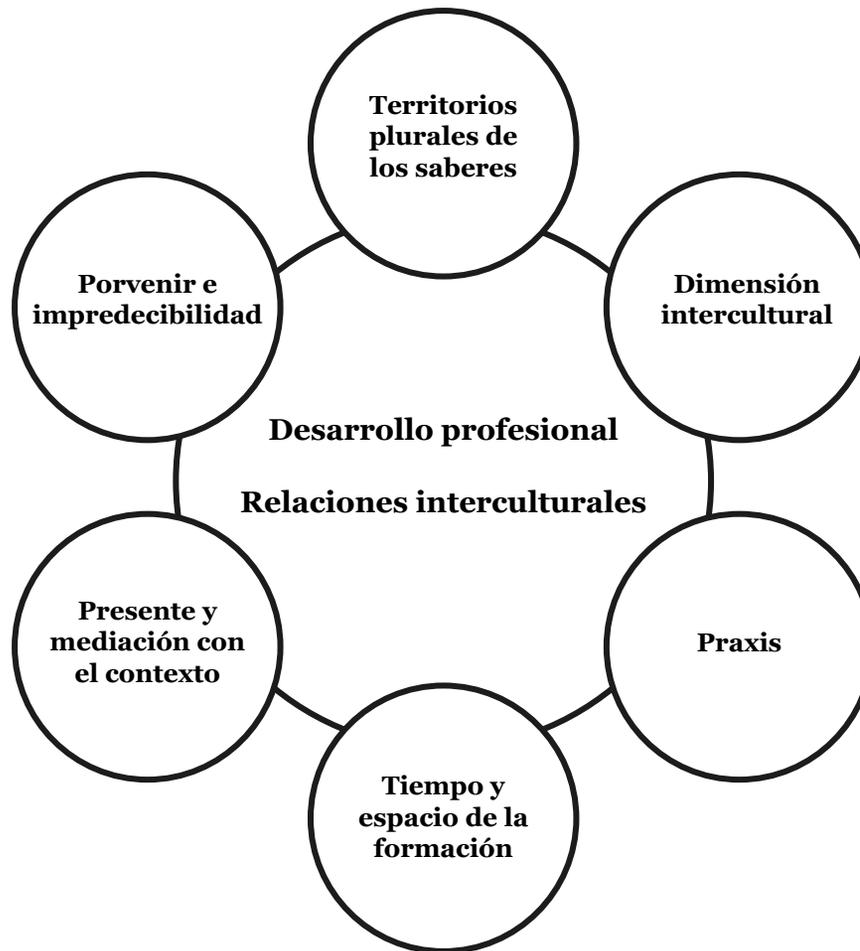


Diagrama 3. Relaciones entre el desarrollo profesional y las relaciones interculturales como tiempos y espacios de la formación. (Elaboración propia).

Las relaciones entre los conceptos mencionados configuran a través de la reflexión sobre los tiempos y espacios de la formación, la dimensión de las relaciones interculturales del desarrollo profesional que corresponde a la consideración de la sostenibilidad y sustentabilidad de la profesión en relación con su presente y porvenir.

La reflexión del profesional conlleva comprender la crisis de representación del desarrollo profesional en relación con el contexto de formación intercultural y las dificultades para la concepción de perfiles docentes competentes para los contextos en los que se propone la educación intercultural que se comprende como una dimensión de la formación que implica no solo lo indígena o lo afro, pues incluye a los migrantes, refugiados, asilados, transmigrantes, apátridas (Alavez Ruiz, 2014), al igual que las diferentes concepciones de la formación en la historia de la educación; en este sentido, la educación intercultural se podría proponer como una característica inmanente y trascendente del proceso formativo debido a que se trata de la proposición de relaciones de conocimiento que hagan posible una experiencia vivencial de los saberes de otros y sus modos de existencia.

La historia de la educación intercultural de esta manera exige una arqueología de la interculturalidad en la medida en la que se trataría de problematizar los tiempos y espacios de formación en los que se conciben los saberes pedagógicos y los posicionamientos epistémicos en relación con esos saberes, al igual que las políticas de formación y su producción y reproducción en los diferentes sistemas educativos.

La educación intercultural se considera en relación a un contexto contemporáneo en el que, como propone Aleida Alavez Ruiz (2014): “La interculturalidad ha abandonado el ámbito del debate intelectual puro y está ganando terreno constantemente entre los responsables políticos y los profesionales quienes buscan nuevos enfoques para fomentar la cohesión en la era de la ‘súper diversidad’” (p. 149).

En el contexto europeo, por ejemplo, se propone “la implementación de la interculturalidad a través del aprendizaje intercultural en el trabajo juvenil, competencia intercultural en educación, diálogo intercultural en la esfera pública e integración intercultural en las políticas urbanas.” (p. 149).

Intencionalidad que promueve una reflexión sobre la concepción de profesión que en el contexto latinoamericano se propone a través de la reflexión crítica sobre la presencia de la colonialidad en la estructura de la interculturalidad, para generar la reflexión sobre la descolonización de la interculturalidad, y en el contexto educativo a la consideración de “pedagogías descoloniales” (Walsh, et al, 2013) que incentiven la descolonización de la educación en el contexto de la “era de la súper diversidad”, particularidad que hace relevante la interrogación sobre la concepción de la educación intercultural y el desarrollo profesional de los docentes interculturales, en la medida en la que como propone Catherine Walsh (2005):

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (p. 4).

La concepción de interculturalidad expone a una crítica inmanente y trascendente a la estructura de la formación pues promueve la ruptura continua de y con procesos de jerarquización de saberes y poderes propuestos para la conservación de una sola concepción de realidad, naturaleza, humanidad, comunidad, política, ciencia, economía, subjetividad, vida.

La perspectiva para la formación docente en este contexto involucra la descolonización del desarrollo, característica por la que se propone reconsiderar, como se ha mencionado, la sostenibilidad y sustentabilidad de la profesión.

La sostenibilidad implicaría una economía de formación de alteridad sobre las relaciones con el saber, y la sustentabilidad el rebasamiento de sus proyecciones en perspectiva de la concepción del profesional intercultural, quien realizaría praxis, de acuerdo a la propuesta de la UNESCO, que impliquen la emergencia de las “competencias interculturales” (UNESCO, 2017). En este contexto, la UNESCO (2017), propone que:

La enorme diversidad cultural de nuestro mundo contemporáneo nos compromete con el desarrollo de competencias para aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir opciones de futuro desde esa alteridad diversa. (...) reconocer las diferencias entre la convivencia desde el punto de vista del multiculturalismo, entendido este como una opción política válida que avanza en el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural, especialmente efectivo en entornos políticos asociados a instituciones democráticas maduras que garanticen la participación ciudadana a través de diversos mecanismos, directos e indirectos, respecto de lo que significan los acuerdos interculturales, que implican no solo el pleno reconocimiento de la diferencia, sino la construcción conjunta de proyectos de vida colectiva con el correspondiente acondicionamiento o transformación de las instituciones correspondientes. (p. 7).

La referencia al multiculturalismo en relación con los “acuerdos interculturales” establece la diferencia entre los dos conceptos, debido a que el multiculturalismo se propone como el establecimiento de un patrón de referencia que implica identificar y clasificar las diferencias desde una economía del reconocimiento, mientras que la interculturalidad se propone como una política del reconocimiento que implica transformación de las relaciones jerárquicas de la clasificación de la diferencia; de esta manera:

El desarrollo de competencias interculturales constituye, entonces, un proceso de aprendizaje que requiere planteamientos claros respecto a sus fundamentos conceptuales y las facultades del entendimiento humano que se ven comprometidas en ambientes de trabajo educativo interculturales. Desde ese punto de vista, es fundamental definir con claridad la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural en sus múltiples manifestaciones, así como la necesidad de interpretar los Derechos humanos a la luz de esa diversidad, apuntando en la dirección de actualizar el contenido universal de esos Derechos a la luz de la sabiduría de las experiencias de vida cotidiana que se encuentran en las concepciones éticas de múltiples expresiones culturales particulares. (p. 7).

Las “competencias interculturales”, proyectan un horizonte epistémico y pedagógico para la praxis de relaciones interculturales de formación que implican re-conceptualizar el aprendizaje a través de las matrices cognitivas plurales, la diferencia, la diversidad, la alteridad, el multiculturalismo, la interculturalidad, los derechos humanos, de la naturaleza, culturales/comunitarios y colectivos, la educación intercultural de diferentes contextos; como se propone en el diagrama 4:

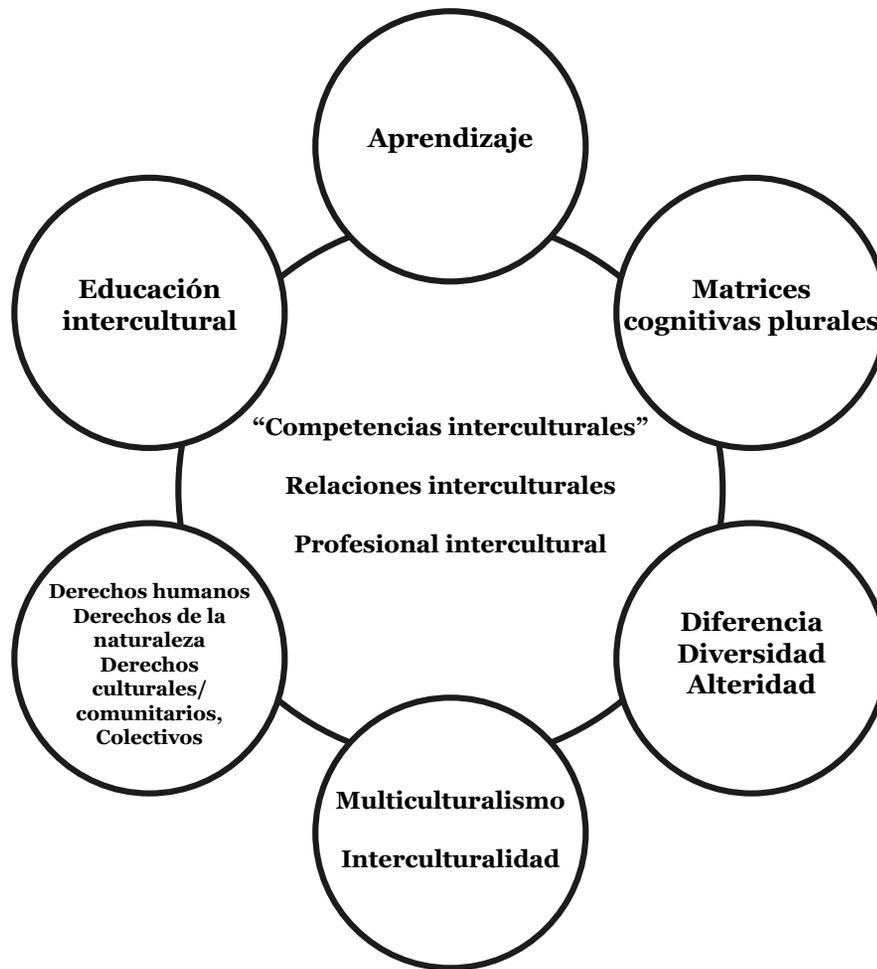


Diagrama 4. Relaciones interculturales para la concepción del profesional intercultural, a través de las “competencias interculturales” (Unesco, 2017). (Elaboración propia).

Las “competencias interculturales” (Unesco, 2017), establecen una proposición que asume la noción de interculturalidad, “pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción” (Walsh, 2005, p. 5), pues la acción intercultural expone una praxis política de

alteridad que conlleva, la concepción, comprensión, interpretación y diseño de espacios y tiempos de relación entre diferencias reconocidas a partir de su saber y poder, por tanto, de su concepción sobre lo político.

Lo político en la interculturalidad se comprende como la expresión del posicionamiento epistémico sobre el saber y el poder, de esta manera sustenta la concepción de la autonomía de sí y los otros como perspectiva de la proposición de “acuerdos interculturales” que provoquen relación entre el disenso que caracteriza la política de relaciones interculturales para el establecimiento de acuerdos entre diferencias, diversidades, alteridades, por lo que implica una complejidad que se trama entre saberes y poderes diferentes, con intereses dispares, que requiere una economía de relaciones interculturales en perspectiva de la gestión participativa de singularidades, comunidades, naturalezas, localidades, territorios, mundos, globalidades que componen la “súper diversidad” de los contextos contemporáneos.

La diferencia de la política sustentada en la distribución de la jerarquía y la política de relaciones interculturales, en el contexto educativo, podría establecerse en la medida en la que se ocupa de los intersticios e intervalos de la relación con los otros, de las dimensiones micro-políticas de las formaciones interculturales y las formas en las que conciben el saber y poder en un contexto en el que se presentan diferentes formas y modos de conocimiento en correspondencia a las matrices cognitivas plurales que sustentan la educación intercultural.

El profesional intercultural, incentiva acciones interculturales de formación que provocan la confrontación de los disensos, no en perspectiva de su neutralización a través del consenso, sino de su relevancia para la promoción de perspectivas críticas sobre los diferentes asuntos y problemas de un contexto, en las que sea factible la participación de los “actores competentes” (Wildemeersch, 1985), de un territorio.

La acción intercultural al provocar participación provoca una re-conceptualización e inversión categórica del desarrollo profesional a través de la praxis de su descolonización,

particularidad por la que hace posible considerar la sostenibilidad y sustentabilidad de la profesión a través de la praxis de la política de relaciones interculturales de formación; como se expresa en el diagrama 5:



Diagrama 5. Política de relaciones interculturales de formación, acción intercultural, descolonización, sostenibilidad y sustentabilidad de la profesión. (Elaboración propia).

La sostenibilidad y sustentabilidad de la profesión expresan el posicionamiento epistémico del profesional intercultural, que conlleva como se ha mencionado, la descolonización del desarrollo profesional como perspectiva para la concepción, comprensión e interpretación de la praxis de formación, en contextos contemporáneos de “súper diversidad”.

Interculturalidad y formación. La sostenibilidad y sustentabilidad de la profesión. Perspectivas para una descolonización del desarrollo profesional

El desarrollo profesional se considera como proponen Hargreaves y Fullam (2014), un “capital profesional” sustentado en una economía de la generación de valor de la profesión que conlleva la interpretación del “capital” como liderazgo y no solo como acumulación. En este sentido, la formación se comprende como un proceso capitalizable en tanto experiencia de innovación, que se evidencia en la re-significación y re-conceptualización de la profesión en perspectiva del reposicionamiento epistémico del profesional sobre los saberes y conocimientos que sustentan su praxis.

El “capital profesional” (Hargreaves y Fullam, 2014), se concibe como una perspectiva que conlleva la comprensión de la economía de la formación en correspondencia a las necesidades de un contexto, involucra la concepción singular sobre la profesión (su dimensión subjetiva) y la forma en la que se considera en el contexto (los imaginarios sociales sobre la profesión).

Los anteriores aspectos afectan la forma en la que se proponga la formación, la concepción de escuela o institución educativa, las políticas de administración y académicas, las formas de contratación, la oferta de posgrados, como particularidades que perturban la concepción de la profesión, que pretende responder a las necesidades de generar un “sistema de escuelas de alto rendimiento, una economía competitiva y una sociedad cohesionada” (p. 107).

El rendimiento, la competitividad y la cohesión, se proponen como finalidades que sustentan las perspectivas de la concepción de sistemas de formación que los profesionales deben

promover a través de sus competencias, en los contextos en donde se requiera su ejercicio. Sin embargo, las dificultades surgen a nivel subjetivo y en contexto cuando la autonomía sustentada en la formación se vulnera a través de la concepción de la formación profesional como una dimensión técnica, debido a que: “Una docencia efectiva ha de recibir una formación integral y repetidas prácticas, pero lleva años perfeccionar antes de alcanzar el grado de maestría” (p. 107).

En este contexto el perfeccionamiento del docente como proceso de larga duración, en correspondencia a las exigencias del contexto y en perspectiva de la producción de una “docencia efectiva” susceptible de promover el rendimiento, la competitividad y la cohesión, estaría afectado por los siguientes cuestionamientos: “¿Tiene el mismo estatus y nivel de recompensa que otras profesiones? ¿La formación es tan larga y rigurosa? ¿Tienen autonomía profesional los miembros de la profesión sobre sus actos y son libres del excesivo escrutinio exterior?” (p. 108).

Las preguntas sobre el estatus y recompensa, la duración de la formación, la autonomía frente a la evaluación externa, se establecen como márgenes de la concepción de la profesión a nivel singular y de contexto, frente al problema que Fullam (2002) enfatiza cuando en referencia a la educación del profesorado propone que: “No tenemos una profesión que aprende.” (p. 125).

La caracterización negativa de la profesión expone la afeción que provocan las dudas sobre su estatus, remuneración, proceso de formación y autonomía, como el síntoma de la pérdida de sentido de la concepción de aprendizaje del profesional, por lo que el “capital profesional” pierde su relación con la economía de generación del valor de la profesión, sustentada en su vínculo con el saber y los conocimientos y suspende la economía de la formación que permite proyectarla, particularidades que sustentan la negación del aprendizaje y por tanto su desarrollo.

La relación entre desarrollo profesional y “capital profesional” expresa una dificultad de estructura que corresponde a la política de formación que al sustentarse en la concepción de un sistema de alto rendimiento, competitividad y cohesión, neutraliza la sostenibilidad y sustentabilidad de la profesión e implica como propone Gert Biesta (2017), que:

educamos porque queremos obtener resultados y porque deseamos que los alumnos aprendan y prosperen. Pero esto no quiere decir que una tecnología educativa, es decir, una situación en la que hay una relación directa entre “aportación” y “resultado”, sea posible o deseable. Y la razón se halla en el simple hecho de que, si eliminamos el riesgo de la educación, existe una probabilidad real de que eliminemos por completo la educación.

Sin embargo, eliminar el riesgo de la educación es precisamente lo que se está pidiendo cada vez más a los docentes. Es lo que parece que esperan, o incluso exigen cada vez más, de la educación, los responsables de formular políticas, los políticos, los medios de comunicación de masas, “el público” y entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Quieren que la educación sea sólida, garantizada y predecible y quieren que carezca de riesgo en todos los niveles. Es por esta razón que la labor de la escolarización se concibe cada vez más como la producción eficaz de “resultados de aprendizaje” predefinidos en un número reducido de asignaturas o con respecto a una serie limitada de identidades, tales como el buen ciudadano o el alumno eficiente que aprenderá a lo largo de toda su vida. (p. 19-20).

La delimitación de la formación a una concepción única de “buen ciudadano o el alumno eficiente que aprenderá a lo largo de toda su vida”, sustentada en el alto rendimiento, competitividad y cohesión, provocan la desvalorización de la profesión y su pérdida de estatus, la reducción a técnica de sus procesos de formación y la pérdida de autonomía del profesional.

La delimitación de la negatividad de la profesión expone el problema de estructura del sistema, que se conserva debido a la economía de resultados que promueve y que recae

sobre el profesional que aplaza continuamente la reflexión sobre su relación con el saber y los conocimientos y neutraliza el posicionamiento epistémico que requiere para tomar la decisión de formarse.

La neutralización del posicionamiento epistémico y la decisión de formación, se sustenta en la valoración de profesiones en las que los resultados, aparentemente, son más visibles, en este sentido:

Hacer de la enseñanza el ideal que otros tienen de las profesiones dominantes no siempre puede ser la respuesta. No tiene valor profesional si los docentes son empujados a acumular más y más diplomas solo para alcanzar un objetivo en la carrera. No es profesionalmente admirable cuando los informes escolares o las calificaciones se expresan en un vocabulario que cada vez se parece menos al lenguaje ordinario. Y no es profesionalmente defendible que los maestros se pongan en un pedestal por encima de los padres y proclamen, como hizo un maestro en un estudio dirigido por uno de nosotros sobre las relaciones emocionales de los maestros hacia los padres. “yo soy el que tiene la experiencia. Yo soy el que tiene los diplomas. ¡Su trabajo es estar aquí y ayudar!” (Hargreaves y Fullam, 2014, p. 114).

La devaluación del “capital profesional” se relaciona con la comparación entre “profesiones dominantes” y lo que se comprendería como “profesiones dominadas” o subalternas, particularidad que expone el problema de estructura como un problema de carácter colonial, pues como destaca Dipesh Chakravarti (2009)

el “desarrollismo” genera “la forma cultural de una política (...) ‘pedagógica’” (...) “en su versión pedagógica, el mero funcionamiento de la política era una nueva promulgación de jerarquías civilizacionales o culturales: entre naciones, entre clases o entre líderes y masas. Los que quedaban en la parte inferior de la jerarquía debían aprender de los de arriba. Cuando hablaban de este modo, los líderes eran como maestros” (p. 49).

La “política pedagógica” conlleva para Chakrabarti (2009), la emergencia del “Estilo pedagógico de las políticas desarrollistas” caracterizado por la generación de una perspectiva de “formación cultural” obsesionada por “alcanzar” aceleradamente a Occidente. El estilo pedagógico de estas políticas implica una educación para la aceleración del desarrollo que conlleva una consecuencia particular en relación a las profesiones consideradas más adecuadas para conseguir los alcances deseados de las políticas de Desarrollo y resultados que Chakravarti (2009), delimita, al proponer que, por ejemplo, en relación a las profesiones:

“El acento en la modernización convirtió a la figura del ingeniero en una de las más erotizadas de la imaginación desarrollista poscolonial” –particularidad por la que se sustenta la– “prioridad del ingeniero con respecto al poeta o el profeta en la imaginación de la descolonización” (p. 67)

Chakravarti (2009), propone como reverso del “estilo pedagógico de las políticas desarrollistas”, “la vertiente dialógica de la descolonización” (p. 49), que se caracteriza por “la pregunta de si –y cómo– una conversación global entre humanos podía reconocer genuinamente la diversidad cultural sin distribuir esa diversidad en una escala jerárquica de la humanidad; es decir, una necesidad de diálogo intercultural sin el bagaje del imperialismo.” (p. 49)

Descolonizar el desarrollo en educación requiere una perspectiva crítica sobre la praxis que haga posible desligarla del positivismo de los resultados, en perspectiva de una formación profesional que incentive la promoción de las “vertientes dialógicas de la descolonización” en correspondencia a las relaciones interculturales de formación como perspectivas de rebasamiento de la obsesión por los resultados. En este sentido:

Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos –en el horizonte actual y de larga duración– como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención. (Walsh, 2013, p. 24).

Las luchas de descolonización expresan un proceso de formación que se moviliza a través del “aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje” como particularidades de una pedagogía descolonial que provoca una praxis caracterizada por “la acción, creación e intervención” que expone los saberes pedagógicos del profesional intercultural.

La praxis de los saberes pedagógicos incitan la descolonización del desarrollo de la profesión que la delimita a la reproducción de técnicas para promover la sostenibilidad y sustentabilidad de la profesión que altera la comprensión e interpretación de la relación con los saberes y conocimientos, pues como se ha propuesto, la sostenibilidad implicaría una economía de formación de alteridad sobre las relaciones con el saber, y la sustentabilidad, el rebasamiento de sus proyecciones, en perspectiva de comprender que el presente de la praxis implica la mediación entre los saberes y los contextos y el porvenir de la praxis conlleva su impredecibilidad, en relación a los procesos de creación o invención de concepciones de formación.

La descolonización del desarrollo en la formación profesional conlleva entonces una praxis que no se limita a la generación de reconocimiento de diferencias, sino a la promoción de acciones interculturales de formación que resuenan con el devenir de los saberes y poderes que traman la complejidad de las relaciones de formación en donde es posible considerar la posibilidad de recorrer “camino que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.” (p. 25).

La comprensión de la historia de la formación, en este sentido, se propone como un proceso que hace posible la puesta en perspectiva del presente y de esta manera la proyección de la formación, su devenir y porvenir, como expresiones de la descolonización del tiempo de la formación y corresponde a considerar la formación profesional fuera de los límites de la vocación o la hiperespecialización como rasgos coloniales de la formación reducida a conversión o tecnología.

“Aprender, desaprender, reaprender” expresan una perspectiva de transformación de la subjetividad y el contexto pues implica al ser singular y al ser en común alteridad de los contextos interculturales de formación, en los que las perspectivas de formación del profesional intercultural, las competencias interculturales de su praxis, afecten la sostenibilidad y sustentabilidad del profesional a nivel singular y comunitario, a través de la re-significación y re-conceptualización del valor de las profesiones, comprendidas como perspectivas de transformación del sentido de una vida.





Vacios (Fósil de lo orgánico).

Detalle. 2019.

Juan Carlos Jiménez Garcés

III. Comunidades de aprendizaje, inter, transculturalidad y ecosistemas de formación

El profesorado como modo de existencia y la pedagogía del bien común

El *ethnos* se comprende como la “cualidad de un pueblo”, las características y particularidades de las concepciones sobre la vida, la singularidad, las relaciones con otros, la naturaleza, el mundo, que conforman la noción de cultura y sustenta los modos de existencia singulares o colectivos de quienes la compongan en perspectiva de la concepción de una comunidad.

La concepción de una comunidad implica establecer acuerdos sobre las particularidades y posibilidades de ser–estar–siendo–en–común y conlleva pensar en una política de relaciones con otros en prospectiva del establecimiento de acuerdos que hagan posible la coexistencia a través del conocimiento y valoración de la diversidad, la diferencia, la alteridad, que hacen de la comunidad una dimensión cambiante, inestable, el lugar y locus de una política de relaciones inter y transculturales.

En este contexto las comunidades docentes serían *ethnos* plurales caracterizados por una relación en común con el saber y los conocimientos como sustento de las políticas del conocimiento y la formación sobre sí mismo y otros, que a corto, mediano y largo plazo componen el concepto de educación de una cultura, sus sistemas de representación y prácticas.

El *ethnos* docente conlleva modos de existencia que se proponen a través de las relaciones con el saber y los conocimientos y las praxis de formación, que exponen una visión en, sobre y a través de la vida, susceptible de comparecer ante otros como experiencia de la puesta en común de sus concepciones.

La puesta en común de las experiencias singulares sobre los saberes y conocimientos configuran la concepción del profesor como expresión singular del *ethnos* docente. La concepción del profesor y sus prácticas devienen en modos de existencia, comprendidos como posicionamientos políticos, éticos, epistémicos, económicos, estéticos, pedagógicos, ante el *ethnos* docente y su relación en común con el saber y los conocimientos y los diferentes acuerdos de coexistencia entre las diferentes culturas y sistemas educativos en los que participa.

El profesor de la dimensión privada que corresponde al ethnos docente se expone a la dimensión pública de la comunidad a través de la puesta en común de saberes, conocimientos y prácticas, que incitan consensos en relación a la asimilación de acuerdos preestablecidos sobre la formación, disensos en cuanto a la crítica de los mismos, innovación en perspectiva de recreación o creación de procesos alternativos.

El posicionamiento del professor propone relaciones con la inestabilidad y dinámica de la comunidad, en este sentido, la perspectiva del profesor se caracterizaría por su capacidad de apertura, enfoque y desenfoque, escucha, dialogismo e interacción asertivas.

El profesor genera procesos que afectan el sistema de representación que sustenta la concepción de formación de un contexto o comunidad particulares y hacen de la acción educativa un hecho colectivo y social que promueve la incitación y provocación de la participación del ethnos comunitario, pues la política de relaciones que presenta la puesta en común de los saberes y conocimientos, sustenta una pedagogía de la implicación.

La pedagogía de la implicación corresponde a la intención de problematizar las relaciones con los saberes y conocimientos de un contexto cultural con el propósito de cuestionar los sistemas de representación sobre la formación, que a través de la participación involucran a los diferentes actores de una comunidad en la construcción de soluciones para un problema y sustentan la transformación de un sistema educativo, la escuela y las instituciones de formación.

La transformación del sistema de representación de la formación, corresponde a la comprensión de la educación como una cuestión pública, pues como destacan Jan Masschelein y Marteen Simons (2014):

la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, (...) tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (p. 12).

La concepción referida expone un modo de existencia en el que la escuela, como lugar del *ethnos docente* es una dimensión que en relación con los saberes y conocimientos, exige su puesta en común a través de su transformación en “bienes comunes”, a través de los que se promueve una economía de formación diferente debido a que no se delimita a la resolución de la formación a partir de los resultados como finalidades pues la concibe como medio y apertura.

Los “bienes comunes” se comprenden en el contexto de la “economía del bien común” (Fellber, 2012), como formas de relación que rebasan la noción de producción y acumulación; se sustentan en “confianza, cooperación, solidaridad y voluntad de compartir” – como “guías éticas”– diferentes a las éticas de la – “búsqueda de beneficio y competencia” (p. 49). En el contexto de la educación implicarían una economía de reciprocidad crítica sobre la relación con los acuerdos a proponer en un proceso de formación y a economías de donación en cuanto a la concepción de la relación entre el saber y el poder.

En el contexto del derecho, los “bienes comunes” se oponen a la propiedad privada, debido a que se proponen como parte de la humanidad, concepción que en el contexto educativo hace que los saberes y conocimientos no se consideren como propiedad de un ser, cultura o contexto particulares que pudieran detentar mayor validez frente a otros saberes y conocimientos, sustentados en concepciones de ser y existencia distintos.

La acción del profesor al exponer saberes y conocimientos a través de la puesta en común de las perspectivas sobre la formación, expresa la praxis de una pedagogía del bien común que corresponde a la concepción de una comunidad de aprendizaje, concebida como una dimensión para la puesta en común de los saberes y conocimientos susceptibles de transformar los modos de existencia, singulares y colectivos, a través de la promoción de la libertad y la justicia en educación; como se representa en el diagrama 6:



Diagrama 6. Dinámica de relaciones entre la comunidad docente, los modos de existencia y el profesorado. (Elaboración propia).

El modo de existencia del profesor expone una “responsabilidad pedagógica” (Massschelein, Simons, 2014, p. 89), que se caracteriza por la donación de “tiempo libre”, debido a que “es un tiempo que permite a cada cual desarrollarse como individuo y como ciudadano, exento de obligaciones familiares, sociales o relacionadas con el trabajo” –en este sentido– “el

pedagogo (...) hace que ese tiempo libre o indeterminado esté disponible para los jóvenes” –debido a que la pedagogía– “consiste en hacer del tiempo libre una realidad” (p. 90).

La pedagogía del bien común sustenta la concepción de una comunidad de aprendizaje como una dimensión en la que el tiempo libre para la proposición de relaciones y acuerdos con los saberes y conocimientos se materializa en una realidad, es decir, toma lugar o lo crea, debido a que hace posible al profesor, estudiantes y actores participantes en el proceso de formación – “abandonar” –un– “entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)” (p. 12) por las relaciones diferentes a las mediadas o condicionadas por las “obligaciones familiares, sociales o relacionadas con el trabajo”, en la medida en la que no dependen de un “contrato social” que delimite la decisión de renovación y cambio; debido a que como propone Michel Serres (1991):

Los filósofos del derecho natural moderno hacen remontar a veces nuestro origen a un contrato social que, al menos virtualmente, habríamos establecido entre nosotros para integrarnos en el colectivo que nos hizo los hombres que somos. Curiosamente mudo sobre el mundo, ese contrato, dicen, nos hizo abandonar el estado natural para formar la sociedad. A partir del pacto, sucede como si el grupo que lo había firmado, zarpando del mundo, ya solo se enraizara en su historia. (...) Exclusivamente social, nuestro contrato deviene mortífero, para la perpetuación de la especie, su inmortalidad objetiva y global. (p. 63-65).

El cuestionamiento a la economía de producción y acumulación que promueve la renovación y el cambio abren la posibilidad de pensar la realización de un “contrato natural” (Serres, 1991) que conllevaría:

añadir al contrato exclusivamente social el establecimiento de un contrato natural de simbiosis y de reciprocidad, en el que nuestra relación con las cosas abandonaría dominio y posesión por la escucha admirativa, la reciprocidad, la contemplación y el respeto, en el que el conocimiento ya no supondría la propiedad, ni la acción el dominio, ni estas sus

resultados o condiciones estercolares. (p, 69). –en la perspectiva en la que – La Tierra nos habla en términos de fuerzas, de lazos y de interacciones, y eso es suficiente para hacer un contrato. Así pues, cada uno de los miembros en simbiosis debe al otro, de derecho, la vida, so pena de muerte. (p. 71).

La pedagogía del bien común se caracterizaría por la “escucha admirativa” como disposición dialógica; la “reciprocidad” en cuanto proposición de relaciones equivalentes entre disensos; la “contemplación y el respeto” en correspondencia al reconocimiento de la diversidad, la diferencia, la alteridad; el “conocimiento” como apertura incondicional de perspectivas e innovación entre la diversidad epistémica; la “acción” docente como donación de sentidos. En este contexto el modo de existencia del profesor, conlleva considerar un estar-siendo:

arcaico y contemporáneo, tradicional y futurista, humanista y sabio, rápido y lento, verde y curtido, audaz y prudente, más alejado del poder que cualquier legislador y más próximo a la ignorancia compartida por la gran mayoría que cualquier sabio imaginable, grande quizá, pero pueblo, empírico pero exacto, suave como la seda, áspero como el lienzo resistente, errando sin cesar sobre el intervalo que separa el hambre de la saciedad, la miseria de la riqueza, la sombra de la luz, el dominio de la servidumbre, lo conocido de lo extraño, conociendo y estimando la ignorancia como las ciencias, los cuentos de vieja más que los conceptos, las leyes tanto como el no-derecho, monje y granuja, solo y vagabundeando, errante pero estable, por último y sobre todo ardiendo de amor hacia la Tierra y la humanidad. (p. 157).

Las cualidades expuestas podrían proponerse como la expresión de un ethnos docente plural, abierto por las relaciones con los saberes y conocimientos, a través de la puesta en común de la diversidad epistémica del saber, la diferencia de las singularidades en relación, la alteridad del extrañamiento ante lo conocido, que hace posible concebir el profesorado como un modo de existencia que provoca un ser–estar–siendo–en–común relación con los saberes y conocimientos; como se refleja en el diagrama 7:

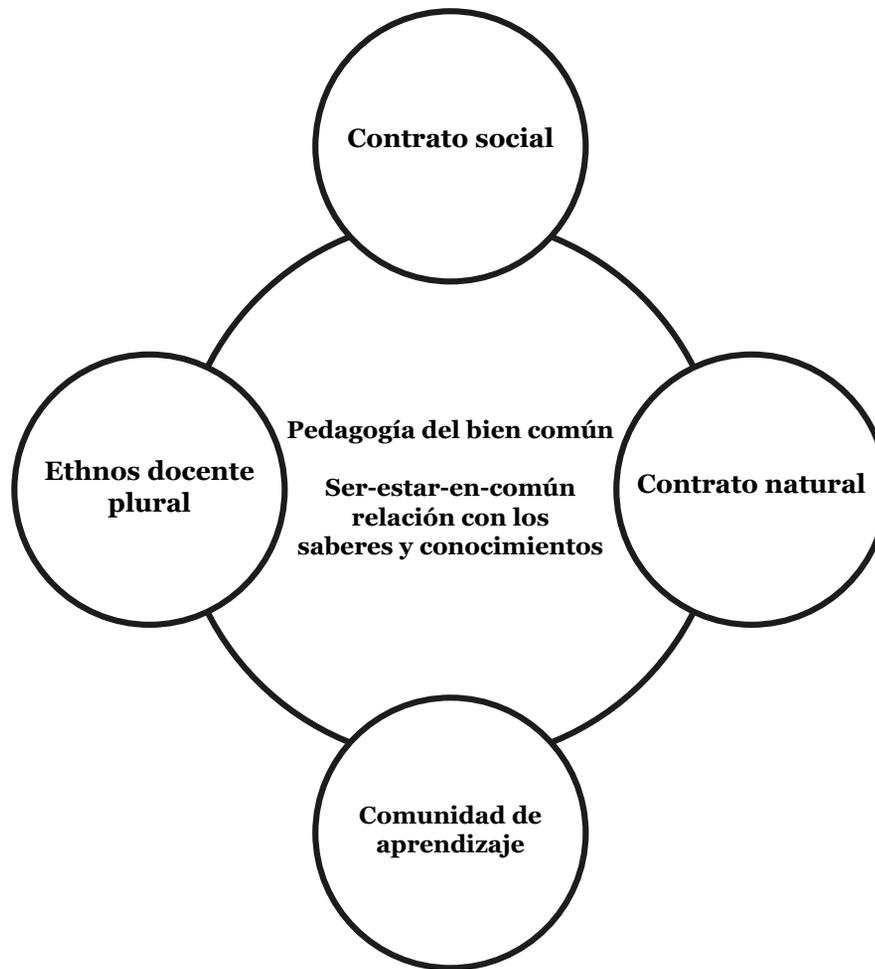


Diagrama 7. Dinámica de relaciones de la pedagogía del bien común. (Elaboración propia).

Comunidades de aprendizaje, política de relaciones de interculturalidad y estrategias de formación

La puesta en común de los saberes y conocimientos a través de la pedagogía del bien común, propuesta en la praxis del profesor como política de relaciones en contextos de diversidad,

diferencia y alteridad, exponen las relaciones de inter y transculturalidad que ocurren en la cotidianidad de la vida comunitaria que trama los contextos, los sustenta y moviliza, particularidad que afecta la concepción de educación debido a que rebasa la noción tradicional de institución por la exigencia de apertura de los procesos de formación.

La institución educativa se transforma en una dimensión para la proposición de acuerdos entre los diferentes “actores competentes” (Wildemeersh, et al, 1985), del contexto, quienes a través de la pedagogía de la implicación que sustenta las relaciones dialógicas entre los saberes y conocimientos del contexto y los saberes y conocimientos escolares, involucra a la comunidad docente, la comunidad académica, las familias y los diferentes actores sociales del lugar como comunidad de aprendizaje.

La transformación de un contexto a través de la proposición o construcción de políticas de relación inter y transculturales de formación, problematiza el “entorno conocido” pues desnaturaliza las situaciones aparentemente “tradicionales” que obstaculizan la educación; en este sentido la comunidad de aprendizaje es una dimensión en la que se promueven procesos de formación participativos que permiten la lectura, re-significación, re-conceptualización, recreación o si fuera necesario la creación del contexto y los diferentes conceptos de formación sobre los saberes y conocimientos que hacen posible repensar la historia singular y colectiva de sus habitantes.

La posibilidad de repensar la historia propia y de los otros incentiva la reflexión y crítica sobre las situaciones naturalizadas que impiden la generación de la formación de comunidades de aprendizaje, de esta forma la política de relaciones inter y transculturales propone estrategias de formación que se relacionan con perspectivas educativas en las que la participación de los actores del contexto es vital pues se relacionan con las dimensiones subjetivas y de contexto de una comunidad.

La dimensión subjetiva de los problemas en un contexto corresponde a los imaginarios sociales sobre la formación de una comunidad, por tanto, corresponden a los sistemas de representación que sustentan la concepción de la cultura de un ser singular y de la comunidad, como sustento de la concepción del sistema educativo que proponga a sus habitantes.

La transformación de un sistema educativo requiere de un proceso de reflexión crítica que emerge a través de la praxis de una política de formación que haga posible “abandonar” el “entorno conocido” (Masschelein, Simons, 2014) y provoque procesos de “aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención.” (Walsh, 2013, p. 24).

La comunidad de aprendizaje de esta manera trama una dinámica reflexiva inacabada que replantea la historia de las relaciones con los saberes y conocimientos por el cuestionamiento de los sistemas de representación que sustentan la concepción de un sistema educativo y la cultura y los imaginarios sociales sobre la educación de un contexto; como expone el diagrama 8:

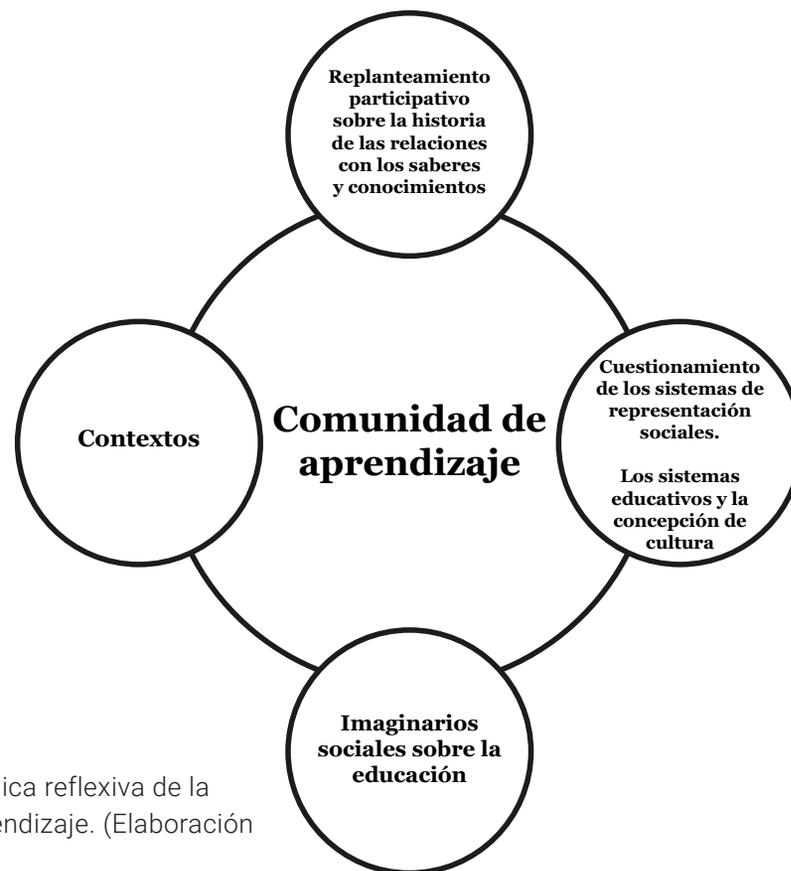


Diagrama 8. Dinámica reflexiva de la comunidad de aprendizaje. (Elaboración propia).

La comunidad de aprendizaje se caracteriza entonces por la reflexividad participativa continua sobre la cotidianidad de las relaciones con el saber y los conocimientos que a través de la pedagogía del bien común motiva la reapropiación social y natural de los saberes y conocimientos en correspondencia a una formación que implica “aprender, desaprender, reaprender, actuar, crear e intervenir” (Walsh, 2013).

La intervención se sustenta en la “práctica reflexiva” (Shön, 1982), que a través de la puesta en común de perspectivas de formación en un contexto se propone para la concepción o replanteamiento de las relaciones con los saberes y conocimientos; promueve la interacción entre saberes y prácticas que hacen posible la transformación del contexto y de esta manera la innovación social y natural, singular y colectiva de los procesos educativos.

Intervenir conlleva la provocación de rupturas con “lo conocido”, la apertura de una dimensión reflexiva que incita la toma de posición ante las propias concepciones sobre la formación y las que considere válidas una comunidad y rebasa la mera implementación impositiva de modelos de intervención sin mediación, caracterizada por la anulación o neutralización de los procesos de participación reflexiva que afectan la comunidad de aprendizaje al suspenderla por saturación de técnicas y procedimientos que provocan la separación de la comunidad o su polarización, produce la disolución del ser–estar–siendo–en–común relación con los saberes y conocimientos y la negación de las políticas de formación de la pedagogía del bien común.

La comunidad de aprendizaje como dimensión de la praxis de la pedagogía del bien común es una táctica y estrategia de confrontación de la suspensión de la participación, se propone en perspectiva de la generación de intervenciones asertivas críticas que provoquen la renovación continua de las relaciones con el contexto y los diferentes sectores que lo conforman, de igual manera en relación con la institución educativa y la comunidad docente, propone la relación inter y transdisciplinaria entre los saberes y conocimientos propuestos en la educación.

En este contexto la comunidad de aprendizaje resignifica y re-conceptualiza la institución educativa a través de la puesta en común de sus propuestas, consideradas caminos, tejidos, puentes para la interacción participativa entre los diferentes actores sociales, que hacen de la institución un espacio y tiempo para la concepción de políticas de intervención en contexto, caracterizadas por la provocación de acuerdos sustentados en la participación reflexiva de sus habitantes, las relaciones inter y transculturales, inter y transdisciplinarias de su cotidianidad, con la intención de transformar un sistema educativo, debido a que la re-significación de la institución conlleva la re-conceptualización de la estructura del sistema y de esta manera, su innovación; como se refleja en el diagrama 9:



Diagrama 9. Dinámica de relaciones de la comunidad de aprendizaje, las políticas de relaciones de interculturalidad y estrategias de formación. (Elaboración propia).

Comunidades de aprendizaje y ecosistemas de formación

La concepción de los ecosistemas de formación se relaciona con experiencias que implican concebir posibilidades educativas que amplíen el acceso, difusión e implementación de procesos de formación, que traman redes de conocimiento a través de las comunidades de aprendizaje.

La relación con las comunidades de aprendizaje como dimensiones para la praxis de la pedagogía del bien común hace posible la generación de redes de conocimiento que componen procesos de formación en los que la educación se concibe como una relación entre “Ecologías del aprendizaje” (Siemens, 2010), pues “las ecologías son entornos de conocimiento compartido” –que se establecen– “fomentando las conexiones y fuentes de conocimiento, dando lugar a la circulación de éste. Son libres, inarticuladas, dinámicas, adaptables, confusas y caóticas.” –debido a que están en correspondencia con la actividad de “un organismo vivo.” (Santamaría, 2010, p. 10).

Las ecologías de aprendizaje corresponden a las diferentes dinámicas de formación que implica un contexto de relaciones inter y transculturales debido a que se proponen en el territorio, comprendido como un ecosistema de relaciones complejas de formación, que provoca modos de comunicación e interacción participativa que hacen posible la coexistencia crítica entre la diversidad epistémica de los saberes y conocimientos de un contexto.

El ecosistema de formación considerado un “organismo vivo” se propone como un sistema abierto, debido a la inestabilidad de las singularidades y las comunidades, particularidad por la que su cualidad de ser “libres, inarticuladas, dinámicas, adaptables” permite responder a su carácter de “confusas y caóticas” a través la relación con lo impredecible de la cotidianeidad de la vida comunitaria.

Las redes de conocimiento se consideran como un concepto y un método en la medida en la que sustentan los diferentes procesos de intervención a través de la construcción de relaciones entre los diferentes actores del contexto. En tanto concepto implican un horizonte de diversidad epistémica sobre los saberes y conocimientos puestos en común, en cuanto método, implica los diferentes caminos, estrategias y tácticas para la construcción y creación de tejidos y puentes inter, transdisciplinarios, interinstitucionales e intersectoriales, de un proceso de formación.

El devenir de las relaciones de un ecosistema de formación sustentado en las comunidades de aprendizaje provoca rupturas en los sistemas de representación del conocimiento que promueven la transformación de un sistema educativo, pues lo abren a través de las acciones del docente como gestor de concepciones de formación que se caracterizan por la renovación de la relación con los saberes y conocimientos de los habitantes de una región o territorio particulares; como se observa en el diagrama 10:



Diagrama10. Dinámica de relaciones del ecosistema de formación.
(Elaboración propia).

Las rupturas de los sistemas de representación de los saberes y conocimientos no exigen la destrucción de procesos anteriores sino su re-significación, re-conceptualización o recreación, debido a que hacen parte de la historia de la relación con los saberes y conocimientos que hacen posible la comprensión de la transformación en perspectiva de su renovación, cambio o innovación o si fuera el caso de su creación.

La ruptura como consecuencia de la intervención reflexiva hace posible el replanteamiento de los saberes y conocimientos con la intención de promover un posicionamiento sobre la formación que incide en su reapropiación social y natural –o de ecosistema–, que incentiva el deseo de aprendizaje y enseñanza que corresponde a la locomoción de las subjetividades y los contextos.

La movilización de las subjetividades expresa el devenir de los contextos y de esta manera, la exposición de imaginarios sociales diferentes sobre la educación, que no se delimita a la reproducción técnica de contenidos sino a la conceptualización participativa de sus sentidos que hacen posible la reapropiación de la educación como un bien común que se promueve a través de la interacción y el aprendizaje dialógico de la comunidad de aprendizaje, el devenir de las relaciones inter y transculturales de un ecosistema de formación y la praxis de políticas de alteridad de los conocimientos que provocan relaciones de equidad y reciprocidad que desmontan la estructura jerárquica atribuida a los procesos educativos.

Las políticas de alteridad de los conocimientos sustentan la pedagogía del bien público debido a que establecen economías de relación con los saberes que implican la praxis del derecho a la educación y en este sentido, la comprensión de la formación como una perspectiva de vida y sobre la vida.

El derecho a la educación a través de la reapropiación social y natural de los saberes se considera entonces como una praxis de la política de formación que incita el posicionamiento de las comunidades de aprendizaje en la perspectiva ecosistémica de la formación, que reafirma la concepción de la vida como saber en continua innovación.

La innovación de los saberes a través de la vida corresponde a la experiencia continua de aprendizaje que ocurre en el transcurso de las diferentes relaciones singulares y comunitarias en contextos de diversidad, diferencia y alteridad, por lo que las relaciones inter y transculturales no se delimitan a ethnos particulares sino a su apertura.

La perspectiva ecosistémica de las comunidades de aprendizaje promueve así la reafirmación de los saberes y conocimientos singulares y comunitarios a través del conocimiento de los saberes de otros, en contextos institucionales, territoriales, sociales, familiares, naturales, de la cotidianeidad.







Vacíos (Fósil de lo orgánico).2019.

Juan Carlos Jiménez Garcés

Exergo

La investigación en educación como praxis decolonial

A María Eugenia Salinas, in memoriam

La reflexión sobre la relación entre la investigación, la educación, la decolonialidad y sus posibles concepciones y praxis por parte de los docentes, se propone a partir de discusiones sobre las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica de la profesión con la intención de problematizar los conceptos sobre el ser, el estar, el saber, los conocimientos y ciencias que representa, al igual que de las formas de teorización, conceptualización y operacionalización de esos conceptos pues involucran la subjetividad, la relación de singular intimidad con los saberes y conocimientos que sustenta la profesión del docente investigador y sus prácticas en contextos inter, transculturales, inter y transdisciplinarios.

La relación provoca la emergencia de cuestionamientos que involucran la subjetividad debido a la concepción y forma en la que se ha puesto en práctica la investigación y genera una serie de paradojas críticas a nivel estructural y sistémico que problematizan los paradigmas sobre los que sustentan las epistemologías y metodologías de investigación centradas en el enfoque y delimitación precisa de objetos, sujetos y/o situaciones sometidas a observación para confirmar respuestas predefinidas por paradigmas y categorías.

La perspectiva sobre la investigación y la decolonialidad hace visibles dimensiones pre paradigmáticas (De Sousa, 2009), en las que las concepciones y prácticas de la investigación y los diferentes conflictos sobre la estructura de su historia, se abren para cuestionar sus sistemas a través de lo que David H Jonassen (1997, 2011) define como problemas no estructurados o “mal estructurados” (*“Ill-structured”*), debido a que exponen los límites de un paradigma.

La concepción de una investigación centrada y proyectada para corresponder de la mejor manera a resultados predefinidos³, no es la más adecuada cuando se trata de la relación entre

³ La noción de “resultados predefinidos” en educación e investigación, se propone desde la perspectiva de Gert Biesta (2016) cuando dice que la educación se ha reducido a la “producción de determinados resultados de aprendizaje o de identidades predefinidas, tales como el “buen ciudadano” o el “aprendiz flexible a lo largo de toda la vida” (Biesta, 2016, p. 120). La reducción a esos resultados se sustenta en la noción de acreditación y los estándares que propone a las diferentes instituciones educativas.

educación-investigación-decolonialidad, debido a que afecta la confirmación de categorías establecidas y conservadas como paradigmas a través, por ejemplo, de universales –, pues una dimensión pre paradigmática al exponer los límites de los ejemplos, modelos y paradigmas, provoca preguntas que conllevan desenfoque y dislocación a través de una praxis deconstructiva a nivel ontológico, epistemológico y metodológico que perturba las formas de relación con los saberes y conocimientos, consigo mismo y los otros, las concepciones sobre la producción y difusión de conocimientos, su sistematización e institucionalización.

La dimensión pre paradigmática y los problemas no estructurados abren posibilidades sobre la forma en que se concibe la investigación que en diálogo con la decolonialidad promueve una relación con las concepciones y praxis de la investigación creación (Borgdorff, 2012, Leavy, 2015, 2017, Denzin y Salvo, 2020a) caracterizada como una dimensión continua de cuestionamiento de teorías, conceptos y métodos que se propone en, sobre y a través de la moción y encuentro entre “paradigmas emergentes” (De Sousa, 2009), es decir, inacabados por su relación con el devenir y el acontecimiento de la creatividad que considera las perspectivas de las praxis de investigación y educación como acontecimientos decoloniales.

En este sentido, la experiencia de la creatividad como propone Paulo Freire (2014) al recordar sus inicios como profesor de gramática, implica considerar que:

La cuestión, en aquella época, no era sólo negar las reglas. De joven, aprendí que la belleza y la creatividad no podían ir esclavas de la devoción a la corrección gramatical. Esa comprensión me enseñó que la creatividad necesitaba ser libre. Entonces, cambié mi pedagogía, como joven profesor, inclinándome por la educación creativa. Eso fue un fundamento, también, para que yo supiera, después, cómo la creatividad en la pedagogía está relacionada con la creatividad en la política. Una pedagogía autoritaria, o un régimen político autoritario, no permite la libertad necesaria para la creatividad, y la creatividad se requiere para aprender. (Freire, 2014, p. 42).

La creatividad y la libertad componen una diada crítica que se abre a través de una enseñanza y aprendizaje emergentes, provocados por el presentimiento y anticipación de una pedagogía y política decoloniales, que como evoca Freire (2014) implican una educación creativa a través de la que es posible intuir las posibilidades de una investigación educativa decolonial.

Conceptos, perspectivas y correspondencias críticas

La relación entre la investigación, la educación y la decolonialidad, expone un problema no estructurado ("*Ill structured*", Jonassen, 1997) y multidimensional de investigación debido a la moción de los conceptos que la componen. Dicha moción a través de un "equilibrio dinámico" entre dimensiones epistémicas diversas hace posible la construcción de relaciones inter y transdisciplinarias desde una perspectiva heterárquica (Kontopoulos, 1993), en la que las dimensiones teóricas sustentadas en paradigmas y jerarquías son afectadas por cuestionamientos a las estructuras y sistemas de representación de los conocimientos y los poderes que las constituyen.

La perspectiva conlleva una crítica al "esencialismo" epistémico y metodológico que fundamenta el valor económico, axiológico y político de un origen único e incuestionable de los saberes y conocimientos y las formas en las que se difunde y pone en práctica a través de las concepciones de educación y los sistemas de investigación que propone, reproduce y conserva.

Diferentes autores han propuesto la necesidad de repensar las concepciones sobre la concepción de la investigación y las metodologías que están en correspondencia crítica con la intención y pensamiento decoloniales, en este contexto a finales de la década de los 90's, Linda Tuhiwai Smith (2016, 2019) propone "descolonizar las metodologías", debido a que la "investigación"

se ocupa ya no tanto de la técnica real de selección de un método, sino en mayor medida del contexto en el cual se conceptualizan y proyectan los problemas de investigación, y de las implicancias de la investigación para sus participantes y para las comunidades de estos. También se ocupa de la institución de la investigación, sus afirmaciones, sus

valores y prácticas y sus relaciones con el poder –Pues, como recalca, escribe el libro– “fundamentalmente para perturbar las relaciones entre investigadores (en su mayoría no indígenas) y los investigadores (indígenas), entre una institución de conocimientos colonizadora y pueblos colonizados cuyo conocimiento propio era subyugado entre teorías académicas y valores académicos, entre instituciones y comunidades, así como también relaciones entre, y dentro de, comunidades indígenas en sí. (Tuhiway, 2016, p. 11-12).

De igual manera Norman Denzin y Michael Grandina (2007), proponen “descolonizar las políticas del conocimiento” en correspondencia al problema que conlleva considerar la pluralidad sobre la concepción de un “futuro ético en la investigación cualitativa” debido a la diversidad epistémica y el pluralismo metodológico que conlleva investigar en contextos diferentes, que como propone Boaventura de Sousa Santos (2003, 2009, 2010, 2017, 2021), implican pensar una “Epistemología del Sur” – para – “La reinención del conocimiento y la emancipación social”, en miras a una investigación que provoque “justicia cognitiva” en contextos académicos y sociales para confrontar lo que Miranda Fricker (2007) define como la “injusticia epistémica” sustentada en la economía de la tríada “poder–ética–conocimiento” y la economía de la relación entre “la deuda, el deber y la obediencia” (Agamben, 2008).

Las concepciones y praxis decoloniales están en correspondencia con la moción deconstructiva sobre la investigación y la política, que Jacques Derrida (2010) expone al desmontar las estructuras de la soberanía a partir del don, la justicia, la alteridad, que en el contexto europeo, africano, asiático, norteamericano y latinoamericano han tenido lugar para replantear los sistemas de representación de conocimientos.

En el caso del contexto latinoamericano la emergencia de la descolonización de la investigación y las metodologías, referida a la historia colonial de la conquista, da lugar a las propuestas de Aníbal Quijano (2020) en perspectiva de la crítica a la “Modernidad/ colonialidad del poder”; de Rodolfo Kush (2000) en cuanto a la “fórmula del estar-siendo”

y la experiencia del “desgarramiento ontológico”; de Boaventura de Sousa Santos (2009), en cuanto a una “epistemología del Sur” y la necesidad de una “justicia cognitiva” ante el “epistemicidio”; de Rita Laura Segato (2016, 2018), en referencia a las “contra-pedagogías de la crueldad” en cuanto a la educación, los géneros, el feminismo; de Sylvia Winter (2003, 2017) en relación con “la desestabilización de la colonialidad del ser/poder/libertad” y la “nueva visión del mundo” y lo humano.

La propuesta decolonial al indagar sobre la crisis de la representación de conocimientos y las formas de su valoración y conservación, implica una dimensión inter y transdisciplinaria, a través de la que es posible relacionar obras como las de Marco Raúl Mejía (2011) y las “pedagogías críticas desde el Sur” o las de Oscar Jara (2018) a través de la “sistematización de experiencias” y la educación popular; perspectivas como las de Ramón Grosfoguel (2008) sobre el “extractivismo epistémico” en educación, o en el contexto sociológico, de Silvia Rivera Cusicanqui (2015, 2018) y las perspectivas de la “sociología de la imagen” y el pensamiento ch’ixi; que resuenan en el contexto indígena norteamericano con las pedagogías que Margareth Kovach (2010) propone en relación con las “epistemologías y metodologías indígenas de investigación” y la narración de historias que como destaca Shawn Wilson (2008) involucra comprender las experiencias de la “investigación como ceremonia” en perspectiva de los ritos contemporáneos que conlleva.

En un contexto transatlántico, la reflexión de Walter D. Mignolo (2021) y “las políticas de las investigaciones decoloniales” provocan diálogos directos e indirectos con inquietudes como las de Jacques Rancière (2010) sobre la relación entre educación y emancipación; Roy Wagner (2010, 2019) y la concepción de la “invención de la cultura” y una “antropología de alteridad” que expone la improvisación como cultura y hace posible considerar las perspectivas decoloniales de la diversidad epistémica y las pedagogías de los territorios que tal como propone Leanne Betasamosake Simpson (2014) corresponden a la vivencia del “territorio como currículo” o la expresión de Manuel Quintín Lame (2004) al concebir la selva educadora.

Las diversas concepciones y perspectivas corresponden críticamente a lo que Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) proponen como “una pedagogía de la pregunta” necesaria para una apertura de la clausura de la investigación educativa provocada por la imposición de problemas de investigación que por ejemplo en el contexto europeo, Gert Biesta (2016, 2017) problematiza al replantear el lugar de la enseñanza y el maestro que oscila entre la concepción y práctica de “el bello riesgo de educar” o la reafirmación de una educación para la “producción de identidades predefinidas”.

Particularidad sobre la identidad docente que en el contexto norteamericano y africano Gloria Ladson-Billings y William F. Tate (2006) indagan en cuanto al interés público de la investigación en educación y la “pedagogía culturalmente relevante” que no se delimita a las perspectivas de la sociología de la educación pues como propone Jan Masschelein (2010) en perspectiva de una investigación crítica en tanto *e-ducación*, al igual que Marteen Simmons, en “defensa de la escuela como asunto público” se trata de repensar la “responsabilidad pedagógica” y el “tiempo libre” que implica la experiencia escolar (Masschelein, Simons, 2014), que se proponen en correspondencia con las perspectivas de Tim Ingold (2018) sobre una “educación en clave menor” que, en el caso del presente texto al menos, ofrecen una concepción sobre la educación y la relación con el territorio que se distancia por desenfoque y dislocación del “etnocentrismo” y el “esencialismo” que reproduce la “colonialidad del poder” (Quijano, 2020).

Las concepciones y perspectivas críticas sobre la relación entre la investigación, la educación y la decolonialidad debido a la multiplicidad que conlleva se promueven a partir de una “hermenéutica diatópica” (De Sousa, 2003, p. 32) y “dialógica” (Freire, 2013), sobre la formación en educación que corresponde al cuestionamiento estructural y de sistema de la investigación, que provoca las siguientes preguntas:

¿Qué implica a nivel ontológico, epistemológico y metodológico, la propuesta de una investigación en educación relacionada con las perspectivas decoloniales?

¿Cómo se conciben y cómo generar procesos de investigación/descolonización, en un contexto en el que la investigación se conduce y dirige por la economía de la repetición, reproducción y conservación de modelos que capitalizan la relación entre saber-poder, a través de la educación como forma institucional de la conservación de paradigmas o de la apropiación o banalización de paradigmas emergentes?

¿Qué implica y cómo provoca la investigación justicia cognitiva?

¿Qué conlleva crear y cómo incentivar prácticas de intensificación de la “voluntad de transformación social” (De Sousa, 2009) en sobre y a través de la investigación en educación como praxis decolonial?

Las preguntas emergen progresiva o aleatoriamente como nodos críticos de reflexión y vórtices de pensamiento que permiten delimitar sin reducir el campo de análisis de la relación problemática entre la investigación, la educación y la decolonialidad, que motivan praxis de relación con los saberes y conocimientos a nivel singular y comunal en cuanto a contextos sociales, e inter y transdisciplinarias en cuanto a contextos académicos y científicos que implica al menos los siguientes aspectos:

1. La investigación entre la praxis y la poiesis, la invención y la improvisación

Investigar remite a una acción, el movimiento para alcanzar una meta que a la vez implica ir más allá pues reinicia en cada llegada; de igual manera hace referencia a seguir huellas, entre restos y ruinas, por lo que se refiere al reconocimiento de las primeras metas en perspectiva de componer una imagen del tiempo y el espacio. Investigar sería de esta manera la creación de un horizonte que permite comprender el presente mientras se intuye, en la espera, el “más allá”, o se precipita lo desconocido.

La acción y la espera de la investigación expresan una ex/periencia, un estar fuera del lugar reconocido que incita al establecimiento de una relación con lo indeterminado; particularidad

por la que la paradoja del tiempo del investigar se representa a través de las imágenes de la exploración, la cacería, el viaje, la navegación, el caminar, el retiro, la paciencia, el regreso, a través de las que se evidencia que no hay un solo modo de investigar o crear horizontes de comprensión del presente y sus historias.

El horizonte sería la forma de delimitación espacio temporal de una meta, hace posible percibir los cambios que provoca al ser un umbral más que un objetivo cerrado y hace posible soportar la acción y la espera del investigar. El horizonte es una prolongación de la experiencia del investigador, lo involucra de cuerpo presente, se compone de las vivencias que han hecho posible darle los sentidos que la transforman en un saber, un conocimiento, una praxis que conlleva la acción de buscar y crear, pues como expresa Yves Bonnefoy (2018):

ante el trabajo de quien establece los hechos con rigor, es exhaustivo en la investigación, experto en la valoración de los documentos y en el análisis filológico, siento verdadera gratitud además de admiración. Entiendo que al aproximar el objeto de estudio por las vías en las que prevalecen la erudición y la ciencia, despejando los frecuentes equívocos el investigador se hace poeta, pues la vocación de la poesía consiste precisamente en restituir a cada ser su plena e inmediata presencia, más allá de las formulaciones que proponen los diversos sistemas conceptuales, generalmente aparejados a una hipótesis que empobrece y deforma. (...) Poesía e historia participan en un mismo combate, cuyo objetivo es restituir en la obra no ya un “en-sí” inexistente o inaccesible, sino digámoslo así, una voz, para que de nuevo nos hable, por muy complejo que sea lo que tenga que decirnos. (Bonnefoy, 2018, p. 48).

El devenir poeta del investigador no implica la estetización de una episteme a través de la reformulación de la diada verdad-belleza como valor económico y axiológico de la hipótesis, sino un movimiento de ruptura del tiempo de la representación de una episteme a través de la restitución, comprendida como la acción de una revuelta al lugar en el que se propuso la pregunta, para disponerse a escuchar otra vez.

Investigar es entonces una revolución más que la confirmación o proposición de paradigmas. El rasgo singular del movimiento de ruptura se manifiesta en la escucha del rumor sobre las huellas y restos de la pregunta, entre las ruinas de las respuestas y la intuición de lo inaudito. Experiencia por la que la restitución es inexacta, no vuelve al mismo punto de referencia en el que se propuso la pregunta, sino que se aproxima a la apertura del lugar que provoca.

La pregunta de investigación provoca descentramiento y desenfoque, por lo que la praxis de investigación que requiere buscar y crear corresponde a una experiencia de pérdida continua de referentes. En esta vía, como proponen Deleuze y Guattari (1997):

el arte, la ciencia, la filosofía exigen algo más: trazan planos en el caos. Estas tres disciplinas no son como las religiones que invocan dinastías de dioses, o la epifanía de un único dios para pintar sobre el paraguas un firmamento, como las figuras de una Urdoxa, de la que derivarían nuestras opiniones. La filosofía, la ciencia y el arte quieren que desgarremos el firmamento y que nos sumerjamos en el caos. Sólo a este precio le venceremos. Y tres veces vencedor crucé el Aqueronte. El filósofo, el científico, el artista parecen regresar del país de los muertos. (Deleuze, Guattari, 1997, p. 203).

La revolución de la investigación, sus restituciones, proceden de la vivencia del regreso de lo que excede la experiencia, en este caso de la muerte como ruptura con todo referente; la memoria de esa vivencia se manifiesta a través de ruidos, sonidos, trazas y esbozos que bosquejan cartografías de los lugares de posible estancia, paso o retorno, que se han entrevisto a través de la ruptura de la representación del horizonte para la comprensión del presente y lo que se presupone estaría más allá y que implica al caos, no solo como el lugar común que representa el desorden y la confusión que provoca la pérdida de referentes, sino sobre todo por su relación con lo impredecible.

La praxis de la investigación implicaría el ahondamiento en lo impredecible, de esa manera cambia su relación con la temporalidad construida a partir de la búsqueda de las primeras

huellas, restos y ruinas, a través de la irrupción del tiempo de la creación y por tanto del “acto poético” o “producción” (Agamben, 2019, p, 29) de conocimiento como investigación o en la investigación.

La investigación expone la paradoja de la relación entre la praxis y la poiesis a través del acto poético o producción, ambas remiten a hechos y acciones que difieren en cuanto a la finalidad, mientras la poiesis es una acción en sí misma, la praxis implica su apertura. La poiesis se clausura en su consecuencia y efectos, la praxis abre la clausura de las consecuencias a través de sus afectos; al relacionarse componen dimensiones de intersección epistémica y estética a través de la puesta en límite de sus estructuras y sistemas de representación pues ambas en sus campos “in-ducen” y “de-ducen” – , pero “ex-ducen” (Masschelein, 2010. Ingold, 2018) en los tiempos y espacios de sus intersecciones provocadas por la acción de investigar que expone la remoción epistémica y estética entre la poiesis y la praxis que como propone Philippe Meireu (2001) conlleva comprender que:

La poiesis es, hablando en propiedad, una actividad; en el sentido aristotélico, no es un “acto”. La praxis, por el contrario, se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su “resultado”, sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación. (Meireu, 2001, p. 62).

La in-ducción, la de-ducción, la pro-ducción se relacionan con la conducción y el direccionamiento, hacen de la meta de la acción de investigar un fin en sí mismo, neutralizan la proyección y apertura implícitas en su objeto. La inducción no solo implica proponer conclusiones generales a partir de premisas particulares, interioriza las formas de conducción y direccionamiento y puede clausurar la posibilidad del desvío, la duda, el

cuestionamiento, lo insensato. La deducción no solo parte de premisas generales para proponer conclusiones particulares, también genera una estructura jerárquica que sustenta la interiorización de la conducción y el direccionamiento. La producción de conocimiento de esta manera, se delimita a un proceso de razonamiento cerrado sobre sí que obstaculiza o imposibilita la ruptura que provocan las preguntas y problemas.

La ex-ducción en cambio implica una ex/posición, un estar siendo fuera de la delimitación ontológica que produce el “deber ser”, pues considera el ser-siendo más allá de la conducción y el direccionamiento; corresponde al desvío, al desenfoque, a la pérdida de referentes y a la ruptura de horizontes, concierne a la experiencia que conlleva la relación con lo desconocido caracterizada por la atención y escucha a lo inaudito e impredecible, por lo que evoca y provoca preguntas y problemas a través de las que emerge el acto poético del investigar en la producción de conocimientos.

La intersección entre praxis y poiesis en el acto de investigar representa la encrucijada entre episteme y estética que a través de la ex-ducción hace posible considerar la paradoja epistémica y política de la investigación como praxis decolonial, en la medida en la que manifiesta el cuestionamiento y problematización de las estructuras y los sistemas de representación que la constituyen.

La ruptura con los paradigmas sobre la investigación conlleva exponerse al afuera o al rebasamiento de la finalidad que dirige la acción de investigar a través de los actos poéticos que emergen entre su praxis, relacionada con la invención y la improvisación. En esta perspectiva, como propone Jacques Ranciere (2003):

Improvisar es, se sabe, uno de los ejercicios canónicos de la enseñanza universal. Pero es, en primer lugar, el ejercicio de la virtud primera de nuestra inteligencia: la virtud *poética*. La imposibilidad de *decir* la verdad, a pesar de *sentirla*, nos hace hablar como poetas, narrar las aventuras de nuestro espíritu y comprobar que son entendidas por

otros aventureros, comunicar nuestro sentimiento y verlo compartido por otros seres que también sienten. La improvisación es el ejercicio a través del cual el ser humano se conoce y se confirma en su naturaleza de ser razonable, es decir, de animal “que crea palabras, figuras, comparaciones, para contar lo que piensa a sus semejantes”. La virtud de nuestra inteligencia es menos saber que hacer. “Saber no es nada, *hacer* es todo.” Pero este hacer es básicamente acto de comunicación. Y, por eso, “*hablar* es la mejor prueba de la capacidad de hacer cualquier cosa”. En el acto de la palabra el hombre no transmite su conocimiento, sino que poetiza, traduce, e invita a los otros a hacer lo mismo. Comunica como *artesano*: manipulando las palabras como herramientas. (Ranciere, 2003, p. 38).

Inventar e improvisar caracterizan la acción del investigador al ahondar en lo desconocido, la artesanía de la acción revela su inacabamiento y no dependencia de las técnicas pues expone una “artesanía de las prácticas” (De Sousa Santos, 2010, p, 73), en tanto las acciones exponen la disposición a la escucha que implica hablar sobre lo que no se sabe, pues los sentidos se inventan e improvisan en la marcha y transcurso de la exploración, la cacería, el viaje, la navegación, el caminar, el retiro, la paciencia, el regreso.

2. La pregunta investigativa (entre las artes, las ciencias, la educación) en el horizonte de la “razón indolente”

La pregunta materializa el tiempo de intersección entre praxis y poiesis, episteme y estética, reafirma el cuestionamiento de la acción investigativa a la vez que abre las perspectivas sobre los sentidos de las respuestas por venir. La pregunta conlleva una moción de alteridad que expresa su errancia, como revela la experiencia de escritura de Helen Cixous (2006), cuando dice:

Destino extraño de la pregunta: buscar, perseguir las respuestas que la calmen, que la anulen. Si algo la anima, la eleva, la incita a plantearse, es la impresión de que el

otro está allí, muy cerca, existe, muy lejos, de que, en algún lugar en el mundo, una vez cruzada la puerta, esté la cara que promete, la respuesta por la cual uno continúa moviéndose, a causa de la cual uno no puede descansar, por amor a la cual uno se contiene de renunciar, de dejarse llevar, a muerte. ¡Que desgracia, empero, si la pregunta llegara a encontrar su respuesta! ¡Su fin! (Cixous, 2006, p. 9-10).

La temporalidad de la pregunta provoca una ruptura en su intención al hacer de su destino una errancia entre la insuficiencia de las respuestas. No renunciar, ni dejarse llevar, exponen el carisma del investigador, cuya gracia conlleva rebasar la esperanza de la promesa de o por una respuesta que intuye no se presentará a corto, mediano y largo plazo, o que desbordará la delimitación por resultados de su “objeto” debido a la moción de ruptura que también la atraviesa pues se trata de la vivencia de la acción poética del investigar, como expone Helene Cixous (2006) cuando pregunta:

¿por qué vivir? ¿Por qué yo? Como si fuese la muerte la que quisiera comprender a la vida. La pregunta más peligrosa: pues amenaza erigirse, igual que la lápida sepulcral, en el momento en que no tienes “razón” para vivir. (...) Escribir impide que la pregunta que ataca a la vida llegue. No te preguntes ¿por qué...? En cuanto llama la pregunta por el sentido, todo tiembla. Se nace; se vive, todo el mundo lo hace, con fuerza de ceguera animal. Ay de ti si quieres tener la mirada humana, si quieres saber lo que te sucede. (Cixous, 2006, p. 15-16).

La pregunta por el sentido desborda la forma institucional de un proyecto pues no se delimita a los hallazgos referidos a un resultado prefijado. Al igual que por el sentido de una “razón para vivir” la pregunta sobre el sentido de la razón para investigar que provocan la ex-ducción y la decolonialidad, generan una remoción de una totalidad, en este caso, conformada por el contexto histórico, geográfico, ontológico, ético, estético, epistemológico, metodológico, económico, político, de una concepción y praxis de la investigación, que como proponen

Paulo Freire y Antonio Faundez (2013), en “Por una pedagogía de la pregunta”, produce una “educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”, que además pretende tener todas las preguntas y todas las respuestas e impide la escucha e intuición de lo inaudito y lo impredecible.

La organización de una educación entorno a “preguntas inexistentes” representa la saturación de problemas y respuestas naturalizadas que se administran en “bancos de preguntas” que regulan la praxis de estudio y la investigación al comprenderlos desde resultados predefinidos por “núcleos problémicos” como una finalidad en sí misma que neutraliza la experiencia de la acción poética del investigar y su “riqueza social” (De Sousa Santos, 2009), pues la anula, o como propone Boaventura de Sousa Santos (2009), la desperdicia, particularidad por la que: “De este desperdicio se nutren las ideas que proclaman que no hay alternativa, que la historia llegó a su fin y otras semejantes” – que caracterizan una concepción de investigación sustentada en las “lógicas de producción de no existencia” de la “razón indolente” (De Sousa Santos, 2009), debido a que:

Hay producción de no existencia siempre que una entidad dada es descalificada y tornada invisible, ininteligible o descartable de un modo irreversible. Lo que une a las diferentes lógicas de producción de no existencia es que todas sean manifestaciones de la misma monocultura racional. (De Sousa Santos, 2009, p. 109).

Las “lógicas de producción de no existencia” (De Sousa Santos, 2009), que configuran la estructura de la “razón indolente” representan la suspensión del acto poético del investigar, al negar la existencia de la relación de intersección entre la episteme y la estética, la praxis y la poesis para privilegiar la concepción de una investigación y una educación obedientes a la “monocultura racional”.

La producción de no existencia de las relaciones entre la investigación y la creación sustenta una noción de ciencia que no busca ni crea, solo conserva, sin indagar el sentido de las huellas,

restos y ruinas que configuran la forma en la que ha concebido el horizonte de comprensión del presente, ni cómo permanece cerrado sobre sí a través del proceso de conducción y direccionamiento, mientras la apertura que implican la ex – ducción y la descolonización, en este contexto, hace posible considerar, como recalca De Sousa Santos (2009) que:

La ciencia no descubre, crea, y el acto creativo protagonizado por cada científico y por la comunidad científica en su conjunto ha de conocerse íntimamente antes que conozca lo que con él se conoce de lo real. Los presupuestos metafísicos, los sistemas de creencias, los juicios de valor no están antes ni después de la explicación científica de la naturaleza o de la sociedad. Son parte de esa misma explicación (...) La razón por la que privilegiamos hoy una forma de conocimiento basada en la previsión y control de los fenómenos nada tiene de científico. Es un juicio de valor. La explicación científica de los fenómenos es la autojustificación de la ciencia en cuanto fenómeno central de nuestra contemporaneidad. (p. 52).

La ciencia al no crear produce una epistemología de la repetición en torno a resultados predefinidos que a la vez representa y reproduce el “mito de la explicación” que como propone Ranciere (2003), promueve sistemáticamente la estulticia o estupidez en educación que, en este contexto, se relacionaría con la fascinación y estupefacción por las descripciones de procedimientos técnicos, o por el “activismo” irreflexivo de las estrategias que reemplazan las perspectivas teóricas sobre las prácticas educativas y reproducen automáticamente y sin cuestionamiento paradigmas de formación a través de modelos, tipos, patrones, de un conocimiento saturado de ejemplos.

La fascinación y la estupefacción que provoca la seducción de la descripción explicativa expone la “epistemología de la ceguera” (De Sousa Santos, 2009) de una concepción de ciencia que pretende negar las artes de sus praxis y promueve la “razón indolente” de una episteme que sustenta la producción de no existencia de las subjetividades y clausura la “dimensión estética de las ciencias” (De Sousa Santos, 2009, p. 54).

La clausura de la “razón indolente” implica un posicionamiento sobre el saber, que como propone Ranciere (2003), da lugar, en el contexto de la educación, al “maestro atontador”, quien según la siguiente descripción:

no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió (Rancière, 2003, p. 9).

La fascinación, la estupefacción, la comprensión que produce la explicación, corresponden a un proceso de exclusión y de esta forma a la negación de la participación de la búsqueda y la creación de la praxis y poiesis del investigar, para privilegiar la interiorización de la conducción y el direccionamiento a través de la reproducción automática de los ejemplos, modelos, tipos y patrones de saber que conforman una economía de la reproducción de la pérdida de sentido de la razón de la búsqueda y la creación.

La ciencia y las artes que se proponen en, sobre y a través de una perspectiva y praxis decolonial, se diferencian porque el disenso entre sus concepciones y perspectivas hace posible la intersección que provoca el acto poético del investigar y expone un quiasma entre sistemas de representación en el que se produce una remoción de referentes que

hace posible una alteración de las disciplinas y promueve una transformación epistémica por transvaloración de los sentidos de los saberes, conocimientos y prácticas, que fisura la estructura de la economía de la reproducción de la pérdida de sentido. De esta manera, como recalca De Sousa Santos (2009):

La creación científica en el paradigma emergente se asume como próxima a la creación literaria o artística, porque a semejanza de éstas pretende que la dimensión activa de la transformación de lo real (el escultor al trabajar sobre la piedra) sea subordinada a la contemplación del resultado (la obra de arte). –De esta manera– Resubjetivizado, el conocimiento científico enseña a vivir y se traduce en un saber práctico. (De Sousa Santos, 2009, p. 54).

La contemplación representa una forma de atención diferente, que hace posible el disenso, debido a que interrumpe la fascinación y estupefacción. Contemplar conlleva reflexionar, asistir, participar, expresa la atención del augur y se relaciona de esta forma con la adivinación, la predicción y con el pronóstico.

La temporalidad de la contemplación corresponde a la temporalidad del acto poético del investigar en la medida en la que la adivinación, fuera del referente religioso y científico que la remite a la idolatría considerada un producto de la fascinación y estupefacción, corresponde a una praxis de improvisación que implica percibir más allá de lo aparente o de lo que se presenta a la luz del día; la predicción, conlleva una praxis de anticipación perceptiva que corresponde a la especulación como forma de la imaginación y el sueño; el pronóstico, se refiere al “momento prospectivo” (Miyasaki, 2004) como ruptura de la proyección de probabilidades de la ocurrencia de un hecho en un futuro posible.

La “dimensión activa de la transformación de lo real” a través de la que la “creación científica” se aproxima por semejanza a la “creación literaria o artística”, evidencia una relación a través de la mimesis que se concibe de acuerdo a Michael Taussig (1993), como una “capacidad de ser Otro” (Taussig, 1993, p. 19), por lo que la mimesis evita la reproducción irreflexiva de lo mismo, pues:

registra tanto la igualdad como la diferencia, ser como y ser Otro. Crea estabilidad en la inestabilidad, que no es una labor mínima, pues toda la formación de la identidad está comprometida en esta habitual y vigorizante actividad en la que el problema no es tanto quedarse en lo mismo, sino mantener la equidad a través de la alteridad. (Taussig, 1993, p. 129).

La perspectiva que propone resubjetivizar el conocimiento científico compromete la forma en la que se concibe la identidad de los investigadores y la historia de las disciplinas, restituye el deseo por la pregunta sobre el sentido y razón de la investigación y augura el acontecer del acto poético del investigar como mimesis crítica.

La descolonización en esta dimensión activa no se limita a representar un método diferente y subalterno de investigación, expone una política de investigación creación que corresponde a lo inaudito, lo impredecible de una relación con el saber, que involucra la búsqueda y creación de los sentidos de una vida que acontece entre la confrontación del contexto de reproducción de las “lógicas de producción de no existencia”, su naturalización y consecuencias, evidentes en la ausencia de –“justicia cognitiva y social global” –, provocada por la conservación y reproducción de la estructura de la relación entre capitalismo y colonialismo y las – “relaciones desiguales de poder-saber que subyacen a las epistemologías del Norte” (De Sousa Santos, 2009, p. 12 - 13).

En el contexto de la relación entre la educación y la investigación, si la ex-ducción implica una atención decolonial y la investigación un acto poético, la concepción de una investigación en educación como una praxis decolonial –relacionada, por ejemplo, con una epistemología del Sur “apunta fundamentalmente a prácticas de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social” (De Sousa Santos, 2009, p. 13), que conlleva confrontar la “razón indolente” en perspectiva de reafirmar la relación entre los saberes, los conocimientos, la investigación, con la vida y los sentidos que provocan la emergencia y levantamiento de una pedagogía poética y política de las preguntas.

3. La dimensión pre paradigmática de la escuela

Una dimensión pre paradigmática puede considerarse como un espacio tiempo, un territorio en el que tiene lugar la paradoja de la representación y ruptura de ejemplos, modelos, tipos, obras, conocimientos. La representación y su ruptura implica la puesta en límite de las sensaciones, significados, sentidos que sustentan esos paradigmas.

En el contexto de la educación, la escuela puede considerarse una dimensión pre paradigmática que hace posible el cuestionamiento de la ontología, la epistemología, la metodología, la ética y la política, consideradas como las cinco dimensiones del paradigma que constituyen un esquema para la organización y distribución de conocimientos y conllevan una sistematización y una economía que regula el valor de los cuestionamientos y preguntas para conservar y proyectar el paradigma.

La escuela como dimensión pre paradigmática provoca a la vez una transvaloración de los valores de conservación del paradigma a través de preguntas que pueden alterar las cinco dimensiones y su dinámica e incitan remociones ontológicas al cuestionar el deber ser; epistemológicas, al crear conocimientos; metodológicas al desviarse y errar entre caminos diferentes o al abrirlos; éticas en relación a modos de existencia de alteridad; políticas al desmontar las estructuras de la soberanía y las formas de conservación del poder.

Profesores, estudiantes, familias, comunidades, transitan o migran a través de esta dimensión, les es posible habitar en ella, establecer relaciones para la conservación de paradigmas, o movilizarse en una errancia continua entre las teorías y prácticas que proponen; sin embargo, la posibilidad de tránsito y migración en territorios pre paradigmáticos no se delimita a la conservación o la errancia entre teorías y prácticas, provoca encuentros con los saberes y conocimientos que conllevan presentir y pensar el afuera del espacio tiempo de formación escolar, que al exponer experiencias de alteridad en educación, alteran la escuela y hacen del tránsito, la migración y la errancia, formas de moción diferentes en el territorio debido a lo impredecible de las relaciones con saberes de allende o de alteridad.

Los saberes de allende son saberes no tematizables se manifiestan a través de experiencias de conocimiento de alteridad en/sobre/a través de una diseminación de sentidos que deconstruyen su representación; es posible presentirlos, intuirlos, seguir indicios (Ginzburg, 1999, Didi Huberman, 2011, Agamben, 2010), pero su cualidad de lejanía y diferencia se resiste a una delimitación definitiva por lo que su descripción teórica, conceptual, metodológica, es inacabada.

Los saberes de allende no son exclusivos, toman lugar en la cotidianidad, corresponden, por ejemplo, por mimesis crítica al concepto que Norman Denzin (2017) propone como “epifanía”, pues:

Estas epifanías, son momentos y experiencias interaccionales que dejan marcas en la vida de las personas. Son generalmente momentos de crisis. Las epifanías alteran las estructuras fundamentales de significado en la vida de una persona. Sus efectos pueden ser positivos o negativos. Se trata, en las palabras de Turner (1986), de fases liminales de experiencia. (Denzin, 2017, p. 85)⁴.

Un saber de allende, de alteridad, en tanto “epifanía”, “comienza con un evento clave en la vida del sujeto y desde ese evento se mueve hacia adelante y hacia atrás en el tiempo.” –El movimiento del– “evento pivote (...) o epifanía, el cómo es experimentado, cómo es definido, y cómo éste, es tejido a través de la multiplicidad de hebras de la vida de la persona, es el foco de esta investigación interpretativa crítica.” (Denzin, 2017, p. 84, 85).

El “foco” de atención descrito por Denzin (2017) se caracteriza por la relacionalidad interpretativa crítica de las “fases liminales de experiencia” y corresponde a una metodología multidimensional de los movimientos de la vida del sujeto. Dar atención a la “epifanía” del saber y conocer de sí mismo y otros, de sí mismo como otro, provoca entonces la remoción y el temblor de un lugar, de un territorio, de un estado.

⁴Para la referencia sobre la propuesta de Víctor Turner, se revisó la edición de 2002 de “La antropología del performance”. En: Antropología del ritual. Víctor Turner. Ingrid Geist. Comp. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México. P 103 – 144-.

En relación con la educación, la experiencia liminal de una epifanía crítica tiene lugar en la enseñanza y el aprendizaje, por lo que la escuela es una dimensión de remoción continua, de sustracción más que de capitalización que incentiva la pérdida de referentes paradigmáticos y permite aliviar antes que sobrecargar a estudiantes y docentes con la obsesión por la tematización y explicación.

La escuela como dimensión de remoción continua provoca una ruptura de la dinámica entre lo que se considera podría estar antes y después de la repetición, reproducción y conservación de un paradigma educativo, moviliza el territorio escolar hacia afuera de las fronteras que representa el paradigma, abre alternativas sobre lo pasado y lo futuro a través de “eventos pivote” de enseñanza y aprendizaje y provoca presentir en el presente los indicios del porvenir de una escuela en diálogo con el territorio que la sustenta y abre.

Los encuentros en los territorios escolares implican experiencias de alteridad en educación, los cuestionamientos y preguntas sobre las dimensiones ontológica, epistémica, metodológica, ética y política, corresponden a una transvaloración de la relación con el territorio, a través de la consideración de al menos los siguientes conceptos:

1. El territorio como maestro, en perspectiva de la concepción y práctica de una relación de saberes y conocimientos entre ecosistemas de pensamiento abiertos, diversidad epistémica y de educación plural.
2. La escuela (colegio, universidad), en tanto dimensión pre paradigmática para el encuentro entre experiencias de alteridad en un ecosistema educacional en devenir.
3. Los docentes y estudiantes en errancia continua entre la dimensión pre paradigmática y el afuera de los territorios escolares, relacionados por epifanías o “eventos pivote” de enseñanza/aprendizaje.

4. Los espacios/tiempos educativos como nodos y vórtices de relaciones críticas de enseñanza y aprendizaje, entre las dimensiones liminales de las experiencias de alteridad de un ecosistema abierto de educación⁵.

4. Experiencias de alteridad en educación. Territorios Escolares y ecosistemas educativos

Los territorios escolares son dimensiones de relación en donde tiene lugar la experiencia de alteridad, hacen posible el encuentro consigo mismo y los otros al abrir las nociones de enseñanza y aprendizaje a dimensiones en donde la relación con el territorio conlleva una relación educativa con la tierra que como propone Lean Betasamosake-Simpson (2014), hace posible pensar en la “tierra como pedagogía” que provoca una alteración de la escuela, cuya vivencia expresa de la siguiente manera:

La tierra, aki, es contexto y proceso. El proceso que se ofrece al aprendiz para que se dirija al conocimiento en su naturaleza es profundamente espiritual. Conocer conlleva comparecer libremente a una búsqueda que implica la comprensión y la práctica (...) La ‘Teoría’ no es sólo una búsqueda intelectual –se teje en cada acción, movimiento y gesto, expone la presencia espiritual y la emoción, es contextual y relacional. Es algo íntimo, personal, está con los seres, en sí mismos, cuando asumen la responsabilidad por encontrar y generar significado y sentido en sus propias vidas (Betasamosake-Simpson, 2014, p. 7).

⁵ En este texto se amplía los conceptos y prácticas que devienen de la concepción del territorio como maestro, propuestas en: “La universidad en diáspora. Ecosistemas de educación transformativa, la UNAE en la Amazonia ecuatoriana”. Mario Madroñero Morillo, 2018. En: Transformar la educación para transformar la sociedad. Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación, 2017. Ediciones UNAE. Javier Loyola, Ecuador. 101-108. De igual manera en: Madroñero, M. Campozano, E. Uyaguari, J (2019) La Trascendencia del Sumak kawsay para nuestra comprensión de la educación, la ética y la política. En: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. Pp. 241-264.

La concepción de la tierra como pedagogía revela una dimensión estética y política de la educación y del territorio – fuera de la “formación de la atención” (Stiegler, 2010) propuesta desde la conducción y el direccionamiento “pedagógicos” y del etnocentrismo y la noción de “patria” de los nacionalsocialismos –, en la que la experiencia de alteridad con el conocimiento que describe, rebasa el contexto indígena como “lugar común” para la identificación de la alteridad que la constituye en paradigma de “lo otro”, y permite pensar en los indicios de una educación y pedagogías decoloniales multidimensionales en correspondencia con una geopoética (White, Malpas, 2021) y geopolítica de las relaciones (Glissant, 2017, 2002) con un territorio en tanto espacio tiempo escolar de la tierra, pues como propone Edouard Glissant (2017):

A partir del momento en que las culturas, las tierras, las mujeres y los hombres no tuvieron que ser descubiertos sino conocidos, la Relación figuró un absoluto (es decir, una totalidad que finalmente se basta a sí misma) que, paradójicamente, nos libraría de las intolerancias de lo absoluto.” (Glissant, 2017, p. 61).

La experiencia de alteridad que implica la relación liminal de enseñanza y aprendizaje en/sobre/ a través de la tierra como pedagogía cuestiona a través de una mimesis crítica la constitución de “lo otro” como paradigma para ratificar su “descubrimiento”, debido a que no se delimita a la conservación o reproducción de los ejemplos, modelos o arquetipos de una totalidad, pues requiere involucrarse en un contexto y proceso que corresponde a una moción educativa que da lugar a una relación de comparecencia y donación con lo que viene de allende.

En esta perspectiva la mimesis crítica conlleva una experiencia de participación que revela una relación de intimidad entre alteridades que hacen posible su conocimiento, debido a que como recuerda Michael Taussig (1993):

la facultad mimética es el rudimento de una antigua compulsión de las personas por “convertirse y comportarse como algo más”. La habilidad de imitar y de imitar bien, en otras palabras, es la capacidad de ser Otro. (Taussig, 1993, p. 19)

La mimesis abre la delimitación de la experiencia de la alteridad “dislocando cadenas de concordancia” al promover diferencia y transformación, “reconstelando de acuerdo con un chasquido mimético” (Taussig, 1993, p. 19) las posibles representaciones de una identidad en el presente que la diferencian del “modelo mimético dominante” (Ranciere, 2010, p. 55).

La paradoja mimética de la imitación como una praxis de diferenciación y capacidad de ser otro, expone una estética del disenso y revela sus dimensiones geopoéticas y geopolíticas, particularidad en la que la relación con el territorio, conlleva una apertura a y de locus de enunciación plurales, en tanto, como propone Glissant (2017): “La palabra del poeta lleva de la periferia a la periferia, reproduce la huella del nomadismo circular, sí; es decir, constituye toda periferia en centro y más aún, elimina la noción misma de centro y periferia” (Glissant, 2017, p. 63).

En el contexto educativo, la mimesis como facultad y capacidad por “convertirse y comportarse como algo más”, por un lado, sustenta concepciones sobre el aprendizaje como imitación a través de la conducción y direccionamiento para la reproducción de paradigmas o ejemplos; por otro, al exponer la educación como relación con la periferia, inaugura la posibilidad de su crítica, pues como recuerda Agamben (2010), la concepción de paradigma, de acuerdo con las reflexiones sobre el método de Foucault, implica comprender la distinción entre “exemplar de exemplum” –debido a que– “el primero, que se aprecia con los sentidos (oculis conspicitur), indica lo que debemos imitar (exemplar est quod simile faciamus); el segundo exige, en cambio, una valoración más compleja (no solo sensible: animo aestimatur) y tiene un significado sobre todo moral e intelectual” (Agamben, 2010, p. 24).

La moción crítica de la mimesis conlleva una ruptura y una apertura del “modelo mimético dominante” (Ranciere, 2010), a través de la compulsión moral e intelectual de ser algo más, de exceder los paradigmas del “deber ser” de la educación, de los docentes, los estudiantes, la comunidad y de lo que ofrece una escuela.

En los indicios de una educación y pedagogías decoloniales del don y unas geopoéticas y geopolíticas de las relaciones con los territorios escolares, la relación consigo mismo y los otros el “reconocimiento del otro” no solo es una “obligación moral” pues conlleva un “constituyente estético” (Glissant, 2017, p. 63) – en el que las experiencias de alteridad, las sensaciones, significados y sentidos que se construyen en la escuela concebida como una dimensión geopoética en la que es posible “experimentar el choque del afuera”, promueven pedagogías relacionales a través de las que es posible presentir e intuir que:

Lo Diverso, la totalidad cuantificable de todas las diferencias posibles, es el motor de la energía universal, que es preciso preservar de las asimilaciones, de los modos pasivamente generalizados, de las costumbres estandarizadas. (Glissant, 2017, p. 63).

La mimesis crítica promueve disenso y ruptura de la asimilación de lo diverso en el espacio/tiempo de lo paradigmático, los lugares de encuentro entre experiencias de alteridad exponen los territorios escolares como ecosistemas educacionales abiertos en donde conocer a otros conlleva enseñar y aprender a ser otro, en perspectiva de una praxis estética de la geopoética y geopolítica de las relaciones de alteridad.

5. Estéticas, geopolíticas y ecologías del disenso en la escuela

Las estéticas y políticas del disenso promueven la ruptura con lo que Ranciere (2010), propone como “la vieja división de lo visible, lo pensable y lo factible” (Ranciere, 2010, p. 58), y los sistemas y regímenes de representación que constituyen en diferentes campos, incluida la educación y la concepción de escuela. La relación entre las estéticas y políticas con el disenso y la educación, corresponde a una “nueva lógica de la emancipación” –caracterizada, de acuerdo con Biesta y Bingham (2010) por una praxis de pensamiento, de escritura, de acción que– “trata de evitar una posición de dominio.” (Biesta, Bingham, Ranciere, 2010, p. 25).

En el contexto educativo la forma en la que se conciba la autoridad del docente delimita la escuela como un espacio tiempo en el que la posición de dominio se refleja en la

concepción sobre lo académico y la autoridad intelectual del docente, de igual manera en la concepción sobre la institución y la forma en la que asume la administración y distribución de conocimientos y contenidos.

El docente transita entre lo académico y lo administrativo, entre problemas epistemológicos preconcebidos por la relación “investigación + desarrollo + innovación” y económicos referidos a la “gestión empresarial de la institución” que considera al estudiante como “cliente” a satisfacer y que afectan la manera en que se proponen las políticas educativas y la concepción de los “procesos sustantivos” de la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad, en un contexto caracterizado por una exigencia ilimitada de producción de conocimientos patentables o en lo posible de ser organizados como patrimonio.

En este contexto, el docente que “trata de evitar una posición de dominio” (Biesta, Bingham, Ranciere, 2010), cuestiona la autoridad atribuida a lo académico-administrativo al promover relaciones diferentes con los territorios escolares, que tocan y conmueven la estructura de la noción de soberanía que representa esa concepción de autoridad. La diferencia se propone a través de una heterarquía de las relaciones que da relevancia al disenso entre experiencias de alteridad, que rebasan la organización académico-administrativa, al dislocar la escuela y movilizar un “descentramiento de los saberes” y una “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2010, p. 72).

La “ecología de saberes” produce una relación no jerárquica con los conocimientos, el descentramiento de saberes que provoca la expone como una dimensión abierta a y por la diversidad epistémica, en la que las relaciones de disenso entre experiencias de alteridad, corresponden a encuentros de enseñanza y aprendizaje en espacios y tiempos dialógicos, en donde: “El lugar de enunciación de la ecología de saberes son todos los lugares donde el saber es convocado a convertirse en experiencia transformadora. O sea, son todos los lugares que están más allá del saber en tanto práctica social separada.” (De Sousa Santos, 2010, p. 72-73).

La experiencia transformadora de la relación expone la pluralidad de lugares de enunciación de vivencias de pensamiento y saber, singulares y comunales, incalculables e indescriptibles, que fisuran el sistema y régimen de representación del saber al revelarlo como una totalidad que no soporta contenerlos a pesar de tematizarlos, clasificarlos, organizarlos y administrarlos para integrarlos o apropiarlos en su sistema.

La característica de estar más allá, antes que una referencia metafísica, sería un indicio de la forma en la que se evita o remueve una posición de dominio y conlleva una locomoción plural de enunciaciones que revelan una relación de alteridad con el lugar (Malpas, 2018), con la tierra, que tendría expresión en la siguiente narración de la experiencia educativa de Manuel Quintín Lame (2004), en las selvas de Colombia:

Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer, se crio y se educó debajo de ellas como se educan las aves para cantar, y se preparan los polluelos batiendo sus plumas para volar desafiando el infinito para mañana cruzarlo, y con una extraordinaria inteligencia muestran entre sí el semblante de amoroso cariño para tornar el vuelo, el macho y la hembra, para hacer uso de la sabiduría que la misma Naturaleza nos ha enseñado, porque ahí en ese bosque solitario se encuentra el Libro de los Amores, el Libro de la Filosofía; porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera Literatura, porque ahí la Naturaleza tiene un coro de cantos y son interminables, un coro de filósofos que todos los días cambian de pensamientos (Quintín Lame, 2004, p. 148-149).

La experiencia educativa de Quintín Lame expresa una vivencia geopoética y geopolítica de la relación con la selva, con una naturaleza que enseña a través de un contacto que evita reafirmar la posición de dominio antropocéntrica a través de la evocación de una educación animal que implicaría una noción de humanidad diferente.

La animalidad de la inteligencia permite utilizar la sabiduría que la naturaleza enseña a través del canto, el vuelo, la comprensión del tiempo. La concepción de la selva como lugar de los libros de los amores y la filosofía expone una crítica al dominio académico que sustenta la autoridad intelectual e institucional sobre el saber, cuyos contenidos reflejan su limitación, ante la que se propone una “verdadera” poesía, filosofía, literatura relacionada con lo interminable, particularidad que implica el cambio de pensamientos todos los días y de esta forma, la representación de una ruptura con la universalidad y proyección a la eternidad de las ideas que constituyen un paradigma del saber, en la medida en la que se trata de conocer sin una intermediación epistemológica discursiva delimitada a la gramatización (Auroux, 2014) y aprendizaje de una lengua, un alfabeto, un simbolismo, una semiótica, una economía de los sentidos y la comunicación particulares.

El pensamiento educacional de la tierra que cuestiona el sentido y la relación de dominio con la naturaleza expresa una correspondencia con las perspectivas de la “nueva lógica de la emancipación”, a través de la relación entre las estéticas, las políticas, la educación, la escuela, en/sobre/ a través de una ecología del disenso susceptible de considerar las experiencias de alteridad en los territorios escolares y la educación como prácticas decoloniales.

6. La investigación en educación en “clave menor”. “Formación de la atención” y decolonialidad

El pensamiento educacional de la tierra corresponde a una geopoética y geopolítica de las relaciones, en donde tiene lugar lo que Tim Ingold (2018) propone como “una educación que lleva afuera, a través de la exposición en lugar del adoctrinamiento, que se compone en clave menor.” (Ingold, 2018, p. 37).

La educación en clave menor acontece entre experiencias de enseñanza y aprendizaje en un “un campo de relaciones” liminal, en donde el lugar o campo se representa como una “línea que corta y abre” (Masschelein, 2010) la relación con saberes y conocimientos.

El movimiento de corte y apertura expresa un acontecimiento educacional que corresponde a una ruptura continua con las jerarquías epistemológicas y políticas que sustentan la economía de la relación entre el saber y el poder y tiene lugar entre y bajo lo “poco común” (undercommons), entre lo que se considera subterráneo y, por tanto, no “fundamental, fundacional u originario”.

El encuentro que tiene lugar en el “campo de relaciones” entre y bajo lo poco común expone la vivencia de una experiencia de alteridad en donde la enseñanza y aprendizaje, como propone Ingold (2018), hace temblar a quien lo vive, pues:

Saca a todos y todo de su posición, sacude las cosas y cualquier punto de vista. Es como la sensación que tienes cuando al caminar en terreno, en el campo, te das cuenta de que te has perdido. En algún lugar te desviaste del camino y todo parece extrañamente fuera de lugar. El suelo en el que antes caminabas con tanta confianza se presenta ahora como un lugar inseguro. Sientes que estás en riesgo, expuesto, pero al mismo tiempo, estás atento como nunca antes; cada sonido, destello de luz y sentimiento se magnifican en intensidad. Es en la inseguridad de lo que está en el “campo de relaciones” entre y bajo lo poco común, y no en la seguridad del entendimiento, que realmente nos abrimos los unos a los otros y al mundo. (Ingold, 2018, p. 38).

Las experiencias de Betasamosake-Simpson, Quintín Lame e Ingold expresan vivencias de una educación alterada, en donde la “ecología de saberes” (De Sousa, 2009), la ecología del disenso y la “ecología de la atención” (Ingold, 2018, p. 40), componen un campo de relaciones y encuentros entre inteligencias alteradas que no pretenden conservar o alcanzar posiciones de dominio, sino exponer el disenso que hace posible evitar la reproducción y conservación de una sola forma de entendimiento. En esta perspectiva, Ingold (2018), afirma que:

Medir las cosas, en ciencia menor, no es trazar una serie de puntos y conectarlos en un orden superior de relación. Uno no va de los hechos “sobre el terreno” a las teorías

por in-ducción, ni a la inversa de teorías a los hechos mediante un proceso inverso de de-ducción, sino más bien a lo largo del sensible camino de una variación continua, es decir, por ex-ducción. (Ingold, 2018, p. 41).

Las experiencias de alteridad provocan un saber por ex-ducción, que problematiza las explicaciones continuas de los paradigmas y abre la clausura de la escuela al exponerla como territorio y campo de relaciones con el porvenir de los saberes y lo desconocido en el presente. La ex-ducción implica una exposición a saberes y conocimientos en donde la enseñanza y el aprendizaje rebasan la conducción y el direccionamiento, pues conlleva como propone Jan Masschelein (2010):

el sentido de una e-ducación, concebida como la remoción que provoca dirigirse y alcanzar el afuera, pues no se limita a educar la mirada para conducirla y dirigirla al estado de una visión libre o crítica, sino que corresponde al movimiento de liberación o desplazamiento de nuestra visión. No se trata solo de tener conciencia o de volverse consciente, sino de estar-siendo atento, de dar atención (Masschelein, 2010, p. 277).

La relación con el espacio y tiempo de las experiencias de alteridad en la e-ducación que proponen Betasamosake-Simpson, Quintín Lame e Ingold, refieren una atención que como recalca Masschelein (2010) expone el mundo como un espacio “a-tópico” y no “utópico”, como un “espacio de posible autotransformación y autodesplazamiento, un espacio de praxis libre.” – En este sentido, la remoción que provoca dirigirse y alcanzar el afuera, no representa una huida del presente, sino que requiere– “cambios en nosotros mismos y en el presente en que vivimos” (Masschelein, 2010, p. 277).

La temporalidad de la atención en la perspectiva de la e-ducación implicaría considerarla como un territorio en apertura continua, una dimensión de comparecencia entre alteridades en disenso, entre presentes diversos que requieren la puesta en atención a las diferencias que vienen de allende, pues como recalca Masschelein (2010): “La atención está vacía

de intención. La atención conlleva la suspensión del juicio e implica una especie de espera” (Masschelein, 2010, p. 282), mientras que, desde la perspectiva de la educación como conducción y direccionamiento, se considera como un espacio de formación en el que la temporalidad de la atención se organiza y administra a través de una economía de la mirada que permite reconocer las diferencias como semejanzas derivadas de un arquetipo o como la reproducción de un paradigma que anula la espera.

La atención que construye la conducción y el direccionamiento, se relaciona con la descripción que Bernard Stiegler (2010), propone sobre su formación, referida a

la interiorización de la herencia de las representaciones simbólicas legadas por los ancestros, que se transmiten por los padres y otros adultos, esta relación intergeneracional constituye la formación de la atención, construida por retenciones, que luego crean pro-tensiones, es decir, las expectativas sin las que la atención sería imposible (Stiegler, 2010, p. 8).

La formación de la atención para Stiegler (2010) se desarrolla a través de psicotecnologías que en el contexto educativo implican la construcción de la “individuación referencial”; la genética, que implica la transindividuación; las terapias y la farmacología en cuanto a la concepción y tratamiento de la “atención profunda, la hiperatención y el desorden del déficit de atención”, considerados como una “mutación general” de la atención; la gramatización en cuanto a la textualización literal o no literal del contexto; la economía de la atención en perspectiva de la regulación entre la atención y la retención; el biopoder, el psicopoder, la dimensión psicopolítica de la atención y la noología, en cuanto a la posibilidad de la neutralización del cuidado de sí y la responsabilidad. (Stiegler, 2010).

La formación de la atención se relaciona con la comprensión de lo humano desde perspectivas biopolíticas, como propone Foucault (2007) la interiorización del control gubernamental en la vida, y psicopolíticas como expone Stiegler (2010) la dimensión transubjetiva de tal control y su apertura en o a lo transindividual.

La atención se forma con la intención de confrontar la estupidez, por un lado, en tanto sustento de una inmadurez que niega la responsabilidad sobre el presente y, por otro, se propone en perspectiva de una concepción sobre la madurez referida a una interpretación del cuidado de sí y los otros, como formación de una responsabilidad sobre el presente heredado, capaz de sostener las expectativas sobre su futuro y conservación.

El problema que señala la “arqueología de la formación de la atención” de Stiegler (2010), hace referencia a la concepción y delimitación de la “edad de la responsabilidad”, pues establece como única diferencia entre los menores y mayores de edad, la habilitación para participar en los procesos de votación para la elección de representantes del gobierno. De acuerdo con Stiegler (2010):

la conversión de los menores en adultos, ocluye su significado en la mente de ambos (tanto de niños como de adolescentes), y es un poderoso índice de la debilidad de una sociedad que se ha vuelto estructuralmente incapaz de educar a sus hijos, al ser incapaz de distinguir entre menores y mayores. (Stiegler, 2010, p. 2).

La noción de “mayoría de edad” y la “madurez” se conciben como productos de la “formación de la atención” pendiente en la modernidad de nociones generalizadas sobre la Ilustración y la Industrialización, que durante el siglo XV en adelante se difunden en Europa, pero que en el caso de América tienen lugar en el proceso colonial, en el que América es considerada como “terra nullius”, es decir disponible para la posesión, conquista, evangelización y civilización, en perspectiva de su administración, organización, conversión, regulación y urbanización, debido a que se representa como un continente o territorio inmaduro, por tanto lugar en el que quienes lo habitan, no son vistos como “humanos” pues se presuponen irresponsables e incapaces de tomar decisiones a nivel comunitario y singular sobre sus propias vidas.

La concepción sobre la “inmadurez” de América como sustento de la conquista y los procesos de colonización, se analizan y critican desde perspectivas como las de Enrique

Dussel (1994) quien propone para repensar América una “transmodernidad” (Dussel, 1994, p. 147) que haga posible considerar las dimensiones geopolíticas de la alteridad y deconstruir la historia de la colonia, su continuidad y naturalización a través de los sistemas de representación que legitiman la colonialidad y la formación de la atención desde la conducción y el direccionamiento en educación.

La historia de la relación entre la educación y la colonialidad, en el caso de América, conlleva también una “arqueología de la formación de la atención” que se propone a niños, jóvenes y adultos en perspectiva de producir “identidades predefinidas” “maduras”, es decir con una disposición a la repetición, reproducción y conservación automática de paradigmas que refleja la estulticia que crítica Ranciere (2003).

La apertura de la formación entre la estupidez del ser inmaduro que no soporta el propio presente y el de otros, o el asumir el peso de la herencia intergeneracional por la responsabilidad del “deber ser”, tiene lugar en la exposición a y de los saberes y conocimientos que implica la “responsabilidad pedagógica” (Masschelein, Simons, 2014, p. 89), pues conlleva la donación de “tiempo libre” a través de la enseñanza y el aprendizaje, debido a que “es un tiempo que permite a cada cual desarrollarse como individuo y como ciudadano, exento de obligaciones familiares, sociales o relacionadas con el trabajo” –particularidad por la que– “el pedagogo (...) hace que ese tiempo libre o indeterminado esté disponible para los jóvenes” –pues la pedagogía– “consiste en hacer del tiempo libre una realidad.” (Masschelein, Simons, 2014, p. 90).

En el contexto de la educación que forma la atención a través de la conducción y direccionamiento, la consecuencia de la incapacidad de esta distinción, produce lo que Biesta (2016) indica cuando propone que la educación se ha reducido a la “producción de determinados resultados de aprendizaje o de identidades predefinidas, tales como el “buen ciudadano” o el “aprendiz flexible a lo largo de toda la vida” (Biesta, 2016, p. 120), en tanto simula modelos de responsabilidad sobre sí y los otros.

La reproducción de las identidades predefinidas como forma de capitalización de estos indicadores de formación de la atención a través de la educación que reducen la responsabilidad al cumplimiento del deber ser, puede confrontarse a través de lo que Masschelein (2010) propone como una “pedagogía pobre” –que – “ofrece medios que pueden hacernos más atentos, cuando elimina o suspende la voluntad de someterse a un régimen de verdad, una ventaja o un beneficio. Una pedagogía pobre no promete beneficios. No hay nada que ganar (ni devolver), no hay lecciones por aprender. Sin embargo, esa pedagogía es generosa: da tiempo y espacio, el tiempo espacio de la experiencia.” (Masschelein, 2010, p. 283).

El pensamiento educacional de la tierra sustenta la concepción de los territorios escolares como campos y dimensiones en donde el tiempo libre para el establecimiento de relaciones con los saberes y conocimientos se materializa, es decir, toma lugar o lo crea, debido a que hace posible a profesores, estudiantes y actores participantes en el ecosistema educacional – “abandonar” –un– “entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (Masschelein, Simons, 2014, p. 12).

La atención decolonial conlleva entonces la experiencia de un don y una donación en un “espacio existencial” (Masschelein, 2010) en el que acontecen la generosidad y la responsabilidad como tiempos de ruptura y aperturas de la vida en libertad. Rupturas en la transformación de sí mismo y el presente, aperturas en la libertad de estar-siendo afuera a través de la comparecencia ante lo por venir.

La escuela se considera entonces como un territorio decolonial que a la vez es una línea de corte y apertura, un espacio liminal a través del que se precipita el presente de un don de la vida que rebasa la formación, pues corresponde a las experiencias de encuentro y relaciones de comparecencia con saberes y conocimientos inauditos e impredecibles.

Bibliografía

- Agamben, G. (2019) Creación y anarquía. La obra en la época de la religión capitalista. Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
- Agamben, G (2008) El reino y la gloria. Una genealogía teológica de la economía y el gobierno divino. Homo Sacer II. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.
- Agamben, G. (2010) Signatura Rerum. Sobre el método. Editorial Anagrama. Barcelona
- Alavez, Ruiz, A (2014) Interculturalidad: concepto, alcances y derecho. Cámara de Diputados, Mesa Directiva. Centro de Producción Editorial del GPPRD. México.
- Auroux, S (2014) A revolucao tecnológica da gramatizacao. Editorial da Unicamp. Brasil.
- Bárcena, F. Mélich, J.C (2000) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós. Barcelona.
- Betasamosake-Simpson, L. (2014) Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. Decolonization: Indigeneity, Education and Society, v. 3, n. 3, p. 1-25.
- Biesta, G. (2016) Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. En: Pedagogía y Saberes, No 44. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá, p 119-129.
- Biesta, G (2017) El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Ediciones SM, España.
- Biesta G, Filippakou, O. Wainwright, E. Aldridge, D (2019) Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. British Educational Research Journal. Vol. 45, No. 1, February, pp. 1–4. DOI: 10.1002/berj.3509. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3509>
- Biesta, G. (2017) Letting art teach. ArtEZ Press. University of the arts. Amsterdam.
- Billings, G. Tate, W Eds. (2006) Education research in the public interest. Social justice, action, and policy. Teachers College Press. Teachers College, Columbia University. New York And London.

- Bingham, C., y Biesta, G. Ranciere, J. (2010). Jacques Ranciere: education, truth, emancipation. Bloomsbury Publishing.
- Birgin, A. Comp. (2012) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós. Cuestiones de Educación, Buenos Aires.
- Birgin, A (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: Las nuevas reglas del juego. Troquel. Buenos Aires.
- Bonnefoy, Y. (2018) Goya. Las pinturas negras. Tecnos. Neometrópolis. Madrid.
- Borgdorf, H (2012) The conflict of the faculties. Perspectives on artistic research and academia. Leiden University Press. Amsterdam.
- Braslavsky, C (2002) La demanda aumenta, pero las condiciones siguen siendo insuficientes. En: Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada. Docentes para el siglo XXI. Vol. XXXII, n°3, de septiembre. No 123. P, 1-3. UNESCO.
- Chakravarti, D (2009) La descolonización y las políticas culturales. Katz Editores. Buenos Aires.
- Cixous, H (2006) La llegada a la escritura. Amorrortu. Buenos Aires.
- Deleuze, G. Guattari, F (1997) ¿Qué es la filosofía? Anagrama. Barcelona.
- Denzin, N (2017) Autoetnografía interpretativa. En: Revista Investigación cualitativa. 2 (1) pp. 81-90. <http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric>
- Denzin, N. Salvo, J Eds. (2020a) New Directions in Theorizing Qualitative Research. The arts. Myers Education Press. United States of America.
- Denzin, N. Salvo, J Eds. (2020b) New Directions in Theorizing Qualitative Research. Theory as resistance. Myers Education Press. United States of America.
- Denzin, N. Giardina, M (2007) Ethical futures in qualitative research. Decolonizing the politics of knowledge. Routledge. Taylor and Francis Group. London and New York.
- Derrida, J (2010) Seminario La bestia y el soberano. Vol. 1 y 2. Manantial, Buenos Aires.
- De Sousa Santos, B. (2010) Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Prometeo Libros, Buenos Aires.

- De Sousa Santos, B. (2009) Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO, Siglo XXI. México.
- De Sousa Santos, B (2003) Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Desclee de Brower. España.
- De Sousa Santos, B (2017) Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global. Clacso, Buenos Aires.
- De Sousa Santos, B. Sena Martins, B. Eds. (2021) The pluriverse of human rights. The diversity of struggles for dignity. Routledge. Taylor and Francis Group. New York and London.
- Didi-Huberman, G (2011) Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.
- Dussel, E (1994) 1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Conferencias de Frankfurt. Octubre de 1992. Colección Academia Número 1. Plural Editores. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSA, La Paz.
- Fellber, C (2012) La economía del bien común. Ediciones Deusto. Barcelona.
- Foucault, M (2007) El nacimiento de la biopolítica: curso en el college de France: 1978-1979. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Freire, P. Faundez, A (2013) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI, Argentina.
- Freire, P. Shor, I (2014) Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Fricker, M (2007) Epistemic injustice. Power and the ethics of knowledge. Oxford University Press. New York.
- Fullam, M (2002) Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Akal ediciones. Madrid.
- Ginzburg, C (1999) Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Glissant, E (2017) Poética de la relación. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal. Argentina.
- Glissant, E (2002) Introducción a una poética de lo diverso. Ediciones del Bronce. Barcelona.

Grosfoguel, R (2008) Latin@s and the decolonization of the US empire in the 21st century. *Social Science Information*. SAGE Publications. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC.

Grosfoguel, R Castro Gómez, S (2007) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.

Hargreaves, A (2005) Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Ediciones Morata. Colección pedagogía. Madrid.

Hargreaves, A. Fullam, M (2014) Capital profesional. Moratta ediciones. Madrid.

Harney, S. Moten, F. (2013) *The undercommons: fugitive planning and black study*. Minor compositions. Wivenhoe, New York, Port Watson.

Hénaff, M (2010) *Salaire, justice et don. Le travail de l'enseignant et la part du gratuit*. *Revue du MAUSS* 2010/1 (n° 35), p. 215-234. DOI 10.3917/rdm.035.0215. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2010-1-page-215.htm#>

Ingold, T. (2018) *Anthropology and/as education*. Routledge, Taylor and Francis Group. London and New York.

Jonassen, D (1997) *Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes*. En: *Educational Technology Research and Development ETR&D*, Vol, 45, No. 1, 1997, pp. 65-94, Springer, Suiza.

Jonassen, D (2011) *Learning to solve problems. A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge. Taylor and Francis Group. New York and London. New York.

Kontopoulos, K. (1993) *The logics of social structure*. Cambridge University Press.

Kovach, M (2009) *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press. Canada.

Kush, R (2000) *Obras completas. Tomos II y III*. Editorial Fundación Ross. Argentina.

Leavy, P (2015) *Method meets art: art-based-research practice*. The Guilford Press. New York. London. Printed in United States of America.

Leavy, P (2017) *Research design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods,*

Arts-Based, and Community Based Participatory Research Approaches. The Guilford Press. New York. London. Printed in United States of America.

Madroñero Morillo, M (2018) La universidad en diáspora. Ecosistemas de educación transformativa, la UNAE en la Amazonia ecuatoriana. En: Transformar la educación para transformar la sociedad. Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación, 2017. Ediciones UNAE. Javier Loyola, Ecuador. 101-108.

Madroñero, M. Campozano, E. Uyaguari, J (2019) La Trascendencia del Sumak kawsay para nuestra comprensión de la educación, la ética y la política. En: Ensaio: aval. pol. públic. Educ., Rio de Janeiro. Pp. 241-264 Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/fYVHz3kt7DQRZFJkFZRFxct/?format=pdf&lang=es>

Malpas, J (2018) Place and experience. A philosophical topography. Rotledge. Taylor and Francis. New York.

Masschelein, J. Simons, M (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Masschelein, J. 2010. The idea of critical e-educational research – e-educating the gaze and inviting to go walking. In The Possibility/Impossibility of a New Critical Language of Education, ed. I. Gur-Ze'ev. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 275–291.

Meireu, P (2001) Frankenstein educador. Laertes Ediciones. Barcelona.

Mignolo, W (2021) The politics of decolonial investigations. Duke university Press. Durham and London. United States of America.

Miyazaki, H (2004) The method of hope. Anthropology, philosophy, and Fijian knowledge. Stanford University Press. Stanford, California.

Pelliza, M (2017) Una arqueología del rol docente. En: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XVIII. Vol. 32. IV Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades de Nivel Medio. 'Interfaces Palermo'. Universidad de Palermo. Buenos Aires. Argentina. P, 132-134.

Quijano, A (2020) Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antología esencial. FLACSO, Universidad

- Nacional Mayor de San Marcos, Buenos Aires.
- Quintín Lame, M. (2004) Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Universidad del Cauca. Popayán.
- Ranciere, J. (2010). El espectador emancipado. Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Ranciere, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes. Barcelona.
- Richardson, L St. Pierre Adams, E (2019) La escritura. Un método de indagación. En: Autoetnografía. Una metodología cualitativa. Selección de textos: Silvia Márcela Bénard Calva. Universidad Autónoma de Aguas Calientes. El Colegio de San Luis. México.
- Rivera Cusicanqui, S (2018) Un mundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón. Buenos Aires.
- Rivera Cusicanqui, S (2015) Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la mirada andina. Tinta Limón. Buenos Aires.
- Santamaría, F (2010) La era conectiva: por el desorden natural de los artefactos y nodos. Introducción. En: Siemens George, 2010: Conociendo el conocimiento. Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres, Victoria A. Castrillejo, Fernando Santamaría y Néstor Alonso. disponible en <http://www.nodosele.com/editorial>
- Segato, R (2016) Crítica de la colonialidad den ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Segato, R (2018) Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Serres, M (1991) El contrato natural. Pre-textos. Valencia.
- Shön, D (1982) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Temas de educación. Barcelona.
- Siemens, G. (2010) Conociendo el conocimiento. Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres, Victoria A. Castrillejo, Fernando Santamaría y Néstor Alonso. disponible en <http://www.nodosele.com/editorial>
- Stiegler, B. (2010) Taking care of youth and the generations. Stanford University Press. Stanford, California.
- Taussig, M. (1993) Mimesis and Alterity. A particular history of the senses. Routledge.

Taylor and Francis Group. New York and London.

Tuhiwai, S, L (2016) A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. LOM Ediciones. Chile.

Tuhiwai, S, L. Tuck, E, Wayne Y, K. (2019) Indigenous and decolonizing studies in education. Mapping the long view. Routledge. Taylor and Francis Group. New York and London.

Turner, V (2002) La antropología del performance. En: Antropología del ritual. Ingrid Geist. Comp. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México. P 103 – 144-.

UNESCO, (2002) Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada. Docentes para el siglo XXI. Vol. XXXII, n°3, de septiembre. No 123. P, 1-3. UNESCO.

UNESCO (2017) Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO – Diálogo intercultural. Bogotá.

Vezub, L (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos

desafíos de la escolaridad. En: Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 11, 1, 2007. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

Wagner, R (2019) La invención de la cultura. Nola Editores. Madrid.

Wagner, R (2010) Coyote anthropology. University of Nebraska Press. Lincoln and London. United States of America.

Walsh, C (2005) La interculturalidad en la educación. UNICEF. Ministerio de Educación del Perú. Lima.

Walsh, C. Ed. (2013) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Abya Yala. Serie Pensamiento decolonial. Quito.

White, K. Malpas, J (2021) The Fundamental Field: Thought, Poetics, World. Edinburgh University Press. Edinburgh. UK.

Wildemeersch, D. Jansen, T. Vandenabeele, J. Jans, M (1998) Social Learning: a new perspective on learning in participatory systems. Studies in Continuing

Education, Vol. 20, No. 2, 251-265, DOI:
10.1080/0158037980200210 Journal
homepage: [http://www.tandfonline.com/loi/
csce20](http://www.tandfonline.com/loi/csce20)

Wilson, S (2008) *Research is ceremony: indigenous research methods*. Fernwood publishing. Halifax and Winnipeg. Canada.

Winter, S (2017) 1492: Una nueva visión del mundo. En: *Antología del pensamiento crítico caribeño contemporáneo Colección. Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño. (West Indies, Antillas Francesas y Antillas Holandesas)*. Félix Valdés García. Coord. CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. Buenos Aires.

Winter, S (2003) *Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation—An Argument*. In: *The New Centennial Review*, Volume 3, Number 3, pp. 257-337. Michigan State University Press.

Lista de diagramas

Diagrama 1. Relaciones entre elementos de la subjetividad componentes del posicionamiento epistémico y la praxis profesional de la identidad docente.

Diagrama 2. Relación entre diversidad epistémica, subjetividad, praxis docente, contexto, profesión y territorios del saber, como sustentos de la praxis del “profesional reflexivo” (Shön, 1982) y las “teorías de acción” (Widemeersch, et al, 1998).

Diagrama 3. Relaciones entre el desarrollo profesional y las relaciones interculturales como tiempos y espacios de la formación.

Diagrama 4. Relaciones interculturales para la concepción del profesional intercultural, a través de las “competencias interculturales” (Unesco, 2017).

Diagrama 5. Política de relaciones interculturales de formación, acción intercultural, descolonización, sostenibilidad y sustentabilidad de la profesión.

Diagrama 6. Dinámica de relaciones entre la comunidad docente, los modos de existencia y el profesorado.

Diagrama 7. Dinámica de relaciones de la pedagogía del bien común.

Diagrama 8. Dinámica reflexiva de la comunidad de aprendizaje.

Diagrama 9. Dinámica de relaciones de la comunidad de aprendizaje, las políticas de relaciones de interculturalidad y estrategias de formación.

Diagrama 10. Dinámica de relaciones del ecosistema de formación.

Todos los diagramas fueron elaborados por los autores.

Lista de imágenes

Portada: Piedra grafito. 2022. Dibujo. Grafito sobre papel pergamino instalado en pared.

Volverse piedra. 2019. Escultura. Intervención de escombros de construcciones urbanas.

Travesías. 2020. Libro álbum. Dibujos en grafito sobre papel pergamino.

Vacíos (Fósil de lo orgánico). Detalle. 2019.

Vaciados. Intervenciones con cemento sobre canastas de “juco” (junco) y alimentos nativos.

Vacíos (Fósil de lo orgánico). 2019. Vaciados. Intervenciones con cemento sobre canastas de “juco” (junco) y alimentos nativos.

Autor: Juan Carlos Jiménez Garcés. Candidato a Magister en Investigación-Creación, Arte y Contexto, Maestro en Artes Visuales, de la Universidad de Nariño, Colombia.

Sobre los autores

Mario Madroñero Morillo. PhD en Antropología de la Universidad del Cauca. Magister en Etnoliteratura y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño, de Colombia. Docente de la Carrera de Licenciatura en Literatura y director del Grupo de Investigación-Creación, Escrituras y Educación en Artes, de la Escuela de Literatura de la Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador. Coordinador de Proyectos de la Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa ASEFIE. mario.madronero@uartes.edu.ec; mariomadronero27@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5828-688X>

Enma Campozano Aviles. PhD en Ciencias de la Educación y Magister en Ciencias de la Educación de la KU Leuven de Bélgica. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. Docente de la Universidad Nacional de Educación UNAE de Ecuador. Directora de la Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa ASEFIE. enma.campozano@unae.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0003-0233-8585>



Dar(se) al mundo. Educación, vivencia y donación ofrece una reflexión crítica sobre la temporalidad de la formación y el porvenir de la profesión que apela a la resignificación, recreación o creación del tiempo de la relación con los saberes y conocimientos que decide quien opta por la profesión docente.

La reflexión involucra una relectura crítica sobre la forma en la que se concibe el desarrollo profesional docente, a partir de su relación con la interculturalidad, la decolonialidad y la educación, con la pretensión de provocar una moción decolonial sobre el desarrollo profesional que considere las relaciones en disenso que ocurren entre la diversidad epistémica que representa la educación y las escuelas, en perspectiva de proponer una relectura sobre la concepción de la comunidad de aprendizaje, concebida por los autores como un ecosistema de formación abierto a las perspectivas que implican las pedagogías del territorio y el bien común.

El exergo del texto, más que una conclusión sobre las diferentes ideas expuestas, se propone como un fuera de obra en el que se presentan los esbozos de una concepción en la que la investigación en educación se considera como una praxis decolonial susceptible de provocar interrogantes diferentes sobre lo que implica la investigación en educación y la forma en la que se concibe al docente (como) investigador.