

89. Belisario del Carmen Priego
Gómez
*Situaciones relevantes para
el desarrollo de capacidades
perceptivomotrices: en la Educación
Física de estudiantes de educación
preescolar y primaria en Tabasco*
(propuesta didáctica)

90. Georgina Monroy Segundo
*Intervenir en las emociones
Normalistas y expectativas familiares*
(propuesta didáctica)

91. Ramón Huberto Heredia
Mateos
*La lúdica como práctica del educador
físico para el desarrollo motriz
en estudiantes de educación básica*
(propuesta didáctica)

92. Veronica Molina Suarez
*La evaluación del aprendizaje
en una telesecundaria*
(tesis)

93. María del Pilar Rovira Balán
*El sistema braille. Trayecto
formativo complementario*
(propuesta didáctica)

Obra colectiva que presenta significaciones epistémicas de la experiencia formativa en el trayecto de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares. Con base en el enfoque intercultural crítico, los autores desarrollan nodos que tejen una urdimbre de formación con diversas posibilidades de articulación, a partir de las aristas creadas en función de los objetos de estudio. Los nodos responden a una lógica interdisciplinar donde confluyen dimensiones filosófico-pedagógicas, socioeconómicas y biopolíticas.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

**Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal**
CONAEN

**GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO**



Fabiola Hernández Aguirre
María del Socorro Oropeza Amador | coordinadoras

94
Nodos de formación docente
intercultural para la paz integral

ENSAYO

Fabiola Hernández Aguirre
María del Socorro Oropeza Amador
coordinadoras

94

Nodos de formación docente intercultural para la paz integral



Ediciones Normalismo Extraordinario

Las y los autores de este libro cuentan con amplia trayectoria y gran compromiso como docentes estudiosos de la educación y la interculturalidad crítica. Integrantes de un grupo de investigación han participado en eventos académicos a nivel estatal y nacional. Han publicado en revistas y libros los avances de sus investigaciones para aportar al diálogo de la formación docente.

Imagen de portada: Fabián Martínez
Hernández

Nodos de formación docente intercultural para la paz integral

Fabiola Hernández Aguirre
María del Socorro Oropeza Amador
coordinadoras

Nodos de formación docente intercultural para
la paz integral.

Ediciones Normalismo Extraordinario

Nodos de formación docente intercultural para la paz integral

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Fabiola Hernández Aguirre, María del Socorro Oropeza Amador, coordinadoras

D. R. © 2020 Imelda Alvarez García, Fabián Martínez Hernández, Jonathan Israel Valdez Regalado, por textos

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-26-9

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

 Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN


GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Sergio Jesús Sosa de la Merced
Director de la Escuela Normal de Ecatepec

ÍNDICE

Prólogo	11
Introducción	15
Afectación y transgresión del yo para la creación intercultural <i>Fabiola Hernández Aguirre</i>	25
El sentido ético-estético a través del cuerpo y el rostro del otro <i>Imelda Álvarez García</i>	51
Formación en el campo de lo pedagógico: Transición de la tradición occidental a la pedagogía decolonial <i>María del Socorro Oropeza Amador</i>	69
Lo oculto en la formación docente: entendimientos desde la tensión subalternidad-alteridad <i>Fabián Martínez Hernández</i>	99
Investigando desde la interculturalidad para la paz integral. Problematización y reposicionamiento como dispositivos epistémico-políticos <i>María del Socorro Oropeza Amador</i> <i>Fabiola Hernández Aguirre</i>	123
Somos en relación con el otro y lo otro <i>Jonathan Israel Valdez Regalado</i>	151

PRÓLOGO

Ramiro Daniel Macías Ortiz

El texto que ahora tienes en tus manos te sorprenderá; en virtud de que es una obra reflexiva, hecha por unos maestros que se han dado a la tarea de hablar, desde una visión epistémica de la interculturalidad a partir de sus procesos formativos. Aun cuando a lo largo del tiempo se ha abordado el tema, pocas veces se han compilado las diferentes visiones de los docentes en formación y docentes ya formados.

Así pues, formar para y en la interculturalidad involucra la comprensión y el conocimiento de aspectos que pueden servir para el desarrollo del sentido de pertenencia, esto es, el vínculo que prioriza la elaboración de sentido de identidad. Además, se podrá comprender qué elementos resultan prevalecientes para la construcción de la pertenencia, como lo puede ser la lengua, creencias, tradiciones, valores cosmovisiones e incluso de carácter gramatical.

Conforme a estas circunstancias, lo personal de la identidad docente en la dimensión social se va componiendo mediante un proceso de identificación y asimilación de los sentimientos de pertenencia. Todos experimentamos la necesidad de pertenecer a una comunidad educativa y cultural, debido a que se necesitan referentes críticos que vayan acordes con los procesos formativos en una comunidad que ha reflexionado desde su tarea docente.

La construcción de lo estético y lo ético ha avanzado conjuntamente para el reconocimiento del otro, de lo otro y de los otros. Hoy con esta pandemia el enfrentamiento y la confrontación de lo vivido y lo que está por vivirse puede originar que surja la duda de nuestra manera de relacionarnos entre nosotros y con los otros y el otro. Surgen en este momento nuevos derroteros donde gradualmente aparece el otro como persona en una actuación de la realidad que no se contemplaba o correspondía.

Es por eso que formar desde la interculturalidad significa la construcción de una problematización que no se agota con el cuestionamiento radical de profesor-investigador. Más bien, se puede hablar de un proceso de plurirreferencial en el que el investigador marcha hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de estudio y es, precisamente, la interculturalidad y la dimensión epistémica las que guiarán la manera de entender las diferentes formas de vivir.

Es en este marco que se debe considerar a la formación como objeto de estudio de la pedagogía, puesto que se define por la interioridad del Yo —subjetividad atrapada en el laberinto de certeza que aparentemente concede la modernidad—; de ahí que es acuciante deconstruirla a fin de sopesar otras maneras de habitar el mundo.

Cuando en lo relacional nos enfrentamos a algo nuevo, desconocido, resulta complicado asimilar la diferencia. Es decir, existe una tendencia a reconocer como único verdadero lo que culturalmente hemos aprendido. De la misma forma

en que se percibe lo extraño de una cultura desconocida y el modo en que se maneja esta situación, dependerá en gran medida del autoconcepto de sí mismo.

Un encuentro intercultural siempre nos regresa a nuestra propia cultura, porque es el punto de referencia para experimentar la diversidad cultural. Como se ha dicho, es a través de la interacción con el “otro” como se puede construir una comunidad entre diferentes culturas. Por esta razón, esta comunidad sólo puede tener éxito cuando se basa en el respeto de lo “propio” y lo “ajeno”.

Enfrentarse con lo “extraño-ajeno” representa un enriquecimiento de la realidad vivida. Hablando de interculturalidad, muchas veces se olvida que la experiencia concreta, así como el diseño del encuentro intercultural, refleja variaciones de cultura a cultura, lo que quiere decir que está marcado por cada idiosincrasia.

La concepción de la interculturalidad cambia de sentido del plano nacional al internacional, a causa de la percepción del “otro” y del “extraño ajeno”. Lleva a otra connotación cuando los diversos grupos de encuentro pertenecen a la misma nación y comparten un mismo territorio.

Se observa que, en ese encuentro intercultural entre diferentes grupos étnicos de una misma nación, tanto la dominación como el poder desempeñan un papel protagónico; esto por razón de que la historia nos ha demostrado las dificultades que se presentan en un encuentro intercultural dentro de un contexto nacional. Lo anterior se da, sobre todo,

cuando está de por medio la hegemonía de un territorio, de un país y hasta de un conocimiento.

Por ello, el campo de la formación en lo pedagógico implica hacer una transición de la tradición occidental a la pedagogía colonial. En ese sentido, hablar de un docente intercultural es disponer del conocimiento de su propia cultura y de otras culturas diferentes. La formación en el campo pedagógico debe situar a una persona interculturalmente competente para la tarea intercultural.

De ese modo, formar docentes en instituciones formadoras de docentes, como las escuelas normales, tendría que problematizarse al implicar y compartir otras lecturas del mundo. Vivir la docencia desde la divergencia, podría a su vez, construir posibilidades diversas de aprender con la infancia. Resulta entonces que esta ruta implicaría, en su momento, tomar el cuerpo como un texto nuevo, como una idea que se puede habitar desde la conciencia crítica.

En este sentido, leer este libro es asomarse a una nueva formación que podría ser explorada como un espacio y lugar para las pedagogías otras, donde la categoría de lo posible tiene voz, presencia y eco normal en una escuela, en efecto, normal.

INTRODUCCIÓN

Hacer un recorrido en torno a experiencias formativas, permite mirar (nos), valorar (nos), reencontrar (nos) y resignificar (nos). Este libro es el resultado de un recorrido en torno a la significación de la experiencia formativa desarrollado con la primera generación de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) en la Escuela Normal de Ecatepec.

La obra colectiva que tienen en sus manos, presenta ángulos de la perspectiva epistémica que fundamenta los procesos formativos de nuestros (as) maestrantes. Si bien, el plan de estudios, sienta sus bases en la propuesta de Interculturalidad para la Paz Integral del Sandoval Forero (2017), la complejidad del campo abordado exige lecturas críticas del sustento base y reposicionamientos que permitan nutrir la propuesta original para crear alternativas acordes con las necesidades formativas de los estudiantes, sobre todo, con la complejidad que representan las realidades educativas documentadas por los estudiantes. Los artículos contenidos en este libro presentan algunos de estos esfuerzos por desarrollar ángulos que fortalezcan la perspectiva base del plan de estudios.

Así, tras un ejercicio de análisis y sistematización del trabajo realizado durante la formación para la investigación de la MIPCE, se construyeron seis ejes formativos que se

constituyen en nodos que tejen una urdimbre de formación con diversas posibilidades de articulación, a partir de las aristas que pueden crearse en función de los objetos de estudio. El nodo como metáfora de formación corresponde con la esencia de la interculturalidad: la creación de tejidos nuevos de realidad. Tejidos desde donde se puede leer y transformar a partir del *Otro y/o lo Otro*.

Las urdimbres compartidas en cada uno de los capítulos, han sido tejidas desde territorios espaciales, temporales, productivos y culturales que hemos vivido y construido como equipo de investigación, docentes y asesores de la MIPCE. Sabedores que la experiencia queda sedimentada y toma forma objetivada en los actores -sí de un equipo de investigación- pero siempre en diálogo horizontal con quienes fungen como aprendices -a su vez- enseñantes de otras epistemologías que suponen prácticas otras, construcción y producción de conocimiento que fractura el saber colonizado por paradigmas hegemónicos, hemos objetivado nuestras formas, nuestros caminos andados.

Experiencia de los actores, donde la subjetividad habla en voz de solidaridad, complementariedad, cooperación y, por supuesto, de conflictos vividos que, al reposicionar (nos) agentes, construimos gestiones de saber. Gestión de conocimiento subjetivado en la apropiación de epistemologías que suponen un cambio de orientación hacia la de-construcción, sí de la realidad educativa, sí de paradigmas para la construcción de conocimiento, pero

también un cambio de orientación en reconocimiento de la colonización de nuestro propio ser.

Dado que programas como la MIPCE están diseñados y dirigidos a docentes en servicio, se torna fundamental dar cuenta de la urgencia de construir marcos interpretativos desde las experiencias surgidas con base en los procesos formativos y su significación, a partir de ser con los docentes que día a día, enfrentan realidades complejas y demandantes. Y es a partir de dichas realidades, que se requiere de perspectivas que rompan con lo dado de la formación docente, superando su condición subalterna para potenciar la docencia como dispositivo trans-formador. Y es que la formación debiera apelar por sugerir fisuras y grietas para atrevernos a navegar en mares desconocidos, para des-anclar nuestro barco al puerto que ha quedado atado y darnos para descubrir y construir, desde la significación de la vivencia, saberes otros legitimados al ser producto de lo social, de lo vivencial, de lo sentido.

De este modo, desde un enfoque intercultural crítico, las reflexiones construidas en cada uno de los capítulos contenidos en la obra, se recuperan elementos de la propuesta de Sandoval centrados en fundamentos de los estudios de paz de la cuarta etapa. El reconocimiento y valoración de la diversidad son fundamentales, aunado al conocimiento de nuestras realidades a partir de procesos de investigación, cuya construcción, interpretación y comprensión se sustenta especialmente en referentes del pensamiento crítico latinoamericano.

Sin embargo, a pesar de que reconocemos que el origen epistémico de nuestras reflexiones se encuentra en la perspectiva de Paz Integral, esta mirada, no es recuperada de manera acrítica; es nutrida a partir de otros ángulos, otros nodos desde donde se pueden tejer nuevas urdimbres. De ahí que abone en la recuperación filosófica en torno al cuestionamiento kantiano en torno a la ética y estética, como soportes clave en la construcción de encuentros interculturales. Un aporte sin duda relevante, el lugar del cuerpo durante los procesos de construcción de aprendizaje en su devenir como objeto de experimentación en el campo de la psicología, hasta su construcción en vínculo con la estesis, filosofía corpórea de encuentro con el otro a través de la sensibilidad, abertura al mundo y responsabilidad frente al otro.

En el mismo terreno de retroalimentación, se problematizan campos fundamentales de abordaje de lo intercultural; el posicionamiento en torno a lo pedagógico cuya identidad está fincada en las tradiciones moderno-occidentales, cuya reorientación significa comprender el devenir de su forma para intervenir en la de-colonización de su propio saber desde una perspectiva desde y para Latinoamérica. La problematización y reposicionamiento como dispositivos clave en la formación para la Investigación Acción Intercultural, la formación docente como tarea pendiente para la apertura y superación de la subalternidad, así como el posicionamiento frente a lo otro de la interculturalidad y su cuidado, son los nodos tejidos por los

y las autoras de este libro, en la búsqueda de soportes que contribuyan en los procesos formativos de la interculturalidad para la paz.

Es así, que los nodos responden a una lógica interdisciplinar donde confluyen dimensiones ético-filosófico-pedagógicas; socio-afectivas en razón de la socioeconómicas y biopolíticas. De este modo, los artículos hacen un recorrido que va desde la dimensión ética y estética de la formación intercultural; el otro en la intervención a partir de la investigación acción intercultural, pasando por un posicionamiento en torno a lo pedagógico latinoamericano; la dimensión política de la alteridad frente a la subalternidad de la formación docente, hasta llegar al reconocimiento de lo otro a partir del giro ontológico de una ética ambiental.

El recorrido está contenido en seis capítulos; en el primero, Fabiola Hernández plantea la trascendencia de la creación como condición para la posibilidad de generar interculturalidad como trama intersubjetiva desde un encuentro entre formas diferentes de ver, vivir y sentir el mundo. ¿Cómo entender esa creación para potenciar dichos encuentros? ¿Qué posibilita que las subjetividades puedan abrirse a tramas distintas de significación y sentido a partir del respeto y valoración de las diferencias? Recuperando lugares de colocación que cuestionan la ética y estética modernas, se plantea a la Pedagogía de las afecciones y la transgresión del *Yo* como la potencia que posibilita la creación a partir de las diferencias desde el cuidado del *Otro*,

A partir de este marco filosófico se construye una propuesta que permite, comprender a la creación como producto de la afectación que el *Otro* en el *Yo* encarnado desde matrices culturales que abren o cierran posibilidades de afectación y, por tanto, de sensibilidad frente a ese otro que no soy *Yo*. La irrupción de la alteridad, nos remite a la unidad estética y ética como necesidad formativa para la construcción del nosotros. Finalmente, todo este entramado sirve de soporte para transitar a la dimensión de las relaciones intersubjetivas de los espacios escolares para reflexionar en torno a las posibilidades de creación intercultural.

Imelda Álvarez García en *El sentido estético a través del cuerpo y el rostro del otro* cuestiona la perspectiva moderna del cuerpo y la estética a partir de un recorrido que atraviesa la mirada de la psicología experimental, que reduce al cuerpo y al sujeto al condicionamiento y el control, para trascenderla a partir de recuperar la importancia de la estesis y el cuerpo sintiente, como abertura a la vida. Este tránsito le permite posicionarse en torno a la responsabilidad frente al rostro del *Otro* levinasiano, desde donde podemos sentirlo como relación ética de alteridad, fundamento valioso para trascender la violencia y el control en la educación formal.

En el segundo capítulo, el artículo de María del Socorro Oropeza Amador, *Formación en el campo de lo pedagógico: Transición de la tradición occidental a la pedagogía decolonial*, es contribuir a la de-colonización del saber que ha configurado el campo de la pedagogía desde los discursos que le enraízan en las tradiciones moderno-occidentales hasta lograr el

encuentro con la tradición latinoamericana. Necesario entonces des-tejer la historia de las primeras y que han colonizado el campo pedagógico donde el yo en y de la formación queda circunscrito a lo racional de lo propiamente educativo encerrado dentro de la institución social-escuela. Adentrarnos a los discursos propios que le han dotado de identidad, que le mantienen incluso en un status de cientificidad por el saber legitimado, asumir incluso a la formación como su objeto de estudio implica reconocer que queda definida por la interioridad del yo -subjetividad atrapada en el laberinto de certeza que aparentemente concede la modernidad-. En tal sentido, resulta urgente la necesidad de de-construir a la pedagogía en su relación con in-surgir, re-existir, re-vivir al saberla formadora en la construcción de subjetividades otras no sin antes comprender parte de su trayecto que le con-figura, que le dibuja el rostro que hoy posee para entonces intervenir. Ello significa en el presente artículo una orientación de-colonial al reconocer su saber legitimado.

El trabajo de Fabián Martínez Hernández, problematiza la formación docente en México en las Escuelas Normales, a partir de la tensión que se vive entre la subalternidad que como profesión de Estado subyace en la gramática normalista frente a la alteridad que representa la forma de ser con y desde *el Otro*. En este sentido, desde una mirada decolonial, el trabajo discute el lugar que ocupa el docente en formación en la vorágine del mundo productor y reproductor de la hegemonía, donde pareciera que no hay otras formas de

pensar, sentir y vivir la realidad excepto la que la ha sido otorgada. En esta relación de quien enseña-aprende pareciera que no existen resistencias ni grietas para pensar distinto excepto lo dado y permitido, sin embargo, develar lo oculto de la formación docente representa en sí misma una grieta hacia la alteridad.

El capítulo cinco de Oropeza y Hernández, presentan la propuesta investigativa generada en el proceso formativo de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE). Desde el posicionamiento teórico-epistemológico de la Investigación Acción Intercultural como soporte formativo, se aborda las implicaciones en torno al lugar del *Otro* en la construcción del objeto de estudio y la intervención educativa. En este marco las autoras colocan a la problematización y el reposicionamiento como dispositivos clave para construir conocimiento, pero sobre todo, para romper con la subalternidad docente y construir subjetividades que abran la puerta *al Otro* y a *lo Otro* como posibilidad y transformación.

A partir del conocimiento y re-conocimiento del Otro como individuo que siente, piensa, se emociona, ama y vive, se han construido diversas perspectivas teóricas como la alteridad y la interculturalidad, enfoques desde los que parte Valdez Regalado en el sexto capítulo, desde donde se posibilita una mirada distinta de relación entre los individuos, pero, a partir de cuestionar ¿cómo relacionarnos con ese Otro o eso Otro que no piensa, no se emociona, ama o vive como Yo? ¿De qué manera me relaciono con lo que es abismalmente diferente a

mí? ¿Con otras formas de vida, o que incluso no la tiene? El autor pretende construir una forma distinta de pensarnos en relación con todos los factores bióticos y abióticos de la Madre Tierra, tarea que parte de un proceso complejo de decolonización del pensamiento moderno y reconoce propuestas alternativas como el biocentrismo en miras a construir una sociedad más fraternal.

AFECTACIÓN Y TRANSGRESIÓN DEL YO PARA LA CREACIÓN INTERCULTURAL

Fabiola Hernández Aguirre

Este trabajo tiene como propósito dar cuenta de la trascendencia de la creación como condición para la posibilidad de generar interculturalidad como acontecimiento y trama intersubjetiva desde un encuentro entre formas diferentes de ver y vivir el mundo. ¿Cómo entender esa creación para potenciar dichos encuentros? ¿Qué posibilita que las subjetividades puedan abrirse a tramas distintas de significación y sentido?

La interculturalidad como relación implica un nosotros que comparten significados, sentidos, sentires, frente unos *Otros* distintos, extraños, errados o inferiores que pueden irrumpir nuestro *Yo* cuando el cual es vivido como identidad y certeza. El qué pretendemos y hacemos con esos *Otros* (aceptarlos como interlocutores, excluirlos, negarlos, asimilarlos, eliminarlos) abren o cierran la puerta al encuentro intercultural.

De este modo, la creación y el encuentro nos conducen a los territorios de comprensión de la ética y la estética. Así, frente a la supeditación racional que la modernidad generó en ambas, este trabajo pretende construir una propuesta que permita, por una parte, comprender a la creación como producto de la afección que *el Otro* o *lo Otro* produce en el *Yo*

encarnado desde matrices culturales que abren o cierran posibilidades de afectación y, por tanto, de sensibilidad frente a ese otro que no soy yo. De ahí la necesidad de entender el encuentro intercultural desde la estética de formación como pedagogía de las afecciones y transgresión del *Yo* como posibilidad de una educación creadora.

El trabajo está dividido en tres grandes apartados, el primero presenta el tejido epistémico que permite posicionarnos en torno a lo intercultural, colocarnos en el terreno de la interculturalidad desde la perspectiva crítica (Walsh, 2010) para develar lo complejo de la relación con el *Otro o lo Otro*. Posicionarnos desde la interculturalidad crítica permite el desarrollo del segundo momento de este trabajo: plantear a la creación como soporte de posibilidad para todo encuentro intercultural. La creación como territorio estético, al ser el resultado de la irrupción de la alteridad, nos remite a la unidad estética y ética como necesidad formativa para la construcción del nosotros. Finalmente, todo este entramado servirá de soporte para transitar a la dimensión de las relaciones intersubjetivas de los espacios escolares a partir de las reflexiones en torno a las posibilidades de creación intercultural desde una perspectiva de formación que requiere la recuperación de la pedagogía de las afecciones (Farina, 2005) como dispositivo para la transgresión del yo y el cuidado del otro.

Del encuentro intercultural

En este primer apartado se presentará el posicionamiento epistémico en torno a lo intercultural como soporte para comprender las relaciones con los otros o lo otro. Entendemos lo epistémico como el ángulo de mirada, la perspectiva desde donde construimos y nos relacionamos con la realidad. Nos referimos entonces a una concepción del mundo que implica relaciones sociales y culturales con un objeto o porción del mundo en un contexto histórico y político concreto. De este modo, lo epistémico es un faro, una referencia que orienta la actividad científica (el qué investigamos y el cómo) pero también (de manera inconsciente la más de las veces) otro tipo de prácticas sociales. Por ejemplo, si nuestra perspectiva epistémica de la intervención docente está construida desde una mirada clínica de detección de patologías o disfunciones que hay que corregir, entonces tendemos a relacionarnos con nuestros estudiantes desde la evaluación constante de aspectos procedimentales o actitudinales para reforzar conductas o corregir desviaciones. Es así, como el posicionamiento epistémico es fundamental para comprender nuestra forma de ser y vivir en el mundo.

De este modo, lo intercultural es precisamente la dimensión epistémica que va guiar la forma como entendemos las relaciones entre diferentes formas de vivir. Así, cuando hacemos referencia a lo intercultural necesariamente nos remitimos a la presencia del *Otro* de mi

existencia, de mi no *Yo* como construcción cultural. Es decir, de todos aquellos(as) que no comparten *El Yo*; aquellos (as) que no son como mi identidad constituida por una subjetividad tejida de sentidos, significados, valores y sentires. De este modo, el *Yo (lo mismo)* se enfrenta cotidianamente a los *Otros (alteridad)* objetivados como infancias, juventudes, géneros, etnicidades y todas las formas otras de ser y vivir el mundo. Además de otras subjetividades (*los Otros*) el *Yo* puede ser irrumpido por *lo otro*, es decir, el resto de los seres, desde los seres vivos, hasta lo que aún no soy como posibilidad (lo que aún no comprendo, lo que aún no soy).

Es así, que lo intercultural nos remite a la diversidad cultural como pluralidad de formas de sentir y vivir el mundo y por tanto a la alteridad como relación. El qué pretendemos con ese otro que no soy yo, nos abre o cierra la puerta a la posibilidad de construir relaciones interculturales como creación y encuentro con el (lo) *Otro*. Para comprender esta posibilidad es necesario precisar que entendemos a la cultura tal y como Pérez (2000) enuncia:

Conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (p. 16)

La cultura nos conduce a la construcción del nosotros (desde el *Yo* como lo mismo), lo que compartimos desde lo que consideramos valioso, verdadero, real; un nosotros que posibilita intercambios, pero que también nos remite a la posible exclusión de todos aquellos que significan, sienten, son diferentes al nosotros. *Los Otros* y nosotros constituidos por subjetividades que pueden ser juntas a partir del intercambio intersubjetivo o bien se viven en el rechazo, en función de la imposibilidad de la comprensión mutua de sus significados, sentidos, y sentires. Por ejemplo,

Quando no comprendemos a los alumnos o a sus padres, la reacción más espontánea del docente suele ser: “Son tontos, no entienden”. Pero ¿nos preguntamos si les entendemos nosotros a ellos? Cuando nosotros sentimos que “no entienden”, ¿será porque ellos son “tontos” o porque ellos y nosotros somos distintos? ¿No será porque tenemos experiencias distintas y organizamos nuestras maneras de comprender y vivir de maneras distintas? (Albó, 2003, p.9)

Podemos observar cómo la diversidad cultural trasciende la dimensión de lo étnico o racial y nos remite al enorme marco de interpretaciones del mundo, de ahí que, especialmente en la tarea docente se torne fundamental comprender las distintas maneras de vivir de los actores educativos que cotidianamente se relacionan en el espacio escolar. De tal suerte, que la metáfora planteada por Pérez (2000) al referir a la escuela como encrucijada de culturas,

nos obliga a mirar a las juventudes, las infancias, las otras docencias, también como formas otras de cultura, desde donde podemos construir o anular posibilidades de encuentro intercultural desde donde podemos ser juntos con y desde las diferencias.

Es desde este marco, que en los años 90s del siglo pasado, la interculturalidad tiene presencia en los discursos políticos y educativos, sin embargo, el contenido de su significación y sus usos dependen del posicionamiento epistémico y sobre todo político de dicho discurso. De este modo, la interculturalidad puede estar vinculada a las luchas ancestrales de nuestros pueblos originarios, pero también pueden hacer referencia a intereses vinculados a los procesos de globalización y extensión del mercado capitalista.

De este modo, la perspectiva más conocida en torno a la interculturalidad es la de entenderla como diálogo entre culturas, desde un marco de horizontalidad y respeto mutuos. Sin embargo, tendríamos que cuestionar ¿cuál es el sentido del diálogo? ¿La posibilidad del respeto y la horizontalidad se generan solo a partir de la actitud y apertura de los que participan el diálogo intercultural? ¿Qué lugar ocupan las dimensiones económicas y políticas en la posibilidad de construir dichas relaciones horizontales? La forma en la que demos respuesta a estos cuestionamientos nos conduce a las tres perspectivas que Catherine Walsh (2010) devela; la interculturalidad relacional y funcional cuyos planteamientos neutralizan la potencialidad del proyecto intercultural y lo adhieren a la lógica de funcionamiento

capitalista, frente a la interculturalidad crítica, cuya caracterización y comprensión son fundamentales para construir posicionamientos claros y congruentes epistémica y políticamente en nuestra relación con el otro y lo otro.

Es precisamente la perspectiva crítica a partir de la cual esta obra se construye, la que devela, en primera instancia, la raíz de la diferencia y desigualdad a partir del “problema – estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye desde una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado” (Walsh, 2010, p.78) Desde la mirada decolonial, la perspectiva crítica de la interculturalidad se constituye en proyecto transformador de las relaciones de explotación y desigualdad que el sistema capitalista ha creado. Es desde esta perspectiva crítica que Sandoval Forero (2016) construye el soporte teórico metodológico de la interculturalidad para la paz integral, a partir de la cual se sostiene que,

La paz es la ausencia de la violencia de estructuras sociales y económicas, es el reconocimiento y valoración de la vida, la libertad, la justicia y los derechos humanos y la convivencia pacífica de todos los diversos. A su vez es un proceso que no supone un rechazo al conflicto, sino una utilización razonable de él. En este sentido, la paz no es la ausencia de violencia, ni el silenciamiento de las armas, es como dijo Martín Luter King: la verdadera paz no es simplemente la ausencia de la tensión, sino la presencia de justicia (Sandoval, 2016, p. 25)

La paz integral, por tanto, implica el empoderamiento pacífico de los actores para construir relaciones otras que posibiliten una sociedad capaz de crear alternativas frente a la desigualdad, la explotación, la exclusión o asimilación que el sistema capitalista ha provocado. Frente a estas relaciones violentas (directas, simbólicas, culturales y estructurales) la interculturalidad para la paz integral es un dispositivo que abre la puerta a otras formas de comprensión y valoración de la diferencia, en el entendido de que esta última se genera a partir de las relaciones de poder y hegemonía construidas socialmente. Son estas relaciones de poder las que complejizan la posibilidad del encuentro intercultural; la diferencia y la desigualdad son un obstáculo para que mundos diferentes puedan aceptarse como interlocutores desde las subjetividades que los constituyen. De este modo, no es posible la interlocución desde lo dado para cada cultura, es decir, desde lo reconocido como verdad, creencia o valor instituido. La interculturalidad solo puede entenderse como creación que rompe con lo dado desde la apertura de ambos mundos y la posibilidad de ser juntos desde lo otro. Es así, que las relaciones interculturales entendidas como creación, solo pueden ser comprendidas como acontecimiento dado que tal y como Derrida nos comparte:

Si un acontecimiento solamente es posible no hace otra cosa que desarrollar exactamente las posibilidades que allá están y por lo tanto no es acontecimiento. Un acontecimiento para ser tal, tiene que ser una sorpresa absoluta, debe interrumpir el curso

de la historia y por consecuencia el entramado de las posibilidades. El acontecimiento debe ser posible como imposible, no puede ser un acontecimiento sino a condición de que llegue ahí donde no es anticipable, donde parecía imposible (Derrida, cit. en Ponzoni, 2014, pp.547-548)

La ruptura, lo impensable, lo imposible que Derrida nos muestra, es la potencia creadora y, por lo tanto, posibilidades otras de ser, de pensar, de sentir, de vivir. Es en este sentido, que se torna fundamental detenernos a explorar la trascendencia e implicación que la creación representa en los procesos de formación para el encuentro intercultural. El reto que dicha exploración nos demanda, necesariamente nos proyecta al campo de la filosofía.

Estética como afección y transgresión del *Yo*. De la belleza a la creación de encuentros con lo otro

Referirnos a la creación intercultural nos conduce a las reflexiones de la estética y la ética. La condición moderna impuso sobre ellas la impronta de la razón, la separación mente-cuerpo, sujeto-objeto y la autorreferencialidad del *Yo*. De ahí que a continuación presentamos ángulos de tensión que permitan romper con esta mirada para poder comprender la creación intercultural desde la pedagogía de las afecciones (Farina, 2005) y la transgresión del *Yo*.

La perspectiva decolonial ha develado la manera en que nuestras formas de ser, saber y ver el mundo están condicionadas por una colonialidad del poder-saber-ser que, desde la modernidad ha signado al conocimiento y a la subjetividad misma. La condición moderna nos presentó *un mundo* que se lee desde dualidades tales como, sujeto-objeto, mente-cuerpo, donde la construcción de conocimiento se genera desde una episteme única a partir de la razón y la verdad como correspondencia. Esta colonialidad, se constituye en violencia epistémica constituida por “una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de *los Otros* de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación” (Pulido, 2009, p. 177). Esta violencia coacciona las formas en que la hegemonía europea había interpretado la realidad, imponiéndolas como garantes de conocimiento y progreso. Desde esta mirada única, la creación intercultural es imposible.

Es así, que, para poder dar cuenta de la creación intercultural, es necesario en primera instancia, cuestionar *el mundo* que la modernidad nos ha mostrado (particularmente en torno a la estética), con este fin recuperaremos pensares críticos europeos y latinoamericanos a partir de un diálogo interdisciplinar que parte de la filosofía pero que no se agota en este campo.

Los giros lingüístico, pragmático, ontológico y estético, representan trasgresiones al orden construido desde la modernidad. Es decir, cuestionamientos creados desde finales

del siglo XIX hasta nuestros días, a partir de pensares de autores de diferente origen disciplinar. Especialmente el giro estético nos conduce a recuperar

la centralidad de la creatividad en toda actividad humana, la metaforización como estrategia cognitiva básica y la pérdida de densidad ontológica de la realidad, el carácter ficcional de la realidad, la ausencia del fundamento único y último, y la legitimidad de la pluralidad en tanto estructura constituyente tanto de la razón como de la realidad (Bermejo, 2008, p.53)

La trascendencia de la creación, incluida en el conocimiento científico que la modernidad había encumbrado como garante de verdad y control de los fenómenos. Nos remite al rompimiento del pensamiento único. La pérdida de la certeza ontológica nos refiere a la apertura del ser, es decir la necesidad de poner en duda lo que *las cosas son*, lo cual implica la pluralidad de interpretaciones y, al fin de los fundamentos únicos de la razón. Sin embargo, a pesar de la transgresión que el giro estético implica, la hegemonía moderna continúa signando el pensamiento en torno a la realidad.

Es así, como la perspectiva que tenemos en la cotidianidad de las prácticas sociales en torno a la estética, es aquella que la circunscribe a la dimensión de las bellas artes. Sin embargo, el pensamiento moderno de Kant nos presenta a la estética como el estudio de la posibilidad del conocimiento sensible.

La condición moderna, en función de la separación mente-cuerpo, impuso un manto de racionalidad al ser sensible y redujo al cuerpo a *res extensa*, es decir, lo condenó a mero receptáculo de la subjetividad, del *Yo*, cuyo baluarte central es la razón. La estética, desde esta mirada moderna, queda anclada al uso de la razón y, por tanto, los sentidos se convierten en meros canales de recepción del *Yo* que captan de la materia que proviene de la cosa en sí. Hasta nuestros días esta mirada marca la diferencia entre sensación y percepción, las cuales están signadas desde la estética Kantiana, la cual

subordina la imaginación a la razón, en la medida en que lo sensible en Kant no se constituye como territorio propio del pensamiento. Es decir, no produce conceptos. De ahí la intervención de la razón en la imaginación, como forma de producir entendimiento sobre lo que le pasa al hombre en el terreno de lo sensible. Ahora bien, la estética kantiana se genera a partir de ideas puras, que existen a pesar de lo sensible, por ello lo sensible es concebido a partir de categorías ideales. Dichas categorías tienen la prerrogativa de enjuiciar lo sensible, es decir de ordenar lo sensible (Farina, 2005, p. 79)

Las ideas puras, las categorías ideales que Kant desarrolla en la *Crítica de la Razón Pura*, son estructuras a priori que permiten dar sentido al caos de impresiones inconexas que los sentidos nos proporcionan. De este modo, estas estructuras son independientes de la experiencia (y por tanto

de la historia y cultura del sujeto). El conocimiento para Kant es el resultado de la síntesis entre lo que recibimos como impresiones sensibles provenientes del noúmeno (cosa en sí) y las estructuras que dan forma y sentido a lo recibido. De este modo, el papel del sujeto es fundamental en Kant, pero es un sujeto abstracto, sin historia y universal, dado que las estructuras mencionadas son propias de todo sujeto independientemente de lo que la cultura haya inscrito en su cuerpo.

Por tanto, en la estética trascendental las estructuras a priori, intuiciones puras del espacio y el tiempo, son las que dan sentido a las sensaciones, son el horizonte desde donde surge la representación de lo sensible. La experiencia es el resultado de estas estructuras, no a la inversa. El orden que posibilita las intuiciones puras, es el primer nivel de formalidad, se convierten en sentido, lo que será posible a través de las categorías propias del segundo nivel de formalidad planteado en la analítica trascendental: el entendimiento. Las categorías del entendimiento, al igual que las intuiciones de la sensibilidad, son a priori.

De este modo, Kant representa la síntesis entre la disputa del empirismo y el racionalismo, pero sobre todo significa la síntesis del pensamiento moderno que, para fines de la presente reflexión, es necesario cuestionar y romper con dicha perspectiva desde posicionamientos que permitan potenciar a la estética como fundamento del encuentro intercultural. Con este propósito, a partir de la perspectiva

de Gilles Deleuze y su empirismo trascendental, nos centraremos en la discusión de los siguientes elementos:

- La separación sujeto-objeto
- La separación mente-cuerpo
- El Yo como autorreferencialidad

En Kant la separación sujeto-objeto parte de concebir al conocimiento como la síntesis entre la materia que el nóumeno (realidad en sí) proporciona y es recibido a través de las impresiones sensibles y la facultad de conocer del Yo. Esta separación es cuestionada por Deleuze (1984) al plantear que:

La sensación es lo contrario de lo fácil y lo hecho, del "cliché", pero también de lo "sensacional", de lo espontáneo..., etc. La sensación tiene una cara vuelta hacia el sujeto (el sistema nervioso, el movimiento vital, "el instinto", el "temperamento", todo un vocabulario común al naturalismo y a Cézanne), y una cara vuelta hacia el objeto ("el hecho", el lugar, el acontecimiento). Mejor aún, no tiene caras, es las dos cosas indisolublemente, es ser-en-el-mundo, como dicen los fenomenólogos: a la vez devengo en la sensación y algo llega por la sensación, lo uno por lo otro, el uno en el otro. Y en el límite, el mismo cuerpo la da y la recibe, es a la vez sujeto y objeto (Deleuze, 1984, p.22)

La indisolubilidad planteada por Deleuze implica una resignificación fundamental del cuerpo que la modernidad había reducido a receptáculo. El sujeto y el objeto separados

en Kant, son indisolubles a partir del cuerpo ya que este altera y es alterado a partir de las fuerzas que Deleuze (1984) reconoce en la experiencia. Esto implica un giro en relación a la perspectiva kantiana, ya que recordemos que en esta última la experiencia es el resultado de las estructuras a priori del sujeto, mientras que el filósofo francés, en palabras de Prospero (2015) sostiene:

La condición de posibilidad de la experiencia no se encuentra en el sujeto; más bien es la experiencia la que funciona como condición de posibilidad del sujeto. Por tal motivo, para Deleuze, detrás de la sensibilidad no se encuentran las formas puras de la intuición, dependientes de la estructura cognitiva de un sujeto trascendental, sino las intensidades y las diferencias potenciales. Lo trascendental no es el sujeto, como en Kant, sino la experiencia. No hay que preguntarse tanto cuáles son las condiciones de posibilidad de la experiencia, sino cuáles son las posibilidades de que la experiencia sea una condición (párrafo 15)

Estamos en presencia, no de la experiencia del sujeto, sino del sujeto de la experiencia, es decir, la forma en que las intensidades y las diferentes potencias no son propias este, sino que lo obligan a reestructurarse, a reconstituirse. Por tanto, la afectación sensible se constituye en un marco fuera de la subjetividad, independiente de lo que el sujeto es. Las intensidades y las potencias son fuerzas, partículas inmatrimales, grados de intensidad que Deleuze denomina

como sensaciones, afectos y preceptos. Estas partículas inmatrimiales se distinguen de la percepción y de los sentimientos, porque estos últimos son parte del sentido construido por el sujeto, son parte del orden de la subjetividad. Es así, como los afectos representan nuevas formas de sentir y los preceptos nuevas formas de ver y oír, ya que implican una afectación sensible que irrumpe en esa subjetividad y la trastoca, la violenta y la obliga a modificarse. La creación, por tanto, solo es posible en la medida en que dicha irrupción tiene lugar. Así,

Las sensaciones, afectos y preceptos ponen a la subjetividad en contacto con lo que no es subjetivo, con lo caótico, con lo que no tiene sentido en sus propios modos de subjetivación... Y sin embargo, esas mismas fuerzas que hacen variar el modo sensible de la subjetividad, que le provocan micro-alteraciones perceptivas, son la materia misma con la que el terreno subjetivo vuelve a constituir otros modos de ver y entender la realidad (Farina, 2014, p. 86)

La estética planteada por Deleuze coloca al cuerpo como clave en la comprensión de la constitución de la subjetividad, desde lo caótico y sin sentido de su modificación como otros modos de ver y entender la realidad (detonados por los afectos y preceptos). Pero, además de romper con la perspectiva moderna en torno al cuerpo y la estética kantiana, Deleuze nos aporta elementos para trastocar la perspectiva autorreferencial del *Yo* moderno.

Kant conserva la perspectiva epistémica de Descartes en torno al *Yo*, la máxima cartesiana *pienso luego existo*, nos remite al hecho de que el *Yo* (*Ego*) no solo es el sustrato donde es posible el pensar, sino que también es su fundamento. Kant es heredero de esta perspectiva, dado que para él el sujeto puede tener representaciones porque tal y como hemos referido anteriormente, *El Yo* es el a priori del pensamiento a partir de las ideas puras y las categorías que le son propias al sujeto trascendental. Sin embargo, a partir de los planteamientos de Deleuze, mientras que en Kant el *Yo* es el fundamento, es decir, el a priori del pensamiento; en la visión deleuziana es el posteriori, es decir, un resultado, donde la experiencia en forma de sensaciones, afectos y preceptos, funciona como posibilidad en el proceso de subjetivación, donde la modificación de la subjetividad representa una transgresión del *Yo*. De este modo, estamos frente a otro lugar de colocación en torno al sujeto de la modernidad:

Lévinas advierte el fracaso de la filosofía del sujeto, porque la superioridad del cogito, sobre todo lo demás, está marcada por la idea de totalidad y de dominio (Lévinas, 1977). Esta supuesta superioridad se revela en la afirmación de que el yo obliga a reducir el conocimiento a una misma razón, excluyendo todo lo que sea extraño, lo que sea otro (Ortega, 2010, p. 86)

De ahí que la posibilidad de la irrupción del otro/a es imposible desde la mismidad y autorreferencialidad del *Yo*,

precisamente porque la totalidad impide la irrupción, el rompimiento.

Ahora bien, ¿de qué manera la estética de Deleuze nos permite construir una alternativa para el encuentro intercultural? Hemos mencionado ya cómo la interculturalidad solo puede realizarse a partir de la creación que rompe con lo dado, que cuestiona lo que ha sido instituido y aprehendido por las subjetividades que son y se viven como un nosotros frente a lo distinto, raro y errado de *los Otros/as*. De este modo, la creación de un nuevo nosotros, que dialogue y construya a partir de creencias, valores, sentires, significados y sentidos distintos e incluso opuestos, tiene que partir de irrumpir en las subjetividades. Es decir, partir de la trasgresión del *Yo* que se vive como mismidad, como lo dado y lo correcto, como aquello que debe ser replicado por todos. Así, el *Otro/a*, sin sentido, ajeno a la subjetividad del *Yo* irrumpe y se constituye en afecto y precepto, es decir la afección que violenta el orden desde donde es y ha sido el *Yo*. De este modo, la estética de Deleuze abre la puerta a la alteridad, la cual rompe con la totalidad de la mismidad.

Si la lógica de la Totalidad –propia del pensamiento ontológico moderno– con respecto al Otro/a consiste en alienarlo, objetualizarlo, subsumirlo; en la lógica de la Alteridad la relación con el/la Otro/a es de libertad. Para la filosofía dusseliana el/la Otro/a irrumpe como distinto, como lo no-habitual, lo no-cotidiano, lo extra-sistémico que nos interpela desde su realidad. La apertura y pasaje al Otro/a, el

reconocimiento de su exterioridad alterativa, permite reconocer que en él/ella reside un potencial transformador, una des-absolutización del sistema, el ad-venimiento de un mundo nuevo (Dussel, 2011)

El otro/a como exterioridad alterativa, posibilita romper la autorreferencialidad del *Yo* a partir, tal y como enuncia, Dussel, de la des-absolutización del sistema, que inicia por la trasgresión, el desorden y desestructuración de la subjetividad. De este modo, una mirada estética alternativa a la perspectiva moderna kantiana como lo es el empirismo trascendental, nos conduce directamente a la dimensión ética de la alteridad, la cual parte del reconocimiento, la apertura, la exterioridad del Otro/a hacia el *Yo* como posibilidad para construir interculturalidad.

Las perspectivas éticas herederas de la modernidad parten de pensar al otro desde el *Yo*, desde la racionalidad del imperativo categórico kantiano que, en su *Crítica a la razón práctica*, plantea la acción ética desde el deber ser cuando refiere “Actúa de modo que la máxima de tu voluntad pueda, al mismo tiempo, valer siempre como principio de una legislación universal (Kant, 2005, p. 35). Mientras que la acción ética en la modernidad, se basa única y exclusivamente en la razón, la alteridad abre la puerta a sentir al otro/a como irrupción demandante para construir (nos). El mismo Lévinas (2002) ha planteado, la necesidad de romper con la perspectiva racional que define, encasilla, limita al otro desde el pensar

como forma totalizante de poder, para abrirse a la experiencia como mudanza originaria que permitirá al *Otro/a* ser otro/a.

Sin embargo, es necesario precisar, que la trasgresión del *Yo*, implica incertidumbre, caos, dolor para la subjetividad que se desestructura, por tanto, la irrupción del *Otro/a* puede provocar la necesidad de conservar el orden, de seguir siendo lo que se es y, de este modo, generar la exclusión, la eliminación o la asimiliación del *Otro/a* con la imposición de la mismidad a partir de pretender la reproducción de otro *Yo*. De ahí que esta posibilidad de sentir al otro/a como irrupción y trasgresión del *Yo*, nos conduce a la necesidad de dispositivos que nos permitan vivir la incertidumbre, el rompimiento como motor de creación.

Pedagogía de las afecciones y trasgresión del yo: posibilidades para la creación escolar

Las concepciones que tenemos los docentes en torno *al Otro* o *lo Otro*, está en función de matrices culturales, de la formación a partir de la cual se han conformado nuestras subjetividades. Por lo anterior, es necesario detenernos a examinar, por una parte, la perspectiva epistémica que sustenta nuestro actuar docente y por otra, la forma como miramos y sentimos al otro. Romper con la perspectiva donde lo que está en juego es el objeto de conocimiento que media el aprendizaje, sino lo fundamental son los sujetos y su experiencia frente al descubrimiento del mundo. Dimensión

que nos remite a la importancia de la apertura que nuestras subjetividades pueden experimentar frente a las diferencias, a lo impensado, a lo imposible, es decir frente a *lo Otro/a*.

Dado que la escuela es una institución de origen moderno, sus fundamentos tienden a la mismidad. La tendencia a la reproducción, a la necesidad de las certezas y el control, en gran medida signan la interacción entre los mundos que se encuentran o desencuentran en el aula. De ahí que se torne fundamental recuperar la propuesta de Cinthia Farina (2015) en torno a la Pedagogía de las afecciones, ésta última recupera la estética deluziana para dar cuenta del arte y su potencia de afectos y preceptos para la irrupción de la subjetividad, entendiendo al arte, tal y como Deleuze plantea, como la vida misma que nos conduce directamente a la Formación entendida como acto de interioridad, de resignificación y lectura del mundo que posibilita la consciencia del trayecto, del cómo hemos llegado a ser lo que somos. Desde esta perspectiva de formación, Farina (2015) articula el empirismo trascendental con el *Cuidado de sí* de Foucault, para proponer la Pedagogía de las afecciones como disposición del sujeto para hacer algo con lo que le afecta. Por tanto, un acontecimiento (como afección e irrupción) y voluntad como posibilidad de ser.

Si bien, la Pedagogía de las afecciones parte de la transgresión del Υ_0 , como resultado de la irrupción de la experiencia, siendo esta la fuerza que detona el *Cuidado de sí*, es precisamente este último, lo que nos retorna a la autorreferencialidad del Υ_0 . Lo cual como hemos mencionado

anteriormente, impide que el *Otro/a* pueda ser realmente *Otro/a*. Por lo tanto, la creación intercultural solo es posible si la irrupción de la experiencia que el *Otro/a*, implica en el *Yo*, conduce al *Cuidado del Otro*; donde dicho Cuidado implica la trasgresión de lo que *Yo creo, Yo siento, Yo sé*, a partir de lo que *Otro/a* me muestra de sí. ¿Cómo vivir la Pedagogía de las afecciones para la trasgresión del *Yo* desde la irrupción del *otro/a* en la cotidianidad de la escuela?

El primer elemento clave, es el reconocimiento e implicación con las relaciones de poder docente–discente, así como la existencia de la desigualdad en torno a la valoración de las formas de vida de los actores educativos. Poder y desigualdad que, como construcciones generadas desde la normalización, se convierten en obstáculo para que las afecciones producidas por el *otro/a* puedan constituirse en una trasgresión del *Yo* como apertura. El reconocimiento e implicación es fundamental especialmente para los docentes, dado el lugar que estos ocupan en la dinámica e interacción cotidiana en el aula y la posibilidad que tienen para imponer la mismidad.

El segundo aspecto, está centrado en el hecho de que en el aula en particular y, la escuela en general, no solo están en interacción formas de pensamiento y saberes distintos, es decir universos simbólicos diversos e incluso opuestos; en la escuela se entrecruzan subjetividades encarnadas, es decir, cuerpos que piensan y sienten, que tienen necesidades; una historia, un territorio desde donde son siendo en encuentro o

resistencia. Es desde este ser encarnado que podemos potenciar las afecciones para trasgredir el *Yo*.

Por otro lado, una pedagogía de las afecciones requiere romper la tendencia reproductiva de la educación formal. Comprender que el aprendizaje es una construcción compartida de significados; intersubjetividad que, al permanecer abierta, posibilita la duda, la irrupción y, por tanto, el diálogo de saberes que permite la construcción de un nosotros desde la diferencia.

La escuela como institución y los docentes como actores clave, requieren la aceptación de la pérdida de control y la certidumbre. Aceptar la búsqueda a la par de los discentes, la angustia de la pérdida, es parte de la trasgresión que el *Yo* debe experimentar en la Pedagogía de las Afecciones para el cuidado del *Otro*.

La cotidianidad de la interacción de los actores educativos en el aula es fundamental. La trasgresión del *Yo* a partir de la Pedagogía de las afecciones que posibilite el cuidado del *Otro*. requiere el trabajo continuo y sistemático en torno a la escucha, el argumento, la construcción de consensos, la pregunta, la valoración de lo distinto. De este modo, los contenidos curriculares deben de convertirse en proyectos que convoquen la participación de todos y todas, desde su necesidad de conocer y ser. Desde este marco, el trabajo cooperativo y en equipo se constituyen en dispositivos clave para escuchar (nos), argumentar (nos), consensar (nos), preguntar (nos), valorar (nos) y ser otros juntos.

Reflexiones finales

La interculturalidad solo es posible como acontecimiento, como lo impensable, como lo imposible desde formas de vida distintas e incluso desiguales. Desde la imposibilidad de que una forma de hacer, una forma de sentir, de gozar, pueda ser compartida por mi *Yo* (como cultura hegemónica) porque esa imposibilidad generada desde mi historia, de mi *Yo* encarnado, exige creación a partir de lo que ese *Otro* me irrumpe y me demanda.

La creación que posibilita el encuentro intercultural es aquella que se concibe a partir del rompimiento con la estética kantiana cuyo referente moderno impone a un sujeto trascendental como fundamento de toda experiencia y, a las afecciones como materia inconexa y caótica. Reduce al cuerpo a mero receptáculo del pensamiento, negando la trascendencia del *Yo* encarnado desde su historia, su cultura y, a las afecciones como potencia creadora de subjetividad. El *Yo* encarnado debe de posicionarse en quehacer escolar, para que la escuela y sus actores reconozcan la trascendencia de la creación como fundamento para el encuentro intercultural, permitiendo romper su lógica de mismidad reproductora.

La complejidad que implica la interculturalidad como utopía, requiere de miradas construidas desde diversos ángulos epistémicos y disciplinares que problematicen y construyan alternativas, este trabajo pretende ser una aportación que abra nuevas discusiones, nuevos caminos.

REFERENCIAS

- Albó, X. (2003). *Cultura, Interculturalidad, Inculcación*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Bermejo, D. (2008). Estetización epistemológica. *En las fronteras de la ciencia*. Anthropos.
- Deleuze, G. (1984). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. (2a. ed.). Editions de la différence.
- Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. (2a. ed.). Trotta.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad, Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. [Tesis inédita, Doctorado] Universidad de Barcelona.
- Kant, E. (2005) *Crítica de la Razón Práctica*. FCE-UAM
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca. (6a. ed.) Ediciones Sígueme.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, (3a. ed.). Morata.
- Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educación y Educadores*, 17(3), 537-553. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.8>
- Prósperi, G. (2015). Gilles Deleuze y el empirismo trascendental: una mirada externa, ¿disruptiva? *X Jornadas de Investigación en Filosofía*, Ensenada, Argentina. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_ef0dc807433a730b76667139ae429362

- Pulido Tirado, G (2009). Violencia Epistémica y Decolonización del Conocimiento. *Sociocriticism*, 24 (1 y 2), 173-201. <https://dialnet.unirioja.es/revista/19997/V/24>
- Sandoval Forero, E. A. (2016). *Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad*, (1a ed.) ARFO Editores e Impresores LTDA.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, (Eds.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*, (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

EL SENTIDO ÉTICO-ESTÉTICO A TRAVÉS DEL CUERPO Y EL ROSTRO DEL OTRO

Imelda Álvarez García

La educación formal se ha desarrollado desde sus orígenes a partir de la racionalidad moderna. Así, a pesar de que en los discursos actuales se enuncia una educación integral donde la inclusión y la valoración de la diversidad son prioritarias, la escisión mente–cuerpo sigue permeando el quehacer educativo y, a partir de dicha separación las relaciones con *el Otro*, tienden a invisibilizar la trascendencia del sentir en la posibilidad de crear encuentros éticos para reconocer y valorar las diferencias.

Es a partir de la recuperación de una perspectiva crítica de la estética y ética modernas que este trabajo presenta una reflexión desde donde se cuestiona la reducción del cuerpo a una máquina que contiene la mente y el pensamiento, y a la razón como fundamento único de construcción ética, cuestionamiento que posibilita redimensionar el lugar del cuerpo y su estesis en la trascendencia de sentir *al Otro* como fundamento de la relación ética y responsabilidad.

Para lograr el propósito enunciado, el trabajo está dividido en tres grandes apartados; en el primero se realiza un recorrido que problematiza la perspectiva moderna de ciencia, la cual se objetiva en los planteamientos de la

psicología experimental, que, bajo el manto positivista de control y repetición, reduce el cuerpo a máquina de reproducción conductual. El cuestionamiento a esta perspectiva, permite arribar a la trascendencia de la estética y la estesis como abertura al mundo y construcción de identidades encarnadas desde la experiencia; fundamento clave para el segundo momento de este trabajo, el cual recupera la perspectiva ética de Emmanuel Lévinas para plantear la trascendencia del sentir *al Otro*, a partir de la responsabilidad que surge del encuentro con su rostro. Ética y Estética de la alteridad como posibilidad, para construir el último momento de esta reflexión, el cuerpo y el rostro como soporte de relaciones de alteridad en la relación docente-discente.

Noción del cuerpo humano: Entre la dualidad aristotélica y la cartesiana

El cuerpo humano desde el enfoque de la psicología aristotélica está conformado por la dualidad alma-cuerpo; donde el alma, es el principio vital, es la forma por la cual nos alimentamos, sentimos y pensamos, mientras el cuerpo, es la materia organizada y estructurada para cumplir las funciones que exige la vida (Olmedo, s.f.). Este enfoque, no solo muestra el pensamiento filosófico idealizado por muchos siglos, muestra también las primeras evidencias por la indiferencia del cuerpo, del repositorio, del almacén que

organiza la información que guarda es su estructura de órganos, huesos, tejidos y piel.

Sin embargo, este pensamiento de rechazo al cuerpo, queda minimizado por los estudios del platonismo y neoplatonismo, encumbrados por Plotino, al considerar el cuerpo como tumba, como una cárcel del alma (Santa-María, 2005). Esta visión de Plotino tan escalofriante, además de mostrar la indudable indolencia por el sentido y significado del cuerpo, destaca también la percepción del cuerpo como objeto muerto, inanimado y en total incapacidad para dar y sentir vida.

Este pensamiento filosófico dio soporte a otros pilares, inspirados en la misma displicencia por el cuerpo, por lo corpóreo; nos referimos a la dualidad cartesiana, aquí se establece una distinción polarizada, radical entre el alma y el cuerpo. Para este planteamiento el alma es puro pensamiento y carece de extensión porque no es espacial, mientras el cuerpo, es extenso y se rige por causas puramente mecánicas, pero sin la capacidad de pensar (Muntani, 2005). En esta dualidad se enmarca el mismo límite, el alma como mente pensante, se rige por las leyes lógicas impresas en la mente al momento de nacer y por otra parte el cuerpo, obedece a las leyes mecánicas, sin embargo, aquí hay una variable distinta, la mente como energía y eje dominante, y el cuerpo visto ahora como objeto cosificado.

Entre la dualidad aristotélica, y la cartesiana, pasaron aproximadamente más de 1900 años, y el planteamiento de la dualidad mente-cuerpo no sólo prevaleció como hemos notado, también consolidó el pensamiento de simpleza, de

inferioridad por el cuerpo; ajeno a la mente, a los actos conscientes del ser humano y por lo tanto no contribuye a la construcción del conocimiento.

El cuerpo como máquina, una mirada desde la experimentación

Las herramientas principales para el uso de la práctica científica heredada de la modernidad, son la observación y la experimentación; ambas apoyan a la ciencia de la psicología para extraer las leyes de los procesos mentales, cognitivos que formulan las primeras explicaciones y arribar a formulaciones científicas de lo que supone la teoría del aprendizaje, donde la conducta observada, será la evidencia y la evolución para comprobar y verificar cuándo un aprendizaje tuvo su efecto.

Para Wundt la psicología es la ciencia de la experimentación, su objeto lo constituye la experiencia consciente; de este modo la psicología es la ciencia de la mente, o de la conciencia. Wundt inaugura así las teorías mentalistas en psicología, cuyo objeto es la mente., (Prieto y Martorell, 2013, p. 74)

Desde la mirada científica que propone Wundt, las teorías mentalistas, desplazan como objeto de estudio al cuerpo como carne viva. Es decir, en los laboratorios de Leipzig del siglo XIX, no aparece en los trabajos de experimentación, ni mucho menos es tema relevante de alguna tesis doctoral de

la época. Sólo tomaban como eje protagónico la cronometría mental y experimentos de reacción (González, 2014). Este enfoque además de negar la importancia del cuerpo vivo y que le pertenece al ser humano, lo reduce a un artefacto complejo que responde a diferentes preguntas con respuestas estereotipadas y estandarizadas, como lo hace cualquier maquinaria programa.

El cerebro humano es una máquina perfecta. Actúa como nuestro centro de mando corporal. Es el responsable de nuestros movimientos, nuestro pensamiento, nuestro razonamiento y nuestras emociones. Resulta increíble pensar que, detrás de cada uno de nuestros actos, las palabras que emitimos, los movimientos realizados y las emociones existe una compleja maquinaria biológica y química controladora (Contreras, 2018 p. 4)

Consolidar la creencia que el cerebro (cuerpo) humano es una máquina, dotada de patrones automatizados instaurados en su vasta memoria, asegura y refuerza la idea, que ahí se aloja el mando corporal, por el cual se reconoce una serie de movimientos, pensamientos, razonamientos y estados emotivos. Desde el enfoque de la psicología experimental y desde la misma ciencia resulta paradójico, porque ante todo el cerebro (cuerpo) humano es carne viva, y suena insultante aseverar que todas sus experiencias vividas se construyen por la intensidad y durabilidad del estímulo a la que es sometida, donde la convivencia social no tiene nada que ver para la conformación del sujeto.

El condicionamiento un acto irreflexivo del cuerpo

El enfoque del pensamiento moderno, propiamente desde la razón cartesiana, explica que la naturaleza del hombre y la misma existencia humana surge en su propio ejercicio en actos cognoscitivos (mentales), colmados de presencia y perfecta distinción, dando existencia fundamental al ser del hombre, en la medida que lo hace ser en la verdad (Vial, 1971). Esta percepción distingue que el ser humano sólo se puede construir a través de su mente, destaca que sus pensamientos sólo se forman con actos visibles generados por el cuerpo (conducta) que lo llevan comprobar y mostrar la verdad de los hechos vividos que responden a causas y efectos, medidos y cuantificables a través de la observación. Esta mirada es heredera del positivismo clásico cuya aspiración

era la de captar las cosas en sí mismas, tal cual son percibidas por nuestra experiencia, sin tergiversaciones, prejuicios ni añadiduras por parte del sujeto que conoce. Se trata de dos características específicas de este paradigma, a saber: la objetividad y la neutralidad. Más aún, al buscar una garantía que supere las interpretaciones subjetivas, se acude a la cuantificación y a la medida de los datos y de los resultados entre (Sánchez, 2000, p.237)

Mirar el positivismo clásico como base tradicional del conocimiento, a través de una de las teorías hegemónicas del aprendizaje, el Condicionamiento clásico de Pavlov o el

Condicionamiento Instrumental Operante de Skinner; no sólo reitera la idea del cuerpo cosificado, además lo asume indigno de aprendizaje como un acto dialógico en proceso de construcción y apropiación, al disciplinar su carne con el uso de reforzadores positivos o negativos para extinguir o perseverar la conducta aprendida.

De ahí la crítica que hace la filósofa Chantal Maillard (2017), al Condicionamiento Instrumental Operante, al considerarlo como la poderosa fuente de construcción de conocimiento que, a través de las inercias, de los hábitos, de esos hematomas que se forman a golpe de repeticiones que han condicionado así la vida. Así pues, se seguirá condicionando el conocimiento, las relaciones con el mundo (particularmente con los *Otros*) a través de las heridas que muestre el cuerpo, de las laceraciones de la carne como hecho observable y medible de aprendizaje; pero también mostrará en cada experiencia un hecho carente de sentido y significado, adoleciendo al cuerpo a todo acto reflexivo (Maillard, 2017). Desde estas miradas nos obligamos a pensar ¿acaso el cuerpo humano requiere de algún recurso mental para poder percibir el mundo que le rodea? Es decir ¿el cuerpo requiere de los procesos mentales para poder conocer y relacionarse con otro o con otros cuerpos?

Sentir con el cuerpo, sentir desde la estesis

Como se ha mencionado, desde el enfoque de la psicología científica y, de manera particular de la psicología

experimental para que el ser humano dé indicios de aprendizaje, se requiere de una serie organizada de estímulos propiamente seleccionados para determinado sujeto, y así pueda percibir a través de alguno de los procesos mentales el ritmo, la intensidad y durabilidad del estímulo; evidenciando por tanto, las conductas observables que muestra su cuerpo domesticado, condicionado cuando entra en contacto con el mundo que lo rodea es sinónimo de aprendizaje. Sin embargo, esta forma tan intelectualista, efecto del pensamiento moderno, puede ser contrastada con teorías que proponen que la percepción es una función propia del cuerpo (García, 2018).

Bajo esta premisa, la experiencia motriz del cuerpo, entendida como practognosia proporciona una manera de conocer, de percibir al mundo a través de la coordinación de los movimientos corporales necesarios para acceder al objeto (Condemarín, Milicic, y Chadwick, 1985). Este acto no es un caso particular de conocimiento generado exclusivamente en el pensamiento, es una acción corpórea, que se conoce como original y quizá, como originaria; el cuerpo tiene su mundo o comprende su mundo sin tener que pasar por unas representaciones (Merleau-Ponty, 1945). El cuerpo hace únicas sus experiencias, al originarlas con movimientos deseados y motivados para crear encuentros, para sentir otros cuerpos distintos al él; para percibir al *otro* o *lo otro* corpóreo que posee un mundo distinto y original lleno de afectaciones que lo hacen único.

El cuerpo humano, como manifestación del hombre y presencia en el mundo, es el único a través del cual se concreta nuestro ser-en-el-mundo. El cuerpo y su intervención en el mundo son los medios primarios y básicos que el hombre tiene para conocerse a sí mismo y al mundo (Nicolás y Sanz, p. 4 2013)

La piel (carne) como extensión del cuerpo humano, es uno de los medios sensibles para percibir y sentir al mundo; esta sensibilidad, tiene la capacidad de recibir, pero también de vivir y guardar experiencias según la manera en que los objetos o los otros cuerpos nos afectan (Mandoki, 2008). Estas afectaciones que el cuerpo visibiliza a través de su carne, lo hacen uno con el mundo, con el ambiente, con la vida; muestran lo que conocemos, lo que sentimos, lo que somos a través de la forma que toma el cuerpo al contacto con *el otro*, con *lo otro*; este proceso que involucra al ser, al cuerpo vivo, Mandoki (2007) lo llama *estesis*, función del cuerpo abierto, perceptible al mundo.

De este modo, la estesis para Katia Mandoki, (2008) es el objeto de estudio de la estética, es la abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida. La estesis desde esta visión antropológica, se constituye en potencia de seducción o repulsión, cohesión o distinción. Ello implica no solo la constitución de identidades sociales sino, sobre todo, la posibilidad de la adherencia o exclusión afectiva (Mandoki, 2013) con *el Otro* o con *lo Otro* y, por tanto, la apertura o cierre ante las relaciones de alteridad.

De este modo, la estesis es producto de la relación que los sujetos establecen con la realidad y, que dicha relación está

mediada por el marco cultural del que dicho sujeto es producto y productor. De tal suerte que, más que partir de una teoría del aprendizaje y el conocimiento que priorice la dimensión cognitiva que garantice el control de la conducta, reduciendo al cuerpo a mero receptáculo de la mente y el pensamiento, tal y como lo plantea la psicología experimental, es menester entender que el conocimiento y el aprendizaje necesariamente se dan desde la estesis, dado que esta es una dimensión ontológica del ser humano. Por tanto, la energía que ella implica, influye de manera importante en nuestra forma de vivir el mundo y, particularmente interpela en las formas de relación con *los Otros*. Es a partir de la crítica a la perspectiva moderna en torno a la trascendencia del cuerpo y la estesis, que podemos construir una mirada alternativa para recuperar la trascendencia de la seducción y la aversión como productos culturales, y especialmente como posibilidad para el encuentro con el Otro.

De la estesis y el cuerpo a la responsabilidad frente al rostro del otro

¿De qué manera la estesis y el cuerpo se constituyen en posibilidad para el encuentro con *el Otro*? En primer lugar, es importante que aclaremos que el encuentro no se refiere a la mera presencia de dos o más sujetos, sino a la voluntad de ser juntos a pesar de las posibles diferencias, así, el encuentro nos remite a toda relación de alteridad, es decir una relación ética. ¿Qué vínculo existe entre la relación ética y la estética?

Tal como hemos desarrollado en páginas anteriores, la tradición filosófica moderna supeditó a la impronta de la razón a la estética, reduciendo al cuerpo a *res extensa*; la ética sufrió el mismo reduccionismo. La relación ética moderna, está centrada en la dimensión racional, en *el pensar al Otro*; frente a la supeditación racional que la estética sufrió, han surgido pensares otros que, cuestionan la perspectiva moderna. Así, en tensión con al *pensar al Otro* surge el posicionamiento de Emmanuel Lévinas, centrado en el *sentir al otro*. De este modo, podemos comprender la unidad existente entre la ética y la estética, que en el autor de *Totalidad e infinito*, se plantea a partir de la responsabilidad frente al rostro del *Otro*; es solo a partir de este encuentro que podemos superar la individualidad, el hedonismo y la primacía del *Yo*, que la filosofía occidental habían encumbrado.

Es desde este marco ético, que Lévinas (1991) plantea la existencia de dos tipos de sensibilidad, la primera denominada sensibilidad cognitiva, la cual se caracteriza por reducir las sensaciones a contenidos de conciencia y representación, la sensibilidad del gozo, por otra parte, se abre a la experiencia, es la vivencia encarnada como sensibilidad. Es posible encontrar cierto paralelismo entre la sensibilidad del goce y la estésis mandokiana, ambas, como abertura al mundo y desbordamiento de los sentidos, por lo que no puede ser reducida a ningún contenido de conciencia. De este modo, en la sensibilidad del goce, lo afectivo, lo sensorial es imposible de ser contenido en una representación. De este modo, el cuerpo es mucho más que

solo *res extensa*, y, por tanto, es desde donde podemos ser con *el Otro* a partir del rostro, así

el rostro es, en él solo, sentido. Tú eres tú. En este sentido, puede decirse que el rostro no es «visto». Es lo que no puede convertirse en un contenido que vuestro pensamiento abarcaría; es lo incontenible, os lleva más allá. En esto es en lo que consiste el que la significación del rostro lo hace salir del ser en tanto que correlativo de un saber. (Lévinas, 1991, p.81)

Para Lévinas, la alteridad, el *Otro* a partir del rostro, es incontenible, es desbordamiento y afección, que el pensamiento no puede representar; la subjetividad del *Yo*, se torna insuficiente frente a esa irrupción. Y dado que el *Yo*, tiende a reducir la diferencia del *Otro* a sus posibilidades e interpretaciones, queda reducido a su mismidad. Es solo desde la dislocación de la subjetividad del *Yo*, que el *Otro* puede ser realmente lo que es desde su ser, es decir abre las posibilidades desde su singularidad, irreductibilidad y diferencia. De ahí que el *Yo* no pueda ver (como percepción y pensamiento) dado que el ver clasifica, etiqueta, pero sí siente la irrupción. De este modo

Describiendo positivamente el rostro, y no solo de modo negativo. Recuerda usted lo que decíamos: el abordaje del rostro no es del orden de la percepción pura y simple, de la intencionalidad que va hacia la adecuación. Positivamente, diremos que, desde el momento en que el otro me mira, yo soy

res-ponsable de él sin ni siquiera tener que *tomar* responsabilidades en relación con él; su responsabilidad *me incumbe*. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. (Lévinas, 1991, p. 90)

La dimensión ética de la alteridad nos conduce del sentir al *Otro* al responsabilizarnos por ese *Otro*, a la implicación que el encuentro con su rostro y su irrupción en nuestro Yo implica. De tal suerte que “La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el otro” (Lévinas, 1991, p. 80). Estamos frente a una perspectiva ética que rompe con la visión moderna centrada en el Yo, dado que la subjetividad no es para sí (para la mismidad del yo) es para el Otro. ¿Qué implicaciones tiene esta mirada ética y estética para las relaciones docente-discente en la educación formal?

El rostro del discente, responsabilidad docente

La educación formal tiene su espacio central de acción en la escuela, esta última es una institución de origen moderno que ha tendido a priorizar la mente sobre el cuerpo y el desarrollo de habilidades, capacidades, y en las últimas décadas competencias, sobre las relaciones de encuentro ético. Sin embargo, la descomposición del tejido social, el incremento de la violencia directa, cultural y simbólica objetivadas en formas de discriminación y exclusión nos remiten a la

necesidad de construir nuevas formas de relación ética, particularmente en una institución como la escuela. De ahí, que se torne fundamental resignificar el papel del cuerpo y la sensibilidad, la afección en estas relaciones éticas. ¿Cómo podemos recuperar la perspectiva planteada en este trabajo en la relación cotidiana del aula? Planteamos tres elementos fundamentales:

- a) Redimensionar la estesis, la afectación y abertura al mundo como una dimensión fundamental de las relaciones humanas y la construcción de identidades (Mandoki, 2013) De este modo, el trabajo cotidiano en el aula, requiere de potenciar el prendimiento -rechazo, aversión- y el prendamiento -flechazo, entusiasmo- (Mandoki, 2007) en los procesos de aprendizaje pero especialmente en el encuentro de diferentes formas de significación, de sentidos, de sentires, de formas de vida que están en un salón de clases. Es decir, potenciar la apertura a la diferencia considerando la trascendencia de la dimensión estética en la cotidianidad de la labor docente.
- b) Asumir por parte de los profesionales de la educación que son sujetos de prendamiento y prendimiento frente a formas de vida, sentidos y significados distintos a su mismidad a su subjetividad. Por lo que es importante que se implique en una vigilancia constante de sus propias afecciones dado el papel fundamental que cumple en un salón de clases y el lugar de poder que ocupa.

- c) La responsabilidad docente frente al rostro del discente. La perspectiva ética de alteridad de Emmanuel Lévinas, tiene su correlato en la necesidad de que los y las docentes puedan vivir la apertura frente al ser de sus discentes, a su diferencia, a su irrupción. Esto implica que antes de construir representaciones que se traduzcan en etiquetas -estudiante de preescolar, de primaria, de secundaria; discapacitado (a), indígena, pobre; hombre, mujer, homosexual. Se permitan la responsabilidad de encontrarse con ellos a partir de su rostro, de lo que son, de sus necesidades, de sus afecciones. Es decir, darnos la oportunidad de sentir antes de pensar al otro.

Estos elementos, requieren de la implicación docente de re-conocerse interpelado por el *Otro* y no solo con los objetos de aprendizaje que el discurso educativo oficial tiende a encumbrar como responsabilidad de los profesionales de la educación.

Reflexiones finales

La modernidad ha signado formas de ser y vivir el mundo que ha reducido el cuerpo y minimizado su capacidad de sentir. Dicha perspectiva reduccionista ha impactado en la construcción de conocimiento; el surgimiento de perspectivas teórico-metodológicas como la psicología

experimental son el ejemplo perfecto que ilustra la búsqueda de control y domesticación del cuerpo. La modernidad ha impactado en formas de conocimiento que permean hasta nuestros días, pero, particularmente ha marcado las formas como vivimos la relación con los *Otros*.

De una ética moderna centrada en el pensar al *Otro*, como forma de regulación y reproducción de la mismidad que parte del Yo, este trabajo ha recuperado perspectivas otras que permiten recuperar el cuerpo como experiencia sintiente, como potencia desde donde las afecciones nos permiten sentir *al Otro* desde la demanda de su rostro.

La responsabilidad que nos implica, que nos demanda *el Otro* a partir de su rostro es un lugar de colocación que refiere directamente a la tarea docente. La responsabilidad que los y las docentes tenemos frente a la irrupción, la imprevisibilidad, la incertidumbre que todos los Otros de nuestra aula son, tiene que ser sentida para que nuestras subjetividades puedan dirigirse hacia esos Otros que tienen derecho a ser. El reto que implica esta apertura a partir de discursos que encubran a los objetos de conocimiento sobre los sujetos de la relación ética, representa una tarea urgente a la que este trabajo aporta una mirada desde donde pueden construirse formas otras de relación.

REFERENCIAS

- Condemarín M., Milicic N. y Chadwick M. (1985) *Madurez escolar manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Universidad Católica de Chile.
- Contreras N. (2018) *Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior. Acompañamiento en educación superior*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva. <http://vinculacion.ucsh.cl/wp-content/uploads/GU%C3%8DA-ANATOM%C3%8DA-HUMANA-PACE-SEGUNDO-SEMESTRE-2018.pdf>
- Covarrubias-Papahiu, P. (2009) El carácter científico de la psicología: un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes. *RLEE*, 39 (1 y 2) 65-103
http://www.cee.edu.mx/revista/r2001_2010/r_texto/t_2009_1-2_04.pdf
- García , Esteban A (2018). Desbordes y excedencia del cuerpo vivido respecto del esquema corporal en la fenomenología de M. Merleau-Ponty. *Eidos* (28) 305-333.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-88572018000100305&lng=en&nrm=iso
- González Álvarez, J. (2014) *El laboratorio de Wundt. Nacimiento de la ciencia psicológica*. (1a. ed.). Publicaciones de la Universidad Jaime I, D. I.
- Lévinas. E. (1991). *Ética e infinito*. (1a. ed.). A. Machado Libros.
- Maillard, C. (2017) *Razón estética*. (1a. ed.). Galaxia Gutenberg.

- Mandoki, Katia (2008) *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I* (2a. ed.). Siglo XXI.
- Mandoki, K. (2007) *La construcción estética del estado y de la indentidad nacional: Prosaica III.* (1a. ed.). Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception.* Gallimard.
- Muntané Sanchez A. (2005) *La Mente y El Cerebro. Visión Organica, Funcional y Metafísica.* (1a. ed.). Estudios Interdisciplinarios.
- Nicolás G. Vicente, Alonso-Sanz A. (2013) El movimiento y la percusión corporal desde una perspectiva corpórea de la educación musical. En *XI Jornadas de Redes de Investigación en docencia Universitaria.* (pp. 1720-1733) Universidad de Alicante https://www.researchgate.net/publication/259784757_El_movimiento_y_la_percusion_corporal_desde_una_perspectiva_corporea_de_la_educacion_musical
- Olmedo Llorente, F. (2007). *El pensamiento de Aristóteles.* (1a. ed.). Libresa.
- Prieto Arroyo, J. L., Martorell Ypiens J. L. (2013) *Fundamentos de psicología.* (11a. ed.). Editorial centro de estudios Ramón Areces
- Sánchez Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas.* CESU–UNAM/Plaza y Valdés.
- Santa María A. (2005) Observaciones sobre el dualismo “cuerpo-alma” en Plotino. *HYPNO 10 (14) 103-123* https://www.researchgate.net/publication/318429675_Observaciones_so_re_el_dualismo_cuerpo-alma_en_Plotino
- Vial Larraín J. (1971) *La metafísica cartesiana.* (1ª ed). Editorial Andrés Bello.

FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LO PEDAGÓGICO: TRANSICIÓN DE LA TRADICIÓN OCCIDENTAL A LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL

María del Socorro Oropeza Amador

El objetivo del escrito en curso es contribuir a la decolonización del saber que ha configurado el campo de la pedagogía desde los discursos que le enraízan en las tradiciones moderno-occidentales hasta lograr el encuentro con la tradición latinoamericana. Necesario entonces des- tejer la historia de las primeras y que han colonizado el campo pedagógico donde el *yo en y de la formación* queda circunscrito a lo racional de lo propiamente educativo encerrado dentro de la institución social-escuela.

Adentrarnos a los discursos propios que le han dotado de identidad, que le mantienen en un status de cientificidad por el saber legitimado, asumir incluso a la formación como su objeto de estudio implica reconocer que queda definida por la interioridad del *yo* -subjetividad atrapada en el laberinto de certeza que aparentemente concede la modernidad-.

En tal sentido, resulta urgente la necesidad de de- construir a la pedagogía en su relación con *in-surgir, re- existir, re-vivir* al saberla formadora en la construcción de subjetividades otras, no sin antes comprender parte de su

trayecto que le con-figura, que le dibuja el rostro que hoy posee para entonces intervenirla.

La Pedagogía como construcción de subjetividades

Una pregunta que continuamente me he planteado es ¿desde qué campo es posible hablar de lo educativo como fenómeno complejo que interconecta con un discurso más amplio a fin de comprender las redes de significado que le constituyen? ¿Por qué a la pedagogía se le vincula tan sólo al escucharla nombrar con el terreno educativo, con las prácticas docentes y educativas? Es sólo una disertación el proponer que el terreno más amplio desde donde es posible hablar de lo educativo es el campo de la pedagogía, pues permite construir-se en la praxis al hacer consciente lo naturalizado del acto educativo simplificado a la práctica que reproduce antes que pensarla práctica de producción porque crea, porque construye, porque re-crea al teorizarla pensándola productora de saberes y, además, situada en un contexto-cultura muy particular. En ese sentido, la pedagogía afianza su eterna relación con la educación lo que supone —a su vez— comprenderla desde sus orígenes:

como la acción encargada de la conducción de los sujetos hacia espacios educativos que pretendían la creación de hombres que intervinieran en el bien de la *polis* y, el pedagogo era el esclavo que se encargaba de esa conducción. Posteriormente, la pedagogía fue una disciplina de la filosofía la cual proporcionó

saberes en torno a lo educativo, específicamente brindaba los saberes de la *techné*, entendida como el arte del hacer o la reflexión para el hacer. (Saldaña, 2017, p. 19)

Conducción para la creación de hombres de bien en el mundo griego, el nombre de *paideia* se deja escuchar enmarcando los ámbitos de la cultura, la política, la literatura, las artes, la educación como ingredientes para el cultivo del espíritu. Cultivo del espíritu como fomento del Ser en atención a los ideales físicos, éticos, políticos que debían ser formados en el hombre.

Durante la época de ilustración (siglo XVIII) y como marca de ello, el uso de la razón, fue lo que la circunscribió en el terreno de la modernidad: Pedagogía racional. Una pedagogía metódica, circunscrita a procesos de construcción de conocimiento en marcos paradigmáticos para legitimar su saber y así también su objeto de estudio.

La cuestión pedagógica moderna se fundamenta en la idea de una práctica pedagógica desde el dominio de la razón autónoma sobre el hombre. Una razón absoluta y, por lo tanto, un sometimiento de costumbres, hábitos, formas de razonar (racionalidades determinadas y deterministas y formas de crear conocimiento. (Saldaña, 2017, p. 26)

El uso de la razón se sobrepone al hombre, supone -como bien lo asevera Saldaña- sometimiento de costumbres, hábitos y formas de razonar desde lo determinado y aceptado tanto en terreno social, cultural e intelectual. Una pedagogía

racional en búsqueda de la verdad y en su afán de crear conocimiento muy sobre el ser humano quien fuera y continuaría siendo su pretexto de existencia.

La pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también “una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (Zuluaga, 1999, p. 10). Sin reducirla a lo instrumental como filtro por el que se debe atravesar la práctica educativa antes de operarla, es un discurso a interpretar, porque la práctica no sólo es “hacer” sino construir el hacer y reconstruirlo al significar la experiencia que le contiene. En este sentido, el discurso es en relación dialógica deconstructiva con la práctica. Como campo epistemológico, la pedagogía rompe los límites impuestos ya que la pensamos en dinamismo continuo y así, en un constante cuestionamiento sobre ¿cuál es su objeto de estudio? Porque el sujeto en formación es vida, es carne, es cuerpo, es movimiento, es *yo, es otro, es yo-otro*, es subjetividad, intersubjetividad, es lengua, es lenguaje, es emoción, es razón, todo un tejido imposible pareciera de abarcar en la complejidad de su ser.

En este marco de ideas, cobra sentido como dimensión social, político-económica, humana, cultural, filosófica, epistemológica, en el tono de contextualizar el orden desde donde nos con-formamos sujetos pues podremos entrar en su propia comprensión, y a través de ella, en la comprensión de nos-otros. En atención a ello, “la comprensión es un estar siendo en el sentido de comprenderse, es un acontecer temporal de aquél que comprende. Y el que se comprende reconoce su historicidad y resignifica sus discursos y sus prácticas” (Saldaña, 2017, p. 15) Es

decir, la comprensión devela subjetividades construidas históricamente, de tal forma que la existencia cobra sentido cuando iniciamos el proceso de interpretación de aquello que nos construye en subjetividad, en mundo(s) apropiado(s). Desde este saber apropiado, la pedagogía se vive se experiencia en el *yo* como un estilo de vida al estar en una constante duda en tanto *ser con el mundo*.

Las tradiciones modernas que configuran el campo de la pedagogía de occidente

Tradiciones entendidas como entramado de significados que configuran una cultura en su interior, al hacerse de lenguajes comunes entre ellas para nombrar a la pedagogía, la educación, la didáctica, la formación, el currículum según el objeto de estudio definido. Quiero decir que, el objeto de estudio de la pedagogía se orienta en el marco de las tradiciones que la conforman como campo: *Germana, Francesa, Anglosajona*. Son las tradiciones de occidente aquellas que imperan en el discurso hegemónico al hablar de la configuración del campo de la pedagogía.

De manera muy general y esquemática, así como lo señala Noguera (s.f.), la caracterización de ellas como un entramado porque no pueden ser consideradas de manera independiente y con un discurso ajeno, aislado a las otras puesto que entre ellas se interconectan, se interceptan produciendo intercambios diremos que:

Se podría caracterizar cada una de las tradiciones pedagógicas de la siguiente forma: en el corazón de la tradición anglosajona está la preocupación por el currículo como forma de organización de contenidos y de las actividades de enseñanza y aprendizaje; en el centro del corazón de la tradición germánica está el problema de la *bildung* o de la formación (diferente de la educación y de la instrucción) y, a partir de ella, la diferencia entre pedagogía (interesada en la educación en general) y la didáctica (centrada en los asuntos de la formación y en los asuntos de enseñar y aprender); por último, como distintivo de la tradición francófona está el concepto de educación y la constitución, de una disciplina sino de varias ciencias de la educación (particularmente de la psicología y la sociología) a finales del siglo XIX, en la perspectiva de abarcar la amplia problemática relativa al fenómeno de la educación. (Noguera, s.f. pp. 126-127)

Tres grandes marcos conceptuales como corrientes para leer el campo de la pedagogía desde perspectivas según el campo de estudio desde donde se interprete, según la geografía y las particularidades sociales, política, culturales, económicas, diríamos también intelectuales de la época. Vayamos desentramándolas en un ejercicio donde el debate con cada una será la *comprensión del yo como subjetividad construida*.

Tradición francesa y el lugar de las Ciencias de la Educación

Para hablar de la Tradición francesa es necesario destacar el reconocimiento de dos Tendencias: una primera, de la Pedagogía filosófica y de la Ciencia de la Educación, cuyos representantes son Henri Marion y Gabriel Compayre; una segunda es la Tendencia de la Sociología de la Educación representada por Durkheim a finales del siglo XIX quien da paso a las llamadas Ciencias de la Educación a inicios del siglo XX como característica principal de la tradición francesa.

El punto de coincidencia entre ambas Tendencias es el estatus donde se le coloca a la Pedagogía como Ciencia de la Educación en un contexto de instauración de lo que fue llamada la Tercera República en Francia (1870-1940) donde el intento por crear Reformas estuvo enfocado a la organización de la enseñanza secundaria y superior; además de enfocar esfuerzos a la preparación de futuros profesores de instrucción moral y cívica. El afán era constituir una moral pública fundada en los principios laicos del contrato social y fue el hecho que marcó la constitución de las Ciencias de la Educación al establecer el problema de la moralidad como uno de los centros del debate. Es la filosofía, la psicología, la sociología, las ciencias que se ven afectadas al pedagogizarse; es decir, se les vincula a los problemas relacionados con el acto educativo. Por ejemplo, los problemas filosóficos ven actualidad al relacionárseles con el tema de la educación y ser parte de las Ciencias de la Educación lo que resulta benéfico

para la filosofía en tanto resurge su vigencia. No obstante, debido a la multiplicación de las Ciencias de la Educación, la pedagogía pierde dominio y queda reducida a una psicopedagogía. Es catalogada como una ciencia práctica o aplicada cuya validez y científicidad sólo eran posible al fundamentarse en la psicología.

Pedagogía confundida con educación dedicada a vigilar los hechos de la conciencia de acuerdo a la moral como ciencia de los deberes. Son discursos que, si bien se comunican y dialogan para su conformación, su intención es muy particular y es lo que da lugar para hablar de una *pedagogía teórica* y una *pedagogía práctica*. La primera relacionada con el sujeto de la educación que es el niño; la segunda, con el objeto de la educación que son los métodos de enseñanza y las reglas del régimen escolar.

Se le relaciona entonces con los métodos de enseñanza que tendrán lugar en nombre *la didáctica*. El riesgo que corrió la pedagogía fue construirse prescriptivamente al pensarse, en la simplificación del hecho, diseñadora de métodos de enseñanza para atender a la misión de la educación definida hacia el *cultivo del carácter*: la auto-regulación del propio sujeto como una forma de gobernarse a sí mismo para frenar las pasiones y malos instintos. La educación funge como un acto de prevención, como una práctica de vigilancia rigurosa ante los mandatos del deber ser moral social.

Durkheim (1922) quien se inscribe en la segunda tendencia de la Tradición francófona, además de ser precursor del enfoque funcionalista para leer la educación, desde el ojo sociológico, la define una práctica de

socialización que institucionaliza en virtud de la demanda social: Educación-sociedad o sociedad-educación son el vínculo interdependiente. La educación es funcional en tanto reproduce el modelo de sujeto que la sociedad desea. Sociedad entendida como una conciencia viva o un organismo de ideas, por tanto, susceptible de estudio científico.

La propuesta consistía en subordinar a la pedagogía a la presencia de la sociología, ya que la educación como acto social correspondía a ésta última estudiarla. La sociología, en este sentido, cobra gran impacto al tener a la educación como su objeto de estudio y entonces la pedagogía es considerada una teoría práctica al tener la posibilidad de hacer reflexión de la acción: de la educación. Desde estas lógicas y con la perspectiva de Durkheim, educación y pedagogía quedan separadas en la práctica: el educador es quien hace la práctica de la educación, mientras que la pedagogía reflexiona en términos de cómo modificar la conducta, producto de la educación.

Hablamos del fin de la educación en la perspectiva de esta tradición como *educación moral racional*, cuyos ingredientes son: *deber, el bien y la autonomía*. Para atenderlo, Durkheim, apeló por la disciplina del espíritu como un “mal necesario” para lograr la formación del carácter, como aptitud para dominar-se, inhbir-se, controlar pasiones, deseos al acatar mandatos de una ley. Así, al hablar de la formación del espíritu será resultado de la formación del carácter en atención a la formación moral -en términos de que el individuo logre asumir, desde su comprensión racional- la moral como parte de la función de la educación, una moral

laica libre de toda religión, antes bien, como normas sociales asumidas de manera voluntaria y libre, producto de la autonomía que es resultado de la educación moral, producto a su vez, de la razón.

La formación del profesional en el campo de las ciencias de la educación estaba destinado a discursos fríos, por lo que la solución para llenar este vacío que dejó la interpretación a modo de la intención original de Durkheim fue conciliar, combinar ciencias de la educación y ciencias pedagógicas. En esta lógica y siguiendo a Furlán, la forma de salvar la mirada tan simplificada del profesional en el campo de las ciencias de la educación fue tender el puente entre investigadores y prácticos a través de la propuesta: Investigación-Acción y de la implicación. El encuadre disciplinario de la educación como práctica técnica busca entonces atenuarse con las filosofías de la complejidad para desintoxicarse de practicidad.

El corazón de la tradición anglosajona: preocupación por el curriculum

Coincido con Furlán y Pasillas (1993) al caracterizar a la tradición anglosajona desde una mirada evolucionista, empirista y pragmática de la educación. ¿Por qué mi coincidencia? Es debido a que el recorrido por los conceptos que entraman su tejido, entre ellos, currículo, didáctica, enseñanza, educación, tienen como punto de encuentro la intención de educación-progreso; educación-práctica; teoría-

práctica; educación-trabajo; aprendizaje-vivir el contenido, experienciarlo. Este punto de encuentro, desde mi punto de vista, es la ruta que lleva nuestra educación mexicana. Si bien, no es evolucionista en el sentido de fincar en ella la idea de progreso social, hoy en día y en pleno siglo XXI al remitir a las Reformas Educativas de Segunda y Tercera Generación, donde la idea de aprendizaje está fincada en la práctica.

Educar para la competencia, en el sentido de desarrollo de habilidades, actitudes, valores, saberes, un todo complejo para lograr procesos formativos integrales. No obstante, la estoy leyendo desde los ojos de una cultura anglosajona cuyo objetivo del acto de enseñanza consistía en dotar de experiencias al ciudadano que, en su vida adulta necesitaría, entonces fuera posible de desarrollar. En este sentido, la intención es utilitarista porque los contenidos que conformarán el currículum y que darán forma a la práctica educativa son los útiles para la vida adulta en su cualidad como buen ciudadano y para la vida en el trabajo. Reitero, es una tradición fincada en medio de la industrialización donde el progreso implica producción. ¿Podríamos hablar del acto educativo, como acto de producción de individuos característicos de la sociedad industrial?

Aun cuando la noción de didáctica no es propia en el campo que configura la tradición, sí lo es hablar de currículum. Se constituye en eje al contener en un plan de educación lo que se requiere y es útil para la sociedad industrial. Escuchemos a Cossio:

En el contexto anglosajón la idea de didáctica como campo de reflexión e investigación de la enseñanza es un concepto inusual, ya que este ha sido desplazado por el concepto de currículo y las teorías curriculares, pues está básicamente orientado hacia la organización de la educación. En otros términos, se le ha dado una mirada gerencial al asunto educativo. (Cossio, 2018, p. 9)

Tal vez resulte comprensible toda esta perspectiva educativa al reconocer a uno de los máximos exponentes de esta tradición a Herbert Spencer (1820-1903). Al tener una formación en los campos de la psicología, filosofía; una mirada construida en el marco de la sociología evolutiva además de que su influencia por el positivismo es el piso desde el que interviene en la educación. Spencer (1884) defenderá sus ideas de la no intervención del estado como mediador en cuestiones educativas, antes bien, apelando por una educación privada, libre al criterio de los ciudadanos y en respuesta a la manera en que evoluciona la sociedad.

Dicha educación, influenciada por la mirada evolucionista, giraría en torno a los siguientes principios pedagógicos: en materia de educación, se debe proceder de lo simple a lo complejo y de lo empírico a lo racional; todo proceso educativo debe propiciar el autodesarrollo del individuo, esto es la habilidad, la inteligencia y la capacidad de adaptación a situaciones generadas por efecto de la innovación tecnológica, planteadas con claridad como cualidades de los más aptos para sobrevivir... Para formar un buen ciudadano es indispensable

fortalecer su cuerpo como vigorizar su espíritu. (Spencer, 1884, p. 60)

¿Qué sería lo útil? ¿Lo necesario? Hablaríamos hoy, en siglo XXI en términos de ¿cuáles los aprendizajes clave? Spencer remitiría que una educación digna de llamarse de tal forma, tendría que conducir al reconocimiento de las reglas de la sintaxis, sumar bien, poseer nociones de geografía, saber la fecha de memoria del día de reyes y de las victorias de los generales. En nuestro contexto actual lo útil lo constituirá la práctica de leer y escribir como un acto para responder a las demandas de la institución escolar y retribuable a la vida cotidiana; la resolución de problemas aritméticos básicos y conocimientos básicos de ciencia. Aprendizajes básicos, clave que tienen su antecedente desde la época del medioevo y como parte de la educación popular; es decir, lo básico para quien no tenía posibilidades de status económico-social y poder continuar sus estudios al nivel superior.

Es a fines del siglo XIX, en medio del movimiento filosófico llamado Pragmatismo en EE.UU. que la figura de J. Dewey (1859-1952) tiene renombre en terreno pedagógico como reformador de la educación. Sin confundir lo práctico, con el pragmatismo, éste último se conformó como una perspectiva que permitió suavizar las teorías, ¿en qué sentido? La teoría, desde esta mirada, deja de ser el inamovible en la búsqueda de verdades, antes bien, se flexibiliza al sustentar que en la ciencia también puede haber procesos interpretativos.

Es Dewey (1998) quien critica a la sociedad industrial al sostener que reduce a las personas a una condición pasiva con respecto a las demandas externas, es donde se justifica su posicionamiento por lo democrático y no sólo como un sistema institucional, antes bien, como una forma un estilo de vida construido en colaboración con todos. Vincula perfectamente la dimensión democrática con la dimensión ética que dota a las personas de autonomía al ser ellas quienes determinen sus objetivos de vida, participando además en la igualdad de condiciones por dinámicas de vida comunes para la sociedad.

Al hacer crítica a la educación tradicional basada en disciplinas morales, mentales anclados en métodos de instrucción autoritaria su propuesta es por la *educación progresiva*. Para Dewey (2010), la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. La educación posee una función social e implica crecimiento, dirección, control, tal vez sea en punto de convergencia con la tradición francófona al tener a la educación como panóptico que vigila el progreso, pervivencia del orden social. La pregunta, incluso para Dewey quien propone la reconstrucción de la experiencia en un sentido de relación entre el ser vivo y su entorno físico y social: una especie de praxis educativa entre situaciones educativas y lo práctico-social, la pregunta es: *¿qué sucede con la con-formación del sujeto?*

Tradición Alemana: Vínculo necesario Pedagogía-Filosofía

Llegamos así a la Tradición germana cuyo pensamiento está ligado a la filosofía idealista. Se caracteriza por otorgar el status de científicidad a la pedagogía como ciencia de la educación, con fundamento en la filosofía y ciencias experimentales. Para entrar en este diálogo es Kant (1803) y J. F. Herbart (1806) quienes nos acompañan. Sin olvidar que uno de los campos a discutir es la *Bildung* como formación y campo de interpretación, por lo que será necesario remitir al pensamiento de G. Gadamer (1900-2002) permeado por la filosofía de Hegel (1770-1831) y Heidegger (1889-1976).

Es la época moderna con la incursión de la Ilustración, como movimiento intelectual, que promueve el uso de la razón-instrumento básico para que la humanidad logre el progreso y, con ella, la educación. Es posible hacer visible la relación que mantiene la pedagogía con la filosofía en el curso de la tradición germánica, de ahí la trascendencia de la filosofía de Kant (1803), quien para hablar de pedagogía recupera el pensamiento ilustrado de J. J. Rousseau (1762), Pestalozzi (1801) en torno a los postulados en el campo además para asistir a su cátedra de Pedagogía en la Universidad de Königsberg. Por tal motivo, es comprensible su idea de que: “El humano es la única criatura que tiene que ser educada” (Kant, 2003, pág. 3). Desde esta lógica, construye a la pedagogía en el marco de discursos de la educación concebida como dispositivo, instrumento de progreso que requiere la sociedad ilustrada; por lo tanto, dota la función del pedagogo

como guía a diferencia del preceptor quien meramente informa, da los preceptos; el pedagogo, tiene el deber de hacer que el estudiante los encuentre (Kant, 2003).

La educación positiva la enmarca dentro de la cultura (para el desarrollo de sus facultades) como cuidado (pues propone una educación física), como disciplina (enmarcada en el deber ser social a fin de transformar la animalidad en humanidad) y la instrucción (que ejercita el pensar, producto de la adquisición del razonamiento en el uso de lo que llamaría la razón pura) es lo que conduce a la *formación espiritual, como sentido de orientación hacia la humanidad y su conservación*.

Conducir hacia la formación involucra que el individuo deba acostumbrarse, someterse desde pequeño, desde niño a las prescripciones de la razón, *al deber ser*, a las reglas morales lo que incluye necesariamente la crianza e ilustración de hombres educados; es decir, ya sometidos, hechos *a modo de la sociedad*. *Disciplina e instrucción* para desarrollar la *moralidad* que conlleva a la *Educación del carácter*: autonomía que logra el individuo para actuar según las máximas universales de su propio comportamiento y con intención de lograr la libertad de creación de sí mismo, pues su subjetividad será producto de la educación física (cuidado del cuerpo) y práctica (educación moral).

Herbart (1776-1841) continúa con la cátedra de pedagogía a la muerte de Kant y coincide con su filosofía al dotarla de carácter científico y concederle el status de ciencia. Toma como cimientos a la psicología (estudio del alma) y a la metafísica aplicada (ocupada del alma y basada en la experiencia). Como parte de sus ideas científicas al hablar de

pedagogía es distinguir entre educación e instrucción. La educación tiene como fin la moralidad que se finca en la familia y a instrucción conlleva una idea de didáctica cuyo fundamento es la experiencia en el sentido de considerar que el acto de enseñanza debe ser producto de las relaciones con el ambiente y los otros. Desde esta lógica, la pedagogía general aclara que el fin de la educación es el desarrollo de cada individuo, por consiguiente, de la sociedad en general. A diferencia de Kant quien, con la influencia de las ideas de Rousseau, piensa que el hombre llegar a ser a través de la educación; Herbart considera que es la educación quien se encarga de la formación del espíritu de cada individuo.

Hasta aquí *el arte* ha constituido un modo de nombrar a la pedagogía y no es la excepción con Herbart, al considerarla suma de destrezas para conseguir un fin (Herbart cit. en Huarte, 2012) No obstante, considera es necesario pisar el terreno científico pues resulta imprescindible entender que la práctica es rutina y da una experiencia limitada. El educador debe lograr que por cada uno de los individuos que eduque se elijan los fines propios de cada individuo para alcanzar el fin de la educación que es la moralidad como voluntad individual, a su vez, contribuirá a la formación del espíritu. El punto de coincidencia entre Kant y Herbart será la creación de sí mismos “crearse a sí mismo”.

Sea el punto de encuentro con el pensamiento de Gadamer, heredero de Hegel y Heidegger con quien dialogaremos el problema de la *Bildung* como formación. Es el tema de la comprensión e interpretación el punto de discusión entre la forma de construir conocimiento en el ámbito de las ciencias

naturales con respecto al de las humanas, llamadas Ciencias del Espíritu y es que afirma:

Las ciencias del espíritu vienen a confluír con formas de experiencia que quedan fuera de la ciencia con la experiencia de la filosofía, con la del arte, con la de la misma historia... Son formas de experiencia en las que se expresa una verdad y no puede ser verificada con los medios de que dispone la ontología científica. (Gadamer, 1999 p.8-9)

Es la experiencia humana que no se pretende, a través de ella, generalizar el tipo de experiencia para tipificar en conocimiento como ley. La apuesta, desde la filosofía gadameriana es comprender cómo el hombre, el pueblo, el estado, “¿qué se ha hecho de él? ¿cómo ha podido ocurrir que sea así?” (Gadamer, 1999, p. 11).

Estamos hablando de la experiencia en su dimensión sociohistórica, como una dimensión de las Ciencias del Espíritu, que comienza a poner distancia con el uso de la razón moderna al oponerse a la verificación, comprobación, establecimiento de leyes al generalizar la experiencia. Antes bien, la propone con un sentido subjetivo, resultado no de un proceso sino de un devenir siendo. Las Ciencias del Espíritu dotan de contenido humano al conocimiento científico y es este concepto de *humanidad* el que intenta vencer con el perfeccionamiento de la Ilustración.

Propone Herder el concepto de *formación*, concepto que constituirá el contenido para el *ascenso a la humanidad*. Con este referente podríamos hablar del *giro hermenéutico*, al tener

como marco de interpretación la formación – *Bildung* “en bildung está contenida la imagen (Bild)” (Gadamer, 1999, p. 20) y refiero al giro hermenéutico en tanto forma de interpretar las mismas posturas que preceden a este planteamiento, porque antes de trabajar con la palabra *formación*, remite a la cultura de la capacidad, al acto de libertad que supone el desarrollo del carácter para cumplir obligaciones para con uno mismo en función de lo que la educación ha hecho de sí. Sigamos el pensamiento de Gadamer:

En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esa medida, todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. (Gadamer, 1999, p. 14)

Es por ello, que el término para hablar de formación es el devenir histórico social de lo que el humano se apropia, a su vez, sea lo que le forma por cuanto ha integrado. Interpretar dicho devenir es la puerta de entrada a las ciencias del espíritu, al seguir la filosofía de Hegel (En Gadamer, 1999) el ser del espíritu está ligado a la idea de formación. Constituye el encuentro con la herencia hegeliana en el pensamiento de Gadamer para explicarnos que “lo que Hegel llama la esencia formar de la formación reposa en su generalidad: ascenso a la generalidad” (Gadamer, 1999, p. 15).

Es decir, la esencia general del ser humano es convertirse en un espíritu general. Hegel sostendrá que el hombre que actúa desde su particularidad: a su sí mismo, es inculto, carece de capacidad de abstracción pues es incapaz de apartar su atención de sí. La ruptura de la particularidad se hace necesaria al ser algo tan inmediato y natural de su espíritu, urgente la formación que tendrá como fin la generalidad de la forma humana. Es decir, *pensar en “el otro”, en “lo otro”* entendimiento de la *alteridad*.

Formación en un sentido práctico, interpreto el sentido de Hegel, que hace la mediación entre la formación natural y formación como ascenso a la humanidad al conciliar con uno mismo el reconocimiento de sí mismo con el ser otro. Será producto de la formación teórica y que consiste en aprender o aceptar lo válido de otra cosa, otros puntos de vista generales. En esta lógica “Reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde ser otro” (Gadamer, 1999, p. 17)

Resulta hermoso pensar así el ascenso del espíritu humano a través de la formación, como concepto básico de las Ciencias del Espíritu y que demanda un sentido de formación estética y no precisamente concebida desde el plano de la razón moderna. Antes bien, de tradiciones otras de pensamiento que posibiliten el sentido de la sensibilidad por el otro como diferente, como otro en sí mismo a partir de donde creo y re-creo mi ser.

Diálogo con la tradición latinoamericana

La crítica de la tradición latinoamericana se construye desde la visión que heredó la cultura paradigmática de occidente en torno al entendimiento del campo de la pedagogía al discutirlo como ciencia, arte, disciplina. Ortiz (2017) hablará de la racionalidad moderna desde la que se construyó el campo de la pedagogía separando al conocimiento del mundo, pues el objeto de estudio lo define en existencia *fuera del sujeto*. Es decir, el conocimiento es interno y el mundo externo. La tradición latinoamericana abre paso al campo de la pedagogía decolonial y por ello todo el recorrido previo de las tradiciones de occidente como una forma de decolonizar, como un arte de ruptura, pero también de un saber acumulado en la tradición. Al comprender momentos histórico-contextuales, posicionamientos teóricos de pensadores que aportaron sus ideas para teorizar en nombre de la razón moderna el campo de la pedagogía, es que podemos comprender el devenir de su formación.

Recordemos la herencia de Hegel para interpretar el campo de la pedagogía como Ciencia del Espíritu a través de la vivencia de la experiencia que no se legitima, antes bien, lo que intenta es interpretar ¿cómo llegó a ser lo que es? ¿Por qué se dibuja así? ¿Por qué la imagen que posee?

Toda esta tradición de occidente también constituirá *lo otro* como retorno a la pedagogía misma, como lo propio, lo familiar en su ser desde lo que le constituye. El giro decolonial, así como lo denomina Ortiz (2018), sugiere sumarse a la resistencia, resistir a las colonialidades que

limitan la existencia cotidiana, entre ellas: colonialidad del saber, de poder, del ser y del vivir. En este sentido y en el marco de la pedagogía asumo la resistencia alejada del concepto de negación, sino como una actitud de intervención y, a través de ella, de propuesta y posibilidad. Desde esta perspectiva, lo que dibuja el acto de resistencia a la colonialidad del saber de la pedagogía, consciente de lo que señala Ortiz al decir que sumergirnos en las teorías, enfoques y propuestas eurocéntricas de la educación (también de la pedagogía) corremos el riesgo de terminar “ahogados en el mar de la colonialidad epistémica-disciplinar.” (Ortiz, 2017, p. 247).

No obstante, defiendo el hecho fincado en la tradición más humana para la construcción de conocimiento (ahora también para de-construirlo) que para intervenir en él –en la lógica de la pedagogía decolonial- diríamos, para decolonizarlo, es necesario comprender por qué la imagen que posee hoy día, el dibujo de sí, producto de su devenir formativo histórico-cultural. Asumir el giro decolonial, como postura epistémica para posicionar a la pedagogía en un pensar *otro*, invita a la interpretación de discursos que subyacen en las tradiciones de occidente a fin de visibilizar para remover aquello que se configuró cimiento, sedimento, raíz y que, si bien, es difícil desenraizar, lo primero sería hacerse conciente. Y es que la conciencia, nos enseña Freire (1985): emancipa, libera, distancia del lugar al que pertenece, separa de la realidad en que se encuentra sumergido. ¿Cuál es la crítica?

La pedagogía moderna occidental no puede reconocer ni visibilizar las diferencias por cuanto su interés estuvo centrado en homogeneizar, de ahí que sea una pedagogía colonizante frente a la diversidad/diferencia/lo otro/lo distinto/lo heterogéneo. La respuesta fue hacer que todo se parezca al modelo europeo colonial. (Palermo, 2014)

Una tradición francesa que cuestionó el carácter científico de la pedagogía –desde marcos positivistas y empiristas– haciendo uso de conceptos *educación-pedagogía* devaluándola al colocarla en un status de objeto de estudio de otras al hacer de la educación el hecho central en beneficio y respuesta al mundo externo: Educación funcional a la reproducción social donde el sujeto es objeto de ella. Una tradición anglosajona que se sirve de la didáctica como organización curricular para destilar contenidos sólo los necesarios que ayudarán a la vida adulta, después la relación con la práctica invisibilizando el sentido ontológico del *ser en formación* y homogeizando igualmente en función de la estructura social.

Será la tradición germana, permeada de filosofía idealista (también realista), quien al intentar posicionar a la pedagogía en un status científico en el terreno de lo humano dará un giro ontológico hacia el ser a partir del reconocimiento de su virtud en el uso de la razón moderna, para atender a la racionalidad moral social y trascender a la creación de sí, como resultado del desarrollo del carácter. Se hablará de un retorno de sí mismo al reconocer el proceso de apropiación que dota a la conciencia de sentidos formativos en su devenir de ser-siendo. Formación como campo epistémico -

podríamos llamarle- hace presencia en sentido ontológico. Es decir, la formación relacionada con el espíritu como la esencia posible de cultivar para avanzar hacia la generalidad –como otro: Formación que realiza este movimiento de construcción subjetiva objetivada en la apertura hacia el otro: salir del sí mismo y *reconocerse en construcción y vínculo de y a partir de los otros para ser un nosotros*.

Reconocimiento del otro que abre paso a la alteridad, a su vez, a la interculturalidad. Llamará Walsh (2018) a la interculturalidad como concepto, apuesta, proyecto “dirigidos a la construcción de mundos otros de poder, saber, ser y vivir” (Walsh, 2018, p. 11). Insistencia en “*lo otro*”, en el sentido y posibilidad que ofrece la interculturalidad de visibilizar para enfrentar y transformar estructuras sedimentadas cuyas prácticas aun se encuentran posicionadas en la lógica de lo moderno-occidental y colonial. Lógica que defiende el uso de la razón como sinónimo de progreso en el marco de proyectos capitalistas neoliberales y hoy, siglo XXI, en contextos llamados de la era global, logrando quedar justificado. Entonces, pareciera, es un eterno retorno a la colonización ahora en forma de *re-colonización* (Walsh, 2018).

Asumir la necesidad de visibilizar con la intención de transformar las estructuras ancladas en la tradición moderno-occidental que supone: establecimiento de patrones de poder enraizados en la racionalización, en el conocimiento eurocéntrico, en la inferiorización de algunos seres como menos humanos, implica todo un trabajo de reorientación decolonial.

Un trabajo de orientación decolonial dirigido a quitar cadenas que aun están en las mentes, nos diría Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes (Malcom X); desaprender lo aprendido para volver a aprender (Juan García) (En, Walsh, 2014). La pedagogía decolonial: marco epistemológico hacia el pensar de pedagogías otras, cuya construcción de saber lo desinstitucionaliza al legitiarlo dentro de la escuela como institución formal. Pedagogía, saber, educación rompen los límites que la tradición moderno occidental infundió al concentrar su debate en los terrenos formalmente legitimados para la construcción del saber y abre la vertiente para las epistemologías del sur. Ello significa geográficamente hablando, visibilizar la opresión, injusticia hacia lo racial, lo étnico en los países al sur de las latitudes: África y Cono Sur de América Latina.

Supone, a su vez, la defensa de y por lo nuestro. Hemos adoptado lengua, costumbres, hábitos en nombre de identidades cuando, la reflexión que me permite el pensamiento derridiano, es reconocer y saber que esta lengua no me pertenece. En efecto, me da una estructura, una forma; no obstante, ha sido un dispositivo de opresión negando lo propio – como otro diferente.

Reflexiones finales

El campo de la pedagogía se encuentra en un constante devenir epistémico. Es afortunado su campo y quienes formamos parte de él para reflexionarlo e intervenirlo en el

devenir siendo de su episteme. Este artículo ocupa su lugar en un libro cuyo periodo de gestación es histórico, pues la pandemia mundial que experimentamos durante 2020, representa ya un parte-aguas para hablar de un antes y un después al fenómeno. El impacto es en todo ámbito: personal, social, político, económico, histórico, antropológico, ambiental, por supuesto educativo. Estaremos hablando de un nuevo orden mundial -que supone la tan nombrada “*nueva normalidad*”-.

La nueva normalidad traerá consigo otros discursos, otras teorías en torno a lo humano, a la vida, a lo cotidiano. Supondrá subjetividades construidas desde el cuidado de sí (en terminos de salud e integridad física) por lo que las dinámicas de vida, significados de existencia se verán afectados. Un ámbito de afectación: el educativo y, dentro de su trama que le configura en complejidad, las redes de significado que le dotan al contenerse ahora en lo virtual, impersonal, formación individual al carecer de contacto bis a bis con el otro y volver los dispositivos tecnológicos la herramienta de contacto y relación.

Históricamente recordaremos el año 2020 marcado por la huella del coronavirus a nivel mundial, será el virus que colonizó el mundo heredando un nuevo orden. La exigencia para quienes formamos parte de los tan diversos campos científicos será mayúscula pues los discursos, las teorías no pueden permanecer estáticas a lo funcional del siglo pasado, a lo funcional en el 2019.

La pedagogía decolonial toma presencia y tiene hoy una gran responsabilidad porque, si bien, los mandatos políticos se

pronunciaron por resguardar la vida de la ciudadanía, en nuestro México, la desigualdad social-económica se hizo evidente y latió con fuerza. Sumado a ello, entre tanto, las noticias anuncian que, consecuencia de COVID 19, la pobreza aumentará cerca de un 35% en América Latina. Ello trascendió y trascenderá innegablemente, un referente por mencionar: la condición que vive cada sujeto para responder a las decisiones y exigencias educativas tomadas desde quien toma el poder de la palabra, dejó desdibujada la palabra del otro a quien no le fue posible *quedarse en casa*, quien vivió la falta de recurso para el acceso a las tecnologías y responder a las medidas de educación virtual.

Serán estas las circunstancias, la realidad que exige la reconfiguración de lo pedagógico, del campo de la pedagogía al visualizar tensiones, donde desde la perspectiva decolonial, nos invitan a cuestionar: ¿cómo reconocer a la alteridad en la dinámica de existencia de un mundo tan individualista? ¿Cómo lograr pedagogías otras más humanas cuando la deshumanización, pareciera, es ingrediente de este nuevo orden mundial? ¿En qué términos podremos hablar de formación humana cuando nuestro medio de contacto con el otro es un dispositivo tecnológico en lo virtual?

REFERENCIAS

Cossio, J. (1º de enero de 2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico

- latinoamericano. *Revista Actividades investigativas en Educación*, 18 (1). 1-23 DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31843>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata, S.I.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Furlán, A. y M. A. Pasillas (1993) Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos* (61) 79-94.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I*. Sígueme.
- Huarte, R. (26 de agosto 2012) Kant y Herbart: dos visiones de la pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX. *Revista Fermentario* (6) 1-34. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Herbart, J.F. (1806) *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Noguera, C. (s.f.). *Conceptos fundamentales de la pedagogía. Una genealogía del vocabulario Pedagógico Moderno*. UPN.
- Ortiz, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (24), 165-195. <https://doi.org/10.19053/10.19053/012227238.7570.24/08/2017>
- Ortiz, A., Arias, I., y Pedroso, Z. (2018) Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13 (2) 201-233. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Walsh, C. (2018) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I). Serie Pensamiento decolonial.

Walsh, C. (06 de febrero de 2014). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y revivir. Simposio Internacional: El significado de la negritud/el significado de ser negro.

Palermo, Z. (Comp.) (2014). *Por una pedagogía decolonial*. Del Signo.

Saldaña, E. (2017). *Bildung y praxis. Formación y práctica pedagógica*. Ediciones Morata.

Spencer. (1884). *El individuo contra el Estado*. F. Sempere y C. Editores.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

LO OCULTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE: ENTENDIMIENTOS DESDE LA TENSIÓN SUBALTERNIDAD – ALTERIDAD

Fabián Martínez Hernández

La intención del artículo es problematizar lo oculto en la formación docente, cuestionando la forma en cómo habitamos y nos habita el capitalismo depredador, donde, el sometimiento ideológico se ha convertido en cotidianidad natural. Menester a ello, el tejido que entrama el contenido del presente, es transitar por el acto de identificación que justifica a la institución escolar como producto de la era moderna al servicio de la razón, dispositivo para hacer posible la geopolítica del mundo; también espacio de creación contrahegemónica a partir de la que se recuperan formas otras de ser, de saber y de poder. De ahí el anclaje para comprender el devenir de las escuelas normales, como centros y vías de reproducción del sistema-eje que articula hegemonía y dominio en rostro de planes de estudio.

Será el pretexto para comenzar a problematizar el campo de la formación docente, proyecto de nación-mundo configurado de actos silenciados hasta el hecho de cuestionar: ¿qué significa formación docente en las escuelas normales? Es en este sentido que propongo un reconociendo(nos) quien(es) somos, y para qué y por qué pensar(nos) subalterno frente al otro y nosotros mismos, de tal suerte que en la

recuperación de la noción de gramática normalista desde la perspectiva de Ávalos (2011) y Ducoing (2013), la propuesta es develar las formas de organización académica en las escuelas formadoras de docentes que se mantienen perennes y, a la vez delimitadas, con un corpus altamente tecnificado y globalizado. Será el antecedente para discutir, acto seguido, el para qué y porque el pensamiento único y unilateral en la formación docente concebido en el entendimiento de acto y silencio oculto. ¿Qué es lo oculto en las escuelas normales? Es una de las interrogantes, como parte de mi intervención pedagógica al sugerir entonces generar espacios como conflicto frente a la certeza que el pensamiento moderno heredó en nuestra subjetividad.

La escuela: Institución creada por la modernidad

La geopolítica del mundo y nuestra relación con ella han sido construidas por una serie de entramados a lo largo del tiempo desde Europa, lugar donde empezaron a gestarse nuevos ordenamientos hacia las periferias. Exploración hacia los llamados nuevos territorios, implicó múltiples transformaciones en quienes ahí habitaban, particularmente, en su organización, relación y formas de conexión con la vida y consigo mismo. Esta lógica de perpetuar al otro en su sistema de creencias, ideologías y formas otras de vida, silenció y oprimió de manera abrupta, identidades conformadas para así constituir una nueva sociedad. Este proceso de reorganización social en América produjo la

incorporación de un nuevo sistema de creencias, credos, lenguajes y formas de vida cotidiana, lo anterior con la promesa de pertenecer al mundo de lo divino.

La «/» que los une y los separa significa por un lado que el uno no puede pensarse sin los otros y que, históricamente, surgen conjuntamente en el mismo proceso histórico. Cada uno de ellos es constitutivo de los otros dos (...) En el proceso histórico la tríada se formó, por un lado, mediante la invasión europea en América y la trata de esclavos, en nombre de la salvación de almas y del progreso económico. Esto es, mediante una retórica positiva de salvación, mientras que para ello es necesaria la trata de esclavos, la explotación de los indígenas y la expropiación de sus tierras. Así, la retórica positiva de la modernidad justifica la lógica destructiva de la colonialidad (Grosfoguel y Mignolo, 2008, p.31)

Conviene destacar, que esta concepción y nueva lógica de relación con el mundo tenía un doble propósito, por un lado, dar una nueva religión, palabras, entendimientos y comportamientos a los colonizados. Por otro lado, ocuparlo como medio de control para conquistar y dominar el pensamiento desde el centro, cuyo tránsito sirvió para consolidar la hegemonía-poder desde la perspectiva del hombre blanco. Esta colonización permitió, a su vez, anclar el pensamiento moderno-capitalista y unilateral para explorar, explotar y ampliar su poder y dominio con los otros y lo otro, sin embargo, con el transcurrir del tiempo y a partir del despertar de la consciencia colectiva, el intento de leer en

reversa desde las periferias adquirió fuerza en diferentes latitudes del planeta, creando así la posibilidad de un pensar otro, de una humanización para todos.

Habitar el giro descolonial, trabajar en la opción descolonial -entendida en su singular perfil, aunque manifiesta en variadas formas según las historias locales-. Significa entonces, embarcarse en un proceso de desprenderse de las bases eurocentradas del conocimiento (tal como lo explica Aníbal Quijano) y de pensar haciendo-conocimientos que iluminen las zonas oscuras y los silencios producidos por una forma de saber y conocer cuyo horizonte de vida fue constituyéndose en la imperialidad (Grosfoguel y Mignolo, 2008, p.34)

La constitución de la imperialidad denunciada por Grosfoguel y Mignolo, requirió de dispositivos que fueran capaces de reproducir la colonialidad a partir de la producción de subjetividades subalternas que vivieran la hegemonía como lo dado e inamovible. Así, la escuela como institución moderna ha sido uno de los dispositivos clave para hacer posible esta geopolítica del mundo. Su intervención en lo social, ha garantizado formas de normalización y exclusión; sin embargo, también ha significado un espacio de creación contrahegemónica a partir de la que se recuperan formas otras de ser, saber y poder.

A partir de este contexto y breve recorrido, y situándonos en la actualidad, estas formas de vivir frente al orden moderno capitalista depredador, adquiere fuerza, vigencia y engrosamiento desde las instituciones que forman a docentes

como una profesión de estado-nación-mundo. Especial atención merecen las escuelas normales como centros y vías de reproducción del sistema como eje que articula hegemonía y dominio a través de un plan de estudios. Paradójicamente, estos espacios también podrían ser terrenos fértiles para pensar, sentir y ser con el otro desde una filosofía de la esperanza, donde TODOS pudieran tener voz, presencia y participación para construir (nos) como alteridad y toma de decisiones democráticas.

Menester a ello, pensar la docencia enmarcándola solo como aquel que transmite conocimientos a otros a través de una serie de insumos materiales y didácticos derivados de un plan y programas de estudios vigente, se convirtió en una constante en la discusión pedagógica y otras disciplinas de las ciencias sociales. Generalmente se tiene la idea que la tarea de formar a otros se reduce a la impronta de solo escuchar-hacer, y luego repetir dichos entendimientos como razón de existencia en el mundo. Esta noción de la docencia, ha permeado cultural e históricamente la formación docente generación tras generación, y tan fuerte es la carga simbólica apprehendida que con el paso del tiempo se convirtió en hábito en la cultura de la formación de docentes, ocultando lógicas capitalistas como proyecto nación-mundo.

Lo anterior es precedente para discutir entendimientos y actos normalizados en los programas de formación docente en pleno siglo XXI, donde el discurso oficial espera conformar una ciudadanía desde perspectivas críticas y donde la relación con la vida justa, armónica y humana ha sido desplazada por lo emergente y urgente como demanda

del sistema capitalista. Si estos entendimientos y actos se continúan silenciando en la cotidianidad de la formación docente, ¿es posible pensar en una docencia prospectiva y atenta a las dolencias de los otros y lo otro? ¿Qué nuevas configuraciones de lo ético es posible plantear para dignificar y dar presencia a la formación docente? ¿Es posible trazar nuevas rutas desde la alteridad frente al pensamiento colonialista?

Por lo que discutir el lugar que ocupan las escuelas normales en la formación de docentes implica en un primer momento aclarar qué se comprende por formación, para posteriormente, distinguir cómo ha sido este tránsito desde sus inicios a modo de contextualizar los procesos que configuran los actos cotidianos en la formación de docentes en la actualidad, en este sentido:

Podemos visualizar la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante. Entonces, se cuestionarán los objetivos de integración, de adaptación de los individuos a las nuevas condiciones de trabajo o de vida, a las nuevas tecnologías, a las nuevas organizaciones. Se tomará como apoyo la formación para promover otros cambios. Se podrán respaldar las inversiones que se acuerden en lo que se refiere a las empresas y al Estado. Desde esta perspectiva, la formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las autorizaciones que suscite (Ferry, 1990, p.58)

Así, formar a otro pareciera comprenderse como un acto de simple adhesión, donde el dolor, la inconformidad, y la implantación ideológica de lo hegemónico son invisibles, y cuyos actos de resistencia a la pedagogía y a la educación eurocéntrica están ausentes. Sin embargo, ¿hasta qué grado el dolor y el silencio se han normalizado en las instituciones? ¿es la institución el único lugar donde el ser humano aprende a configurarse? y, por tanto, ¿se anula la capacidad de los hombres de formarse a sí mismo y resistir la opresión? Podría señalarse que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990, p.43) En este sentido, el sujeto mismo adquiere consciencia de su realidad y el lugar que ocupa en ella. En este sentido, no se puede hablar de formación como un acto purista y polarizada, más bien, habría que sumergirse en las profundidades de las escuelas normales y rastrear cuales son las historias que lo han sostenido a través de sus generaciones, donde resistir no ha es una opción en quienes lo habitan.

A partir de lo anterior, preciso señalar que las escuelas normales, surgen como como una fuerte necesidad de capacitar a hombres y mujeres desde las lógicas de formación de las escuelas de la educación básica, pues es a partir de ellos y con ellos como se construye la noción de la docencia. Su propósito central era y continúa siendo la educación de los niños del país como una profesión de Estado,

La Secretaría de Educación Pública (SEP) siempre ha conservado las atribuciones de construcción de los planes de estudios oficiales de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, misma que contribuye a supervisar la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). En el proceso de autorización de apertura de licenciaturas de formación docente al que se someten las instituciones públicas y privadas interesadas, deja a cargo de las entidades federativas la proyección de las necesidades de formación de docentes de educación básica, considerando para la toma de decisiones a los estudios diagnósticos y la planeación prospectiva. En caso de la valoración positiva para la apertura de las carreras, las autoridades estatales tienen que solicitar a la DGESPE la autorización del registro del programa en la Dirección General de Profesiones (DGP) (DGESPE-SEP, s.a.). (Medrano, et al, 2017, p.23)

En este sentido, hablar de la formación docente en las escuelas normales es una provocación para mirar(nos), escuchar(nos) y generar ecos en quienes tenemos la noble tarea de formar a otros y formarnos a nosotros mismos. Por ello, la intención del presente escrito es problematizar lo oculto en la formación docente cuestionando la forma cómo habitamos y nos habita el capitalismo depredador; donde el sometimiento ideológico se ha convertido en cotidianidad natural. Donde ser diferente y distinto al resto es sometido, castigado y perseguido al irrumpir la norma de lo establecido.

Esta reflexión intenta a su vez construir nuevas vías que piensen en un buen vivir y buen obrar, y donde la vida afortunada sea trastocada no solo desde el centro, sino también desde las periferias, desde las alteridades que en tensión existen a pesar de los marcos institucionales.

Gramática normalista como Sistema de opresión y hegemonía

Hablar de la gramática normalista tiene como primera intención distinguir los entendimientos y actos como mecanismos que silencian y oprimen la gestación de formas otras de pensar. Para su reflexión, se precisa retomar la organización, estructura y fines de las escuelas formadoras de docentes; en un segundo orden de ideas, distinguir en la propia gramática, grietas que permitan transitar y construir escenarios en reversa los conocimientos acabados y librescos agenciados en las escuelas, mismas que nublan toda posibilidad de rescate de la dignidad humana, excepto la de obedecer y rendir cuentas. En este sentido, por gramática normalista se comprende a la organización y cultura institucional de la tradición normalista de formación de profesores (Ávalos, 2011, p.12), cultura y organización que devela comportamientos que dan sentido y significado el proceso de formar maestros en las escuelas normales.

De la organización en la gramática normalista está la presencia de la “lógica enmarcadora del normalismo” que hace que las aulas de los institutos formadores se asemejen

más a escuelas primarias y secundarias que a salones académicos (Alliaud & Davini en Aguerrondo, 2006). Esto se traduce en un mimetismo de la organización y su dinámica institucional con los niveles para los que forma (Mezzadra & Composto, 2008) (Tyack y Cuban citado Ávalos, 2011, p.12). Gran parte de la presencia de estas lógicas en la organización de las escuelas normales cobra su importancia y defensa en la cosmovisión de que quienes ahí habitan, pues se piensa que se están preparando para la vida futura de pertenecer y adherirse a una cultura pre-existente dentro de las escuelas de la educación básica. No es gratuito ni fortuito que gran parte de la malla curricular este pensada en estadías largas para realizar registros de observación, entrevistas y bitácoras donde se recupere todo entendimiento y acto para posteriormente ser utilizados para el diseño de planificaciones e intervenciones como preparación docente.

No obstante, en esta lógica de reconocer la organización de la escuela normal, cobra relevancia *los dispositivos de control a los cuales se someten los docentes en formación como una forma y estilo de vida academicista sin mayor reto que la de cumplir los programas académicos*, donde la perspectiva de lo cambiante, dinámico, colectivo y creativo ha sido pausada para dar pie al cumplimiento de las bien nombradas y cuidadas competencias genéricas y profesionales.

la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna

creación de algo “nuevo”. Posiblemente por lo impensable de la posibilidad de devenir “otro”, el sistema normalista, a cargo del Estado, ha impedido un proceso de desarrollo que deje atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados; quizá el Estado no se ha expuesto a experimentar los riesgos de un proceso, de un trabajo que movilice la confrontación con la alteridad por medio del encuentro y, también, con el desencuentro, con los otros (Ducoing, 2013, p.7)

Así pues, la organización de lo normal es entendida como expresión de sobrevivencia en un mundo moderno. Lugar donde la cultura de la dominación, marginación y exclusión es ocultada bajo el nombre de formación docente de calidad, de excelencia para el bienestar de todos y bajo la promesa de un mundo mejor para todos, particularmente del futuro docente, quien al cumplir con los preceptos y principios del plan de estudios del programa académico que lo forma, tendrá la licencia de pertenecer a las filas del magisterio.

No obstante, otro aspecto que cobra importancia en la gramática normalista es su *estructura institucional son las figuras de autoridad que tienen la función de cumplir y hacer cumplir y garantizar el logro de los principios y rasgos del perfil de egreso docente como profesión de Estado*. Para este efecto se distinguen las figuras de Director Académico, Subdirector administrativo y académico, coordinadores de licenciatura, asesores y tutores quienes vigilan el cumplimiento de los estándares de la formación docente, donde la voz y presencia del otro es silenciada y subordinada, la premisa aquí no es

hacer y construir con el otro, sino hacer el yo de la mismidad institucional.

Los Institutos Superiores Pedagógicos se relacionan con sus estudiantes: “son tratados como niños de educación primaria en medio de un ambiente escolar, no sólo en cuanto a la ambientación, las reglas y los uniformes, sino también en términos de conducta y demanda cognitiva (Ávalos, 2011, p.13).

Hablar de la estructura normalista implica voltear a pensar(nos), mirar(nos) y conflictuar nuestras realidades a partir del planteamiento de preguntas, por ejemplo ¿quienes somos los que estamos formando y porque lo estamos haciendo así y no de otro modo? Es decir, habría que detenernos a preguntar también: ¿Quiénes somos y desde qué marcos epistémicos, teóricos y metodológicos estamos colocados quienes formamos a otros formadores? Lo anterior no como cuestionamiento sin sentido, sino más bien como reconocimiento y problematización de nuestros encuentros cotidianos con el otro y de cómo estos planteamientos nos permiten tomar decisiones para construir un tipo de ciudadanía desde una necesidad conjunta. Es decir, cómo nos reconocemos desde la alteridad y desde nuestras diferencias.

Otro aspecto en la gramática normalista que precisa generar espacio de reflexión, tiene que ver con *los fines que subyacen a las escuelas formadoras de docentes*. Así como se ha presentado anteriormente, pareciera que su función única y última es enseñar métodos, técnicas y la didáctica de la

enseñanza del currículo vigente de la educación básica para su posterior incorporación al mercado laboral. En tal sentido, la formación docente obedece ese sistema de pensamiento de simple adhesión, la pregunta al respecto sería ¿los fines de la formación docente es solo producir y reproducir las representaciones culturales del discurso hegemónico? ¿Cómo construimos nuevas identidades a partir de los fines dados y heredados por la agenda pública en turno y la propia cultura escolar?

Al respecto, generar marcos de escucha amplios implica sumergirnos a la vorágine y al impresionante compromiso social otorgada a las escuelas normales durante decenios, para que a partir de ahí podamos reflexionar y re-dimensionar los fines de hoy y futuro de las aulas de las escuelas formadoras de docentes. Este apartado tiene la intención de que la formación docente adquiera nuevo matiz, un nuevo cuerpo como texto, como idea de conciencia y el cuidado de sí, en este sentido

La formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue. No obstante, las huellas del pasado pesan tanto que la Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad, en lugar de enfrentar y comprometerse con la hazaña de un cambio radical que, por un lado, dé respuesta a las necesidades de los alumnos y de la sociedad contemporánea y, por otro, ponga fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un training instrumentalista, basado en recetas

prácticas y comportamentales para conducir un grupo (Ducoing, 2013, p.8)

Pensar distinto la formación docente no es algo que sucede por insight, más bien es algo que se construye desde el darse cuenta de los niveles de alcance de que aquello que me significa y potencia. Implica hacer actos de devolución del conocimiento como creación, hacerlo posible debería ser un acto de bondad y de nuevos ordenamientos de quienes tenemos la noble tarea de formar a otros, de confrontar y quebrantar vicios anclados por comodidad y herencia, lo anterior solo es posible en la medida de un pensar otro, es decir, de cómo me miro representado en el otro:

Ustedes deben esperar a que todavía haya otros caminos, es decir, se debe hacer una resistencia de pensamiento; tenemos que ver como resistir. Eso, a mi juicio, es otra epistemología, otro conocimiento. Por eso afirmo que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, ni justicia social global sin justicia cognitiva y reconocimiento. Por eso sugerimos que tenemos que pasar del pensamiento abismal al pensamiento pausalizado (de Souza, 2009, p.110)

A simple vista y entender pareciera ser un proceso que sucede con el solo hecho de pronunciarlo, sin embargo, su eco y posibilidad se complejiza en tanto se continúe pensando a la formación docente desde la emergencia y atención a la práctica y ejercicio de rendir cuentas. Esta idea de bondad, a su vez, de resistencia no implica el desconocimiento de las

epistemologías conocidas, sino más bien es el reconocimiento y aceptación de las configuraciones que nos poseen como ignorancia; no obstante, presupone la inagotable diversidad epistemológica del mundo. Hay muchos conocimientos en el mundo y no es posible la materia completa de todos los conocimientos, tenemos que vivir por completo (de Souza, 2009), y esta idea implica nuevos marcos y canales intersubjetivos para pensar y comprender la realidad que nos ha sido otorgada por largo tiempo, que a su vez, permite construir fisuras y grietas posibilitando navegar en océanos poco explorados por el miedo a transitar y construir nuevas rutas de encuentro con otros y lo otro.

Pensamiento unilateral en la formación docente: entendimientos, actos y silencios

Este apartado tiene como propósito retratar la geografía que configura la formación docente en las escuelas normales, reflexionando el para qué y el porqué de un pensamiento unilateral en la formación docente hecha de entendimientos y actos que oculta formas otras de pensar, de ser y ser con el otro. Recorrido que recupera la discusión anterior donde se planteó el sometimiento para conformar y anclar identidades, de adherirse a entendimientos y actos como procesos acabados y cíclicos en la gramática normalista. En este recorrido recupero el pensamiento de Ileana Rodríguez quien toma como centro a la subalternidad como un significado flotante, así como a Vania Salles para pensar la

modernidad/posmodernidad adheridas en la piel de quienes transitan y convergen en las aulas de las escuelas normales.

Lo oculto en la formación docente: Subalternidad

Iniciar este camino hablando de lo oculto en las escuelas normales, implica preguntarnos: ¿para qué y por qué un pensamiento unilateral en la formación docente? Pronunciamientos que invariablemente nos remiten a tocar la noción de subalternidad en el acto de formar a otros, a su vez, ¿Por qué un comportamiento de subordinación frente a otros?, cuando lo oculto aparece más visible que siempre en el habla, en los comportamientos y relaciones con los otros, ¿hasta qué punto la formación docente cede su dignidad frente a la hegemonía?, estas y otras preguntas parecieran tener respuesta inmediata, pues tanto el formador de docentes y el docente en formación saben del lugar que ocupan, y además conocen la organización, estructura y fines del lugar que habitan, no obstante, ¿Por qué a sabiendas de estas lógicas de relación con el mundo se continúan perpetuando en la cotidianidad de las aulas?

Lo anterior es clave para reflexionar el lugar que ocupamos en la estructura de la hegemonía y dominio en las escuelas normales ¿Cuáles son los lugares del subalterno? Hablar de los

“lugares del subalterno” presupone, desde luego, que ya sabemos qué o quién es el subalterno y que éste o ésta ya tienen

un lugar asignado. Pero el concepto mismo de subalterno o subalternidad es tan resbaladizo como controversial. En la teoría marxista, particularmente en Gramsci, la subalternidad se construye a partir de la relación del sujeto con su circunstancia histórica, inscrita dentro de los medios de producción. Esta constitución suscribe entonces los principios de la “determinación económica” y de la economía como “instancia última” (Rodríguez, 1999, p.2)

Es así que, atrás del control, la disciplina y el seguimiento al otro, cobra importancia en tanto se distingue una demarcación de lo económico que ha conformado al sujeto desde y en su historia. Es ahí donde está presente y cobra vigencia lo valioso de rendir cuentas desde el concepto de la calidad y de excelencia humana-profesional, pues éste se convertirá en el productor y reproductor del pensamiento conformado por el estado, a través de normas, reglas y principios que le orientarán que sí y que no está permitido. No obstante, para garantizar el logro de los rasgos del perfil de egreso del sujeto como proyecto nación-mundo, necesita de la compañía y la experiencia de otros, cuyos entendimientos y actos se encuentran ya encarnadas para capacitar y heredar lo valioso.

En este sentido, ¿en las escuelas normales se enseña para liberar o para controlar a otros? ¿Qué nos dice el discurso?

Para Gramsci, el sujeto también se piensa como vive. Y dado que el sujeto subalterno es un sujeto dominado, el pensamiento sobre y desde él aparece primariamente como una negación,

como un límite. Esta negación invoca agendas intelectuales que abarcan todo el campo cultural, desde la escolaridad hasta las representaciones disciplinarias. La dinámica entre estas determinaciones y condiciones viene a constituirse en agencias (Rodríguez, 1999, p.2)

A partir de la recuperación del pensamiento de Rodríguez, tanto el que forma y el que es formado, saben del lugar que ocupan en la dinámica de formación docente, ambos saben de las implicaciones y bondades del silencio como una forma de dominación y anclaje del pensamiento unilateral: escuchar, hacer y coexistir con el otro como parte de un contexto histórico-predeterminado y pertenencia al mundo de la producción del capital humano, así la identidad de la formación normalista se convierte en una agencia que dispone y provee, pero que oculta sentir malestar.

Tensiones frente a las certezas: el pensamiento moderno en la formación docente

La intención de este apartado es generar un espacio para la tensión como conflicto frente a las certezas que el pensamiento moderno heredó en nuestras relaciones intersubjetivas a partir del cuestionamiento: ¿hacia dónde vamos los seres humanos existiendo en las certezas? estas y otras cuestiones cobran eco en la medida que hacemos visible el conformismo y la codependencia que hemos construido a lo largo del tiempo por la necesidad de encontrar respuestas

y certezas frente a la incertidumbre que el propio pensamiento moderno nos colocó desde sus diferentes dispositivos.

La primera tensión que habría que hacer visible es que “ningún conocimiento es neutro”, este siempre obedece a un fin. Al respecto, ¿Cuáles son los fines que subyacen la formación docente como subalternidad?, frente a esta pregunta podría pensarse solo el hecho de que es para mantener a flote el sistema capitalista y la producción en términos de calidad, y para ello se requiere de mano de obra tecnificada, que sepa afrontar y solucionar el conflicto, más que generar conflicto para pensar la tecnificación, sin embargo, pensar la modernidad implica reconstruir un proyecto moderno que pueda entender en la actualidad las patologías de la modernidad, mediante la creación de una instancia de un pensamiento crítico renovado (Salles, 1999, p.390) En este sentido, su posibilidad, lectura y fin tendría que implicar de-construir la formación docente de ser solo como recepción-repetición del mundo, donde el dolor, las necesidades de los otros esta oculta y silenciada frente a las certezas otorgadas por el sistema capitalista con la falsa promesa de un mundo mejor, en este sentido, ¿hacia dónde vamos los seres humanos existiendo en las certezas? Por un lado, en el engrosamiento del pensamiento colonialista-capitalista y por otro, en la creación de lenguajes que legitiman y controlan desde la necesidad de subsistencia de los desposeídos.

Otra de las tensiones que es preciso develar, tiene que ver con la idea de: “los que están adentro y los que están afuera del sistema capitalista” ¿quiénes son y qué hacen?, los que están adentro son los que cumplen con los perfiles, parámetros e indicadores como sistema de inclusión plasmados en documentos oficiales, pero que a su vez, propicia la exclusión de aquellos que irrumpen con no cumplir con los principios establecidos para ser parte. Esta perspectiva de dentro-fuera se convierte en aspiración de muchos, y el éxito de pocos. A partir de esta noción, se construye y constituye la idea de que el pensamiento moderno es para todos, pero solo los más aptos son los que podrán acceder, permanecer y navegar en un océano incierto para muchos y, donde la democratización es la autoexclusión, esta idea de pensar-sentir la modernidad se adhiere tanto al organismo y nos habita de manera silenciosa, donde resistir no es una opción.

Así, formar parte de los dispositivos de formación de docentes en las escuelas formadoras de docentes, y el en caso particular de las escuelas normales, tendría que problematizarse implicándonos mirando y sintiendo otras lecturas del mundo en torno, primeramente, a la noción de *formación, de formadores de formadores*. ¿Será que asumimos la formación como un acto de manipulación del otro, como amorfo a quien debe dars forma a imagen y semejante de un ideal? ¿seremos formadores de formadores en el sentido estricto de moldear, en tanto reproducción de un modelo? Son las tensiones que sugiero crear, las angustias frente a la gramática normalista que ha provisto de silencios y ha

ocultado malestar al cuerpo durante años. En la medida de pensar, sentir y vivir la docencia desde la divergencia, podría a su vez, construirse posibilidades diversas de aprender con la infancia, esta ruta implicaría tomar el cuerpo como un texto nuevo, como una idea que se puede habitar desde la consciencia crítica. En este sentido, *formación podría ser explorada como un espacio y lugar para las pedagogías otras, donde la categoría de lo posible tiene voz, presencia y eco normal en una escuela normal.*

Reflexiones finales

Pensar la formación docente en las escuelas normales implica reconocerla desde su historia, pues nos permite cuestionar(nos) quienes somos los docentes en el proyecto nación-mundo, el lugar que ocupamos con *el otro, los otros y lo otro*. Ubicarlo desde su historicidad, nos permite a su vez, crear espejos de vida de un antes y después de la figura del docente. Este recorrido permite visibilizar anclajes y prácticas naturalizadas por tradición, tal como se observó en la gramática normalista, donde la voz y presencia es sometida y transformada al ritmo de lo permitido.

Desde esta lógica de pensar, la formación docente adopta significados de producción y reproducción. Ello no resulta gratuito, pues cultural e históricamente ha fungido como campo responsable directo de cumplir y hacer cumplir el proyecto de Estado para sostener, mantener y heredar saberes acabados. Luego entonces, hablar de lo oculto en la

formación docente cobra importancia en tanto permite reflexionar y develar *quién es el que forma a quién, porque y para qué lo forma, es posible hablar de formador de formadores* provocando con ello espacios de tensión entre obedecer-dialogar, escuchar-tomar acuerdos comunes, proponer-hacer, sentir-pensar-vivir; implica pues armonizar-sintonizar-sincronizar la voz de TODOS.

Hablar de lo oculto en la formación docente es problematizar dolencias naturalizadas y silenciadas con el paso del tiempo. Significa curar las heridas impregnadas en el organismo, es cicatrizar las historias impuestas, es voltear a mirar(nos), sentirnos, vivir (nos) como ciudadanos que habita-mos el mundo. Ahí radica la importancia de generar espacios de tensión entre la sumisión y la obediencia ciega, pues así – considero- nos volvemos a nuestro re-surgir como sujetos que coexisten con y para los otros.

Esta idea de formar docentes desde el silencio y la invisibilidad ¿es el medio para configurar un pensamiento crítico-creativo para reconocernos como humanos? O bien ¿es el medio por el cual lo seres llamados humanos nos estamos sumiendo en nuestra propia extinción por el miedo de ser castigados? Resistir no es suficiente cuando esta en entredicho nuestra propia dignidad como humanos, es EMERGENTE crear-provocar GRIETAS frente al silencio, frente a lo oculto que somete, castiga y nos lacera como PERSONAS.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2011). *Formación inicial docente*. UNESCO-OREALC / CEPPE.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el Estado y la Sociedad: Desafíos actuales*. Waldhuter Editores.
- Cordova, M. y Vélez-De la calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1001-1015.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Ducoing, P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. IISUE.
- Grosfoguel, R. y Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, (9),29-37.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39600903>
- Medrano, V., Et al, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Rodríguez, I. (1999). Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante. *Revista de investigaciones literarias*, (14-15), 35-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=9567>
- Salles, V. (1999). Modernidad. En *Léxico de la política*. L. Baca Olamendi, J. Bokser-Liwerant, F. Castañeda, I. Cisneros, G. Pérez y Fernández del Castillo (Comp.) (pp.427-443) Flacso/FCPyS-UNAM/UAM-Xochimilco.

INVESTIGANDO DESDE LA INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ INTEGRAL. PROBLEMATIZACIÓN Y REPOSICIONAMIENTO COMO DISPOSITIVOS EPISTÉMICO-POLÍTICOS

María del Socorro Oropeza Amador

Fabiola Hernández Aguirre

En este espacio presentamos un ejercicio que pretende dar cuenta de nuestro posicionamiento y puntos de anclaje en torno al tipo de investigación educativa que, como eje articulador del proceso formativo de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) se ha desarrollado durante el trayecto formativo de nuestra primera generación.

De este modo, el capítulo se estructura en tres grandes apartados: el primero desarrolla el posicionamiento teórico-epistemológico de la Investigación Acción Intercultural como soporte formativo de la MIPCE, sus implicaciones en torno al lugar del *Otro* en la construcción del objeto de estudio y la intervención educativa. En un segundo momento, presentamos la importancia de la Problematización para la construcción del objeto, pero principalmente para romper con posiciones subalternas que imposibilitan la creación de alternativas para la transformación social. Finalmente, presentamos el Reposicionamiento como movimiento de subjetividades de los

maestranter, el cual abre la puerta *al Otro* y a *lo Otro* como posibilidad y transformación.

La investigación Acción Intercultural. Comprender para transformar

Nuestro primer punto de anclaje es la base epistémica, teórica y metodológica del programa, la cual se basa en la propuesta de la Paz Integral del Sandoval Forero (2016). Desde esta perspectiva el conocimiento de nuestras realidades latinoamericanas es fundamental, por lo que el proceso de investigación es clave para construir alternativas de transformación frente a las violencias estructural, directa, simbólica y cultural, que reproducen desigualdad, exclusión y explotación.

De este modo, la comprensión generada a partir de la investigación de la complejidad de los conflictos y violencias que se presentan en el mundo, en América Latina y en particular en México, es fundamental para construir mundos diferentes. A partir del análisis basado en los estudios para la paz, donde la interculturalidad se constituye en dispositivo clave para la tarea investigativa y la educación, es que se proyecta la construcción de alternativas en nuestras sociedades. Especialmente los estudios de posgrado se piensan como espacios formativos clave para promover la creación, sistematización y difusión de propuestas de empoderamiento pacífico de los actores.

La investigación, por tanto, además de ser un dispositivo generador de conocimiento, se constituye sobre todo en compromiso político con todos los *Otros*, los excluidos, los rechazados, los silenciados. De ahí, la necesidad de una tradición investigativa crítica cuyo propósito está centrado en la transformación social.

En el ámbito de la educación formal, la investigación Acción Intercultural, debe de comprometerse con la superación de toda forma de violencia directa entre los actores educativos (entre pares, docente-discente, padres de familia- docentes, directivos-docentes) pero más aún, con toda forma de violencia cultural y simbólica que impone formas de dominio patriarcal, adultocentrista o cualquier forma de perspectivas monoculturales como hegemonía que excluye sentidos, significados, sentires otros (géneros, infancias, juventudes, etnicidades, posicionamientos políticos, formas de vida, miradas formativas) en la cotidianidad de la vida escolar.

La Investigación Acción Intercultural, sienta sus bases en la Investigación-Acción de origen sociológico de Kurt Lewin (1992) en la década de los 40s y Fals Borda (1992) en la década de los 70s. Especialmente esta última, se caracteriza por el compromiso con la praxis transformadora y la emancipación de los grupos oprimidos de las sociedades latinoamericanas. Es precisamente Fals Borda quien acuña el término Investigación Acción Participativa (IAP) desde donde su creador la plantea como:

una tarea principal para la IAP, ahora y en el futuro, es aumentar no sólo el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también, su control sobre el proceso de producción de conocimientos, así como el almacenamiento y el uso de ellos” (Rahman y Fals Borda, 1989, p. 213-214)

Este compromiso con la emancipación y el empoderamiento de las clases subordinadas, marcan su carácter crítico transformador de las sociedades capitalistas latinoamericanas. De este modo, rompe con la perspectiva positivista de objetividad y neutralidad del conocimiento, reconociendo el interés vinculado al acto de conocer y, a partir de esto emancipar. La Investigación Acción Participativa arribó al ámbito de la educación a partir de su articulación con la Educación Popular impulsada por el pensamiento freireano. Esta articulación posibilita pensar a la educación formal como dispositivo ético político de transformación social. Es así como la Investigación Acción Participativa parte de la integración de los actores sociales en el proceso de la investigación, es decir los sujetos que en paradigmas de corte positivista se concebían solo como objetos de estudio en los que recaía la prescripción del investigador como especialista del camp, en la Investigación Acción Participante, los estudiantes, docentes, padres de familia, directivos, se constituyen en actores clave para el desarrollo de la investigación, la construcción de alternativas, su puesta en marcha y su valoración.

Es a partir de este encuentro con los actores de la investigación Acción Participativa que Sandoval Forero (2018) resignifica la aportación de Fals Borda para dar origen a la Investigación Intercultural, desde una perspectiva decolonial, esta mirada investigativa posibilita la construcción de conocimiento desde las necesidades de los sujetos sociales excluidos y/o silenciados, ya que esta tarea investigativa tal y como señala Sandoval (2018):

Es prometedora para la generación de conocimiento diverso y colectivo; para la transformación de las visiones y de las relaciones hegemónicas occidentales; para el reconocimiento y empoderamiento de las diversas culturas; para el aprendizaje entre culturas; para la recuperación de saberes y conocimientos tradicionales; para el mejoramiento de condiciones de vida de comunidades urbanas y rurales; para la construcción de identidades; y para vincular la docencia con la investigación y la transformación social (p. 76)

La Investigación Acción Intercultural, por tanto, posibilita generar comunalidad a partir de la producción de conocimiento compartido desde nuestros territorios, desde lo que somos como sociedades latinoamericanas a través de ser juntos; donde investigador y actores sociales pueden reconocerse comprometidos por un proyecto común emancipatorio. De este modo, *el Otro*, ocupa un lugar estelar en la construcción y desarrollo del objeto de estudio, pero sobre todo en la posibilidad de transformar formas de ver y vivir el mundo, cuyo primer campo de transformación es en

el Yo del investigador. Esta transformación es a la que la MIPCE Ecatepec le ha apostado a partir de dos dispositivos clave: la problematización y el reposicionamiento.

La Problematización como ruptura

Hemos mencionado ya como la interculturalidad para la paz es la perspectiva epistémica desde donde la formación en la MIPCE Ecatepec ha centrado sus esfuerzos y construido conocimiento. De este modo, en tensión con la visión investigativa centrada en *resolver problemas*, nuestra tarea se ha centrado en *plantear problemas* para construir posibilidades; nuevas subjetividades creadoras de mundos posibles; donde, desde una perspectiva crítica, de implicación y valoración del otro y lo otro, podamos ser juntos desde la riqueza de mundos que los pueblos originarios, los géneros, las infancias, las juventudes, los todos, somos como potencialidad creadora.

La profesionalización entendida desde la perspectiva crítica de Carr y Kemmis (1988) como la reflexión sobre el carácter y las consecuencias de la práctica docente, a partir de juicios prácticos bien informados dando apertura a juicios prácticos que rompen con las lógicas instrumentales de lo dado. Permite al y las docentes revivir el sentido pedagógico desde y hacia toda intervención educativa y, por tanto, recuperar la formación como posibilidad del ser; posibilidad desde donde el equipo de la MIPCE de la Escuela Normal de Ecatepec le ha apostado a la problematización como eje de desarrollo

formativo. Eje que ha sido abordado a partir de la asesoría y el trabajo sistemático en cada uno de los cursos.

Así, la problematización se ha constituido en uno de los dispositivos clave del proceso de formación. Para tal efecto es importante señalar que nuestro programa y acción ha logrado trascender su concepción reduccionista, que la ubica sólo como una habilidad que genera conocimiento y que la coloca en la construcción del proyecto de investigación. La problematización es, ante todo, una actitud frente al mundo que posibilita generar nuevas lecturas de la realidad. A través de ella es posible el pensar originario al que refiere Heidegger (1993). Tal como lo plantea Foucault es posible que la acción o el comportamiento se tornen en objeto de pensamiento, para lo cual “se requiere que ese dominio o comportamiento haya perdido la familiaridad y certidumbre que lo mantiene al margen del campo de visibilidades del pensamiento, que se hayan asociado una serie de dificultades que demandan ser encarnadas” (Foucault, 1999, p. 361). Los rompimientos, dislocaciones que la problematización genera en torno a las certezas, frente a lo dado y familiar.

La problematización no se agota diciendo que cuestionamiento radical del profesor-investigador. Es además un proceso plurirreferencial por el que el investigador avanza hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de su estudio. La claridad a la que aquí se alude es lo que se quiere estudiar, cual redundará en mayor lucidez para el propio profesor-investigador. (Sánchez, 1993, p.4)

La trascendencia de la problematización como posición y actitud frente al mundo, implica tal y como señala Sánchez Puentes, radicalidad, romper con el adoctrinamiento y la reproducción, de tal suerte que si bien nos conduce a la construcción paulatina del objeto de estudio, también, nos remite a la posibilidad de trascender la subalternidad docente develada por Zemelman (1987) y constituirnos como sujetos políticos que abren espacios (co) instituyentes tal y como demanda Dussel (1998). Específicamente hablar de la superación de la subalternidad implica pensar que “los sujetos deben ser vistos en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad” (Zemelman y Valencia, 1990, p. 90) La problematización posibilita que el sujeto-investigador se permita romper con discursos y prácticas que le son dadas como inamovibles y, desde el rompimiento se puede potenciar el presente (Zemelman, 1987) para proyectar nuevos futuros, de ahí que se constituyan en condensadores de historicidad.

Es desde esa potencia que es posible recuperar el poder de origen de los sujetos sociales que el Estado asumió y sedimentó en forma de institucionalización. Recuperación desde donde se pueden abrir los espacios (co) instituyentes. De este modo, la problematización como uno de los dispositivos clave en el proceso formativo para la Investigación Acción Intercultural permite que la investigación de los docentes como condensadores de historicidad puedan construir “comunidades de comunicación crítica de los excluidos, de lo situados asimétricamente, de los dominados, de las víctimas” (Dussel, 1998, p. 325) La

problematización como dispositivo intercultural abre la puerta a la posibilidad desde y con *el Otro*, donde el docente-investigador comprende que su accionar educativo al

darle cierto ordenamiento a la vida en comunidad es un aspecto inerradicable y genuinamente político. Allí, en la lucha por los fundamentos, en la disputa por el orden social, tendrán un lugarpreciado la configuración de sujetos políticos que disputen los ordenamientos históricos (Retamozo, 2011, p. 83)

La investigación Acción Intercultural, requiere de docentes que se vivan como sujetos políticos capaces de poner en duda los ordenamientos históricos que el discurso oficial configura como tarea ineludible de los profesionales de la educación. Solo a través de esta actitud problematizadora, es posible construir espacios de alteridad y apertura a la diferencia.

De este modo, la problematización se torna, entonces, en uno de los ejes sustanciales desde donde se hace realidad la promesa de lo que se puede llegar a ser y, por tanto, es un proceso que atraviesa la totalidad de la construcción del objeto de estudio. Pero más importante aún, atraviesa todo el proceso formativo de los maestrantes; su subjetividad se transforma, re-significándose como ser humano y como docente, permitiendo así observar-se y leer-se de manera diferente. Comprendiendo que en su práctica se objetiva su ser y su posibilidad, surgiendo así, las herramientas para trascender la propuesta instrumental y eficientista. Así, es desde esta actitud frente al mundo que la teoría adquiere una

dimensión diferente, ya que ésta tal y como enuncian Carr y Kemmis (1988):

debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas. Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas (p. 143)

La transformación y el trabajo crítico al que hacen referencia Carr y Kemmis en el acto de comprender-transformar, nos remite al hecho de que la artesanía intelectual durante los procesos de construcción de conocimiento y problematización en el campo educativo, puede adoptar la forma de Diagnóstico. Necesario de teorizar porque sugiere replantearnos la idea de Diagnóstico Pedagógico como un proceso que cuestiona, que extraña, que deconstruye el saber a fin de comprender el problema de la realidad educativa que visibilizamos.

En esta lógica de replantear lo que significa e implica construir el Diagnóstico pedagógico, resulta imprescindible reconocerlo en el marco de la configuración del método Investigación Acción Intercultural, como hábito intelectual que sugiere la producción de conocimiento en el campo de la Maestría en Interculturalidad para la paz y conflictos escolares. Investigación Acción Intercultural como un

complejo de relaciones interdependientes donde no hay intervención sin investigación; es decir, el principio que nos rige es posicionarnos epistémicamente dentro del paradigma de la comprensión para transitar al lugar de la teoría crítica en un afán de trans-formar, emancipar, concientizar.

En este sentido, el diagnóstico pedagógico configura el primer gran momento de la investigación intercultural para la paz y los conflictos escolares. Sugiere y hace urgente la formación de espíritus científicos que, siguiendo la perspectiva de Bachelard, (2007) transiten de la actitud cómoda y contemplativa que prefiere conservar las ideas ya estructuradas a la desestabilización porque significa poner en duda, se incita a desconfiar de lo aparente porque las lecturas de la realidad son a través de lentes teóricos (posicionamientos principalmente de la pedagogía decolonial, tradición latinoamericana que pone en tela de juicio *lo nuestro*) lo que sugiere, a su vez, reposicionamientos epistémicos desde donde interpretemos la vida cotidiana escolar, las relaciones intersubjetivas, la práctica educativa y docente; los procesos de socialidad, la gestión como acto pedagógico, la gestión de conflictos como posibilidad de encuentro con el otro, las infancias en potencia de ser.

Leemos críticamente los paisajes detrás de lo dado y lo dándose de la vida escolar porque el carácter pedagógico del diagnóstico lo construimos al intervenir, como objeto de la pedagogía reconocido por Furlán y Pasillas, (1993) desde el momento que desnaturalizamos lo natural, lo que ya no se cuestiona porque pareciera *nos hemos habituado a ello*. En ese sentido, al extrañar lo dado como acto de crítica al

cuestionarse sugiere construir problemas dimensionándolos en la encrucijada cultural que da existencia a la trama de la educación. Al comprender el problema en su complejidad porque logramos interpretar el por qué y para qué, como sentidos y significados de la acción del sujeto es posible sostener propuestas pedagógicas de intervención en atención a la subjetividad del otro en reconocimiento de la alteridad y como un acto ético desde la lectura que nos propone la perspectiva de la interculturalidad crítica.

Es así, como problematizar para la construcción del Diagnóstico Pedagógico rompe con la perspectiva de detectar patologías en los procesos o acciones de *los Otros*. El Diagnóstico Pedagógico que demanda la Investigación Acción Intercultural se sostiene en la construcción de problemas que exigen la construcción de *los otros en nosotros*, a partir de los sentidos, significados, sentires distintos que confluyen en los espacios escolares. Problemas que demandan propuestas de intervención pedagógica cuyo primer momento de acción y transformación es en el Yo del docente-investigador, lo cual nos remite directamente al segundo dispositivo de formación de la MIPCE: el re-posicionamiento.

Re-posicionamiento epistemológico

Significar la experiencia vivida de los estudiantes de la MIPCE durante su proceso formativo, nos ha permitido reconstruirla para hablar de los tránsitos durante el proceso

de construcción y producción de conocimiento. A su vez, comenzamos a develar lo que subyace durante la investigación en el campo de interculturalidad crítica para la paz, cuyas perspectivas epistémicas devienen de la teoría crítica y discursos de(s)coloniales. En este sentido, reconocemos que la construcción de conocimiento no está limitada meramente a la racionalización, como acto de cientificidad, de tal forma que al entrar en procesos del tejido del saber quienes participan de su artesanía se viven en él, interpeándose porque hacer investigación en lo educativo no es una tarea de encargo, antes bien, atiende subjetividades de confrontación del sujeto consigo mismo en relación con el otro y lo otro (con perspectiva intercultural).

Un primer tránsito que significar durante la experiencia vivida es *de ser estudio a investigación educativa* con perspectiva intercultural. Ardoino (1988) nos permite diferenciar una de otra, al entender el estudio como un encargo y la investigación como resultado de las implicaciones de quien se construye en el saber. A decir de ello, los motivos que conducen a los estudiantes para continuar estudios de posgrado de maestría cuyo objeto es la Interculturalidad para la Paz y los Conflictos escolares, es principalmente atender y resolver problemas de disciplina, control de grupo, problemas de violencia, como parte de las problemáticas más representativas que enfrentan durante su práctica docente.

A decir de ello, la maestría fue percibida por los aspirantes como la vía para resolver conflictos escolares inmediatos (en el sentido de confrontación con los otros) y atender al deber ser de la normatividad escolar. Resolver problemáticas en la

inmediatez, supone re-considerar que el sujeto de la educación se encuentra sujeto (en términos foucoulbianos) al sistema político educativo, a mandatos institucionales que se hacen órdenes para su cumplimiento. La sujetación a la tradición institucional, podemos interpretar, es producto de adaptarse al sistema sin cuestionar –como un acto de camuflaje- para parecerse al maestro por tradición. Existe una gran diferencia entre *ser en el mundo y con el mundo*, así como nos enseña a leer Freire (1985), pues *ser en el mundo* supone en acto de adaptación, aceptar que la realidad (en este caso la educativa) está dada y uno llega a adoptar desde sus formas, ritos, rituales, hasta formar parte de la cultura al ser parte de ella. No obstante, *ser con el mundo*, involucra un acto de concientización al saber que, si bien, existe una realidad dada existe otra en su devenir dándose. En este sentido, es posible intervenir en ella a fin de trasn-formarla por el hecho de reconocer que *me formo y transformo con y en ella*.

Ser en el mundo de la realidad escolar supone adoptar y reproducir los códigos de lenguaje contenidos en el argot educativo. Nos referimos a conceptos arraigados en lo tradicional del campo educativo, pues aun cuando nuestro Sistema Educativo Nacional Mexicano, se caracteriza por la cantidad de políticas educativas que pretenden reformar la educación, la reforma no interpela el saber del profesional de la educación.

Códigos de lenguaje, por ejemplo, que antes de fracturar pareciera afianzan la noción de disciplina, como el orden del cuerpo, la mente; control del movimiento físico y mental del individuo - condición para el aprendizaje. Aprendizaje como

acto de adquisición y repetición de contenido necesario para la aprobación de evaluaciones formales, resultado de la enseñanza. Enseñanza entendida en el tenor de transmitir al otro que desconoce el conocimiento del que el otro (docente) es portador. Cuando el acto formativo académico faltó a la apropiación de conceptos que, incorporados al saber docente significaran el sentido de la práctica educativa, la tendencia es hacerse *en el mundo de la realidad educativa* al adoptar patrones de conducta en pro de cumplimiento institucional, a su vez, en contribución a perpetuar un sistema educativo inamovible.

En este sentido, la intención -como motivo- del por qué una maestría en interculturalidad para la paz y conflictos escolares se traduce, en los actores, en la construcción de un estudio pues, desde lo que nos enseña Ardoino, responde a los intereses del otro institucionalizado.

Hablamos del tránsito hacia la construcción de investigación en el campo de interculturalidad crítica para la paz, como perspectiva paradigmática. Queda en párrafos previos el lugar de la problematización como hábito intelectual al iniciarse en la formación durante el posgrado, cuyo objetivo es contribuir a la producción de investigación. Menester a ello, lejos de pensar a la interculturalidad como un medio para legitimar el discurso funcional y ser estrategia que antes de liberar comprime y oprime los discursos en pro de la apertura a la alteridad como lo diferente, la propuesta es construir discursos críticos que se pronuncien en resistencia, como acto intelectual de liberación al resquebrajar lo estructuralmente dado y establecido y que

limita, que coarta, que encasilla en la normalidad logrando conciencia de las formas de colonización del saber, del ser, del vivir.

Es una actitud crítica en nombre de *praxis*. Freire (1985) nos ayuda a entenderla como acto de reflexión-acción-reflexión; es decir, no se trata de la acción vacía en el sentido común, sino es acción resultado de la reflexión (como acto de concientización). Significa también remitir a la unidad dialéctica entre teoría-práctica. Nos enseña Freire a saber que la teoría, en su sentido de discurso etéreo se vuelve un activismo ciego, pues se teoriza en el desconocimiento de la realidad socio-histórico-político-cultural. En este sentido, es la práctica, como vivencia en construcción, quien debe estar en un continuo dialogar con la teoría, lo que da forma a la investigación, además lo que posibilita intervenir al problematizarla.

Desde este marco pedagógico crítico, recordemos asimismo la *educación problematizadora* de Freire, en razón de la pregunta generadora que supone hacer conciente la realidad a la que se pertenece. La teoría entonces juega un papel de trascendencia al generar tensión y dudar de lo dado, cuando durante el proceso formativo en la MIPCE, nos comenzamos a relacionar con edificios conceptuales al problematizar el terreno de: el conflicto, la violencia, relaciones de paz desde la perspectiva intercultural crítica, significado de paz, diagnóstico, educación, pedagogía. En el devenir de ello interpretamos que los actores viven una resignificación de su propio proceso de construcción en varios sentidos:

- De problematizar una realidad educativa ajena a ellas a ellos, actores educativos, a sentirse y saberse parte del problema. Se iniciaron en el saber que el objeto de estudio observado y que funge como su pretexto de investigación, es producto de aquello que les interpela; es decir, aquello que desean resolver en ellas, en ellos mismos desde el terreno de la academia ya que se encuentran en la historia de su objeto y es lo que constituye nuestro puente para significar la investigación como un dispositivo de creación de subjetividades encarnadas.

- La problematización teórica en torno a aquellos lenguajes que parecieran comunes en el argot de la práctica docente, por ser ya los códigos relación: *violencia, educación para la paz, conflicto, convivencia*, fungen como el soporte, el medio que deviene en reposicionamiento epistemológico al leer la construcción de la realidad educativa, bajo perspectivas que transitan de la desigualdad hegemónica de lo que queremos ver en el otro, como lo señala Collado (2017), a transitar hacia las culturas encarnadas y que constituyen posibilidades de otros mundos al construirnos en un nosotros y tejernos en el *otro-nosotros*.

La cultura significativa del maestrante es producto de su devenir histórico como sujeto en formación (en sentido de

construcción de subjetividad). Hablamos en este devenir de saberes, conoceres, sentires, que contienen su experiencia como sedimento estructurante de quien se ha conformado. Desde esa lógica, incorporarse a los estudios de un posgrado que invita a la creación y re-creación de sí mismo a través de saber-se artesano de un objeto de estudio y, a través de él, de sí mismo, deviene en actos de dislocación de subjetividades.

La tradición moderna de la educación conlleva a prácticas positivistas de aprendizaje. ¿En qué sentido? Nuestra cultura académica, como destilación de contenidos inscritos en un plan curricular está delimitado perimetralmente, por lo que la política educativa, decide será el contenido escolar en la forma que predomine según el proyecto educativo (en función de la gestión política) en curso. Se trata de contenidos ya dichos, de conocimiento ya terminado, de saber prefigurado en el entendimiento de otros para llegar a las aulas de clase y, como en un acto de vaciamiento, ser reproducido con las nuevas generaciones. Pese a que las propuestas políticas vigentes propongan enfoques constructivistas, socio-constructivistas, la práctica educativa se ha concentrado en legitimar la cultura academicista.

Es necesario mencionarlo, pues cuando el maestrante se encuentra en relación con el acto de formación donde es protagonista de los procesos de construcción de conocimiento se vive en una confrontación consigo mismo. De haber asumido un rol como receptor y repetir en tono del otro que no es él, ahora la propuesta es *crear saber, conocimiento*, así como lo hace un artesano en la trama educativa: tejido con hilos de la experiencia, la práctica

educativa, la teoría para interpretar y leer a través de ella a fin de construir saber. Un saber, que al ser *saboreado* en su construcción se apuesta a ser incorporado y apropiado, por tanto, un dispositivo de formación. Implica que el maestrante realice diferentes movimientos en tanto cambio del modelo formativo.

Mover dicho modelo hacia otras prácticas de conocimiento, lo señala Guyot (2011), producen otras formas de subjetividad en los sujetos materializadas en cómo leen la realidad, cómo la interpretan, desde dónde, con qué, a través de qué. Ello es producto de lo que el actor-maestrante construye a partir de la configuración de un repertorio otorgado en muchas ocasiones no por el otro, sino a través del entendimiento que le otorga estar en continua reflexión; es decir, praxis desde su propio actuar sobre la realidad. (Oropeza, 2012, p. 324)

El movimiento que exige el saberse en el lugar de otras prácticas de conocimiento, en la lógica de Guyot (2011), significa hablar de re-posicionamiento epistemológico. Re-posicionar-se en el lugar que propone la realidad, desde otro paradigma, para ser leída e interpretada. Se trata de escuchar las nuevas epistemologías para construir otras prácticas de conocimiento. En el caso específico de la MIPCE, la investigación en el campo de la interculturalidad propone la relación y estudio con las Epistemologías del Sur como una expresión de lucha epistemológica y ontológica. (de Souza, 2018)

Como desafío a las visiones hegemónicas políticas-epistémicas de mundo, las Epistemologías del Sur, se asientan en el principio (entre otros) de la ecología de saberes por lo que cualquier saber es legitimado social y epistémicamente. Se trata de una propuesta que hace crítica de la visión capitalista global y, como acto de resistencia, visibiliza los grupos vulnerados y vulnerables, las exclusiones, destrucciones sistemáticas derivadas de la política del norte y dando lugar para territorializar el sur como un mundo otro, parte del todo y del nosotros.

En este sentido, estamos hablando de un movimiento de re-territorialización del actor maestrante al pensarse epistémicamente desde otro paradigma. Además del movimiento de tránsito que re-construye la subjetividad para atender al llamado del dispositivo y a la construcción de otras epistemologías desde él, es –consideramos- un aporte trascendental al campo educativo al proponer construir conocimiento en el marco miradas otras para pensar y reflexionar, hacer conciente, problematizar lo otro y lo nuestro. Continuamos tomadas de la mano de Guyot (2011), pues es quien permite explicar cuando señala:

Los nuevos problemas planteados por las prácticas de conocimiento nos llevaron a una búsqueda de posiciones epistemológicas alternativas a las clásicas del neo-positivismo, falsacionismo y neofalsacionismo, puesto que la unidad de análisis ya no serían las teorías científicas, esto es, los resultados de la investigación, sino las prácticas de

conocimiento a la hora de investigar, enseñar y ejercer una profesión. (p. 26)

Es exigencia no sólo de los problemas planteados por las prácticas de conocimiento, sino de estas prácticas dimensionadas a la realidad social-política-económica-histórica, entre otros ámbitos. Se trata de un conocimiento en relación innegociable con la realidad social porque la MIPCE inicia a adoptar su forma en un contexto de violencia, de marginación. Una realidad social permeada por el proyecto económico neoliberal capitalista cuyas propuestas en el terreno educativo versan sobre la *competencia* como expectativa del sujeto formado. Proyectos educativos enmarcados en discursos donde podríamos poner en duda el anhelo por la *calidad, educación, humanismo, diversidad cultural, competencias para la vida* como meras herramientas que disfrazan lo que subyace al llegar a los espacios de la realidad. Un contexto en forma de tejido cultural donde los códigos de comunicación, como significados compartidos, ya son tan naturales por la estructura social de las que formamos parte que es necesario dislocar incluso para atender a las propuestas de paz como vía de convivencia armónica entre la ciudadanía.

¿Cómo dislocar si lo que impera es el modelo funcional educativo? ¿cómo entrar en tensión con el discurso político cuando la educación está politizada, en el sentido, de sujetación y mandato a su fin particular? Al valorar todo este entramado cultural es que la propuesta es la creación de espacios para reflexionar, comprender e intervenir desde la

comprensión. Es decir, en un acto cíclico: praxis como movimiento cíclico y en continua transformación. Transformación, en primer momento de su propio marco metodológico de construcción.

Menester a ello, es importante considerar que los modelos para la construcción de la ciencia son configurados en esquemas de pensamiento a lo largo del proceso formativo del maestrante, se hace práctica y, a su vez hábito intelectual. Bourdieu (2001) enseña a concebir el método de investigación como hábito de pensamiento, hábito intelectual, práctica incorporada que acompaña la construcción de conocimiento. Desde esta perspectiva, entendemos que el hábito intelectual se construye como método – forma de proceder- en el proceso mismo al andar el camino. En ese sentido, responde al cómo y a través de qué se anda en él para llegar al lugar deseado. Des-habituarse a lo habitual como parte del movimiento de re-posicionamiento epistemológico en el marco del paradigma intercultural para la paz implica:

- Saberse artesanos del saber, constructores de conocimiento.
- Re-conocer que es posible atender a procesos de construcción de conocimiento al objetivar la realidad educativa.
- Flexibilizarse ante los paradigmas de construcción de conocimiento para comprender-se en el lugar desde donde se finca su formación académica para transitar a otras epistemologías de saber.

- Saber que la experiencia educativa es el referente empírico digno de interpretarse como texto en un contexto para comprender y ser intervenido.
- Re-conocer que el saber pedagógico es producto del análisis crítico reflexivo de su hacer docente, como práctica cotidiana que crea y re-crea sujetos políticos y pedagógicos en tanto sujetos de relación.
- Rendirse a la *realidad dándose* porque es con ella con quien el sujeto se con-forma, en este sentido, la teoría deja de ser un dispositivo para comprobar lo dado. La teoría constituye el lente para interpretarla (inicio diríamos de la conciencia).

Reflexiones finales

Nos es necesario pronunciar que el acto de significación de la experiencia formativa durante el trayecto de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares, nos posibilita interpretarla como un *dispositivo de alfabetización* ¿En qué sentido?

Hablar de dispositivo, desde la perspectiva de Ana María Fernández (1989) como el encuentro entre el lugar, los sujetos, condiciones que, al confabularse, hacen posible el medio. Dicho así, el *dispositivo de alfabetización* significa el lugar que comienza a dotarse de historia e identidad para hablar de *formación en terrenos de la interculturalidad. La alfabetización*, constructo que hace referencia en el imaginario

social, al proceso de lectura y escritura vivido en la escuela para decodificar la convencionalidad de signos lingüísticos en términos institucionales para rendir cuentas a la evaluación escolar del *aprendizaje logrado*. En este sentido, queda reducido, simplificado ante la lectura que nos propone el pensamiento filosófico – pedagógico de Freire (1985), al significarlo como un acto de resistencia a la realidad de la sociedad del silencio (Brasil de los años 60's-70's), cuya propuesta al trabajar con la *palabra* del campesino, del obrero, constituye el medio hacia la emancipación de conciencias.

Alfabetizar, sí al enseñar la palabra escrita en razón del significado para el sujeto: el objetivo que conocemos fue que Freire pretendía contribuir a la concienciación de saberse sujetos con historia, sujetos políticos en libertad de decidir (al participar en la democracia de su país), eran ellos quienes aprendían a decidir, a hablar desde su autonomía; la palabra como un acto, una práctica de libertad. Educación problematizadora, cuya premisa era *dudar*.

En este marco de ideas, significamos la experiencia de formación en la MIPCE como práctica de alfabetización en respuesta al analfabetismo político-educativo donde nos encontramos inmersos. Analfabetismo político-educativo que nos ha mimetizado con el sistema, nos ha alineado a él, a sus formas, a sus prácticas; contribuimos al fomento de discursos hegemónicos que afianzan propuestas en nombre de la *interculturalidad* como apertura a la diversidad. No obstante, y desde el lente del paradigma crítico, sabemos existen trampas detrás al pronunciarse en términos funcionales del sistema.

Los procesos de problematización en tanto construcción compleja de la problemática educativa, constituyen actos de desnaturalización, intervención, emancipación también. Es la palabra pronunciada por los actores-maestranes quienes, a través del lente de la teoría de la interculturalidad crítica, realizan otras lecturas de mundo de-colonizando su saber, su pensar, su episteme porque reposicionarse epistemológicamente supone des-territorializar el hábito de pensar orientándose a la re-territorialización por el acto de crear y construir.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1988). *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. Mimeo.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- de Sousa Santos, B., Meneses, M. P., Rufer, M., Antonacci, M. A., Freire de Faira, I., Bidaseca, K., Arriscado, J., Gimeno, J. C., Castaño, A., Limo, N., Ramos, J., Fernandes, J. K., Hernández, R., Araújo, S., Andrade, O., Tzul Tzul, G., Cruz e Silva, T. Avritzer, L., y Ramos, A. Meneses, M. y Bidaseca, K. (Coords.). (2018). *Epistemologías del Sur*, CLACSO.
- Bourdieu, P., Chambardon y Passeron. (2001). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno.
- Carr y Kemmis (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Editorial Martínez de la Roca

- Dussel, E. (1998). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Fals, B. (1992) La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M.C., Salazar. (Comp). *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*, (pp. 54-87). Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Fernández, A. (1989). *El campo de lo grupal. Notas para una genealogía*. Ediciones Nueva Visión.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. Tierra Nueva. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III*. Paidós.
- Furlán, A. y M. A. Pasillas (1993) Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos* (61) 79-94.
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Lugar Editorial.
- Heidegger, Martín (1993), *El Ser y El tiempo*, (6ª ed.). México. FCE.
- Lewin, K (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M., Salazar (Comp). *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*, (pp. 13 -25). Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Oropeza, M. (2012). *La experiencia subjetiva del maestrante durante el proceso de construcción del conocimiento en el campo pedagógico. Línea de Investigación Formación y Posgrado, Maestría en Pedagogía FES-UNAM*. [Tesis Doctoral] UNAM.
- Rahman, A y Fals Borda O. (1988) La situación actual y las perspectivas de la Investigación Acción Participante en el mundo. *Análisis Político*, (5), 30-42.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis05.pdf>

- Retamozo, Martín (2011). Sujetos políticos: teoría y epistemología Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana. CIENCIA ergo-sum, *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, (18), 1-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=104/10416528011>
- Sandoval Forero, E. (2016). *Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad*, (1a ed.). ARFO Editores e Impresores LTDA.
- Sandoval Forero, E. (2018). *Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los Conflictos y la Paz. Metodologías Descolonizadoras*, (2a ed.). Editorial Alfonso Arena.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13206108>
- Zemelman, H. (1987). *Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México. México D.F. México.
- Zemelman, H. y Valencia, G. (1990). Los sujetos sociales. Una propuesta de análisis, *Acta Sociológica*, (3) 2. 89-104

SOMOS EN RELACIÓN CON EL OTRO Y LO OTRO

Jonathan Israel Valdez Regalado

Quizá durante la pandemia provocada por el COVID-19 que nos ha sorprendido durante este 2020, nos hemos visto obligados a pensar que, innegablemente de alguna manera u otra estamos relacionados entre sí. Ahora el aislamiento resulta un imperioso elemento de supervivencia; nos podemos contagiar e incluso podemos enfermar a otros o con otros. Son momentos de crisis, incertidumbre, desequilibrio, muerte, pobreza y desempleo. Íbamos tan rápido depredando al mundo que ahora que de forma obligada necesitamos aislarnos en casa, nos hemos dado cuenta de lo mucho que añoramos no las cosas materiales, sino a las personas.

De alguna manera, nos hemos detenido y considero que vale la pena pensar y repensar la forma en que nos habíamos estado conduciendo en nuestras actividades diarias. Es decir, cuestionar y cuestionarnos la forma o las formas en que han sido y son nuestras relaciones no sólo con esos Otros que extrañamos, sino con esos Otros que forman parte de nuestra vida y que, en ocasiones ni siquiera nos damos cuenta: el cajero del supermercado, asesores bancarios, compañeros de trabajo, los clientes de nuestro negocio, el mesero o la directora de la empresa donde laboramos.

Entendiendo a las relaciones como la conexión o conexiones en las que nos involucramos con el Otro,

podríamos derivar en un sinnfín de categorías: relaciones jurídicas, religiosas, legales, de pareja, comerciales, filiales, políticas o amicales, mismas que nos permiten vincularnos para llevar a término actividades que nos demanda el cotidiano. Sin embargo, sería bastante limitado pensar que nuestra naturaleza social, únicamente nos permite relacionarnos entre nosotros como género humano, por lo que el concepto deviene en una perspectiva mucho más compleja que nos obliga a re-conocernos como sujetos pensantes, en sociedad, espirituales y en correspondencia, desde una mirada holista en la que somos uno como parte del todo: la biosfera.

En este sentido, nos vemos orillados a conocer y reconocer que la naturaleza no forma parte de nosotros, sino que nosotros somos parte y producto del proceso evolutivo que ha tenido durante miles de años, por lo tanto, de una u otra forma también nos relacionamos con ella: *Madre tierra, Pachamama*. Lo que a su vez nos vincula con las cosmovisiones del México Antiguo, (Loera, 2017) que indudablemente son una heredad ancestral cubierto de hojarasca proveniente del paradigma colonial, que nos coloca como eje o centro de la tierra, como dueños de algo que ni siquiera hemos terminado de conocer (antropocentrismo), modelo que niega y anula a otras posibilidades de relación, y que a su vez nos posiciona como sujetos vulnerables a algo tan diminuto como lo es un virus.

Resignificar la manera en que nos relacionamos con el Otro (el más próximo) y la naturaleza (lo Otro) deviene en un proceso complejo envuelto de cambios de nuestros

hábitos, costumbres o interpretaciones del mundo más arraigadas, implica un momento en el que debemos detenernos (Maturana, 2013) a pensar-nos como sujetos en relación, vínculo o correspondencia con las diversas formas de vida con las que compartimos tiempo y espacio, enajenarnos de estructuras político-económicas hegemónicas que nos obligan a pensarnos en lo individual, limitando la gestación de relaciones armónicas con todos los factores bióticos y abióticos que conforman al planeta tierra.

Por ello, el presente texto pretende abonar a las propuestas alternativas que buscan sembrar la semilla de un cambio en la manera de vincularnos desde lo que nos rodea, considerándonos como parte de ello y que esto a su vez germine en la creación de nuevas propuestas que posibiliten un giro ontológico del ser, reivindicando a la ética como punto de partida en relaciones que construimos con los demás y lo demás.

Cultura como resultado de relaciones

Aprendemos de todos y de todo, por ello, cuando refiero a que somos en relación, nos reconocemos como entidades imperfectas, inacabadas o cambiantes, esto invariablemente nos catapulta a mirarnos como permanentes aprendices, pero, ¿qué aprendemos? ¿En dónde, de quiénes y para qué lo hacemos? ¿Elegimos lo que deseamos aprender o es algo que “ya se encuentra establecido”? Desde temprana edad nos enseñaron a vestirnos, lavarnos los dientes, los modales en la

mesa o las formas de saludar a la gente, incluso, y quizá de manera involuntaria, nos enseñaron a decir sutiles mentiras; en este sentido, se cae en la cuenta de que cada uno de nosotros, en realidad es un nos-otros/nos-otro, es decir, somos el constructo-resultado de esos Otros que nos formaron y de todo lo que hemos aprendido a lo largo de nuestra vida (Gil, 2005).

Aunque difícilmente nos hemos detenido a pensar en nuestra formación como resultado de las interacciones cotidianas; de nuestros hábitos o costumbres mayormente naturalizadas, quizá nunca nos hemos cuestionado el porqué hacemos lo que hacemos en las formas y tiempos en que lo hacemos o qué o quién nos dijo que era la forma correcta. Nuestra frenética forma de vida nos ha provocado perder sentido y conciencia de todo aquello que nos vincula y nos ha re-configurado como personas, miembros de una familia, grupo de amigos o comunidad religiosa. Por ello, somos con y por los demás, sujetos que se han configurado a sí mismos a través del tiempo, objetivando pensares y sentires que nos identifican como miembros de una cultura, de la cual Pérez (2000) rescata dos características:

en primer lugar, el carácter sistémico e interrelacionado de los elementos simbólicos que constituyen la red de significados colectivos, de modo que se eviten las interpretaciones unilaterales y reduccionistas. En segundo lugar, su naturaleza implícita, el carácter tácito, dado por su puesto, de la mayoría de sus contenidos. Las culturas funcionan como patrones de intercambio precisamente porque forman una coherente red de

significados compartidos que los individuos generalmente no cuestionan y se admiten como marcos útiles y presente en los procesos de comunicación. (p. 16)

Mientras que, en el primer punto, Pérez rescata la idea de subjetivar la realidad en lo uno y diverso, como resultado de las interacciones, en el segundo puntualiza que, eso que hemos aprendido se construye no como hecho aislado, sino que corresponde al contexto en el que se gesta, por ende, los modelos político-económicos tienen una contundente influencia en las formas de subjetivar la realidad, en lo individual y en lo colectivo. Específicamente, la forma de pensar la destrucción de la naturaleza, por ejemplo, cuando una zona arbolada es aniquilada para dar pie a la construcción de una autopista, no nos genera problema, porque se subordina el exterminio de otros seres vivos ante la necesidad del traslado humano o a la generación de empleo; situaciones como esta nos permiten entender que “es algo normal”, “algo que está bien” o es parte del “progreso”, situaciones que, como menciona Pérez (2000) no son socialmente cuestionadas, sino únicamente aceptadas, repetidas y legitimadas desde el cotidiano.

En contraparte, aún y cuando formemos parte de diversos grupos sociales, por ejemplo, un grupo de amigos; desde el pensamiento más complejo hasta los gestos más sencillos de convivencia, representan un perpetuo aprendizaje que contribuye a la construcción de ser quien somos, entonces, podríamos decir que *cada uno de nosotros posee una cultura propia*, dado que nuestra historia de vida es única e

irrepetible, misma que configura nuestra subjetividad como un Yo, y ésta su vez converge con las subjetividades o culturas de Otros, al diariamente relacionarnos con ellos.

A lo largo de nuestra vida viajamos a otras geografías y entonces solemos decir que “conocemos otra cultura”, no obstante, el encuentro y/o desencuentro entre culturas suele suceder más a menudo de lo que pensamos, en acciones tan cotidianas que por su naturaleza o fugacidad con la que acontecen, tendemos a menospreciar, por ejemplo, cuando charlamos con alguien, discutimos con nuestra pareja, al participar en un debate, leer las ideas de otra persona o incluso en pláticas pasajeras con alguien que ni siquiera conocemos, podemos identificar otras miradas, perspectivas, producciones simbólicas o interpretaciones del mundo que sabemos que no son como las nuestras aunque pudieran parecerse, pero que además no nos disgustan, y de esta manera podemos aprender, conocer-nos y re-configurar-nos al apropiarnos de formas otras de entender nuestro contexto.

Por otra parte, he referido que no sólo el Otro me configura a ser quien soy, sino que de *lo Otro*, es decir, la naturaleza, también puedo aprender. Por ejemplo, de las relaciones simbióticas perfectamente articuladas, su increíble capacidad de renovación, el equilibrio y sabiduría en su evolución a través de miles de años, en fin, la complejidad de los ciclos de vida en sí mismos que le envuelven, pueden hacernos reflexionar sobre lo mucho que nos parecemos, aunque en múltiples ocasiones no tomemos si quiera el menor

gesto de conciencia y cuidado de Ella, lo que refleja la lejanía o desvinculación que hemos gestado a través del tiempo.

De la alteridad a la interculturalidad

Cuando problematizamos lo que somos en términos genéricos, entramos a una dimensión de lo desconocido, misma donde se complejizan aún más aquellas preguntas a las que no hallamos una respuesta tan certera, puesto que nos damos cuenta de que ya no sólo partimos del Yo (como sujeto culturalmente construido) sino del Otro (como individuo social, único, irrepitible, diferente a mí) y lo Otro (la Madre Tierra) como “organismo vivo, cuyos procesos auto-poiésicos lo mantienen en permanente construcción” (Candamil, et al., 2006, p.4). En este sentido, vale la pena cuestionarnos: si Yo soy el constructo de esos Otros que no soy Yo, y que me han formado a lo largo de mi vida, entonces ¿en realidad quién soy?

Cuando nos percatamos que en el terreno de juego ya no sólo estoy Yo, sino que hay Otros, y que además, esos Otros me hacen ser, comienza lo que el filósofo Emmanuel Lévinas denominó como una nueva filosofía que parte del Otro (alter) y que interpela al Yo (ego), en un encuentro infinitamente relacional donde ambos somos, es decir, la alteridad (Fernández, 2015).

A diario somos partícipes de una serie infinita de encuentros y desencuentros con Otros, a ellos, no sólo debemos mirarlos como diferentes en esencia, sino que hay

que re-conocerlos desde su subjetividad, es decir, como sujetos con una cultura que va desde lo individual a lo colectivo, como alguien que a lo largo del tiempo también se ha configurado. Entonces podríamos preguntarnos ¿para qué querría Yo aproximarme al Otro? En primer lugar, porque cuando re-conozco al Otro desde su mismidad, abro la posibilidad no sólo de construirme porque de esta manera estaría anulando a la alteridad, sino que, en un ejercicio intersubjetivo y enriquecedor podemos llegar a construirnos. En segundo lugar, porque cuando conozco al Otro me conozco a mí mismo, es decir, en ese encuentro identifico aquello que él, ella o eso es y que Yo no soy o quizá, nunca seré (Gil, 2005).

Hasta aquí, nos hemos ocupado del qué y para qué de la relación con el Otro, pero ¿cómo lo hacemos? Cuando en lo relacional nos enfrentamos a algo nuevo, resulta complicado asimilar la diferencia, es decir, existe una tendencia a reconocer como único verdadero o correcto lo que culturalmente hemos aprendido. Es común, por ejemplo, cuando vamos a casa de un amigo y entonces observamos prácticas bastante diferentes a lo que acostumbramos, de inmediato reaccionamos en consecuencia, las señalamos como incorrectas e impropias, cuando simple y llanamente, son diferentes.

alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no

dando por supuesto que la «de uno» es la única posible (Souza, 2011, cit. en Córdoba, y Vélez-De La Calle, 2016, p. 3)

El rechazo/negación de lo diferente, “hace parte de la mayoría de los procesos de poder” (Candamil, et al., 2006, p. 4), en otras palabras, nos lleva a pensar que esas formas otras de ser, pensar, sentir o hacer, necesitan ser corregidas; “yo te voy a enseñar cómo lo hago” porque culturalmente aprendimos que “es la forma correcta de hacerlo”. De una u otra manera buscamos convertir a los demás hasta que se asemejen a mí para poder aceptarlos. Otorgar supremacía al Yo, anula a la alteridad (relación que prioriza al Otro, le reconoce, lo respeta como uno y diverso) generando un sentido de dominación, específicamente cuando hablamos de lo Otro, al entablar con ella una relación extractivista o mecanicista, que parte del antropocentrismo, es decir, el ego como principio-fin, negando relaciones plurales entre seres vivos y no vivos, así como la posibilidad de entrar a un campo epistemológico que surge también como resultado de las relaciones o encuentros de subjetividades unas y diversas, es decir, la interculturalidad.

Como se mencionó en el apartado anterior, generalmente la cultura es entendida únicamente desde geografías lejanas y no como parte del Otro que lo configura en lo individual, partiendo desde esta perspectiva última, podemos identificar que los encuentros interculturales, pueden darse inclusive, con los miembros de nuestra familia. Si partimos de esta premisa, podemos decir que “la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como

proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2010, p. 4).

La interculturalidad ha tenido diferentes connotaciones a lo largo de las décadas, en los años 80's comenzó a incorporarse en América Latina y estaba orientada principalmente en “incluir” a poblaciones indígenas, que eran o son excluidas en términos lingüísticos. Posteriormente en los años 90's y consecuentes, se han gestado políticas públicas orientadas a favorecer a los grupos socialmente excluidos, aunque hoy por hoy, seguimos encontrando perspectivas que limitan lo intercultural a los grupos étnicos, por lo que esta propuesta político-social siempre ha representado una lucha en la reivindicación de las relaciones que apuntalen a la construcción de una sociedad justa y plural (Walsh, 2010).

Mientras que para algunos los encuentros interculturales representan la aventura de crear nuevas posibilidades de ser en relación, para otros pocos pueden representar una amenaza, por ejemplo, la propuesta de Loera (2017) donde señala que la naturaleza puede tener dignidad, proyecto que surge de miradas alternativas de entender al mundo, como la Cosmovivencia propuesta por Yampara (2011) pensamiento promovido por movimientos indígenas que han luchado históricamente y se mantienen en pie contra modelos político-económicos-culturales dominantes como el capitalismo, mismos que han incorporado a nuestra cultura individual-colectiva formas colonizadas de significar a la

Madre Naturaleza como un recurso infinito de ganancia y generación de “riqueza”, modelos relacionales que se han tomado como verdaderos e incuestionables.

La economía mueve al mundo, pero ¿hacia dónde?

En la era global los modelos de producción pensados en atender las demandas de una población cada vez exigente, pero sobre todo que se multiplica a ritmos desproporcionales, han gestado formas violentas de pensarnos en relación con el Otro y lo Otro, los han subyugado a un deseo desmedido por tener, privilegiando el Yo en lugar del Nos.

Históricamente se dice que la era moderna empezó con la llegada de los españoles a tierras Mexicanas y paradójicamente esa forma hostil con la que se dio la colonización, ha sido el sello característico en toda la historia de la modernidad y la posmodernidad, al neutralizar, someter y sepultar la relación que los pueblos originarios habían logrado con la Madre Naturaleza, esa entidad viva y sagrada que precisamente, como una madre, se pensaba como dadora de todo lo bueno que la tierra podía ofrecer. Relaciones que parten (en presente porque algunas de ellas aún se mantienen en pie) del mutuo respeto con toda entidad viva y no viva que formaba parte del cosmos, como un entramado de vínculos o correspondencias del uno con el todo y el todo con el uno.

Aunque por un lado la modernidad trajo consigo grandes avances científicos y tecnológicos que revolucionaron la industria, en las letras pequeñas de su contrato, donde se

daba un especial privilegio al “progreso de la humanidad”, no se especificó que sería traducido como la obtención violenta de todo recurso humano, económico o natural que ayudara a multiplicar el capital para beneficio de unos cuantos. Lo “moderno” vino a ser incorporado en la cultura (en sus diversos niveles) como una mejora en la calidad de vida, es decir, gracias este modelo político-económico-cultural se “iluminó” el pensamiento y como parte de la misma, el que no se piense desde estos referentes debe ser intervenido, cambiado o alineado, acción que garantizaba la supervivencia de dichos paradigmas dominantes (Carballeda, 2012).

Y así fue como después de tener una visión compleja, histórica y espiritual del mundo, se colonizó por algo tan reducido como el poseer, a costa del exterminio de otros seres vivos y de la devastación de los ecosistemas, perspectiva que nos permite decir que en realidad la modernidad no fue un avance, sino un retroceso que nos encasilla en el Yo como principio y fin de todo tipo de relación.

Esta perspectiva antropocéntrica y “civilizada” del mundo, sigue más que viva en pleno siglo XXI; se ha incorporado de una forma tal a nuestra cultura individual y colectiva, que no nos sorprende ver que en 2016, más de 55 hectáreas de mangle fueron destruidas para la construcción de una zona hotelera en Cancún, Quintana Roo, porque eso no importa, lo que es prioritario es el empleo, la plusvalía que puede otorgar dicha edificación a las localidades aledañas y por supuesto, el capital que se puede obtener; en términos genéricos, lo humano.

Sin embargo, de eso ya nadie se acuerda, la población mundial es tan grande, tan nulamente sostenible que busca atender sus necesidades básicas y socialmente creadas de manera inmediata, los modelos de producción generan toneladas de contenido diariamente, siempre hay algo nuevo; “necesitamos” de una canción nueva, de otra computadora “más moderna”, de otro clóset, sin importar que eso represente la tala ilegal de bosques vírgenes que se han consolidado a través de cientos de años. Nos han y nos hemos desdibujado tanto que no nos pensamos en relación con el Otro y la naturaleza, sino que hemos perdido nuestra conciencia histórica, como afirma Bauman (2004), todo se va de nuestras manos tan rápido como el agua, vivimos en medio de realidades líquidas, efímeras y vacías.

Por otro lado, las nuevas tecnologías han venido a agudizar este problema, ahora las relaciones son tan interpersonales que ya no nos reconocemos como iguales y diversos, sino que buscamos siempre algún punto de referencia para demostrar que somos superiores, no practicamos la alteridad como un encuentro donde Yo existo gracias al Otro: si él o ella no me nombra yo no soy; ejercicio donde reconozco a la naturaleza porque ha evolucionado hasta configurarme en lo que soy, porque ella me da el aire que necesito para poder vivir (Gil, 2005). Ahora la preocupación es el Yo (ego) desde lo que puedo tener y lo que pretendo demostrar, puesto que hoy por hoy, cada quien diseña su perfil digital con las características que uno desee, aunque eso se distancie un poco de la realidad, espacios en los que

desde la voz que interpretamos, es la visión narcisista, hedonista la que nos des-preocupa del mundo que habitamos al cosificarlo y usarlo sólo como el medio del que nos servimos minimizando problemáticas, en este caso ambientales y, pensándolas lejos de la realidad vivida. (Oropeza y Valdez, 2020, p. 21)

Pensarnos desde lo individual nos desvincula de lo que pueda o no afectar al Otro y lo Otro, mientras no me pase a mí, no importa, Yo soy prioridad. Mantener una postura que parte del *mi mismo*, me despersonaliza y me enajena de la naturaleza, no me permite voltear a ver el mundo que, sin saberlo, me interpela en todos los sentidos, es como andar con gríngolas en la cabeza centrados en un solo objetivo: Yo (Oropeza y Valdez, 2020).

La escuela como mediadora cultural

Estamos tan interesados todo el día consumiendo el contenido que nos ofrece el mercado, que aquello que realmente ocupa nuestras mentes es el ocio, la diversión, pasarlo bien aquí y ahora, el resto no importa. Sociedad en general y específicamente la escuela, se han vuelto perezosos, no hay iniciativa por afrontar retos, cuestionarse, ser críticos; buscamos respuestas dadas y, posicionamientos como estos, son el anclaje perfecto para que se sigan reproduciendo objetivaciones de los modelos hegemónicos.

Al ser la economía eje vertebral que articula toda la organización de una sociedad, los modelos económicos permean cada rincón de las instituciones gubernamentales y, la escuela no es la excepción. Por ello, repitiendo el ideal hitleriano del adoctrinamiento de los más jóvenes como promotores y potenciadores de lo que aprenden e incorporan a su cultura individual o colectiva, el capitalismo ha echado mano de esta ideología para garantizar su supervivencia, haciéndonos creer que aprehendiendo los ideales de interés desmedido por el tener (que a su vez se traduce en poder), por vivir el momento, consumir y pensarnos desde el Yo, lograremos una mejor “calidad de vida”. En este sentido, el sistema educativo y las escuelas han hecho un buen trabajo, nos preparan para competir, para ganar, y cuando nos pensamos desde estos referentes atropellamos lo que esté a nuestro alcance, es decir, dejo de ver al Otro y lo Otro, priorizando mis objetivos, sin importar que eso implique romper todo tipo de vínculo relacional desde la alteridad e interculturalidad; ahora, sólo estoy Yo (Maturana, 2013).

La escuela no ha cuestionado los modelos hegemónicos de producción, al contrario, los adopta y ha asumido el rol de “preparar” a las futuras generaciones para que puedan moverse en la era global, Carballeda (2012) lo puntualiza muy bien al decir que las instituciones educativas se encargan de forjar a hombres y mujeres “útiles” para la sociedad y que en realidad esa “preparación” es una intervención donde “los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos” (Pérez, 2000, p. 10).

Es así como las relaciones de dominio se perpetúan en la escuela y aparecen “innovadoras propuestas” de cuidado ambiental, por ejemplo, los muros verdes, la elaboración de macetas a partir de PET o el “reciclaje” de materiales para diseñar una tarjeta el día de San Valentín, cuando en realidad, dichas propuestas lo que hacen es reafirmar que debido a la industria o la construcción de vivienda provocada por la sobrepoblación, ya no hay espacio para los árboles y plantas, paradójicamente, ahora nosotros habitamos el mundo y la naturaleza debe adaptarse al poco espacio que le tocó; lo que en realidad quieren decir esas propuestas es que un muy bajo porcentaje de PET se recicla y ya no hay dónde depositarlo, las empresas no se hacen responsables y que al igual que las tarjetas elaboradas con material reciclado, tarde o temprano, volverán a ser basura; esas propuestas son una mentira y representan una falsa ecología.

No obstante, para poder visibilizar todo eso necesitamos parar, y no necesariamente en detenernos de forma obligada por miedo a morir como está pasando este 2020 a causa de la pandemia, sino detener-nos en el frenético ritmo de vida que llevamos y volver la mirada al Otro y lo Otro, identificar de qué forma estoy impactando y a su vez, de qué manera lo que sucede con ellos, me interpela para saber-nos en relación.

Nos-otros depredadores del mundo ¿de qué ecosistema somos?

El título de este apartado alude a un cuestionamiento verdaderamente difícil, cada factor biótico y abiótico ubicado exactamente en el lugar que debe estar pero, ¿y nosotros? ¿Pertenece a la selva, a la tundra, quizá al desierto? La verdad es que no lo sé, sin embargo, lo que sí sé es que estamos en todos los ecosistemas y no estamos en ninguno, es decir, al norte de México hay personas soportando 45° C mientras que en Canadá hay personas viviendo con un frío de hasta -30° C o superior, nada parece detener nuestra expansión.

Por otro lado, es muy común que al preguntar a las personas qué entienden por naturaleza tiendan a responder “todo aquello que nos rodea”, “aquello donde el hombre no ha intervenido”, es decir, el antropocentrismo impuesto y heredado nos sigue haciendo creer que no pertenecemos a ella y que el humano es punto de referencia para determinar lo que es natural o no, cuando en realidad nosotros somos parte y producto de lo Otro que con tanta sabiduría se ha creado y recreado a lo largo de los siglos.

Natural y artificial, son los dos extremos que nos orillan a no pensar-nos con la Madre Tierra, sino que los modelos dominantes de producción se implantan en las subjetividades unas, colectivas y diversas, haciéndonos creer que es un recurso infinito; no encontramos un nexo que nos conecte con Ella. El suelo que nos da alimento, el agua que nos da vida o las plantas que nos proporcionan oxígeno para vivir,

no son suficiente para conectarnos con lo Otro, por tanto, lo “natural” no corresponde conmigo, estamos aparte, enajenados y despreocupados, en tanto no hay un vínculo no hay interés y “sólo si el Otro me interesa, sólo si hay amor por el Otro podré entenderlo aun cuando su dolor esté encapsulado en su silencio” (Dussel, cit. en Oropeza y Valdez, 2020).

Ríos contaminados, sequías, lluvias torrenciales, playas llenas de productos plásticos, el agujero en la capa de ozono, contingencias ambientales, aparición de nuevas enfermedades, calles sucias, cambios extremos en los climas y extinción de especies animales o vegetales, son tan solo algunos de los problemas ambientales que enfrentamos hoy en día, mismos que están causando los problemas políticos más fuertes a nivel mundial; esa es la herencia de la modernidad y el capitalismo, relaciones extractivistas con la Madre Tierra. Ideologías político-económicas-culturales que colonizaron todo el heredad ancestral, espiritual y cósmico de los pueblos originarios en Latinoamérica.

Retomando la idea donde tendemos a pensar al Yo, desde referentes de normalidad, imaginemos a los europeos conociendo el México Antiguo; todo lo que vieron inmediatamente fue señalado como anormal, incivilizado y malo, mas no como diferente y culturalmente enriquecedor. Ellos que tuvieron la fortuna de vivirlo, anularon y perdieron toda posibilidad intercultural al conquistar no sólo el territorio, sino las subjetividades de nuestros antiguos pueblos. Cual depredadores, buscaron cualquier gesto de vida

prehispánica y lo devoraron, hasta que se asemejó a ellos. Paradigma con el que seguimos cargando:

Vivimos en una cultura depredadora. La cultura depredadora es un campo de invisibilidad -de depredadores y de víctimas- precisamente porque es muy obvia. Su obviedad inmuniza a las víctimas contra una completa revelación de sus amenazadoras capacidades. En una cultura depredadora, la identidad se forja principalmente, y a veces violentamente, en torno a los excesos del marketing y del consumo (McLaren, 1997, p. 18)

El punto de todo esto, es visibilizar aquello que nos ha orillado a conducirnos en lo inmediato, en el consumo, y en ese sentido no mirarnos como víctimas, sino más bien, como sujetos responsables y agentes de cambio, identificando el impacto de pequeñas prácticas que nos conducen a la devastación de la Madre Tierra, es decir, concientizar-nos de que aventando la basura por la ventanilla del automóvil y usando unicel o cualquier desechable, contribuyo al consumismo y a la “normalización” de prácticas que priorizan la satisfacción inmediata de las “necesidades” del Yo por encima del cuidado a la naturaleza, que a su vez, se traduce en una relación simbiótica con ella y con el Otro.

De ninguna manera pretendo mostrar un panorama donde NOS sintamos desvalidos en nuestro actuar, sino que, a pesar de que la ética del consumo y la posesión estén absorbiendo toda acción humana, hay posibilidades de transformar-nos en relación desde pequeñas acciones que, sin duda alguna, está en nuestras manos cambiar (McLaren, 1997).

De la ética ambiental al biocentrismo como giro ontológico de nos-otros en relación

Aunque ya desde la segunda mitad del siglo pasado, han surgido pronunciamientos en contra de los proyectos posmodernistas y capitalistas en torno al cuidado ambiental, no resulta extraño que la política mundial hizo caso omiso a ellos, priorizando modelos hegemónicos que incluso, se han atrevido a llamar “capital natural” a la Madre Tierra, a ese fascinante sistema vivo en su totalidad. No obstante, en los últimos años y como producto de esas resistencias antisistema, han surgido nuevas rutas epistémicas que trazan un camino de propuestas alternativas que permiten cuestionar-nos desde lo relacional. En este sentido, recupero al biocentrismo desde la ética en relación con el Otro y lo Otro, como un posicionamiento que reivindica el respeto y derecho a la vida, no sólo a toda expresión de ésta en sí misma, sino también de todos aquellos factores que la posibilitan.

La ética suele confundirse con la moral, dado que ambas parten de las objetivaciones en colectivo, la primera ocupa un lugar previo a la segunda, dado que los actos éticos, si bien son para el bien común, son voluntarios y conscientes, incluso, le antecede a los referentes políticos o de justicia porque “sus límites son siempre más extensos de lo que cualquier marco jurídico o administrativo puede llegar a establecer” (Fernández, 2015, p. 18), en torno a ella se configuran teorías o doctrinas así como los principios de comportamiento (Parreira, 2015).

Si bien la ética rescata los aspectos humanitarios de cada sujeto, en la ética de la alteridad se presenta el Otro frente al Yo, reconociendo “la anterioridad filosófica del ente sobre el ser, una exterioridad que no recurre al poder ni a la posesión” (Lévinas, 1999, cit. en Fernández, 2015p. 13). Es decir, se debe reconocer al Otro como entidad socioculturalmente construida, exterior a mí, independiente y diferente, una diferencia que no precisa ser dominada para asemejarse al Yo; por lo que el encuentro entre subjetividades debe enmarcarse en el sano diálogo y así “la naturaleza sería nuestro alter, ese Otro al que aceptamos diferente y nos aceptamos diferente a él” (Candamil, et al., 2006).

En este sentido, la ética ambiental refiere a las objetivaciones que tenemos el género humano con la Madre Tierra, Pachamama, Oikos, Gaia, como compromiso uno y colectivo que posibilite un encuentro desde la alteridad, al respetarle por lo que es, desde el cuidado y protección de la vida (biocentrismo) no concibiendo en esta categoría sólo a los organismos, sino como bien lo menciona Loera (2017) también a los factores abióticos (agua, fuego, viento, suelo, montañas, ríos, climas, etc...) como fuerzas y fuentes de vida.

La ética ambiental es una invitación a despojarnos y renunciar a toda perspectiva que cosifique y considere capital a la naturaleza, re-conocernos y re-ubicarnos –desde lo relacional– en Nuestro Gran Hogar, implica considerar que la riqueza natural no es para beneficiar solamente a los humanos, sino que representan la posibilidad de coexistir con todo y con todos (animales, plantas, microorganismos, espíritus y deidades), donde nada ni nadie es en lo individual,

sino que todos representamos tan solo un eslabón en la inacabable complejidad que esconde el cosmos (Loera, 2017).

En contraparte, esta relación ética no representa el falso cuidado de lo Otro mediado por el interés, es decir, cuidar a la naturaleza por miedo a que se acabe la materia prima que sustenta el capital financiero, porque esto representaría encubrir modelos utilitaristas, extractivistas y antropocentristas de relación con la vida, perspectiva que Candamil et al. (2006) llama como una ética ambiental de fachada.

Por todo lo anterior, el biocentrismo representa un giro ontológico en la forma de pensar-nos en relación con la vida en cualquier forma de expresión de la misma, implica el acercamiento a nuevos referentes teórico-metodológicos que amplíen y permitan priorizar el respeto y cuidado del Otro desde su subjetividad, desde su mismidad y además como organismo vivo, al mismo tiempo de

entender a la naturaleza como sujeta de derechos y consagrada de dignidad en sí misma cuando consideramos que todos los seres vivos tienen el mismo derecho a existir, a desarrollarse, a expresarse con autonomía y mereciendo el mismo respeto y valor (Loera, 2017, p. 170)

Pensarnos en correspondencia obliga a entender la responsabilidad que tengo del cuidado del Otro y de lo Otro, no sólo porque cuidando de ellos me cuido a mí, sino por un compromiso ético con ellos (alter) reconociéndoles que sin su presencia Yo no soy.

Reflexiones finales

Los conflictos sociales-político-económicos más fuertes de la actualidad, están intrínsecamente ligados al deterioro ambiental, por ello, resulta un imperativo re-plantearnos la forma en que, desde nuestro cotidiano, nos hemos estado pensando en relación al Otro y lo Otro, abonando de esta manera, a la lucha de propuestas alternativas (como el biocentrismo), por decolonizar el Yo, de modelos dominantes que neutralizan la posibilidad de construir-nos en relación y que nos hacen referenciarnos desde lo individual justificando todo actuar que involucre vulnerar la integridad y esencia de los demás.

Intentar despojarnos de lo universalmente correcto” o “verdadero” no es tarea fácil, en ese sentido, negar la diferencia es otorgar supremacía al Yo, al mismo tiempo de reducir toda posibilidad de seguir construyéndonos gracias a los encuentros interculturales donde respeto al alter (el Otro y lo Otro) por lo que es, porque me hace ser como entidad social, al construir-nos en estrecha vinculación que nace de los encuentros cotidianos que me han configurado a lo largo del tiempo, y porque dichas interacciones me permiten mirar desde una perspectiva más amplia, todas aquellas posibilidades relacionales que apuntalen hacia la construcción de sociedades más justas.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2004) *Modernidad líquida*, (1ª ed. 3ª reimp.). FCE.
- Candamil, M., Cardona, J., González, C. (2006). ¿Es posible una ética-estética de la alteridad? Un enfoque ambiental. *NOVUM Revista de ciencias sociales aplicadas*, (31) 9-18.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/45652/47112>
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social, exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, (1ª ed. 4ª reimp.). Paidós.
- Córdoba, M. y Vélez-De la Calle, C. (02 de julio de 2016). La alteridad desde la perspectiva de la Transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2) 1001-1015.
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/issue/view/41>
- Fernández, O. (2015). Lévinas y la alteridad: cinco planos. *BROCAR Cuadernos de investigación histórica* (39), 423-443.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/issue/view/192>
- Gil, P. (2005). Teoría ética de Lévinas. *Revista Cuaderno de materiales de filosofía* (22).
<http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm#ast>
- Loera, J. (2017). ¿Puede la naturaleza poseer dignidad? En Camacho, E., Muñoz, L., (Coords.), *Dignidad y Culturas* (pp. 151-184) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maturana, H. [EcoworldReactor] (2013). Entrevista a Humberto Maturana Todo Sistema Racional se funda desde la Emoción [Video]
<https://www.youtube.com/watch?v=NIVfWd5yYLs&t=3s>

- McLaren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*, (1ª ed.). Paidós.
- Oropeza, S. y Valdez, J. (2020). Paradojas, cosmovisiones ancestrales y el sentir con nuestra Madre Tierra: la voz de estudiantes normalistas. En Hernández, F. (Coord.), *Realidades interculturales. Voces y cuerpos en la escuela*. En imprenta.
- Parreira, I., (03 de mayo de 2016). De la ética ambiental que tenemos – la ética ambiental que queremos. *Terra mundus*, 2 (2) 1-15. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/terramundus/issue/view/33>
- Pérez, G. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, (1ª ed. 3ª reimp.). Morata.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, (Eds.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*, (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Yampara, S. (2011) Cosmovivencia Andina. Vivir y convivir en armonía integral – Suma Qamaña. *Revista de estudios bolivianos* (18) 1-22. <https://bsj.pitt.edu/ojs/index.php/bsj/issue/view/>

Nodos de formación docente intercultural para la paz integral, de Fabiola Hernández Aguirre y María del Socorro Oropeza Amador (coordinadoras), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: Fabiola Hernández Aguirre. El tiraje consta de 750 ejemplares.