



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

“Decolonización del pensamiento: El caso del seminario de educación indígena de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón”

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA.

PRESENTA:

FABIOLA DE LA ROSA DOMÍNGUEZ

TUTOR

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
Facultad de Estudios Superiores Aragón

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR.
Facultad de Estudios Superiores Aragón (Entidad 400)

DRA. REINALDA SORIANO PEÑA.
Facultad de Estudios Superiores Aragón (Entidad 400)

DR. MAURO GELACIO PERALTA SILVERIO
Facultad de Estudios Superiores Aragón (Entidad (400)

DR. ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO.
Facultad de Estudios Superiores Aragón (Entidad 400)

ESTADO DE MÉXICO, MARZO DEL 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Quiero agradecer el apoyo a las autoridades de la FES Aragón, en particular a la Lic. Rosa Lucia Mata y al Dr. Modesto Lujano.

A los doctores de la línea de construcción de saberes pedagógicos por el acompañamiento en estos dos años, que hicieron crecer este trabajo dentro de los seminarios, sembrando en mi las dudas para lograr construirlo.

A mi tutor el Dr. Antonio Carrillo Avelar, porque con las tutorías guío mi camino, asimismo por permitirme formar parte del grupo de investigación “Docencia intercultural Bilingüe”.

A los chicos del seminario de educación indígena (coordinadores, estudiantes), porque sin su cooperación no hubiera sido posible este trabajo, especialmente al Mtro. Rogelio Velázquez Vargas por las dudas que ha sembrado en mí, porque más que un maestro es parte de mi familia, a su esposa María Luisa por abrirme las puertas de su casa.

A Rene por el apoyo incondicional brindado a lo largo de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DEL NEOLIBERALISMO- GLOBAL.....	14
1.1 El neoliberalismo y globalización	14
1.2 La Educación Superior en el contexto del neoliberalismo-global	19
1.3 Planteamiento del problema	26
1.3.1 Pregunta de investigación.....	34
1.3.2 Supuesto de investigación.....	34
1.3.3 Objetivo de la investigación	34
CAPÍTULO II. PENSAMIENTO DECOLONIAL: FUNDAMENTOS PARA LA DECOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO.	36
2.1 Pensamiento de lo decolonial como fundamento de la didáctica decolonial	36
2.1.1 <i>Rizoma</i> colonial	40
2.1.2 La colonialidad dentro de la educación.....	45
2.2 Decolonialidad, educación y pedagogía	48
2.2.1 Pensamiento de Frontera.....	50
2.2.2 Pensamiento localizado.....	51
2.2.3 La flor pedagógica	52
2.3 Sociología de las ausencias como fundamento teórico de la decolonización del pensamiento.	55
2.4 Vínculos del pensamiento Nuestro Americano con el pensamiento decolonial	58
2.4.1 Freire y el vínculo decolonial.....	58
2.5 Alternativas a la colonialidad	63
2.5.1 La interculturalidad y la decolonialidad	63
2.5.2 El corazonar	64
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	66
3.1.- La investigación cualitativa	66
3.2.- Estudio de caso	70
3.2.1 Acciones para la realización de la investigación en el campo	71

3.2.2 Sistematización de la información	74
3.2.3 Interpretación del dato	77
3.3 La reconstrucción de la experiencia.....	78
3.4 Reconstrucción metodológica	80
3.5 Construcción del sujeto-objeto de estudio	82
3.5.1 Revisión documental.....	83
3.4.3 Sistematización de la información	83
CAPÍTULO IV. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA. LA DECOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO DEL SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA.....	85
4.2 Situación del seminario de educación indígena en el plan de estudios.....	85
4.1. Del nacimiento del seminario de educación indígena	88
4.1.1. El hombre y pedagogo, algunas referencias de vida.....	88
4.1.2. Del auto reconocimiento de la práctica	91
4.1.3. ¿para qué educar? Desde la voz del maestro	92
4.1.4 De estrategias y métodos.....	93
4.1.5. La decolonialidad y el seminario de educación indígena	95
4.1.6. La conformación de un grupo coordinador.....	99
4.2. Estrategias de enseñanza para la decolonización del pensamiento.....	100
4.2.1 El diálogo como constituyente de la decolonización del pensamiento en el seminario de educación indígena	101
4.2.2. Conociendo, reconociendo al estudiante	107
4.2.3. El reflejo de la condicionalidad del estudiante	108
4.2.4. La pregunta como estrategia de enseñanza en el seminario de educación indígena..	110
4.2.5 El corazonar como una manera de construir en el aula.....	112
4.2.6 El sentido del humor como estrategia ante el silencio	115
4.2.7 Comunalidad y conjunto nosótrico: hacia la (des) individualización del pedagogo	117
4.2.8 “Ayotzinapan” cierra las puertas y abre conciencias	122
4.2.9. La fiesta	125
4.3 De las buenas intenciones.....	127
4.3.1 Utopía si meta no	128
4.3.2 De acuerdos a promesas inconclusas.....	130

4.3.3 Entre el discurso y la práctica.....	132
4.4 La evaluación del seminario desde los actores	133
4.4.1. Desprendimiento y apertura.....	133
4.4.2 La evaluación del grupo desde los estudiantes.....	137
4.4.3. Intentar o errar.....	138
4.4.4 Las viejas prácticas no se olvidan	139
CONCLUSIONES	141
Anexos.....	147
ANEXO II Diario de campo.....	151
Anexo III. Guión de entrevista a profundidad.....	152
ANEXO III Acuerdos para el Trabajo final.....	153
Anexo IV Programa del Seminario de educación indígena.	157
REFERENCIAS.....	162

Listado de Figuras

Figura 1 Flor pedagogía decolonial	53
Figura 2 Sociología de las ausencias.....	57
Figura 3 Salón del seminario de educación indígena.....	102
Figura 4 Explanada de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.....	123

Listado de Cuadros

Cuadro 1 Reconstrucción de la experiencia.....	80
Cuadro 2 Categorización en investigación	83
Cuadro 3 Unidades de conocimiento optativas de la fase de desarrollo profesional (Plan de estudios de licenciatura en pedagogía, 2014).....	87

INTRODUCCIÓN

El fenómeno que se analiza en este trabajo es el de prácticas decoloniales en la educación, en tanto que cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y, por ello, en cada una de las experiencias hay una diversidad de aprendizajes que puede llegar a ser provechosos por su originalidad a las personas. La experiencia se entiende dentro de este trabajo desde Larrosa (2009:17) quien menciona

La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene también *ese perse* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa.

Es entonces que se piensa dentro de este trabajo, que la experiencia entendida como un viaje ofrece una cantidad de aprendizajes durante su desarrollo, cada experiencia es un encuentro con lo otro, lo exterior ya de entrada esto ofrece aprendizaje, ahora estar en interacción continua dentro de un salón oferta aún más aprendizajes.

La colonialidad como patrón de poder se extiende como un fantasma por la sociedad actual, ante dicha extensión el ámbito de la educación no es ajeno, dentro de este ámbito se gestan cuestiones relativas a la colonialidad del saber así como del ser, esta vinculación de la educación con la colonialidad puede vislumbrarse desde Lander (2001) que hace un cuestionamiento a los saberes que circulan en las instituciones educativas. Ante esta realidad es evidente que se requiere de investigaciones en relación a prácticas decoloniales en el campo educativo que den fundamentos teóricos y metodológicos que ayuden a hacer frente a esta colonialidad, investigaciones que permitan hacer una aprehensión del trabajo en el aula (una clase o un curso completo), que implica una experiencia irrepetible, pero llena de aprendizajes. El abordar en educación el pensamiento decolonial apunta de inicio a una forma “otra” de construir conocimiento, el poder reconstruir la experiencia de un seminario abordado desde el pensamiento decolonial oferta

diversos aprendizajes: acerca de la práctica docente desde lo decolonial, las acciones, resignificaciones por parte de los estudiantes que surgen al contacto con estos pensamientos, etc.

Así el presente trabajo nace de la necesidad de conocer y comprender una realidad que resulta más que propia de la investigación pedagógica, gestada en la cotidianidad de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía, el espacio al que se hace referencia es el seminario de educación indígena impartido durante el semestre 2015-I de la licenciatura en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón que sirvió de escenario para el desarrollo de esta investigación. Es necesario que desde la pedagogía se reflexione acerca de estos pensamientos decoloniales emergentes que hacen parte de la pedagogía. La importancia de este trabajo radica en que se trata de un tema poco explorado dentro del campo pedagógico.

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo interpretativo, teniendo como método el estudio de caso (Stake,2007), de manera que se exploró en el seminario de educación indígena la interrelación de los actores y el desarrollo de la práctica cotidiana dentro del aula, entendido como la recuperación de las vivencias dentro del seminario.

La investigación que aquí se presenta, se estructura en los siguientes apartados:

El capítulo I Situación de la educación Superior en el contexto del neoliberalismo-global, en esta primera parte de la investigación se hace una presentación del contexto global del problema de investigación, el neoliberalismo que a través de la globalización se despliega a cada uno de los ámbitos de la vida cotidiana de las sociedades (cultura, educación, salud, etc.), cuya característica principal reside en la nula participación del Estado en toma de decisiones, buscando así el máximo control y organización de la humanidad, en conformidad a una manera de ser y

pensar homogénea. De manera que se refleja el vínculo del neoliberalismo global con la colonialidad en tanto que impone una ideología.

Asimismo en el plano educativo el neoliberalismo posiciona a la educación como una mercancía al alcance de todos, todos aquellos que tengan el recurso para pagarlo, y con ello la educación deriva en un medio de producción de mano de obra calificada, dibujándose el vínculo de educación-mercado, donde los términos de eficacia, calidad productividad se escuchan constantemente en los discursos sobre educación.

Este capítulo tendrá como propósito mostrar en vínculo neoliberalismo-globalidad y educación superior, en este contexto es que la educación se le ha dado una gran importancia como formadora de recursos humanos.

Se realiza asimismo la presentación del problema de investigación, la pregunta, el supuesto y el objetivo general de la investigación.

En cuanto al **planteamiento del problema**, este responde a la formación que reciben los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón responde a un desequilibrio de epistemes, por cuanto los contenidos abordados se vinculan desde el conocimiento de las producciones teóricas provenientes de occidente, es así que estas producciones se legitiman como superiores. Es decir, dichos contenidos convocan a la transmisión de una cosmovisión dominante, lo que equivale a decir que existe en dicha licenciatura una colonialidad del saber pedagógico, entendiendo la colonialidad como un control de la subjetividad/intersubjetividad, y en el caso de la colonialidad del saber responde en especial al control del conocimiento y de la producción del conocimiento.

La pregunta de investigación que se busca responder en esta investigación se orienta hacia ¿Cómo se construye la decolonización dentro del aula de clase a partir

de la experiencia de un maestro exitoso¹?, en relación con esta pregunta de investigación es que se plantea el objetivo de esta investigación: Reconstruir la experiencia suscitada en el seminario de educación indígena en el periodo correspondiente 2015-I, en la Licenciatura en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón,

La intención de realizar esta investigación reside en contribuir a visibilizar un proceso formativo desde lo decolonial gestado dentro de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón- UNAM, como un intento de decolonización de la universidad por parte del cuerpo profesoral y estudiantil que como ya lo señala Mignolo (2014) es la vía mediante la cuál se puede pensar en un proceso de decolonización del saber.

En el capítulo II “Pensamiento Decolonial: Fundamentos para la Decolonización del pensamiento”. La intención es presentar las bases teóricas que guían esta investigación, y que sirven para entender las categorías de interpretación presentadas en el último capítulo de esta investigación. Ante discursos dominantes y homogeneizadores es que surgen planteamientos de resistencia, en este caso se retoma la decolonialidad, movimiento intelectual que se dirige hacia la reflexión de América Latina en cuanto a las relaciones políticas (Melgarejo y Baronet, 2013), dicho movimiento intelectual apunta a construir una epistemología que ayude a leer el mundo de una manera pluriversal (reconocimiento y participación de todas las voces).

Este capítulo se aborda en cinco ejes, de inicio se expone desde Catherine Walsh (2013), Walter Mignolo (2007), Palermo (2014), Santiago Castro Gómez (2007), Aníbal Quijano (2007) así como otros representantes del pensamiento decolonial, esto para presentar lo que serían las categorías clave de dicho pensamiento

¹ Esta categoría de maestro exitoso se retoma de Labaree citado en Pinar (2014:67) quien caracteriza al maestro éxitos de la siguiente forma “... el “éxito” del profesor depende de la “cooperación activa” del estudiante”

(colonialidad, decolonialidad), así mismo se presenta el rizoma colonial a partir de dichos autores, se debe apuntar que el rizoma colonial se construye desde Deleuze y Guattari (2004).

La colonialidad que se extiende a nivel social, y la pedagogía no se ha librado de sus alcances pero como la realidad no es determinante emergen discursos y lazos que resisten a los discursos y prácticas coloniales, que se presentan en un segundo eje del capítulo.

Para llegar a comprender y vislumbrar la decolonización del pensamiento se debe tener claro, aquello que se ha ocultado para poder sacarlo a la luz, es así que se presentan los planteamientos de Boaventura do Santos (2010) que ayudan a pensar acerca de la decolonialidad del pensamiento.

Puesto que la decolonialidad consiste en resistir a los embates de la colonialidad se expone el pensamiento de Paulo Freire (1976,2002), el cual ha servido de soporte para la aproximación hacia una pedagogía decolonial.

En el capítulo III se presenta la metodología. La investigación como proceso de construcción de conocimiento, entendiendo que la investigación conlleva a la construcción de conocimientos, se requiere para su realización de planteamientos metodológicos, que enfatizan la necesidad de reconocer las diversas maneras de conocer la realidad, es así que el propósito de este capítulo III se describen las diversas acciones que conforman la metodología de esta investigación que se realizó en la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Se presenta el posicionamiento metodológico dentro de la investigación el cual ha sido desde la investigación cualitativa-interpretativa (Erickson,1997) ya que permite estudiar los significados e intenciones de las acciones humanas, partiendo de esta característica se optó por el seminario de educación indígena de la licenciatura en

pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, se pensó en este seminario al ofrecer una alternativa en cuanto al enfoque, es decir, partiendo del problema de investigación en cuanto al desequilibrio epistemológico, la postura decolonial desde la que se imparte dicho seminario ofrece una alternativa al problema de investigación.

En un segundo momento de este capítulo, se expone el método entendido desde Sánchez Puentes como “la organización estratégica de todas las operaciones que interviene en la producción científica” (1993:9), luego el método surge de la pregunta de investigación y en este caso se trabajó con el estudio de caso (Stake, 2007), puesto que nos permite centrarse en un caso en particular, en este caso el seminario de educación indígena, con la intención de centrarnos en las relaciones y estrategias suscitadas dentro de dicho seminario.

Para la realización de investigación se requiere de diversas técnicas e instrumentos en el caso de la recogida de la información en el trabajo de campo, surge entonces la selección y construcción de aquellos que sean metodológicamente los adecuados, esta selección se realiza teniendo como guía la pregunta de investigación.

Para fines de comprensión del trabajo de investigación como un trabajo artesanal², se hace referencia a diversos momentos, como lo son las técnicas de recogida de información, así como los procedimientos de tratamiento de la información. Luego entonces dentro del trabajo de campo en esta investigación presentada se abordan las técnicas y herramientas de técnicas corte etnográfico como son la observación, el diario de campo, puesto que estas sirven al propósito planteado.

Podría llegarse a pensar que el método construye la investigación, sin embargo es la realidad investigada la que va dando forma al método, para poder tener claridad

² Se entiende lo artesanal aquí, desde Santoni como aquel trabajo arduo que implica una constante reflexión, donde el artesano (investigador) se construye en el trabajo constante. (Santoni, 1999:63)

en este aspecto fue necesario hacer ensayo-error, es decir, aun cuando el método aquí presentado es el estudio de caso, este método no fue que se presentara al inicio de la investigación, sino que fue en el caminar del proceso investigativo que se construyendo y reconstruyendo el método, es en este sentido que se presenta la reconstrucción del metodológica de la investigación.

Dentro de este capítulo se presenta la construcción del objeto de estudio, en el segundo se describen las acciones para la conformación de un marco teórico-conceptual y en tercer lugar se plantean la entrada al campo, todo lo anterior en su conjunto permitió la realización de la investigación.

La decolonización del pensamiento del seminario de educación indígena, es en este apartado que se presenta el resultado del análisis del dato recogido durante el seminario de educación indígena, para ello se presenta en tres ejes de análisis que permiten una reconstrucción del seminario que permiten observar las acciones que se desprendieron de dicho seminario.

La intención de este capítulo IV es recuperar la experiencia del seminario de educación indígena. Menester de ello, a partir de tres momentos específicos: el nacimiento de la idea del seminario donde se recupera la experiencia del docente titular del seminario el Maestro Rogelio Velázquez Vargas³ hacia la construcción del seminario, la intención de este eje es ubicar al hombre detrás de la idea del seminario, si bien se ofrece una semblanza de la persona física la intención es mostrar al pedagogo, para ello se destaca su participación durante dos años como parte del comité de carrera dentro de la licenciatura en pedagogía, así como las líneas de investigación, puesto que son estos factores loe hace que tenga el acercamiento a la decolonialidad.

³ Catedrático de la licenciatura en pedagogía, con antigüedad de 30 años en dicha institución. Sus líneas de investigación son: interculturalidad, decolonialidad y educación indígena.

En un segundo momento se expone la interacción estudiante-contenidos-docente referencia a la triada que se genera entre estos tres actores de la práctica educativa del docente (práctica vivida del seminario), este apartado se construyó a partir del eje de análisis denominado: Estrategias de enseñanza para la decolonización del pensamiento es en este momento donde se interpretan las actividades generadas dentro del seminario, aquí se encuentran las estrategias que se utilizaron durante el desarrollo del seminario, con la intención de rescatar la concepción de docencia y modos de construir conocimiento dentro del aula.

Finalmente se presenta un último eje de análisis del capítulo, que responde a la etapa post- seminario, dentro de este eje se presenta las percepciones de los estudiantes en cuanto a los contenidos revisados dentro del seminario y las prácticas, dentro de este eje se puede ubicar un desprendimiento del pensamiento por parte de los estudiantes. Asimismo se hace mención de la autocrítica del docente y grupo coordinador donde se hace la reflexión de que aun cuando haya cambio de contenidos eso no implica de facto la decolonización, hace falta decolonizar el pensamiento para poder ser congruente en la mayor medida entre lo que se dice y lo que se hace.

Como parte de las conclusiones de este trabajo es exponer el proceso de construcción de una pedagogía decolonial a través de las prácticas en el aula, que se enfocan en los estudiantes como agentes activos, asimismo una resignificación del rol docente, que permite visualizar una pedagogía decolonial en cuanto pluriversal, donde desde la misma práctica docente se reconozca la complejidad de saberes en el campo de la pedagogía. Por último, el carácter optativo de las unidades de conocimiento sea quizás un espacio de apertura a nuevos contenidos dentro de la licenciatura.

CAPÍTULO I. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DEL NEOLIBERALISMO-GLOBAL

En esta primera parte de la tesis se pretende ubicar el contexto de nuestro problema de investigación que se refiere a la formación que reciben los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón que responde a un desequilibrio de epistemes, por cuanto los contenidos abordados se vinculan desde el conocimiento de las producciones teóricas provenientes de occidente, es así que estas producciones se legitiman como superiores. Es decir, dichos contenidos convocan a la transmisión de una cosmovisión dominante, en otras palabras, lo que ocurre es que los estudiantes de dicha licenciatura viven una colonialidad del saber pedagógico, entendiendo la colonialidad como un control de la subjetividad/intersubjetividad, y en el caso de la colonialidad del saber responde en especial al control del conocimiento y de la producción del conocimiento, donde los conocimientos producidos por los sujetos occidentales son considerados superiores a los conocimientos no occidentales, de manera, que los conocimientos de occidente son automáticamente considerado como universalmente válido para todos los contextos y situaciones mundiales.

1.1 El neoliberalismo y globalización

Vivimos en una sociedad donde las barreras geográficas se han desdibujado, causa de ello es la llamada globalización, es preciso detenernos aquí un momento para caracterizar a este fenómeno.

Hay que hacer notar que para hablar de la globalización, se debe tener presente la polisemia del término se le menciona desde lo político, lo económico, lo cultural. Es en la última década del siglo XX y principios del siglo XXI que la política internacional favorece al libre comercio y la supresión de las fronteras del capital, lo cual trajo consigo una transformación radical en la configuración de la sociedad a nivel global.

Es durante los años setenta que se impulsa una expansión mundial del capital y con ello un cambio en los modos de producción de los países, se da con esto la llamada globalización. De acuerdo al sociólogo alemán Ulrich Beck (2008:34)

[La globalización] significa los *procesos* en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones e identidades y entramados varios.

De manera que la globalización acaba con las fronteras de movilidad del capital, es así que apuesta por la unificación e integración de las economías mundiales (Bourdieu, 2001).

Acto seguido se habla de una realidad múltiple que se hace presente a nivel global. Al hablar de un “nivel global”, se hace referencia a la globalidad que implica que “las distintas formas económicas, culturales y políticas no dejan de entremezclarse” (Beck, 2008: 28), es decir que no existe ya una localidad de los hechos sino que lo que suceda en el norte afectara el sur y viceversa.

En la globalización la información va a ser una mercancía de alto valor, puesto que desde este modelo, al tener mayor fluidez es posible homogeneizar actitudes y formas de comportamiento, dándose con ello lo que vendría a ser el imperialismo universal (Bourdieu, 2001).

En cuanto al neoliberalismo, de inicio se trata de un modelo económico que se puede ubicar históricamente después de la segunda guerra mundial y se caracteriza por una primacía del mercado. El creador del neoliberalismo es el economista austriaco Friedrich Hayek en 1944, implementado en 1973 durante el régimen dictatorial del general chileno Augusto Pinochet.

Dentro de la propuesta neoliberal se limita la participación del estado como regulador, reduciendo de manera significativa las funciones relacionadas con el

bienestar social, en este sentido los neoliberales sostienen que la mejor manera de asegurar el desarrollo y el bienestar de los individuos consiste en la implementación de una serie de reformas políticas, económicas y sociales encaminadas al crecimiento de la riqueza.

El neoliberalismo ha sido impulsado principalmente por la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) para referirse a políticas fiscales y monetarias recomendadas por estos organismos a los llamados países en desarrollo, desde este proyecto neoliberal se postulan tres grandes principios:

El neoliberalismo pugna por la libertad en el comercio y las inversiones (principio de liberalización), puesto que diagnostica que “la excesiva regulación económica desestimula la libre circulación de bienes y capital” (Vargas, 2007:80-81), luego entonces la reducción de normas genera bajo su perspectiva un crecimiento económico y distribución de la riqueza, este principio es el de la desregulación. Por último está el principio de privatización que consiste en la transferencia de las actividades productivas y de servicios del sector público al sector privado.

Es importante mencionar que a partir de la liberalización económica se da una redefinición del poder, lo cual a decir de Hernán (2008:7)

... se tradujo en posiciones de liderazgo alcanzadas por tres actores [líderes políticos pro-reformas, los grupos empresariales vinculados a este tipo de políticas y los organismos multilaterales de crédito], los cuales hicieron valer no sólo sus intereses, sino también sus cosmovisiones generales

Lo mencionado por Hernán sirve para mostrar la otra cara del neoliberalismo, como un sistema ideológico con proyección mundial, es decir, más allá de un modelo económico se debe pensar en la imposición que han hecho estos tres actores de sus cosmovisiones a nivel global, en la expansión mundial de la organización ideológica del neoliberalismo fue pieza fundamental la crisis de deuda externa de

los 80' que llevo a los países latinoamericanos a pedir préstamos a los organismos internacionales de crédito, Hernán menciona (2008:6) al respecto:

Los técnicos que formaban parte de esos organismos, principalmente el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), comenzaron a exigir la implementación de férreas políticas de estabilización macroeconómica, en especial en materia de presiones inflacionarias y de las cuentas fiscales y externas, y la realización de reformas estructurales de mercado, como una forma de cobrar los préstamos externos adeudados a los países de América Latina

De modo que el neoliberalismo llega a América Latina con la intención de una reestructuración del mercado, que implicaba al mismo tiempo una privatización y por ende una reforma del estado en sus funciones, es así que el neoliberalismo en América Latina al menos se puede vislumbrar desde su lógica de estructura ideológica.

El neoliberalismo alude a encerrar a la sociedad al mercado y su esfera económica, es decir, al referirnos constantemente a sistemas de producción, distribución y consumo de bienes lo que se busca es la ganancia, así como la obtención de beneficios económicos, por supuesto que esta subordinación al mercado tiene resultados asimétricos en la población, es decir, el capital se acumula en las manos de unos cuantos mientras que otra parte de la población se suma a un porcentaje importante que no puede cubrir sus necesidades ante la falta de poder adquisitivo, y la desaparición del estado benefactor.

De manera que el neoliberalismo como reacción teórica se posiciona contra el Estado de bienestar, y en este contexto es que el hombre/mujer es responsable ahora de cubrir sus necesidades mediante las ofertas del mercado con la privatización, puesto que el estado ya no provee las necesidades de la población.

En todo el mundo, las fuerzas del neoliberalismo, o lo que podría denominarse la última fase del capitalismo depredador, van por el camino de dismantelar los beneficios sociales garantizados históricamente y otorgados por el estado benefactor (Giroux, 2013:13)

De esta manera el sistema neoliberal nos enfrenta a un neodarwinismo social donde “son <los mejores y los más brillantes>, como se dice en Harvard, los que triunfan” (Bourdieu, 1999:60) y los perdedores lo son por su falta de capacidades, asimismo se va priorizando la individualidad frente a las colectividad. Hay que mencionar, además que el neoliberalismo tiene sus propias concepciones de hombre, mundo y vida, constituyendo una ideología neoliberal, de ahí que Lander (2000:11) mencione

... debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida.

En virtud de lo anterior podemos rescatar que desde el neoliberalismo se ejerce un poder que intenta imponer un modelo civilizatorio, a decir de Lander estamos presenciando un mundo donde lo que se intenta es imponer el pensamiento único del neoliberalismo, en este sentido, el neoliberalismo se presenta a sí mismo como la única alternativa viable, alternativa que como ya menciona Bourdieu (1999) viene generando la exclusión de sectores de la población que no han podido alcanzar las capacidades que el sistema les requiere, en este sentido el neoliberalismo se presenta como una verdad absoluta e inevitable, a decir de Sosa Fuentes (2012:57): “[El neoliberalismo es] un pensamiento social y modelo económico con la pretensión epistemológica y ontológica de erigirse como *la* teoría universal e *insuperable* de la humanidad. (...) [El neoliberalismo] obedece a una realidad epistémica centrada”, esta caracterización del neoliberalismo deja entre ver la estrategia de colonialidad del neoliberalismo, en cuanto se posiciona como único modelo viable. La colonialidad se presenta en la dependencia que surge de los países de la periferia, es decir, los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados, Sosa Fuentes (2015: 57) citando a González Casanova deja ver que el neoliberalismo mantiene una estrategia colonizadora:

[El neoliberalismo] se está utilizando, como advierte González Casanova, [...] para una reconversión de la dependencia [...] en los países del tercer mundo [...] es un colonialismo global que hoy es también neoliberal y posmoderno [...] en gran medida es una recolonización

Luego entonces, el neoliberalismo intenta colonizar el pensamiento social por medio de terminología del mercado, asimismo con idea de producción, eficacia, entre otros conceptos que se están poniendo en boga actualmente. Asimismo, los valores y supuestos que se presentan como los aceptables desde el neoliberalismo.

Nada se escapa del neoliberalismo-global, en todos los ámbitos tiene un impacto y la educación no es la excepción. Desde el neoliberalismo-global se gesta una conexión de la educación-globalización-neoliberalismo, la educación responde a las necesidades del mercado, donde los conocimientos que circulan dentro de las instituciones educativas, así como la producción de los mismos se circunscriben a sus necesidades. Asimismo la internacionalización de los mercados de trabajo afianza todavía más esta conexión. A continuación se presenta el vínculo neoliberalismo-educación.

1.2 La Educación Superior en el contexto del neoliberalismo-global

Es innegable que el neoliberalismo-global es una sombra que recorre el mundo, prueba de ello son sus impactos en todos los ámbitos de la sociedad, luego entonces es necesario entender al neoliberalismo global más allá de un modelo económico, en este sentido Solano (2015:118) menciona:

La conjunción de [el antropocentrismo, el epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo] (...) le vienen a dar fundamento a la matriz de dominación neocolonial que en la actualidad se expresa a través de una serie de procesos que eufemísticamente conocemos como “globalización” y no es más que la expresión discursiva de una nueva etapa de expansión del sistema capitalista que disemina por doquier una ideología y una forma de ver el mundo que permea todos los ámbitos de la vida social, y en el que la educación constituye el mecanismo de reproducción ideológica por excelencia.

Es así que la globalización se puede entender como un sistema colonial, dicho de otra manera, mediante la globalización se viene imponiendo una forma ver el mundo con ello se hace presente la universalización.

De entrada se pueden mencionar algunos de los efectos del contexto neoliberal en la educación, que de acuerdo con Jiménez (2013) son: la baja de la matrícula, reducción al financiamiento, la aplicación de proceso de evaluación que no demuestran una alta en la calidad de la educación, el aumento de las instituciones privadas.

En 1998 en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, celebrada en París, de inicio se postula que:

... la educación superior del siglo XXI deberá inscribirse decididamente en el proyecto global de educación permanente para todos, convertirse en su motor y su espacio idóneo y contribuir a incorporar en ella los demás niveles y formas de educación estrechando sus vínculos entre sí. (UNESCO, 1998:2)

De esta manera la educación superior tiene como primera misión incorporarse en el proyecto de una educación para todos, lo que vendría siendo el acceso de toda la población a este nivel. Sin embargo aún hoy en México este objetivo no se ha logrado, tal es el caso de los miles de rechazados en universidades públicas en México de las instituciones de educación superior pública, ante dicha situación la Secretaria de Educación Pública (SEP) en el año 2014 ofertó lugares en escuelas privadas, donde nuevamente fueron segregados otros miles puesto que la economía mexicana no permite a toda la población tener acceso a este tipo de educación. Esta estrategia de parte de la Secretaria de Educación Pública puede vincularse con lo mencionado por González Casanova (2000: 20) cuando menciona:

Esta nueva universidad neoliberal tiene una política llamada “humanitaria” mediante la cual fundaciones públicas o privadas ofrecen becas o créditos a los estudiantes pobres que no pueden costearse sus estudios.

En este caso todos aquellos estudiantes rechazados eran aspirantes a una serie de becas por parte de instituciones privadas, desde lo que podría ser esta política humanista para acercarlos al acceso a la educación superior. Asimismo de esta intención de una educación para todos se infiere que desde el neoliberalismo se entiende la equidad en la educación como sinónimo de una justicia distributiva.

A todo esto lo que se puede inferir es que la educación en el contexto del neoliberalismo global se concibe como una mercancía de la cual no todos pueden ser usuarios, para que se entienda mejor, quien tiene acceso a la educación está mejor capacitado para responder en cierta manera a las necesidades del contexto, lo cual responderá en dos dimensiones una individual y una social. La individual responderá a la teoría del neodarwinismo donde el más capacitado sobrevive y la social para el logro de un desarrollo.

Con ello, desde el neoliberalismo global la pedagogía se piensa en relación a un conocimiento económico, es decir, el contexto exige que la pedagogía responda a las necesidades del mercado, esto mediante la acumulación de información, más aún del saber hacer, entendido esto como una formación instrumental⁴, equiparando la formación con la instrucción, luego entonces en la medida que se esté “preparado” se será “competitivo” y de ello dependerán las oportunidades que tenga el hombre-mujer para desarrollarse en el ámbito laboral.

Sin embargo, la otra cara de las Instituciones de la Educación Superior (IES) se desprende de aquí mismo pues así como son miles o millones los rechazados, son miles también los “usuarios” de lo cual se desprende que las Instituciones de Educación Superior sean actualmente un gran negocio por las personas que emplean y las personas que educan.

Para aquellos que logran tener acceso a la Instituciones de Educación Superior, y que han logrado librar la segregación, deviene otro reto, contribuir al desarrollo, lo que implica insertarse en la carrera por ser el mejor, Puiggrós (1994:37) señala

La educación se transforma en un *prerrequisito para el desarrollo económico*, en una variable más de la educación del desarrollo. Los términos que componen la

⁴ La formación instrumental se entiende en este trabajo desde Zemelman en relación a la Razón instrumental, entendida esta como: [Aquella]. Donde el pensamiento no cuenta, las ideas no cuentan, porque lo que importa es una eficiencia sin pensamiento y sin ida, porque, obviamente, ese pensamiento y esa idea está preescritos al hacer. Se trata de ser funcional para un pensamiento ya pre-existente. (Zemelman, 2006:44)

relación pedagogía-economía se singularizan en el *desarrollo económico= reproducción ampliada del capital* sobre la base de un mayor rendimiento de la fuerza de trabajo; por lo cual, la educación resulta igual a preparación de los recursos humanos para ese desarrollo.

De manera que la educación en el contexto del neoliberalismo está sujeta a una serie de exigencias orientadas a la satisfacción de necesidades, así que se habla de un servicio y de usuarios. En este sentido se pueden vislumbrar una acepción del hombre en la educación desde el neoliberalismo; el hombre es un medio para lograr el desarrollo de un país, convirtiéndose en recurso humano, término que se puede relacionar con el capital humano, derivando de esto una concepción de la educación como medio de producción.

Martínez (1998) en relación a la educación vinculada al desarrollo económico señala que mientras en los países centrales se prepara al individuo para incidir en el desarrollo de las fuerzas productivas, en los países subdesarrollados se les afirma para su adaptación pasiva a las fuerzas productivas de las transnacionales y para contribuir a reproducir las formas del subdesarrollo dependiente. En relación con este vínculo entre educación-producción Manuel Castells (2001:216) realiza esta misma vinculación de la educación como medio de producción y el capital humano cuando menciona: “Hoy día, la universidad es un elemento esencial de la dinamización del tejido urbano y de la producción de mano de obra calificada”

Entonces resulta que la educación superior se vincula con la idea de producción del capital humano, realizando un vínculo con la idea del mercado, lo que lleva a una comprensión de la educación como un medio de producción. Ligado a estos razonamientos la socióloga Amparo Ruiz (2002:16-17) menciona que:

... en el ámbito educativo las modificaciones en el sistema de enseñanza-aprendizaje implican también, por supuesto, la visión del educando como elemento incompleto, como en cadena de montaje industrial, cuyo resultado final será un ‘producto de calidad’.

Esto lleva a plantear además de la educación como un servicio a favor de las leyes de intercambio económico. En este sentido la educación superior no se ha librado de esta relación con el mercado. Sin embargo el estudiar hasta este nivel no asegura acceder a un trabajo, dándose con esto otro tipo de exclusión; que bien podría confundirse con la idea de la exclusión del trabajo de la que habla Bourdieu (1999).

De esta manera se pueden vislumbrar los principios que rigen los programas educativos para América Latina desde los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, considerando la educación como **una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad** (Caponi: 1997); en este sentido el termino de calidad deriva en el término de excelencia referido a niveles de competitividad en cuestión de conocimientos y saberes útiles a los mercados.

En consecuencia la educación superior es vista desde los términos del mercado con los términos de calidad y competitividad, ligados a la eficiencia y eficacia de las instituciones superiores para cubrir las necesidades del mercado. De ahí entonces que los profesionistas egresados de la Instituciones de Educación Superior tiendan a una súper especialización, así como una educación permanente relacionada en el sentido instrumental de hacerse cada vez de mayor número de aprendizajes, Gallart (1997:162-163) menciona al respecto

[Actualmente para la inserción laboral de los trabajadores es necesaria] la capacidad de aprendizaje y recalificación a través de una formación permanente, respondiendo a los cambios del mercado de trabajo, la creación y destrucción de nichos ocupacionales, (...). Todo ello hace que no se pueda hablar de una secuencia formación-empleo hecha una vez en la vida y luego una inserción estable y continuada en una ocupación sólo complementada con aprendizajes en el trabajo, tal como se planteaba en alguna concepción antigua de aprendizaje de oficios. Cada vez será más necesario partir de una formación amplia y renovar aprendizajes diversos, con un continuo balance de competencias.

Por consiguiente desde este contexto neoliberal la universidad responde a las necesidades del mercado, será Aboites (2003:50-60) quien dibuje este re direccionamiento de la universidad de manera concisa, al mencionar

La definición del rumbo de la Educación Superior ya no surge de un proyecto de nación que concebía a la educación como parte central del patrimonio social y sustento sólido del desarrollo, sino de las necesidades empresariales más crudas en el marco de un proyecto de inserción en la economía globalizada. De la conducción enmarcada en la autonomía y una cierta democracia interna en las instituciones se pasa ahora a un proyecto de funcionarios y empresarios junto con sectores académicos clave.

En consecuencia las Instituciones de Educación Superior se ven obligadas a realizar una reestructuración de sus planes y programas de estudios, así como de los perfiles de egreso que tengan vinculación con el mercado laboral, puesto que en este contexto la idea es que las Instituciones de Educación Superior faciliten la inserción en el campo laboral.

Entonces surge la duda ¿cuál es el papel de la universidad actualmente?, es decir, a que responde la universidad, más allá del vínculo mercado-educación, se encuentra la cuestión del saber dentro de la universidad, contestar este cuestionamiento no es cosa fácil, sin embargo Mignolo en una entrevista que les es realizada en 2014 hace mención de la función de la universidad históricamente mencionando:

La universidad ha sido y sigue siendo una instancia de la colonialidad del saber. (...) En fin, la universidad y el museo son dos instituciones claves en las que se fundó y se mantiene la colonialidad del saber y de la subjetividad (Mignolo: 2014)

Con respecto a la colonialidad del saber dentro de la educación, se hace referencia a los contenidos que dentro de las universidades circulan, es decir, al referente teórico desde donde se viene construyendo el conocimiento, en consonancia con Mignolo, Lander citado en Castro-Gómez (2007:79) menciona:

[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte.

Es así que la universidad gesta como institución la colonialidad del saber contribuyendo a reforzar una hegemonía cultural, económica y política. Asimismo se puede observar esta colonialidad del saber en las universidades en relación a la construcción de los conocimientos, es decir, actualmente la universidad tiene como función la investigación, lo cual significa: *producir conocimientos pertinentes*, estos conocimiento serán pertinentes en tanto puedan ser útiles a la política global, de esta manera las universidades se convierten en microempresas prestadoras de servicios (Castro-Gómez, 2007:85).

Ante este panorama, no podemos caer en la resignación de servir a las necesidades neoliberalismo, como señala Freire (2004:51)

Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco tiene por qué ser la reproductora de la ideología de los grupos dominantes, por lo que el discurso ideológico de la globalización, no necesariamente tiene que ser adoptado por las universidades para “entregar al egresado bien formado” a la iniciativa privada.

Podemos decir que, efectivamente la educación es una práctica social y como práctica social está vinculada a todas las prácticas sociales de su alrededor, sin duda está vinculada al neoliberalismo ya que el hombre se va construyendo desde su vida cotidiana y por ende de la organización política, económica y social de la que forma parte. Sin embargo, el mismo neoliberalismo es constituyente de la resistencia a la adaptación de la educación al sistema.

Lo dicho hasta aquí denota la concepción de la educación como un servicio a favor de las leyes del intercambio económico, donde los estudiantes se convierten en una

demanda de consumo, cuyo funcionamiento se comprobará según su competitividad y su eficacia demás valores del mercado.

De aquí cabe la esperanza en instituciones que se han resistido a acoger esta línea, tal es el caso de la UNAM, y en este sentido de la licenciatura en pedagogía dentro de la FES-Aragón, para ello a continuación se realiza a contextualización de dicha institución.

1.3 Planteamiento del problema

Si bien es cierto que no hay una sola concepción de la pedagogía, si es ciencia, arte, disciplina, mito; también lo es que existe una elaboración teórica sobre la pedagogía por parte de intelectuales, investigadores y asimismo de docentes y estudiantes, partiendo de lo anterior se sostiene que dentro de las instituciones se crea o debería crearse conocimiento pedagógico, entonces surge la inquietud acerca de pensar en torno a la construcción de campo⁵ pedagógico. Se entiende que el campo pedagógico se construye a partir de factores tales como la forma en cómo se produce, apropia, difunde, transmite y transforma el conocimiento y de manera particular el pensar en los espacios donde circula este conocimiento como las aulas, en este sentido las bases del campo pedagógico se encuentran en el saber pedagógico, las instituciones, la vida cotidiana, todo espacio donde la praxis pedagógica se produzca, así como los actores de la enseñanza: docente/estudiante-estudiante/docente.

Considerando que el campo pedagógico se construye dentro de las instituciones, esto nos, conduce a pensar en ¿Cómo se construye el campo pedagógico dentro de la FES Aragón?, aquí debo aclarar que esta no es tarea de esta investigación

⁵ Bourdieu (1990:104) señala que un campo es : “ Un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas”

dicho cuestionamiento, sino que a partir de esta pregunta se llega al planteamiento acerca ¿Desde qué corrientes se está construyendo dicho campo en esta institución?

A partir de esto, es que se llega al planteamiento de Sánchez Puentes (1993:35), quien menciona que: “[es necesario en la problematización] un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar”. En este sentido es que se va delimitando esta investigación en cuanto a la formación que reciben los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, es decir, desde donde teóricamente se construye la pedagogía en dicha institución. Desde un abordaje de lo curricular Hernández Zúñiga (1998:25) menciona respecto a la importancia del referente teórico en la formación universitaria:

La formación conceptual (o teórica) constituye un baluarte de lo universitario, es la esencia de la misma universidad. Esta formación crea la posibilidad a mediano plazo de gestar un “pensamiento original y creativo”, esto es, la producción de conocimientos en un ámbito disciplinario específico.

Lo mencionado por Hernández Zúñiga sirve, para cuestionar sobre la construcción del campo pedagógico dentro de la licenciatura en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón en relación a los referentes teóricos, en una entrevista realizada a un docente de dicha licenciatura, con referencia a dicha construcción esté nos menciona:

Rogelio Velázquez: La formación es una formación repetitiva, es una formación muy occidental (...), tenemos algunas materias que están colonizando a la pedagogía y digo colonizando porque se están imponiendo como que si fuera ahora el objeto de estudio que va a ser la psicología ,(...) , es de todos conocidos que lo que revisamos o lo que se revisa en la carrera es el pensamiento occidental desde la misma manera de cómo se habla, desde la misma manera de los materiales que se leen y se usan son de extranjeros y la mayoría de occidentales. Estamos viendo que seguimos el mismo camino que la escuela occidental, llega un maestro que es el que tiene la razón, es el que da la clase, los alumnos escuchan, los alumnos hacen lo que el maestro les indica y que precisamente ellos entre más leen, más capaces se sienten, lo que van a hacer es repetir lo que el maestro que esta adelante (2015-2,10:33)

Este testimonio devela como es que el catedrático Rogelio Velázquez vislumbra la construcción del campo de la pedagogía desde una formación repetitiva, así mismo denuncia una colonización de la pedagogía, donde esta se subsume a la psicología. De esta manera se plantea un desplazamiento de la pedagogía por las disciplinas de la cual se auxilia, lo cual deriva en una preocupación por el lugar que ocupa la pedagogía en la educación.

El catedrático a través de su testimonio alude que la tendencia teórica de occidente está predominando en la licenciatura al mencionar: **“es de todos conocidos que lo que revisamos o lo que se revisa en la carrera es el pensamiento occidental desde la misma manera de cómo se habla, desde la misma manera de los materiales que se leen y se usan son de extranjeros y la mayoría de occidentales”**, conviene subrayar, que este docente ha desempeñado su práctica docente en dicha institución durante 25 años, asimismo es egresado de dicha licenciatura y forma parte del comité de carrera durante dos años, entonces a partir de sus palabras se puede decir que la pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón se construye desde una perspectiva occidental, lo cual remite a una simplificación del campo de la pedagogía desde lo occidental.

Es decir, dentro de la licenciatura se gesta una visión reduccionista de la pedagogía, lo cual podría limitar a los futuros pedagogos en la construcción del conocimiento, asimismo permea a la pedagogía de una visión hegemónica de su campo. Simultáneamente el catedrático menciona: **“Estamos viendo que seguimos el mismo camino que la escuela occidental, llega un maestro que es el que tiene la razón, es el que da la clase, los alumnos escuchan, los alumnos hacen lo que el maestro les indica y que precisamente ellos entre más leen, más capaces se sienten, lo que van a hacer es repetir lo que el maestro que esta adelante”** el testimonio pone en duda la construcción teórica del campo por parte de los estudiantes, dejándolos con un papel pasivo, y con ello la formación desde una concepción bancaria donde es el educador el centro del acto educativo

conduciendo al educando a una memorización mecánica y repetitiva (Freire, 1976:10-11)

En lo que se refiere a esta simplificación del campo pedagógico, este catedrático menciona otra problemática en relación a la formación teórica que tiene los estudiantes, esto al hablar de los contenidos revisados en dicha licenciatura

Mira, podemos tomar muchos ejemplos, son ocho semestres de la carrera, en estos ocho semestres podemos encontrar libros que son solicitados, su lectura en primer semestre, de nuevo en tercer semestre, posteriormente en sexto semestre, son textos que podemos decir, (...) que han tenido mayor boga. [Entre ellos] son de autores alemanes porque hay un grupo que trabaja este concepto del objeto de estudio de la pedagogía como bildung y hay una repetición de textos. (2015-2:15:40-16)

Del testimonio del catedrático se denota la reducción del campo por medio de lecturas repetitivas a lo largo de la licenciatura, es aquí donde quisiéramos detenernos, puesto que al mencionar: **“son ocho semestres de la carrera, en estos ocho semestres podemos encontrar libros que son solicitados, su lectura en primer semestre, de nuevo en tercer semestre, posteriormente en sexto semestre”** se gesta un reduccionismo en cuanto contenidos, es decir, se reduce la revisión de textos de los estudiantes y aunado se refuerza la formación occidental.

A partir de la entrevista realizada a este catedrático surge la necesidad de remitirse al plan de estudios de la licenciatura, se debe aclarar que la intención no es realizar un análisis del plan de estudios de esta licenciatura, sino dar significado al testimonio del docente a través de dicho plan con el fin de dar pasó al problema de investigación de este trabajo.

Antes que nada conviene tener presente las palabras de Alicia de Alba cuando menciona respecto al currículum:

Es la síntesis de elementos culturales, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta política-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, otros tienden a resistirse y oponerse a tal dominación (1998:3)

Debido a que en adelante se centrará la atención en la descripción del plan de estudios 2002 de la licenciatura en pedagogía, es importante tener en cuenta que implica hablar de un plan de estudios, es decir, estar conscientes de que el plan de estudios implica una postura política.

Este plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón considera como principal objeto de estudio a la formación como un proceso de construcción individual e interno que objetiva prácticas sociales y de construcción cultural y de la identidad, con participación de múltiples mediaciones. En esta óptica lo pedagógico está abierto al entendimiento, la crítica, la comprensión y hasta la tolerancia frente aquellos saberes que la interpelan o en los que se apoya (Plan de estudios licenciatura en pedagogía, 2004: 28-29).

A la formación se le asocian otros rasgos meramente humanos como la sensibilidad, la estética, el reconocimiento del sujeto y sus relaciones, al devenir histórico y cultural, la cotidianidad y al presente, así como a la subjetividad y la interpretación.

El plan de estudios de esta licenciatura plantea en relación a la formación de los estudiantes lo siguiente

... no podemos dejar de considerar las exigencias de un mercado laboral, que se basa en la degradación del valor humano, sin embargo, tampoco estamos de acuerdo en someter los procesos de formación de los pedagogos al movimiento del mercado laboral, sino construir un vínculo entre formación y competencia. En el mercado, el país requiere de fuerza laboral con capacidad intelectual, no sólo pensando en adaptarse a las innovaciones, sino, y sobre todo, para aprender a construir lecturas críticas sobre la realidad neoliberal y ello repercute en la formación de los ciudadanos; el pedagogo tendrá que desarrollar y crear propuestas que respondan en cierto sentido a las políticas, pero que salvaguarden lo esencial de la educación humana, ello implica que deberá vivir entre dar respuestas satisfactorias al mercado, al mismo tiempo que desde la formación, posibilite con base de lecturas

que le posibiliten comprender la realidad, la apertura del mercado, construyendo para sí nuevas formas de relación con la realidad pedagógica y educativa. (Plan de Estudios licenciatura en pedagogía : 2004)

De esta manera dicho plan deja clara su postura de no someter la formación de los pedagogos al mercado laboral, con esto crea una alternativa frente al contexto socio-histórico dentro del cual se desenvuelve, perfilándose como una casa de estudios que forma pedagogos capaces de **construir lecturas críticas sobre la realidad neoliberal**, lo que permitirá en cierto modo crear asimismo alternativas de intervención en el contexto, de manera tal que se habla de un pedagogo con conciencia social.

Es necesario recalcar la organización de las unidades de conocimiento dentro del plan de estudios de la licenciatura, se distingue entre unidades obligatorias y optativas, las materias optativas tienen por objetivo brindar a los estudiantes una formación más profunda de algunas temáticas que sean de su interés. Aquí hay dos cuestiones la primera es que esta organización responde una estructura arbórea del conocimiento, que los jerarquiza (obligatorio/optativo), lo que favorece la idea de materias importantes y no importantes entre los estudiantes. En una entrevista con una estudiante de la licenciatura, acerca de la experiencia de cursar un seminario optativo se puede ver esta representación que se tiene de lo optativo:

... veníamos así como las materias importantes y al entrar al seminario pues ya, es otro tipo de teorías. (EL-01-8vo-2014)⁶

Entonces esta constitución binaria (obligatorio/optativo) favorece a ver las optativas solo como una manera de cubrir créditos, al momento de decir: **“veníamos así como de materias importante”**. El testimonio da una concepción de jerarquía dentro de las unidades, donde las optativas se reducen, es así que se recurre a la práctica de inscribirlas, por curiosidad o bien por falta de cupo en otras unidades optativas, es en este punto de jerarquizar donde Castro-Gómez (2007) señala que

⁶ Se ha utilizado una clave, para proteger el anonimato de la estudiante.

dentro de las universidades se establecen fronteras entre los conocimientos útiles e inútiles, reflejado esto en la manera de estructuración del currículo y planes de estudio.

Asimismo se puede dar cuenta que dentro de dicho plan la fundamentación del mismo reside en la concepción de formación como el objeto pedagógico (Plan de estudios de licenciatura en pedagogía, 2004:20-21).

Además se realiza un recorrido de la construcción teórica de la pedagogía occidental (Plan de Estudios licenciatura en pedagogía, 2004:24), con el fin de presentar la trayectoria del discurso pedagógico, hacia la conformación de su objeto (formación). Se inicia con el criterio de cientificidad por parte de Herbart, el desarrollo de la formación con Herder y Hegel, la transformación del sistema escolar europeo, llegando a una concepción de la pedagogía como ciencia filosófica de la educación. Es así que dentro del plan de estudios se recurre como parte de su fundamento teórico a las pedagogías clásicas (reconocidas como tales dentro del plan), representadas por el pensamiento de Herbart, Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Dilthey, Natorp, Kant, Herder, entre otros, los cuáles se caracterizan por su teorización realizada en torno a la formación, que refiere a la construcción de lo humano (Plan de estudios licenciatura en pedagogía, 2004:37), conforme a esto se puede ver que este plan de estudios se basa y constituye bajo el reconocimiento de las producciones teóricas del occidente básicamente.

Partiendo de los planteamientos de dichos autores, se comienza a justificar dentro de dicho plan que el objeto de estudio de la pedagogía será la formación (*bildung*), término que se aborda dentro del plan desde los referentes teóricos de Berman Honoré, Gilles Ferry, Gadamer, Hegel y Larrosa principalmente.

Las situaciones identificadas llevan a vislumbrar que el plan de estudios de la licenciatura se basa en una postura imperante eurocéntrica de los conocimientos, el término de eurocentrismo se retoma de Dussel, quien lo explica de la siguiente

manera: “porque indica como punto de partida de la “Modernidad” fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso” (2000:46), de esta manera se hace referencia a la subvalorización de conocimientos, saberes gestados fuera de los criterios epistemológicos del patrón europeo, en este sentido al aludir al plan como una postura eurocéntrica, se hace alusión a una formación unicentrista vía los referentes teóricos que dan soporte a dicho plan.

De lo expuesto anteriormente es que se llega a la enunciación del planteamiento del problema de la siguiente manera:

La formación que reciben los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón responde a un desequilibrio de epistemes, el término desequilibrio epistemológico, se desprende del racismo epistemológico trabajado por Ramón Grosfoguel quien lo define como

La forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto a la inferioridad de los «no occidentales» como seres inferiores a los humanos (no humanos o subhumanos) se define con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad (2011:343).

Es decir, este racismo hace referencia al color de la razón, lo cual deriva en un desequilibrio de conocimientos donde se retoma la razón europea, de esta manera al mencionar que la formación responde a un desequilibrio epistemológico se hace referencia por cuanto los contenidos abordados se vinculan desde el conocimiento de las producciones teóricas provenientes de occidente, es así que estas producciones se legitiman como superiores, es decir, dichos contenidos convocan a la transmisión de una cosmovisión dominante, de manera que los estudiantes de dicha licenciatura vivencia con este desequilibrio epistemológico una colonialidad del saber pedagógico; entendiendo la colonialidad como el control de la subjetividad/intersubjetividad del hombre, y en el caso de la colonialidad del saber responde en especial al control del conocimiento y de la producción del

conocimiento, donde los conocimientos producidos por los sujetos occidentales son considerados superiores a los conocimientos no occidentales, de manera, que los conocimientos de occidente son automáticamente considerados como universalmente válidos para todos los contextos y situaciones mundiales.

1.3.1 Pregunta de investigación.

La pregunta de investigación que se busca responder en esta investigación se orienta hacia ¿Cómo se construye la decolonización dentro del aula de clase a partir de la experiencia de un maestro exitoso⁷?

1.3.2 Supuesto de investigación

Para poder responder al cuestionamiento anterior se plantea el supuesto que se encuentra dirigido a promover acciones por parte de los participantes del acto de enseñanza-aprendizaje, que vinculen las prácticas de los actores con métodos y metodologías de trabajo a favor de una ética-política, entendida esta desde Freire como una acción de toma de decisiones en base a un buen juicio.

1.3.3 Objetivo de la investigación

El objetivo general de la investigación es: Reconstruir la experiencia vivida en el seminario de educación indígena en el periodo correspondiente 2015-I, en la Licenciatura en pedagogía en la FES-A.

⁷ La categoría de maestro exitoso se construye en este trabajo a partir de las evaluaciones que los estudiantes realizan cada semestre a los maestros como requisito institucional, en donde el maestro en cuestión tiene en promedio una calificación de 9, asimismo retomando a Labaree citado en Pinar (2014:167) quien menciona: “el “éxito” del profesor depende de la “cooperación activa” del estudiante”. Es necesario marcar que lo exitoso no se entiende aquí desde el dominio de competencias por parte del docente sino que es una construcción a partir del dato empírico.

Como un modo de contribuir a visibilizar un proceso formativo decolonial gestado dentro de la FES Aragón- UNAM coordinado por un grupo de pedagogos egresados de esta misma institución que sensibles a la preocupación por la formación de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía y por el mejoramiento de la misma licenciatura, diseñaron un seminario de educación indígena desde un enfoque decolonial que permitiera el intercambio de conocimiento entre los actores de dichos seminario.

Resumiendo el contexto del neoliberalismo global se debe entender más allá de un modelo económico capitalista, debe entenderse como una ideología universalista que se extiende globalmente (Solano-Alpízar,2015:118) donde la educación se ha transformado en un recurso para el desarrollo de los países, asimismo la educación es pensada en términos de eficiencia, donde los mejores preparados triunfarán, en este sentido, el papel de la universidad se pone en tela de juicio, es decir, queda en el aire saber si son estas formadoras de mano de obra o bien se presenta como una institución que pugna por la transformación social. Sin embargo, sería caer en error el pensar que este patron de poder extendido a nivel mundial no tiene alternativa, eso sería determinar el pensamiento y en tanto que el contexto permea pero no determina es que surgen movimientos intelectuales que pudieran ofrecer alternativas en el campo de la educación para enfrentar el vinculo educación-mercado, a continuación se presenta el pensamiento decolonial como una resistencia al contexto neoliberal.

CAPÍTULO II. PENSAMIENTO DECOLONIAL: FUNDAMENTOS PARA LA DECOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO.

La intención del presente capítulo es presentar las bases teóricas que guían esta investigación, se consideraron para abordar el pensamiento decolonial desde diversos autores entre ellos: Catherine Walsh (2013), Walter Mignolo (2007), Zulma Palermo (2014), Santiago Castro Gómez (2007), Aníbal Quijano (2007), esto para presentar lo que serían las categorías clave de dicho pensamiento. Así mismo se presenta el rizoma colonial a partir de dichos autores, en un segundo momento se presentan los planteamientos de Boaventura do Santos (2010) que ayudan a pensar acerca de la decolonialidad del pensamiento, por último y no menos importante se exponen algunos autores de Nuestra América los cuales han servido de apoyo para el desarrollo del pensamiento decolonial.

El propósito es orientar y proporcionar las referencias teóricas que permitan leer el problema de investigación, así como dar basamento a los ejes de análisis construidos en el capítulo IV de esta investigación.

2.1 Pensamiento de lo decolonial como fundamento de la didáctica decolonial

A continuación se exponen algunos de los conceptos y categorías claves del pensamiento decolonial. De inicio el pensamiento decolonial se presenta como alternativa epistémica, a decir de Patricia Melgarejo y Bruno Baronet (2013:416) la decolonialidad es

[Un] movimiento intelectual que se condensa en el presente, y con una larga trayectoria de reflexión sobre el contexto de América Latina, responde a las intensas transformaciones en las relaciones políticas entre las sociedades y los Estados nacionales del continente al gestarse movilizaciones sociales que construyen

distintos horizontes históricos en la emergencia de las voces indígenas y afroamericanas

Lo anterior lleva a plantear que el pensamiento decolonial versa sobre las transformaciones en cuanto a las relaciones políticas en la sociedad que se vienen gestando en nuestra américa, así como la fuerza de las voces indígenas actualmente.

La intención de este apartado va más allá de la presentación de un grupo de intelectuales, más bien lo que se pretende es presentar los ejes vertebrales de este pensamiento retomando para ellos a diversos actores, esto teniendo en cuenta que dicho pensamiento apuesta por la pluriversalidad, y el mencionar a un solo grupo implicaría un posicionamiento de poder, es por esto que aquí se pretende una exposición un poco más amplia.

De inicio es preciso señalar, para clarificar el posicionamiento desde lo decolonial, la diferenciación del término descolonial y decolonial, para ello nos remitimos a Catherine Walsh quien realiza una diferenciación entre estos, apuntando que va más allá de un anglicismo esta utilización del término, veamos:

Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir lo colonial. ES decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones de alter_(n) ativas. (Walsh, 2013:25)

De aquí, es que se piensa en lo descolonial como un proceso histórico, es decir, hace referencia al término de la etapa colonial; por otro lado la decolonialidad se entiende como un proceso ideológico, al respecto menciona Mignolo (2005:8)

(De) colonialidad, (...), pone el énfasis en la diferencia con (des) colonización. Mientras que des-colonización fue uno de los términos introducidos durante la Guerra Fría para referirse a las independencias del colonialismo en África y Asia (...), de-colonialidad apunta al proyecto de “desligadura (*delinking*) conceptual”

De manera que lo decolonial propone crear puentes entre los conocimientos previos que se tienen y los nuevos conocimientos a manera de estar en una constante deconstrucción del pensamiento que posibilite al hombre/mujer tener un pensamiento que confronte la colonialidad. En este sentido Mignolo (2007:27) señala:

La decolonialidad es, (...), la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni cree en los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. Si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones (...), el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre.

El pensamiento decolonial, se piensa como una desobediencia frente a la colonialidad ideológica existente en el mundo. La colonialidad se piensa como la otra cara de la moneda de la modernidad (Fernandes y Ferrão, 2013:277), desde la decolonialidad se hace una diferenciación entre la colonialidad y el colonialismo apuntando

El colonialismo denota una relación política y económica en la que la soberanía de un pueblo está en poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a la referida nación en un imperio. La colonialidad difiere de esta idea, puesto que se refiere a un padrón de poder que surge como resultado del colonialismo moderno, pero en vez de limitarse a una relación formal del poder entre dos pueblos o naciones, se relaciona a la manera como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí por medio del mercado capitalista mundial y la idea de raza. De esta manera, a pesar de que el colonialismo le precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. Se mantiene viva en textos didácticos, en los criterios para el buen trabajo académico, en la cultura, en el sentido común y en muchos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En este sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Quijano en Fernandes y Ferrão, 2013:278)

Con este planteamiento se puede diferenciar entre la colonialidad y colonialismo, se hace referencia entonces al colonialismo como una condición política y jurídica recuérdese las colonias Francesas o bien las colonias de España, condición que se

rebasaron con movimientos como la independencia en el caso de México, y la colonialidad se presenta como una condición ideológica existente en los diferentes ámbitos; se habla entonces de la existencia de la colonialidad, como es la colonialidad del ser, saber, poder, entre otras, de manera que la colonialidad es la herencia colonial que queda en la sociedad cuando se ha rebasado el colonialismo.

A continuación se presentan algunos de los conceptos trabajados por el pensamiento decolonial, se muestran los que nos parecen pertinentes en relación a nuestro trabajo, partiendo de que no es objetivo de esta tesis presentar en su totalidad el pensamiento decolonial.

El hybris del punto cero

De acuerdo a Castro-Gómez (2007:83) consiste en la certidumbre del conocimiento es permisible en la medida en que se asienta en un punto de observación inobservado, es decir, es un punto por encima del todo, y Castro-Gómez menciona con respecto a este

Pues bien, es este tipo de modelo epistémico el que deseo denominar *la hybris del punto cero*. Podríamos caracterizar este modelo, utilizando la metáfora teológica del *Deus Absconditus*. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. (2007-.83)

Ahora bien, el punto cero entonces es ese lugar desde donde se observa todo, pero que a la vez no se puede observar de fuera, como lo es la omnipresencia de un Dios, la hybris hace referencia al pecado, al pretender que haya un punto de observación que no sea blanco de otro punto de observación.

Hasta este momento se presenta la colonialidad como una de las ideas centrales del pensamiento decolonial, se parte entonces de la intención de decolonizar desde

la decolonialidad, en palabras de Castro Gómez (2007:17) “[La decolonialidad se dirige hacia una] heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicos, económicas, y de género que la primera descolonización [histórica] dejó intactas”, es decir, el colonialismo jurídico se llevó a cabo, sin embargo, quedaron rastros de colonialidad en las sociedades, a continuación expondremos estas colonialidades.

2.1.1 *Rizoma* colonial

Dentro de este apartado se presentara el rizoma colonial, que lo ha abarcado todo a su alcance, el poder, el ser, el saber, la naturaleza, la otredad, etc. Se le ha denominado rizoma colonial dentro de este trabajo, aludiendo al concepto filosófico del rizoma de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004) donde un *rizoma* es un modelo epistemológico en el que la organización de los elementos no responde a una posición jerárquica, y donde cualquier elemento puede incidir en cualquier otro.

Partiendo de que la colonialidad responde a la imposición de un sujeto/país/ideología, Aníbal Quijano habla de la colonialidad del poder, donde el poder se ejerce, es decir, partiendo de que “el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente en función y en torno de la disputa por el control de [los] ámbitos de la existencias social [dígase: trabajo, recursos, autoridad] (Quijano, 2007:97), la colonialidad del poder es aquel poder ejercido sobre otro teniendo espacio los ámbitos de la sociedad, en este sentido, la colonialidad del poder se presenta como una situación permanente dentro de las sociedades, teniendo como característica la co-presencia de tres aspectos: dominación, explotación y conflicto. De esta manera, las relaciones gestadas dentro de las sociedades se constituyen de jerarquizaciones que se realizan a partir de un patrón de poder.

La colonialidad hace presente a nivel social, de los ámbitos donde está presente la colonialidad se pueden mencionar los siguientes, se está consciente de que dentro

de este trabajo no es posible abarcarlos todos, sin embargo se pretende hacer un acercamiento lo más completo posible.

La colonialidad en lo político

La democracia y el régimen liberal aparecen como los únicos modelos universales de construcción de lo político. Se subalterniza y se consideran atrasadas otras formas de constitución y organización política de las sociedades. La democracia se reduce a ser meramente delegativa ha sido incapaz de transformar las relaciones de poder, de disminuir los privilegios de las élites y no ha enfrentado las grandes asimetrías, desigualdades e injusticias sociales producidas por la colonialidad. Sin embargo, opera como el más eficiente mito que naturaliza un orden que se vuelve incuestionable, lo que permite al poder hegemónico su continua y permanente reestructuración, legitimación y ejercicio. (Guerrero Arias, 2012:10-11)

Luego entonces, la colonialidad en lo político crea el mito de la democracia, donde las decisiones que se toman en aras de la democracia, no guardan en ocasiones relación con los intereses de los ciudadanos. Desde Lander (2014:83) esta colonialidad se puede vislumbrar en la desigualdad en la distribución de capitales a nivel global, sin embargo este ejemplo es solo uno de los múltiples asaltos a la democracia.

Sin embargo, la colonialidad se extiende a otras esferas de la vida social, como la esfera económica, a decir de Patricio Guerrero (2012:11), esta colonialidad se manifiesta con el modelo económico del capitalismo

... el capitalismo se muestra como el único modelo planetario de regulación económica, como el camino a la felicidad y al desarrollo, el mismo que sustenta una visión evolucionista y unilineal del desarrollo el más efectivo discurso civilizatorio

De manera que el capitalismo se erige como un modelo universal y global, es decir, la economía capitalista se muestra como dicen Negri y Hardt citados en Quijano Valencia (2013:105) como “una disciplina y práctica de carácter totalizante, universal y por ende totalitaria “ donde no hay otro mundo posible, se ha llegado al fin de la historia. En este sentido las realidades económicas diferentes se desvalorizan.

Luego entonces la economía se vuelca hacia una geopolítica del conocimiento, al respecto Escobar citado en Quijano Valencia (2013: 110) menciona "... Lo que conocemos como economía es pues, "una construcción del mundo y no una verdad objetiva, incuestionable acerca de él [...] la economía es un discurso que construye una imagen particular de la economía", en este sentido la economía es una forma de ver y entender el mundo que se ha colocado con el ejercicio del poder.

Colonialidad en lo cultural

Occidente y Europa se establecen como la expresión suprema de la civilización humana y, por tanto, como centro universal civilizatorio; los otros pueblos y culturas como periferias atrasadas condenadas a la dependencia, a seguir inevitablemente el horizonte monocultural civilizatorio que nos impone (Guerrero Arias, 2012:12)

La idea central es que la cultura desempeña una función modeladora, imponiendo una cultura como modelo planetario, entendiendo la cultura desde Geertz como "tramas de significación que [el hombre] ha tejido" (2003:20). En el caso de nuestra América esta colonialidad cultural se refleja desde Valencia López (2013:27)

... en la herencia de un pensamiento eurocéntrico [...] como eje desarrollador de una nueva cultura, [...] que domina mediante los procesos de instauración de lenguajes, pensamientos e identidades que han moldeado sociedades profundamente desiguales.

En otras palabras la cultura se conforma a partir del pensamiento eurocéntrico, asimismo esta cultura se relaciona con la conformación de una identidad, que daría paso a la colonialidad identitaria, donde lo ideal es ser como el otro, aquel que se ha impuesto como imagen cultural deseable.

Colonialidad de la alteridad

... se expresa en la radical ausencia del otro, este no es visibilizado, no existe, se lo despoja de humanidad y dignidad. La colonialidad construye dicotomías y polaridades que fracturan la alteridad, puesto que todo lo que está fuera del centro hegemónico es su 'otro'; así, toda sociedad; pensamiento, conocimiento de los

“otros”, los verá como obstáculo, como carencia, como inferioridad, como amenaza, como enemigo (Guerrero Arias, 2012:14).

En este sentido, se hace referencia al despojo de la humanidad del otro, esta colonialidad puede verse reflejada en las relaciones verticalistas que se establecen en la sociedad, es decir, relaciones donde un hombre se coloca por encima del otro, para hablar de esta colonialidad, podemos colocarnos en las instituciones educativas, donde un profesor cosifica a los estudiantes, esta acción denota el despojo de lo humano.

Maldonado Torres (2007:130-131) menciona que al saber de las existencia de una colonialidad del poder y una colonialidad del saber, el autor se plantea la existencia de una colonialidad del ser, en este sentido, es que se presenta a la colonialidad como una estructura rizomática que se extiende dentro de la sociedad en todos sus ámbitos y si la colonialidad se presenta en las relaciones de poder y la epistemología, esta colonialidad del ser refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. Desde Arturo Escobar (2005:35) la colonialidad del ser es la dimensión ontológica, “[como] un *exceso ontológico* que ocurre cuando seres particulares se imponen sobre otros”, de manera que la colonialidad del ser podría tener su categoría fundante en la idea de “raza”, en el caso del “descubrimiento de América”, la colonialidad del ser se hace presente a decir de Ribeiro citado en Gómez-Quintero (2010:91)

Los pueblos colonizados, [sufrieron] además la degradación de tener que asumir como si se tratara de su propia imagen aquella que no era sino el reflejo de la visión europea del mundo, que consideraba a la gente colonizada como racialmente inferior debido a que era negra, (amer) india o mestiza

Es aquí, donde la “raza” superior nombra al otro, en virtud de su superioridad, con ello la colonialidad del poder se asienta en lo ontológico, nombrando el mundo desde su visión e imponiendo un pensamiento universal.

Héctor Alimonda deja ver que la colonialidad afecta también a la naturaleza tanto en flora, fauna, mares, suelo; al estar la sociedad basada en la capitalista, es decir, el hombre saca provecho de la naturaleza, se sirve de ella, se ha despojado a esta de su ser, es decir se ha llegado a cosificar la naturaleza, menciona este autor

La persistente colonialidad que afecta a la naturaleza latinoamericana. La misma, tanto como realidad biofísica (su flora, su fauna, sus habitantes humanos, la biodiversidad de sus ecosistemas) como su configuración territorial (la dinámica sociocultural que articula significativamente esos ecosistemas y paisajes) aparece ante el pensamiento hegemónico global y ante las elites dominantes de la región como un espacio subalterno, que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes. (Alimonda, 2011:22)

En este sentido la colonialidad de la naturaleza se ejerce del hombre hacia la naturaleza tanto para satisfacer necesidades como para la acumulación de capitales, de manera que la colonialidad de la naturaleza se deriva de la visión capitalista, priorizando el capital sobre la vida. Es decir, la naturaleza pasa a tener un valor comercial, lo que implica la tala inmoderada, la explotación minera, la pesca; lo que antes fue una visto como un apoyo para vivir, ahora se convierte en un medio para la riqueza capital, esta colonialidad con su dinámica destructora a lo que lleva es a socavar los recursos que hacen posible el desarrollo de la vida (Lander, 2014:79), lo cual implica que aquello que se concibe como infinito está cerca de conocerse su finitud.

Al llegar a Nuestra América, los conquistadores más allá de nombrar al hombre de estas tierras, también impusieron su religión, tachando de herejía a las creencias religiosos de los hombres de estas tierras, este es un claro ejemplo de la colonialidad religiosa, entendida esta desde Guerrero Arias (2012:11) como

[Aquella donde] el cristianismo se instituye como religión verdadera y universal. Se subalternizan así otras religiosidades y espiritualidades a las que se consideran herejías, hechicerías para justificar su persecución y exterminio. La colonialidad provoca la desacralización de la vida que lleva a la ruptura con la fuerza de la espiritualidad y lo sagrado para convertir la naturaleza, el mundo y la vida en objetos a ser explotados.

Retomando nuevamente el ejemplo de la conquista de América, es que se encuentra a parte de la colonialidad de lo religioso, la colonialidad en lo lingüístico donde los conquistadores comienzan a nombrar el mundo con su lengua, y con ello subalternizan las lenguas existentes, donde se piensa que “los indios no hablan lenguas sino dialectos” (Garcés, 2007:220), de esta manera, las lenguas pasan a ser dialectos por no ser la lengua del conquistador, de manera que la colonialidad lingüística hace referencia al momento en que

Las lenguas gringo-europeas se erigen como las únicas de conocimiento y para la producción de los discursos de la ciencia y la técnica. Las otras son exotizadas, se las ve como simples dialectos e incapaces de construir conocimiento, pues este sólo se produce en las lenguas hegemónicas. Una expresión de la colonialidad lingüística es que las propias universidades priorizan el inglés y las lenguas europeas más que a las lenguas nativas. (Guerrero Arias, 2012:11)

A partir de esta colonialidad se construye una jerarquización de las lenguas, donde las lenguas de occidente y Estados Unidos se colocan con mayor valor, este valor será otorgado por los centros de poder a nivel local, regional y global (Garcés, 2007:226).

2.1.2 La colonialidad dentro de la educación

Anteriormente se ha expuesto el rizoma colonial de manera general, dentro de este apartado se trata de hacer la enunciación de la colonialidad dentro de la educación, para ello se expondrá el rizoma colonial polarizado a la educación superior, puesto que es el tema que nos interesa particularmente.

La colonialidad referida en la educación se enfoca a las cuestiones del saber y del ser dentro de la educación se enfoca a las formas y dispositivos mediante los cuales se da un control del saber y ser (Palermo, 2014:124).

De inicio está la significación de la educación, es decir, la significación que se le da al acto de educar, bajo la lógica de control que va desde el cuerpo, el conocimiento,

en este sentido en una entrevista realizada por Javier Lorca a Walter Mignolo acerca del papel de la universidad en el proceso de la modernidad colonialidad este responde así: “La universidad ha sido y sigue siendo una instancia fundamental de la colonialidad del saber (...) la universidad y el museo son dos instituciones claves en las que se fundó y se mantiene la colonialidad del saber y de la subjetividad” (Mignolo,2014), a partir de esta respuesta es que se refleja como la escuela como institución ha tenido el alcance poblacional para controlar, imponer desde el saber y sobre la subjetividad.

La colonialidad dentro del ámbito de la educación lingüística, aquí se hace referencia a las lenguas que se priorizan en las instituciones educativas, que responden a las lenguas romance, es decir, dentro de las universidades se prioriza el estudio de lenguas extranjeras, como lo son el inglés, francés, portugués, y las lenguas como el náhuatl u otras lenguas quedan desvalorizadas.

De esta valoración de las lenguas, el rizoma colonial se extiende al ámbito del conocimiento, por un lado está la cuestión del *locus enunciations*, es decir, desde donde enuncia este conocimiento dependerá la validez del mismo, por otra parte y no desvinculado del primero están los universalismos, esto nos lleva la colonialidad del saber.

Colonialidad del saber, una noción totalizante de conocimiento: el eurocentrismo como única perspectiva válida de construcción e interpretación epistémica, que se vale del conocimiento científico para dar cuenta del mundo a través de métodos cuantificables, verificables y absolutos. Vinculación entre raza – conocimiento que deriva en una jerarquización epistémica (Castro Gómez, 2005:26).

Esto denota una asimetría en relación al conocimiento y poder, que da lugar también una jerarquización de las razas, asimismo se constituye dentro del ámbito educativo y áulico una colonialidad del saber desde la práctica docente e institucional. A decir de Edgardo Lander citado en Castro-Gómez (2007:79) esta colonialidad del saber se hace presente en las ciencias sociales y las humanidades se ha venido reforzando una hegemonía cultural:

... la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander en Castro-Gómez, 2007:79)

De esta manera Lander teoriza la colonialidad del saber, donde se posiciona a un saber cómo el válido y universal, lo cual descoloca al conocimiento, es decir, que el conocimiento es aplicable a nivel universal. Otra característica de esta colonialidad es la categorización del saber donde el saber occidental es el válido dando paso a un desequilibrio epistemológico, entendido esto como la desvalorización de los saberes generados fuera del ámbito académico como lo son los saberes ancestrales, es así que la construcción y enunciación del conocimiento se da a partir de una geopolítica dominante del conocimiento.

La geopolítica del conocimiento como una estrategia medular del proyecto de la modernidad; la postulación del conocimiento científico como única forma válida de producir verdades sobre la vida humana y la naturaleza- como conocimiento que se crea "universal" (Walsh, 2005:17)

De esta geopolítica dominante del conocimiento se derivan: subalternización epistemológica, ontológica y humana, es decir, los conocimientos que tienen su lugar de enunciación desde el occidente se antepone a aquellos que se generan desde otras localidades geográficas, lo que implica que los sujetos que producen este otro saber/conocimiento son subalternados en relación con aquellos que crean el conocimiento válido.

Esta desvalorización se concreta en el racismo epistémico, entendido desde Grosfoguel (2011:343) como

... la forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto la inferioridad de los <<no occidentales>> como seres inferiores a los humanos (no humanos o subhumanos se define con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad.

Hay que hacer notar aquí, que este racismo epistémico parte de la idea de raza, por ende la epistemología occidental es la que tiene valor, de esta manera la epistemología será válida según el color, la posición geográfica desde donde se genere en todo caso también.

Luego entonces la colonialidad se puede hacer presente dentro de los programas (Colonialidad del saber), las lenguas que se imparten en las instituciones (colonialidad lingüística), la manera de ejercer la docencia (colonialidad del poder), dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (colonialidad de la alteridad), la concepción de estudiante (colonialidad del ser), entre otros ejemplos, lo cual responde a un objetivo político implícito, la legitimación de un solo tipo de conocimiento.

2.2 Decolonialidad, educación y pedagogía

Es necesario recalcar que la propuesta del pensamiento decolonial no consiste en posicionarse en el centro del poder superponiéndose a otro sistema, sino se apuesta por el abandono de los discursos universalistas para dar paso a pluriversos^{8*}. De manera que el pensamiento decolonial lo que pretende es que se construyen otras manera de ser, estar, es decir, romper con esta matriz/rizoma colonial existen. Para fines de esta investigación ahondaremos a continuación en el vínculo decolonialidad-educación-pedagogía.

De inicio se debe tener en cuenta que la pedagogía precisa de una postura ético-política teórica que permita proponer nuevas perspectivas para el conocer, a lo que Inés Mouján (2014:3) llamara la razón descolonial, entendida esta como el

⁸ Desde aquí se entiende lo pluriversal, como el reconocimiento de diversos conocimiento y no un conocimiento único y universal (a nivel mundo válido).

posicionamiento desde el pensamiento decolonial, donde el desligue y la trasgresión del pensamiento colonial se hace presente.

Para hacer el vínculo de lo decolonial con la(s) pedagogía(s) se hace necesario desprender a la pedagogía(s) del sentido instrumentalista de enseñanza y transmisión de conocimientos; aperturandola(s) más allá de los espacios institucionalizados, luego entonces, la pedagogía(s) se entiende desde lo decolonial y haciendo alusión a Paulo Freire “como una metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (Walsh, 2013:29).

De aquí que se incita a la(s) pedagogía(s) a que descolonice(n) el poder de su(s) estructura(s), así como de sus actores, y se abogue por una pedagogía de la insubordinación, de esta manera Walsh (2013) apunta que el vínculo de lo pedagógico y lo decolonial se da precisamente en las prácticas de lucha mencionando

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala- las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial- que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en estrategias, prácticas y metodologías- las pedagogías- de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, trasgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo- decolonialmente- a pesar del poder colonial. (Walsh, 2013:25)

En este sentido la (s) pedagogía (s) trasciende el plano de lo educativo y llega(n) a la praxis humana, pedagogía como prácticas que se viven en todo (s) los proceso(s) socio-cultural (es), por lo cual permiten procesos de transformaciones sociales, donde por tanto, la pedagogía desde el pensamiento decolonial conlleva a la creación, (re)creación y movilidad del pensamiento y por ende de la realidad, por medio de la formación vista como la capacidad de observar, comprender y transformar de mujeres y hombres, lo cual implica la concientización que permite a ellas/ellos conocer; en consecuencia crecer, entender, lo cual da lugar y

posibilidades a diversas formas de ser y actuar, en síntesis de humanizarse así mismo la pedagogía asume una razón y sentido político y social.

De esta manera, desde lo decolonial la pedagogía es una práctica que abre caminos y condiciones radicalmente distintas, practica entendida pedagógicamente desde Walsh (2013:28) como: “[aquellas que hacen] cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella”, en este sentido la pedagogía desde lo decolonial es la conducción a través de prácticas, estrategias, metodologías hacia formas de resistencia, insubordinación ante el patrón del poder que rige la sociedad.

Esta visión de la pedagogía desde el pensamiento decolonial se ubica a través de Jacqui Alexander en Walsh (2013:29-30), quien menciona

Pedagogías entendidas de manera múltiple, como algo dado y revelado {que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posibles conversaciones y solidaridades diferentes, como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...] Pedagogías que convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización

De esta manera se denota el vínculo entre la decolonialidad como resistencia al patrón de poder y la pedagogía como prácticas para la insubordinación al mismo patrón del poder.

2.2.1 Pensamiento de Frontera

Desde el pensamiento decolonial se abordan los procesos educacionales a partir de conceptos como el pensamiento de frontera, que ayudan precisar más el vínculo entre educación, decolonialidad y pedagogía.

El pensamiento de frontera implica el posicionarse en formas otras del pensamiento alejándose del pensamiento dominante y visualizando la pluriversalidad de saberes existentes. Desde este pensamiento de frontera es que el vínculo entre la pedagogía y lo decolonial implica una transformación en los modos de ver la misma pedagogía, pero va más allá de este (re) planteamiento de la pedagogía, la meta es poder transformar la realidad mediante la crítica y autocrítica del campo de la pedagogía para con ello dar paso a pensamiento otro⁹. Es sí que implica desprenderse de los pensamientos universales y dominantes, lo cual se explica desde una relación entre el conocimiento y la decolonización epistémica.

El pensamiento de frontera hace referencia según Mignolo (2002:235) “[al pensamiento y las acciones de quienes se oponen al imperio desde la exterioridad del imperio mismo. Esto es, la exterioridad como el afuera construido desde adentro”, es la exterioridad no indica una posición espacial, ni física, sino más bien epistemológica, un fuera del orden establecido.

2.2.2 Pensamiento localizado

El pensamiento decolonial por el que se apuesta tiene una característica innegociable la localización, es decir, el no reconocimiento de un pensamiento universal, lo cual indica que todo conocimiento se encuentra encarnado por sujetos con sus diversas características sociales, esta localización del pensamiento permite como menciona Mignolo (2002:225) ser consciente “[de que] el pensamiento no se procesa en una mente desincorporada, incolora y geohistóricamente desubicada”, lo que indica la apuesta por la generación de conocimientos desde cualquier parte del mundo.

⁹ La noción de "pensamiento otro" viene del árabe-islámico Abdekebir Khatabi citado en Walsh (2005:51) "situarse según un pensamiento otro, un pensamiento que está increíble de la diferencia hacia la liberación"

Dentro del pensamiento decolonial se apuesta por la decolonización epistemológica, que implica la no existencia de jerarquía en los conocimientos, dicha decolonización a decir de Quijano permitiría una comunicación ínter-cultural, entendida la interculturalidad desde Walsh (2007:35) como

Más que un concepto de interrelación o comunicación (como típicamente suele entenderse en el contexto europeo), la interculturalidad en esta región del mundo significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes sociales otros; una forma otra de pensar y actuar con relación y en contra de la modernidad/colonialidad

De esta manera la apuesta por una decolonización epistémica implica la entrada a una forma otra de comunicarse y estar siendo dentro de la sociedad.

2.2.3 La flor pedagógica

Lo expuesto anteriormente nos permite llegar a vislumbrar lo que podría denominarse una flor pedagógica¹⁰.

¹⁰ La construcción es propia. Para la construcción de esta flor se retoma el trabajo realizado por Juan José Rendón: La flor comunal asimismo se recupera la Flor intercultural realizada por Edgar Gabriel García Rodríguez y Rogelio Velázquez Vargas presentada en la ponencia: Construyendo un nosotros: Una diatriba intercultural.(Trabajo inédito)

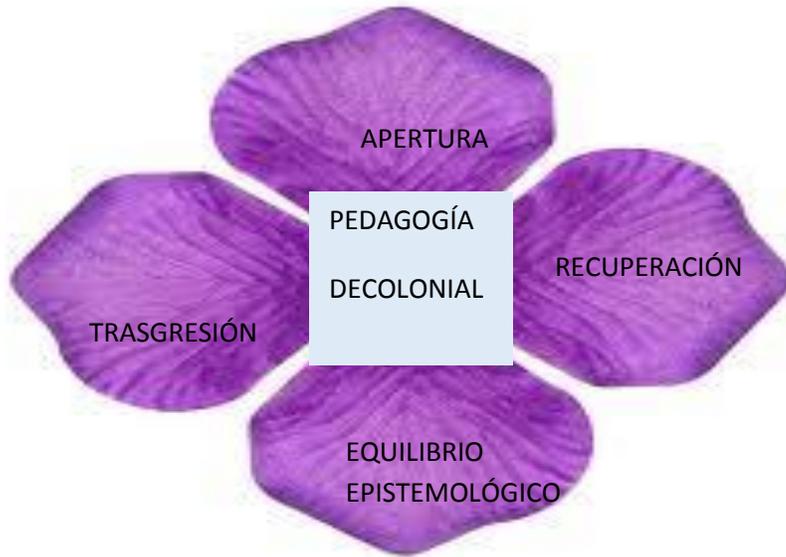


Figura 1 Flor pedagogía decolonial

Momentos de la pedagogía decolonial

Apertura

La apertura desde aquí se entiende al acto de (re) pensar-se, este momento es primordial porque implica dos acciones, es decir, la apertura indica el abrirse y en este abrir, está el desprendimiento, esto recurriendo a Mignolo (2007:29) quien menciona: “[desprendimiento y apertura como] desprendimiento epistémico [que] señala el momento de quiebre y de fractura, momento de apertura”, de esta manera este sería un momento en dos fases, lo que implicaría la interrogación de nuestro ser. Este momento y todos los subsiguientes implican la participación del docente-estudiante y estudiante-docente.

Recuperación

Dentro de este momento la intención es combatir al rizoma colonial dentro de la pedagogía, este momento está enfocado a reconocer la importancia de la pluriversalidad dentro del campo pedagógico, por ende, a romper con la sociología de las ausencias que desde De Sousa Santos (2010:22) implica “transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes” y dar paso a una sociología de las emergencias, donde la intención es romper con lo uní-versal dentro de la pedagogía, en este momento se hace presente la apertura también, puesto que al recuperar, se realiza un desprendimiento del pensamiento único, la recuperación implica un (re) conocimiento, búsqueda, de aquello que se encontraba oculto tras lo único.

Equilibrio epistemológico

Dentro de esta flor pedagógica, este equilibrio corresponde al mismo tiempo a una apertura del campo pedagógico para la recuperación de los saberes tanto de occidente como Nuestro Americano y demás voceidades existentes, con el fin de crear una pedagogía pluriversal, íntimamente ligada al diálogo de saberes, que desde Castro-Gómez (2007:87) implica lo transcultural que evoca “[el espacio] en que diferentes formas culturales de producción puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental” nuevamente se presenta un quiebre entre el pensamiento colonial, en este momento se conjugan todos los anteriores.

Transgresión

Cuando se habla de la trasgresión, se hace referencia a combatir los centrismos dentro de la pedagogía, a decir de Nicolescu en Castro-Gómez (2007:89-90), “la palabra *“trans”* tiene la misma raíz etimológica que la palabra *“tres”*, y significa por

ello, la trasgresión del dos” , de manera que da paso a un tercero, este tercero es aquello que se encontraba oculto, en este momento se presentan igualmente los tres momento mencionados al dar paso al tercero (apertura/desprendimiento-recuperación-equilibrio).

Es preciso mencionar que esta flor pedagógica evoca un proceso cíclico, del eterno retorno, por ende no es posible llegar a decir que la pedagogía decolonial se construye, sino que implica un constante caminar por estos cuatro momentos.

2.3 Sociología de las ausencias como fundamento teórico de la decolonización del pensamiento.

La sociología de las ausencias (SA) planteada por Boaventura De Sousa Santos proporciona elementos que fundamentan a las prácticas decoloniales. Antes que nada, Boaventura De Sousa Santos plantea que la sociología de las ausencias es:

... una investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble de vista a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. (2010-.22)

En otras palabras Boaventura se refiere a la existencia de ausencias dentro de las ciencias sociales, asimismo a asumir el reto de traer a la luz aquellas ausencias, convirtiéndolas en objeto de estudio. Lo dicho hasta aquí supone la producción de las ausencia que a saber son cinco desde De Sousa Santos: “el ignorante, el retrasado, el inferior, el local, el particular y el improductivo o estéril” (2010:22).

Con respecto a la lógica del ignorante, De Sousa Santos (2010:22) menciona: “consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en los

criterios únicos de verdad”, de esta manera, esta lógica hace referencia a la producción de conocimientos a partir de la colonialidad del saber, de la cual se desprenden la monocultura del saber y el rigor del saber, es decir, que los saberes circulantes se universalizan desde un centro de poder que al erigirlos como únicos, propicia la ausencia de otros saberes, de esta manera la no existencia de estos asume la lógica del ignorante.

En cuanto al retrasado menciona: “la idea de que el tiempo es lineal y al frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial y, junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan” (De Sousa Santos: 2010:22) , esta lógica hace referencia a la idea de un tiempo lineal, donde las ideas de progreso, modernización, desarrollo, crecimiento y globalización se presentan como destinos únicos y conocidos, de modo que los países centrales del sistema mundial son quienes van al frente y con ello deriva los conocimientos avancen es su misma frecuencia, esto que quiere decir, que los países que no están en el nivel de desarrollo de aquellos, tampoco lo están en los conocimientos , ya que el conocimiento avanzado es derivación del desarrollo alcanzado según esta lógica.

La tercera lógica es la de la clasificación social, esta lógica funciona a decir de De Sousa Santos (2010:23): “... [A partir de] la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La clasificación racial y la clasificación sexual son las manifestaciones más señaladas de esta lógica”, esto es, aquel que es reconocido como inferior lo es porque su condición es insuperable, de manera que no le es posible hacer frente a su condición ante aquel que les es superior.

La cuarta lógica responde a la escala dominante, está caracterizada por De Sousa Santos (2010:23) de la siguiente forma: “[La lógica de la escala dominante es donde] la escala adoptada como primordial determina la irrelevancia de todas las otras escalas posibles. En la modernidad occidental, la escala dominante aparece bajo dos formas principales: lo universal y lo global”, con esta lógica se quiere decir que

la escala acogida como primordial va a prescribir la relevancia, quizás hasta la existencia de las demás escalas existentes.

Finalmente la quinta lógica es la del productivismo, dentro de esta lógica lo que predomina son los criterios capitalistas, “ el crecimiento económico es un objetivo racional e incuestionable, como tal, es incuestionable el criterio de productividad que mejor sirve a ese objetivo” (De Sousa Santos 2010:24)., deriva de esto que lo importante sea la contribución de la población al desarrollo de la economía, por ende todo aquel que no produzca será desvalorizado, asimismo aplicado a la naturaleza será entendido como estéril e infructífero.

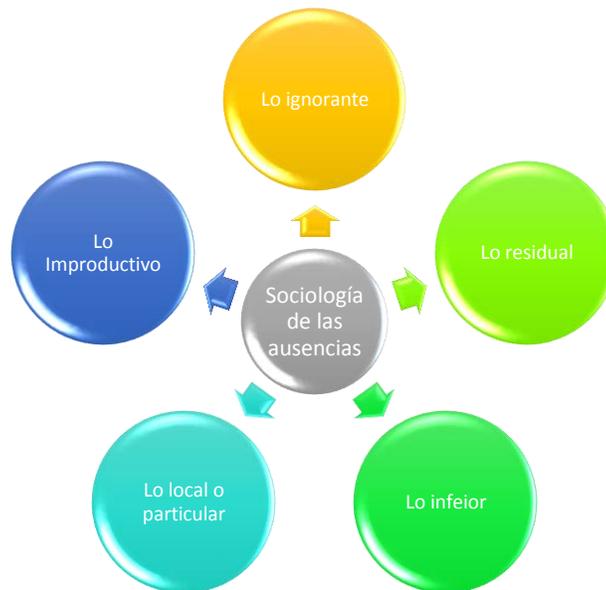


Figura 2 Sociología de las ausencias

De esta manera Boaventura De Sousa Santos (2010) expone como se viene dando la producción de ausencias y asimismo lo anterior puede darnos un panorama en el que se posiciona la sociología de las ausencias, que da fundamento a las didácticas decoloniales, puesto que esta propuesta se vincula directamente con el pensamiento decolonial; asimismo propone participar de la construcción de objetos invisibles, en este caso contenidos a objetos visibles.

2.4 Vínculos del pensamiento Nuestro Americano¹¹ con el pensamiento decolonial

Sería un reduccionismo colocar el pensamiento generado en Nuestra América por un personaje como Freire dentro del pensamiento decolonial, no porque este desvinculado, sino que el pensamiento decolonial se nutre de estos.

2.4.1 Freire y el vínculo decolonial

De Freire se puede observar dentro de algunas de sus obras, lo que desde la decolonialidad es la colonialidad del ser en pedagogía del oprimido (1976), la colonialidad del saber, entre otras colonialidades.

La propuesta de Freire es de resistencia y enfrentamiento a la colonialidad del saber; en los planteamientos de Freire se reconoce que en el acto educativo ni educador ni educando son poseedores de verdades absolutas, sino que mediante el diálogo se dará la reflexión de sus subjetividades, para desembocar en la acción dentro de su realidad, con miras a una transformación de la realidad. Es así que, toda relación pedagógica la concibe mediada por el diálogo, en la comprensión con el mundo, donde se da el intercambio de experiencias del alumno al maestro y viceversa. "... la lectura de la palabra y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como "camino" para "re-escribirlo", es decir, para transformarlo."(Freire: 2002:41).

Por lo tanto se habla entonces de verdades relativas, situacionales donde hombres y mujeres encuentran en la posibilidad de ser. Dentro de su pedagogía se refiere a la formación humana estrechamente relacionada con el quehacer del docente, y en ella la reflexión juega un papel de gran importancia, pues ello permite tomar

¹¹ El término Nuestro Americano se recupera de José Martí (2015) al referirse a Nuestra América como una manera de renombrar el territorio (Latinoamérica).

decisiones que llevarán posteriormente a una autonomía del ser, tema principal de su obra la Pedagogía de la autonomía (2004), en donde afirma que la educación indiscutiblemente tiende a la humanización, ya que es en ese prepararse, en ese reflexionar y reconocerse con los otros, cómo el ser humano se encuentra a sí mismo, porque el hombre debe buscar y encaminarse hacia la perfección, hacia lo absoluto.

De esta manera lo pedagógico y la pedagogía nos colocan en el mundo como diría Freire en un grito rebelde (oprimido, esperanza, indignación, autonomía). Para realizar esta investigación resulta necesario plantear el concepto de hombre del cual se parte, esto teniendo en cuenta lo que señala Freire “... el hombre debe participar de estas épocas también creando, recreando y decidiendo” (1976: 13); de este modo el hombre/mujer se piensan como seres activos e históricos en el mundo, donde el carácter históricos exige al hombre su participación en la transformación del mundo, es así que entonces el pedagogo debe intervenir en el mundo mediante su práctica docente.

Anteriormente mencionamos ya que la educación es un proceso humano, desde Freire la educación tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Hombres y mujeres somos seres inacabados que si lo reconocemos, necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo, a la vez que nos construimos como sujetos. El reconocer ese sentido de carencia, de necesidad de los otros para conocer, actuar y ser en el mundo, justifica la posibilidad de la educación, que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo.

Donde por ende tiene influencia en el actuar de este en su realidad, de modo que la educación no es, la mera transmisión del conocimiento, sino más bien va más allá, a lo que el hombre logra con este conocimiento, su presencia y dominio sobre él y el efecto creado en su contexto.

De modo que el acto educativo es el momento de encuentro entre los sujetos, donde la pedagogía desde Freire se enfoca en la relación educación –formación, puesto que ésta, está encaminada hacia el porvenir del hombre. Recordemos que él nos habla de una pedagogía de hombre y no para el hombre, nos habla de una pedagogía de la reflexión, una pedagogía para la humanización del hombre/mujer, encaminada a una sociedad más humana.

Dicho de este modo, los hombres y las mujeres en el acto de la educación –como educere- viven y generan diversidad en sus significaciones, y es dentro de esta diversidad de significados donde en el encuentro con el otro, se da paso a la formación misma, recordando que formación es la apropiación de la realidad y la cultura resultado de la concientización.

En consecuencia, podemos decir que cuando Freire menciona educar es formar (2004), nos habla de provocar la tarea reflexiva de mirarse por dentro, preguntarle a la conciencia su saber del mundo (formación), por tanto el educador como educando necesita y debe practicar la reflexión; los discursos que se dan en el aula; que se basa en su intención de guiar a su alumno; que como sujeto en formación le es posible apropiarse de su realidad para transformarla. De modo que, el sujeto educativo (maestro – alumno) despliega un movimiento de ida y regreso, permeado por la apropiación de significaciones que se desplazan desde el otro así mismo, que es la formación.

Luego al ser la educación un acto del pensamiento reflexivo, es decir, una actividad que se da a partir de la formación, implica persuadir a hombres y mujeres a hacer de sí mismos lo mejor posible. En este sentido, el hacer no por una motivación externa sino más bien por la satisfacción interna, es decir, consiste en educar para hacer de mujeres y hombres individuos capaces, humanos, puesto que se enfrentan a sí mismo y posee su mundo, de modo que está en y con el mundo; ya este no lo posee a él.

Entonces, queda que lo educativo será entonces las capacidades y disposiciones que el hombre y la mujer tienen para aprehender, aquí nos deviene la cuestión, ¿Quién educa?, prontamente desde Freire (1976) se interpretará: Yo hombre no puedo educar a nadie, puesto que hombres y mujeres se educan solamente en comunión.

Aquí versa sobre la educación una reflexión que deviene precisamente de la pedagogía, es decir, de una conciencia pedagógica donde destaca la cuestión, desde donde el educador hace su práctica y con qué fin.

Por tanto, debe tenerse claro que la pedagogía no se limita a la educación escolar, sino que se extiende a toda actividad que quiera educar o formar al hombre. Entonces la pedagogía, como humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1976:47).

Es importante tomar en cuenta que la educación en los distintos ámbitos debe ser considerada con prioridad para que la formación humana que se proporciona a una persona le permita el desarrollo de las habilidades y capacidades indispensables para poder liberarse y asimismo participar en la transformación de su sociedad.

Freire y la praxis

Se asume el concepto de praxis, desde la voz de Paulo Freire (2006:30): “separada de la práctica la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría”, desde aquí la práctica no es un “hacer” mecánico, sino como el resultado de un hacer reflexivo, es decir, una

crítica y autocrítica que razona y juzga, produciendo un conocimiento, haciéndose esto posible gracias a la unión de la teoría y la práctica.

Partiendo del párrafo anterior se entiende que la praxis, se gesta en una experiencia cargada de significado y significaciones en un sentido personal, institucional y social, según el contexto donde se vaya desarrollando el hombre/mujer.

De modo que una formación humana, implica cierta capacidad de reflexionar sobre la situación existente, al mismo tiempo que debe tomar una decisión sobre lo que sucede. Queda en Freire la formación como praxis, entendida esta como la congruencia entre pensamiento y acción, en otras palabras, la formación como congruencia, ya no sólo en el plano de la apropiación desde lo mecánico, sino desde la reflexión, comprensión, acción y transformación. Partiendo de las líneas anteriores por formación entendemos la capacidad del hombre de observar, comprender y transformar del ser humano, es decir, la capacidad de lectura de la realidad que equivale a interpretarse, y más aún se trata de una obligación consigo mismo. De modo que, la formación se construye en tanto se vive, se conoce, se crea, que es forma en que el hombre viene siendo conociendo, creando, transformando.

De tal modo que son acertadas las palabras de Freire, al decir que: “Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar” (Freire, 2004:11), de ahí que lo pedagógico implique una interpretación del hombre/mujer de su realidad para dar sentido a acciones educativas que contribuyan a la formación de hombres/mujeres convencidos de un futuro esperanzador y transformación del mundo, asimismo, la transformación del sujeto-mundo.

2.5 Alternativas a la colonialidad

Vivimos en tiempos de preguntas fuertes y de respuestas débiles. Las preguntas fuertes son las que se dirigen- más que a nuestras opciones de vida individual y colectiva- a nuestras raíces, a los fundamentos que crean el horizonte de posibilidades entre las cuales es posible elegir. Por ello, son preguntas que generan una perplejidad especial. Las respuestas débiles son las que no consiguen reducir esa complejidad sino que, por el contrario, la pueden aumentar. Una de las preguntas fuertes puede formularse así: ¿por qué el pensamiento crítico, emancipatorio, de larga tradición en la cultura occidental, en la práctica, no ha emancipado la sociedad? Dominan dos respuestas. Por un lado, se contesta que, de hecho, la emancipación social y política posible ha sido realizada. Por otro lado, se contesta que el potencial emancipatorio de este pensamiento está intacto y solo hay que seguir luchando de acuerdo con las orientaciones que derivan del él. Ambas Respuestas son doblemente débiles porque no están conscientes de su debilidad y porque descalifican la pregunta en vez que contestarla. (De Sousa Santos, 2010:7)

Me permito iniciar este apartado con esta cita de Boaventura De Sousa Santos, porque precisamente en las líneas posteriores, se intentan dar como (cimientos) como vías de acción para la construcción de una respuesta fuerte ante esta pregunta fuerte.

Esta respuesta se inicia con una utopía en construcción: la decolonialidad, la colonialidad como parte constitutiva de la modernidad, implica a su vez la creación de alternativas a la colonialidad, es decir, al tiempo que se gesta la colonialidad se gesta también la construcción de una decolonialidad, luego entonces lo decolonial se entiende como utopía como espacio de resistencia.

2.5.1 La interculturalidad y la decolonialidad

A decir de Walsh la interculturalidad crítica “parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello” (Walsh, 2010:88), es decir, se presenta como una alternativa en la construcción de un mundo donde todos los humanos tengan participación en la sociedad.

El diálogo intercultural requiere de un diálogo-dialogal, que va más allá del vencer al otro, este diálogo lo que intenta es ir más allá de la razón, llegar al encuentro de las afectividades, un encuentro entre corazones, por ende un diálogo intercultural implica el corazonar (Guerrero, 2012:31)

De esta manera la interculturalidad demanda una decolonialidad de la alteridad, del saber, del poder, demanda el corazonar, comprendes que ese que no es yo me constituye también, es por esto que la interculturalidad es una utopía que aún está en proceso.

2.5.2 El corazonar

Ante el triunfo de la razón como parte fundamental de la modernidad, se hace presente la decolonialidad de los sentimientos dentro de la construcción del conocimiento, es decir, el corazonar

Corazonar busca reintegrar la totalidad de la condición humana pues la humanidad siempre supo que existimos no sólo porque pensamos (Descartes), sino porque sentimos, porque tenemos capacidad de amar. Nuestra constitución como humanidad no sólo es racional, sino fundamentalmente afectiva, puesto que somos no sólo seres inteligentes, sino sobre todo seres sintientes, emotividades actuantes o, como dice la sabiduría chamánica, somos estrellas con corazón y con conciencia (Guerrero, 2012:30)

La apuesta del corazonar, es romper con el mito de la razón, puesto que el hombre piensa porque existe, en el corazonar lo que se intenta es desprenderse de la razón como el centro de la construcción de los conocimientos, lo que implica que corazón y razón son ambos constituyentes de lo humano.

Resumiendo la decolonialidad se presenta como un proyecto en construcción, de manera que es un pensamiento que incita e implica el posicionarse frente a la lógica colonial-universalista, es decir, se encamina a dar paso a posturas invisibilizadas.

Se aborda en este trabajo la colonialidad desde el concepto filosófico de *rizoma* (Deleuze y Guattari, 2004) por la expansión que ha tenido a nivel social.

Mediante la aportación de Boaventura De Sousa con la sociología de la ausencias, no como un reconocimiento de existencia sino como un reconocimiento de participación en la construcción de conocimiento y construcción social.

Asimismo se presenta como una utopía en construcción dentro del campo de la educación, utopía que implica una reflexión de los actores de las significaciones que se realizan dentro del campo de la pedagogía, asimismo como un replanteamiento del rol tanto de docentes como estudiantes así como de contenido y la intención de elección de los mismo, a su vez el reflexionar acerca de la función de las instituciones en contexto actual.

Una vez revisados los referentes teóricos que dan soporte a las categorías de interpretación de esta tesis, exponemos a continuación el diseño metodológico del trabajo, entendiendo que la labor de investigador requiere de un trabajo estructurado.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

La investigación como construcción de conocimiento requiere de criterios metodológicos, por lo tanto la finalidad del presente capítulo es asumir la perspectiva metodológica. Se indica la forma en que se realizó la construcción del sujeto¹² de investigación, así como describir el uso de los instrumentos para la recolección y análisis de la información. Con la finalidad de acceder a las experiencias que dan paso a la construcción de la realidad: las prácticas que docente y estudiantes del seminario de educación indígena en la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

La presente investigación recupera la metodología cualitativa- interpretativa (Erickson, 1997), utilizando como método el estudio de caso (Stake, 2007).

3.1.- La investigación cualitativa

La investigación como un proceso de generación de conocimiento implica posicionarse, desde Sánchez Puentes la investigación se concibe como “un

¹² De acuerdo a la vigilancia epistemológica que plantea Bourdieu (2002:14), sería incongruente llamarle objeto de estudio, puesto que desde el punto decolonial se pretende el rompimiento de la dicotomía objeto/sujeto.

conjunto de quehaceres y de operaciones” (2014:176), en este sentido, la investigación no se entiende aquí como una serie de pasos a seguir, sino que es una estructura de relaciones que el investigador pone en juego, a partir de esta concepción de la investigación es que se asume la metodología cualitativa.

Primeramente es necesario mencionar que la manera de abordar el sujeto de estudio está vinculada a la visión del mundo, del ser y de la realidad; de manera que, se parte de la idea de que todo hombre y mujer tiene la capacidad de conocer e intervenir sobre su medio, por tanto es un ser en acción constante, capaz de modificar el mundo; es consciente, en las interacciones en el mundo elabora, asume o rechaza visiones del mundo. De esta manera se concibe al hombre como un constructor de su realidad (Berger y Luckhman, 2003).

El hombre/mujer se desenvuelve en una realidad empírica de la cual va construyendo esquemas mentales constituidos por los intereses, valores y actitudes; es decir la cultura y su experiencia, así pues, se entiende que, la realidad epistémica es construida por el hombre/mujer; por tanto es concebida como múltiple puesto que es construida a partir de la subjetividad de los actores, donde cada visión de la realidad dependerá de la posición que ocupe el hombre/mujer.

No es posible un conocimiento objetivo, puesto que lo observado implica la subjetividad de quien observa, de esto se deriva que abordar un objeto-sujeto externo no es posible, puesto que no hay separación entre sujeto-objeto, de modo que sujeto-objeto de estudio interactúan y son inseparables, tienen una influencia recíproca (Hessen, 1998). El investigador siempre deja huella sobre el sujeto investigado y viceversa.

A partir de estas cuestiones, se deriva el nivel epistemológico de la presente investigación, que parte de la cuestión de la relación sujeto-sujeto, se piensa al conocimiento como el resultado que se obtiene a través de la interacción como investigadora con el hecho investigativo (sujeto-sujeto), el conocimiento se

construye a partir de la realidad empírica de la cual construimos la realidad epistémica; el objetivo del conocimiento es proporcionar herramientas para superar un problema o situación social; es decir tener mayor capacidad para actuar personal o colectivamente sobre nuestra experiencia.

Una vez expuesto lo que implica estar dentro del campo de la investigación y cómo se concibe esta labor, a continuación se hace una descripción sobre el nivel metodológico instrumental que se realizó dentro del siguiente apartado.

En la investigación cualitativa el interés está puesto en comprender los significados que los individuos construyen, es decir, cómo toman sentido del mundo y de las experiencias; permite la descripción de situaciones, personas, interacciones, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, se entiende como una actividad enfocada a la comprensión de los fenómenos educativos, de manera que se asume una visión de la realidad que enfatiza la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción de la realidad social. Al respecto Woods (1998) refiere que la investigación se centra tanto en la objetividad como en la subjetividad, de ahí que el saber cómo piensan, que piensan, cómo interpretan, cómo forman sus significados es prioritario para este enfoque.

Además este enfoque permite observar a los docentes y estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en pedagogía del seminario de educación indígena de la Facultad de Estudios Superiores Aragón para reflexionar sobre la dinámica en que se desarrolla la práctica educativa; puesto que dentro de la investigación cualitativa la investigación se centra en la realidad vivida.

Dentro de las características de la investigación cualitativa a decir de Fraenkel y Wallen (1996) sobresalen cinco:

1. El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.
2. La recolección de los datos es una mayormente verbal que cuantitativa.
3. Los investigadores enfatizan tanto los procesos como lo resultados.
4. El análisis de los datos se da más de modo inductivo.
5. Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga

De modo que este tipo de investigación, se caracteriza por centrarse en el proceso de las acciones sociales y no en determinar las causas y efectos, de esta manera procura una descripción holística a modo de analizar con sumo detalle una actividad en particular.

Dentro del enfoque cualitativo adscribimos al paradigma interpretativo ya que lo que nos interesa estudiar son precisamente los significados e intenciones de las acciones humanas (Erickson, 1997). De lo anterior, se entiende que la investigación interpretativa hace el reflejo de las acciones de los actores dentro de su contexto y subjetividad, a partir de ello entonces se habla de una comprensión de significados, que se fundamenta en la interpretación de la información recabada en el campo, de manera que permite la construcción de categorías o conceptos.

Asimismo esta perspectiva aboga por comprender las acciones de los actores, y va ya acorde al objetivo planteado: desde este paradigma se interpreta la(s) realidad (es) desde su complejidad, por ello no existe un método para conocer la realidad, sino múltiples métodos para construirla Erickson (1997:199) señala en este sentido que

La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.

En otras palabras dentro de la investigación cualitativa el interés se centra en las acciones, cuando surge la cuestión de ¿Cómo abordar el sujeto de estudio?, se

opta por lo cualitativo por retomar las acciones de los hombres/mujeres por ser flexible así mismo por ser holística, considerándose parte de un todo a las acciones de los hombres/mujeres.

En relación con la experiencia emprendida en el seminario de educación indígena, se comenzó por trabajar con la grabación de las sesiones y un diario de campo, con la finalidad de reconstruir el seminario, sin embargo estos dos instrumentos fueron rebasados debido a que la información quedaba limitada para su comprensión lo que dio paso al diseño de entrevistas a profundidad.

Al adentrarse en el ejercicio de la investigación podría caerse en la falsa idea de que el método hace el fenómeno, sin embargo el fenómeno es quien hace el método, en este sentido, al iniciar la labor investigativa se tenían demasiadas dudas acerca de la metodología, así como de los aspectos epistemológicos que la sustentaban, ya dentro del proceso o como se dice coloquialmente “con las manos en el barro”, es que poco a poco que se fue teniendo claridad, lo cual permitió tomar una postura y al mismo tiempo darle nombre y apellido como una investigación cualitativa-interpretativa con estudio de caso.

3.2.- Estudio de caso

Se entiende el método desde Sánchez Puentes (1993: 9) como “la organización estratégica de todas las operaciones que intervienen en la producción científica. El investigador al formular su problema, planifica y conduce racionalmente sus decisiones teóricas, prácticas y operativas e instrumentales con la intención de encontrar una respuesta a su pregunta”, de modo que para saber ¿Cómo se construye la decolonización dentro del aula de clase a partir de la experiencia de un maestro exitoso?

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación está centrada en el aula del seminario de educación indígena de la Facultad de Estudios Superiores Aragón,

conviene especificar entonces que para realizar la investigación se utilizó el estudio de caso.

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa que se utiliza para comprender en profundidad la realidad social y educativa, según Stake (2007:11) este método es óptimo cuando se desea conocer la particularidad y complejidad de un caso singular, en nuestro caso el seminario de educación indígena.

La elección del estudio de caso reside en el interés de saber ¿Cómo se construye la decolonización dentro del aula de clase a partir de la experiencia de un maestro exitoso? De manera que, este método permite el análisis de una situación determinada.

A través del estudio de caso se pretende describir y analizar cómo se construye la decolonización del pensamiento. Para ello se hizo uso de distintos instrumentos que proporcionarán datos de la complejidad del caso (seminario) y que permitieran conocer

- Las relaciones entabladas entre docente- grupo –coordinador y estudiantes dentro del seminario
- Las estrategias de enseñanza dentro del seminario

El estudio de caso se caracteriza por particularista, puesto que se enfoca en una situación concreta, debido a que el caso en sí mismo es importante por el fenómeno que es y por lo que representa, asimismo implica una descripción densa de los acontecimientos.

3.2.1 Acciones para la realización de la investigación en el campo

El proceso de indagación implica “ir hacia la gente”, es decir, la entrada al campo, para lo cual es necesario definir qué estrategia se seguirán en la entrada al campo,

que se formalizo al iniciar el semestre 2015-I al estar en el aula, que es el lugar donde se desempeñaría la investigación.

El estudio de caso llevado a cabo en la presente investigación se construyó a partir de herramientas etnográficas puesto que permiten recabar la información mostrando una imagen realista y fiel del contexto de la investigación. En este sentido el estudio de las prácticas decoloniales dentro del seminario de educación indígena que sólo cobran sentido en el interior del contexto de investigación en el marco de las interacciones que allí ocurren.

Se consideró la observación, reconociendo a esta como una parte innegociable del trabajo de investigación cualitativo, puesto que permiten recabar la información de una manera más fiel al grupo de estudio, desde Erickson (1997:307) “[la observación para] responder a una pregunta, debe ser deliberada y sistematizada”, esta labor implicó la presencia durante el desarrollo del seminario, a decir de Sánchez Serrano (2013: 96) la observación: “ Se trata de captar la complejidad del sujeto, como productor de sentidos, así como sus potencialidades de transformación, y no concebirlo como simple reproductor de estructuras”, en este sentido es que se seleccionó como técnica de investigación, debido a la pregunta y objetivo de investigación requerían de la presencia física dentro del escenario para recuperar las interacciones dentro del seminario entre los actores..

Con la participación dentro del seminario, surgía la exigencia de registrar los aspectos significativos dentro del seminario, para ello se pensó en diario de campo (Ver anexo II), puesto que permiten una descripción densa de las actividades desarrolladas dentro del seminario de educación indígena, y asimismo otorgan un carácter interpretativo de los datos obtenidos, lo cual es innegociable en una investigación interpretativa, ya que esta investigación se enfoca en el contexto de una clase, se explican detalladamente los fenómenos acontecidos durante el seminario y los datos obtenidos se utilizan para categorías que conceptualicen las diferentes etapas del seminario, a decir de Pérez Serrano (1994: 45)

El diario refleja la experiencia vivida que se vierte en un escrito. La escritura de un diario no crea fenómenos cognitivos artificiales, sino que plasma vivencias interiores.

La redacción de diarios es específicamente significativa para registrar el pensamiento y los sentimientos, la conducta a lo largo del tiempo.

Luego entonces, se optó por el diario ya que permite volver a “esa experiencia vivida” cuantas veces sea necesaria, lo cual lo perfila como un instrumento óptimo para realizar investigación en el aula, puesto que los registros capturados son al momento que están sucediendo.

Las observaciones fueron realizadas en el salón de clases del seminario de educación indígena conformado por el grupo coordinador y estudiantes del séptimo semestre y una estudiante del tercer semestre, en la licenciatura en Pedagogía de la FES-A, la duración de la observaciones fueron por un periodo de tres meses, iniciando el 14 de agosto y culminando el 11 de diciembre de 2014, otras fueron realizadas en espacios comunes, por cuestiones del contexto las clases se realizaron fuera del aula (explanadas), asimismo se grabaron en audio las sesiones del seminario.

Asimismo se hizo necesaria la entrevista a profundidad al docente, para recopilar desde el propio actor el surgimiento de este seminario (Anexo II). Se entiende a la entrevista como: “... una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas” (Vela:2013:64) partiendo de esta noción de entrevista es que se optó por la entrevista para poder tener mayor información sobre el Rogelio Velázquez Vargas titular del seminario de educación indígena, luego entonces el tipo de entrevista que se diseñó corresponde a una entrevista a profundidad partiendo de que este tipo de entrevista se caracteriza por

[La entrevista a profundidad] no tiene un protocolo o calendario estructurado y consiste en una lista general de áreas por cubrir con cada informante. Por ello el investigador puede decidir cuándo y cómo aplicar algunas frases que orienten al

entrevistado hacia los objetivos propuestos, creando al mismo tiempo una atmósfera confortable para que el informante hable libremente (Vela, 2013:74)

Es así que por la flexibilidad en su estructura se recurrió a este tipo de entrevista puesto que la intención de dicha entrevista consistía en recuperar la idea de impartir el seminario desde un enfoque decolonial, y para ello era necesario conocer más a fondo a la persona que tuvo la iniciativa.

3.2.2 Sistematización de la información

La investigación cualitativa implica la recolección de datos de una realidad específica, luego entonces se hace necesaria la sistematización de dicha información por parte del investigador, Aguayo citado en Kinesman (1997:13) apunta respecto a ese proceso : “[la sistematización] apunta a encontrar el significado, la comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que hemos registrado”, es así que el proceso de sistematización permite al investigador ordenar los datos recabado en el campo, para llevar a cabo la sistematización de la información se recurre en la investigación cualitativa al proceso de categorización.

Dentro de la investigación cualitativa la categorización es parte fundamental para el análisis e interpretación de los datos, Torres Mesias (2002) cita a Straus y Corbin en cuanto al proceso de categorización, quienes refieren que:

La categorización consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto... las categorías tiene (sic) un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en el que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno.

Luego entonces, se entiende a la categorización como el tratamiento que se le da a la información con el fin de agruparla, por medio de categorías, antes de mencionar

como es que se realizó el proceso de categorización dentro de este trabajo, conviene mencionar ¿qué es una categoría? Para Gómez (2003:55) una categoría:

Se refiere en general a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcarlo todo.

Es decir, que la categorización dentro de la investigación cualitativa sirve para el ordenamiento de dato empírico, de manera que sea posible su manejo, luego entonces se produce una reducción del dato. La categorización se puede realizar de dos formas de manera deductiva y de forma inductiva. Al respecto Torres (2003:74) menciona:

La categorización puede realizarse de dos formas distintas pero complementarias: deductiva o inductiva...En el primer caso las categorías se derivan de los marcos teóricos y modelos de análisis previamente definidos por el investigador. Este procedimiento es propio de los investigadores cuantitativos hacia los cuales se definen previamente las variables o indicadores, sin embargo, en estudios cualitativos también es frecuente este tipo de categorización... La categorización es inductiva cuando las categorías emergen de los datos con base al examen de patrones y recurrencias presentes en ellos, claro está que la expresión “emergen” no deb (sic) asumirse como una segregación naturalista de la realidad sino una decisión del investigador que procura respetar la especificidad propia del material recogido a la propia perspectiva de los actores involucrados.

Para el establecimiento de categorías dentro de esta investigación se partió del método inductivo, es decir, de inicio se procedió a la lectura sucesiva del material transcrito, con la intención de ir identificando relaciones temáticas entre los textos que permitieran ir agrupando el ejes, luego se procedió a una depuración de categorías para seleccionar aquellas que se vincularán directamente con la pregunta de investigación.

La construcción de ejes de análisis se realizó una vez obtenidas las categorías, para la configuración de estos eje se partió de la pregunta de investigación ¿Cómo se construye la decolonización dentro del aula de clase a partir de la experiencia de un

maestro exitoso?, por ende una vez sistematizado el dato se realizó una búsqueda de relaciones entre las categorías, que permitiera dar cuenta de los procesos que llevan a dar respuesta la pregunta antes planteada, se ubicaron tres momentos para la construcción de estos ejes: el nacimiento de la idea del seminario desde un enfoque decolonial, la interacción estudiante-contenidos-docente, y finalmente las impresiones de estudiantes y docente del seminario, una vez identificados estos momentos es que se agruparon las categorías en dichos momentos lo que genero los ejes de análisis de cada momentos, que son los que se presentan en el capítulo IV de este trabajo.

Asimismo durante la sistematización del dato fue necesaria la construcción de claves, esto para cuidar el anonimato de los actores, dicha construcción se desglosa de la siguiente manera:

Testimonios de estudiantes durante el seminario

Asimismo durante la sistematización fue necesaria la construcción de claves, esto con la intención de manejar la información más fácilmente, así como mantener el anonimato de las participantes del seminario.

EL-01.HBA, 7mo, 2014	EL: Estudiante de licenciatura 01: número de estudiante entrevistado HBA: Iniciales del nombre 7mo: Semestre en curso 2014: Año en que se obtuvo el dato
Claves de entrevista 02-2015: 13:57	02-2015: Fecha de entrevista 13:57: Minuto de grabación

Se seleccionó esta técnica de análisis de la información debido a la sistematización que se logra obtener de la información, y a que optimiza el objetivo que se buscaba en ese momento de la investigación: la construcción del problema de investigación.

3.2.3 Interpretación del dato

En este apartado se presenta el análisis e interpretación de los datos recabados en el trabajo de campo, sin embargo, cabe aclarar que dicha interpretación y análisis dentro de esta investigación se realizó a lo largo de todo el trabajo de campo. Balestrini (2003:73) señala que “ Se debe de considerar que los datos tienen su significado únicamente en función de las interpretaciones que les da el investigador, ya que de nada servirá abundante información si no se somete a un adecuado tratamiento analítico” , por lo tanto al tener el dato sistematizado en el cuadro que anteriormente se presentó se procedió a la interpretación, para dar significado a dicho dato teniendo identificadas las categorías por medio del cuadro presentado anteriormente, comenzó a trabajarse en la interpretación, momento que se concibe como la construcción de conocimiento de la investigación.

La interpretación se entiende como “... un caso particular de comprensión. Es la comprensión aplicada a las expresiones escritas de la vida” (Ricoeur, 2006:85), de ahí que la interpretación se presenta como una necesidad de comprender lo que dice y el otro de manera global, que implica el proceso de explicación y comprensión mutuamente.

Como ya se mencionó anteriormente se realizó el análisis de la información mediante la categorización, que implicó un tratamiento analítico de la información, para la interpretación del dato se escogieron las categorías que ayudarán a dar respuesta a la pregunta de investigación. Una vez que se identificaron las categorías fue necesaria la relación teórica de dichas categorías, puesto que es lo que da confiabilidad a la interpretación, en otras palabras, poner en la luz de la teoría

las categorías empíricas puesto que fue la teoría la ayuda a la comprensión de las acciones y la voz de los integrantes del seminario.

3.3 La reconstrucción de la experiencia

De entrada, es preciso señalar como entiende en este trabajo la experiencia, para ello traemos las palabras de Larrosa (2011, 14-15), quien menciona:

La experiencia es < eso que me pasa>. Vamos primero con ese *eso*. La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y <<algo que no soy yo>> significa también algo que no depende de mí, (...). <<Que no soy yo>> significa que es <<otra cosa que yo>>, otra cosa que lo que yo digo.

Llamaremos a eso el <<principio de la alteridad>>. O también el <<principio de exterioridad>>. O, incluso el <<principio de alienación>>.

En este sentido la experiencia se refiere a la situación vivida, en relación con el otro u otros, es u suceso que nos es ajeno, que se desarrolla en relación con los otros, por ende se encuentran cargadas de aprendizajes para los que son partícipes de ella, como para quienes tiene acercamiento a ellas, de aquí que se realice la reconstrucción de la experiencia del seminario.

Para realizar la reconstrucción de la experiencia fue necesaria la sistematización de los datos recogidos durante el seminario a decir de Oscar Jara (2013:4)

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

De manera que al tener el registro de las sesiones, fue necesario dar una secuencia a las actividades realizadas dentro del seminario, que permitieran visualizar las

prácticas decoloniales, así como las relaciones de los actores, para ello fue necesario construir ejes de análisis, mediante el análisis de los datos.

Luego entonces se recurrió a la sistematización puesto que esta acción contribuye a una reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias (Jara: 2013).

¿Cómo se sistematizo la experiencia?

Se presenta a continuación el cuadro¹³ que ayuda a dar cuenta de cómo se realizó la reconstrucción de la experiencia, que permite centrarnos en el objeto de estudio de la investigación al mismo tiempo.

Punto de partida

1. Haber participado en la experiencia.
2. Tener registros de la experiencia

Preguntas iniciales: para la sistematización del seminario de educación indígena

1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? Como un modo de contribuir a visibilizar un proceso formativo decolonial gestado dentro de la FES Aragón- UNAM.
2. ¿Qué experiencia sistematizamos? La experiencia de trabajo en el aula del seminario de educación indígena
3. ¿Qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar? Las prácticas decoloniales dentro del aula
4. ¿Qué fuentes de información se utilizarán?
Observaciones, diario de campo, registro en audios y entrevistas a profundidad.
5. ¿Qué procedimientos se siguieron?

¹³ Basado a partir de Jara (2013).

Se hará una contextualización del lugar donde tiene la experiencia, así como una biografía del docente que imparte el seminario; luego se realizó una reconstrucción de la práctica, por medio del dato obtenido, para dar paso a una interpretación del mismo

Recuperación del proceso vivido

1. Reconstruir la historia: la experiencia del seminario de educación indígena desde un enfoque decolonial.
2. Ordenar y clasificar la información: La información se clasificó de acuerdo a las estrategias observadas en el aula, las actividades, así como el momento de evaluación en dos momentos una evaluación del grupo acerca del seminario y del grupo coordinador acerca de su práctica.

La reflexión de fondo ¿por qué paso, lo qué pasó?

1. Analizar y sintetizar: observaciones, entrevista, diario de campo, audio.
2. Hacer una interpretación crítica del proceso: Relacionar los datos con la teoría (la teoría surge de la realidad),

Cuadro 1 Reconstrucción de la experiencia.

El cuadro anterior permite dar cuenta de cómo se desarrolló la reconstrucción de la experiencia, al tiempo que da pauta para una direccionalidad del proceso investigativo.

3.4 Reconstrucción metodológica

Esta investigación que se presenta he de decirlo recorrió diversos momentos, los cuales fueron constituyentes de la misma, a veces errados, a veces norteados únicamente, pero sin duda todos sirvieron para llegar a constituir esta investigación en su totalidad, a continuación se presenta de manera un tanto simplificada esta reconstrucción metodológica de la investigación.

En un inicio cuando se emprendió la labor investigativa hace ya dos años, el proyecto inicial paso de hablar de la decolonización del saber pedagógico a la

construcción del campo de la pedagogía por parte de los estudiantes. Asimismo llegó lo que sería un impacto en mi formación dentro del posgrado en el segundo comité (durante el primer año de la maestría), las observaciones realizadas al trabajo fueron muchas en cuestiones de forma y contenido, lo cual me hizo dudar de la pertinencia de la investigación; sin embargo dos luces en el camino me regresaron al andar investigativo mi tutor de maestría y el asesor de tesis de la licenciatura, así comenzó una re-construcción del proyecto, dejando de lado la temática de la decolonialidad, es en este lapso que se me plantean la oportunidad de realizar la investigación dentro del seminario de educación indígena de la licenciatura en pedagogía en Facultad de Estudios Superiores Aragón, lo cual me parece algo atrayente por la cuestión de ser un seminario optativo y por el enfoque desde el cual se aborda y que guardaba relación con mi primer proyecto la decolonialidad, pero ahora ya no se trata de ver la construcción del campo de la pedagogía sino más bien este espacio como una alternativa de visiones otras de la pedagogía, enfocándome al tipo de pedagogos que se pretende formar dentro de él, en este momento la investigación se perfilaba hacia la investigación acción.

Sin embargo en el transcurrir de la recogida de datos dentro del seminario, la investigación dio nuevamente un giro, el dato me llevo hacia una investigación mediante el estudio de caso, que sería el método que me permitiría un acercamiento más preciso a la pregunta de investigación.

De manera general, en la recogida de datos se utilizaron técnicas etnográficas, que permitieran tener una descripción densa del seminario como lo fueron la observación participante y entrevistas, así como el registro en audio del seminario en su totalidad.

En lo que respondería a una segunda fase del diseño metodológico: análisis e interpretación del dato, se recurrió a una lectura interpretativa.

3.5 Construcción del sujeto-objeto de estudio

A propósito del sujeto de estudio, conviene subrayar aquí que el pensamiento decolonial apunta hacia el rompimiento de las dicotomías, es decir, el nombramiento de un objeto de estudio supone que el investigador tiene la posibilidad de aprender dicho objeto generándose una relación sujeto sobre objeto que da paso a una relación colonial, sin embargo, partiendo de la idea de que no hay una separación entre el objeto y el sujeto en la construcción del conocimiento, sino que hay una interacción entre estos, es que se opta por nombrar un sujeto de estudio, que sin duda deja una huella en el investigador, como una experiencia vivida.

¿Qué es un objeto/sujeto de estudio? ¿De dónde surge el objeto/sujeto de estudio? Es necesario tener claro estas dos cuestiones para poder precisar la construcción del mismo dentro de esta investigación.

El objeto/sujeto de estudio es aquello que se quiere saber acerca de algún tema o una situación, a lo que también se le llama el fenómeno de interés, surge de alguna inquietud o problemática.

A partir de la experiencia como estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, y actualmente como estudiante de la maestría en pedagogía, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo construyen los estudiantes de la licenciatura en pedagogía en FES Aragón el campo de la pedagogía? ¿Qué autores, asignaturas han direccionado la construcción del campo dentro de dicha licenciatura?

Dichos cuestionamientos sirvieron como punto de reflexión para la construcción del sujeto de estudio: las prácticas decoloniales dentro del seminario de educación indígena, sin embargo, es preciso señalar que un objeto-sujeto de estudio no aparece de inicio sino que a través de diversos momentos es que se llega a su construcción.

3.5.1 Revisión documental

Una vez realizada la reconstrucción del proyecto se procedió a recopilar información, para la construcción de un marco referencial, así que se realizó la recopilación investigaciones publicadas, tesis de posgrado en el nivel de maestría y doctorado; así como libros y artículos escritos y electrónicos, una vez realizada la recopilación fue necesaria una lectura y sistematización de conceptos significativos, a la par fui realizando anotaciones así como esquemas de lo que iría conformando el cuerpo del proyecto, y las modificaciones que se iban pidiendo cada comité, esta revisión documental se tuvo que realizar en todo el transcurso de manera constante debido a los giros que se fueron dando en la construcción del objeto de estudio.

3.4.3 Sistematización de la información

Una vez teniendo registro de sesiones en audios y en el diario de campo se llevó a cabo la transcripción de las sesiones, para ello se realizó la omisión de muletillas, asimismo se efectuó el vaciado de las transcripciones en cuadros de sistematización basados en el esquema de Bertely (2004:83) de triangulación de categorías, con la intención de construir categorías de análisis.

Categoría empírica	Categoría del investigador (interpretación)	Categoría teórica

Cuadro 2 Categorización en investigación

En la columna izquierda se ubicaron las categorías empíricas; es decir, el dato de las sesiones del seminario, realizando un vaciado del audio en dicha columna, una vez que el vaciado se concluyó por sesión completa, se subrayó el dato que como investigadora llamaba la atención, de este material subrayado es que surgieron las

categorías empíricas, emergiendo de la realidad es durante este momento que se realizó la selección de la información que permitió dar respuesta a la pregunta de investigación.

En la columna central se colocaron las interpretaciones que surgieron de la significación de lo subrayado, por último en la columna derecha se posicionaron a las categorías teóricas, las cuales son aportaciones de otros autores que sirven para fundamentar las interpretaciones.

En este capítulo se ha presentado el diseño metodológico de esta tesis, que consiste en una investigación de corte interpretativo utilizando un estudio de caso a continuación se presenta la reconstrucción de la experiencia del seminario de educación indígena impartido en el semestre 2014-1 en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón el cual fue impartido desde el enfoque decolonial.

CAPÍTULO IV. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA. LA DECOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO DEL SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA.

La intención de este capítulo es reconstruir la experiencia del seminario de educación indígena. Menester de ello, a partir de tres momentos específicos: el nacimiento de la idea del seminario donde se recupera la experiencia del docente titular del seminario el Maestro Rogelio Velázquez Vargas hacia la construcción del seminario, en un segundo momento se expone la interacción estudiante-contenidos-docente referencia a la triada que se genera entre estos tres actores de la práctica educativa del docente (práctica vivida del seminario), finalmente las percepciones de los estudiantes en cuanto a los contenidos revisados dentro del seminario y las practicas (post seminario).

La investigación tiene a fin reconstruir las prácticas realizadas dentro del seminario tanto del docente, ayudantes y los estudiantes, asimismo como exponer la manera en que se organizó el seminario como las metodologías y actividades que se realizaron.

4.2 Situación del seminario de educación indígena en el plan de estudios

Con respecto al seminario de educación indígena es preciso contextualizarlo, no como un espacio físico donde suceden los acontecimientos, sino su lugar dentro de la licenciatura en pedagogía.

El seminario de educación indígena se encuentra ubicado en la fase de desarrollo profesional, en la línea eje de socio pedagogía, es de carácter optativo para los estudiantes del séptimo semestre.

Línea Eje Pedagógica Didáctica:

Materia	Créditos
Taller de Administración Aplicada a la Educación (6°. Semestre)	05
Taller de Comunicación Educativa (7°. Semestre)	05
Taller de Diseño de Estrategias del aprendizaje (8°. Semestre)	05

Línea Eje Histórico Filosófica:

Materia	Créditos
Taller de Historiografía de la Educación (6°. Semestre)	05
Seminario de Antropología Hermenéutica (7°. Semestre)	05
Seminario de Filosofía y Práctica Educativa (8°. Semestre)	05

Línea Eje Socio pedagógica:

Materia	Créditos
Seminario de Educación Abierta y a Distancia (6°. Semestre)	05
Seminario de Educación Indígena (7°. Semestre)	05
Taller de Educación de Adultos (8°. Semestre)	05

Línea Eje Psicopedagógica:

Materia	Créditos
Taller de Orientación Educativa (6° semestre)	05
Laboratorio de Educación Especial (7° semestre)	05
Taller de Educación para Grupos Urbano Marginados (8° semestre)	05

Línea Eje Investigación Pedagógica:

Materia	Créditos
Taller de Investigación Etnográfica en Educación (6° semestre)	05
Taller de Investigación en el Aula (7° semestre)	05
Taller de Análisis del Discurso Educativo (8° semestre)	05

Cuadro 3 Unidades de conocimiento optativas de la fase de desarrollo profesional (Plan de estudios de licenciatura en pedagogía, 2014)

Como se puede observar en el cuadro anterior, el seminario de educación indígena, se encuentra ubicado en la línea eje de socio pedagogía; dicho eje se aboca en “el análisis desde las diferentes perspectivas teórico metodológicas de las dimensiones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales de las problemáticas educativas en el contexto nacional e internacional. “ (Plan de Estudios de la licenciatura en pedagogía, 2002: 59)

El carácter de dicho seminario dentro del plan de estudios es como una unidad de conocimiento optativa y corresponde al séptimo semestre de la licenciatura, con un total de cinco créditos, tiene correspondencia en esta fase con educación abierta y a distancia y educación para adultos.

A decir del plan de estudios las unidades de conocimientos de carácter optativo responden a la siguiente cuestión:

Las unidades de conocimiento optativas son consideradas de apoyo a la formación y al mismo tiempo permiten que sea el estudiante quien elija aquellas que considere más adecuadas para complementar su formación básica de acuerdo a sus propias necesidades e intereses. (Plan de estudios en pedagogía, 2002)

De lo anterior se infiere que dichas unidades optativas sirven a los estudiantes para complementar su formación, el adjetivo de optativo indica que los estudiantes tienen la posibilidad de decidirse de entre varias por una, la cual sea complementaria y reforzadora de su formación.

Es preciso indicar estos datos y el cuadro relacionado con la línea eje por la siguiente razón: Taller de Comunicación Educativa, Taller de Investigación en el Aula, Laboratorio de Educación Especial, Seminario de Antropología Hermenéutica

son materias optativas en el mismo semestre, así que el seminario desde lo oficial se puede elegir de entre las anteriores.

Hablando concretamente del seminario de Educación Indígena, que como se mencionado es un seminario optativo de la línea de socio-pedagogía, tiene como propósito básico: “Analizar y discutir sobre las diferentes políticas de educación indígena y reconocer la viabilidad de estructurar proyectos educativos” (Plan de Estudios, 2002:177). Lo cual indica que está enfocado a la revisión de políticas educativas sobre la educación indígena así como a la estructuración de proyectos educativos para dicha población.

Dentro del plan de estudios se estipulan los conocimientos mínimos de dicho seminario, grosso modo son: población indígena en México, políticas nacionales en la educación indígena y proyectos de educación indígena. (Plan de Estudios, 2002: 178).

Ahora bien, una vez contextualizado el lugar y objetivo de dicho seminario dentro de la licenciatura, a continuación se presenta la reconstrucción de la experiencia de dicho seminario.

4.1. Del nacimiento del seminario de educación indígena

A toda idea le antecede otra, no existe un acto que en sí mismo sea puro. A partir de esto es necesario contextualizar los a priori del surgimiento del seminario de educación indígena desde quien lo fue concibiendo, para ello es necesario ir rastreando la idea desde la subjetividad del titular del seminario el Maestro Rogelio Velázquez Vargas.

4.1.1. El hombre y pedagogo, algunas referencias de vida

Para poder acercarnos más a fondo al seminario de educación indígena, es necesario comenzar por la persona que imparte dicho seminario, puesto que es él quien va construyendo en su práctica el mismo seminario. El Maestro Rogelio Velázquez Vargas tiene 58 años de edad, es una persona alta de aproximadamente 1.75 de estatura, su tés es blanca, de complexión delgada, ha venido perdiendo su sentido de la vista debido a una enfermedad degenerativa, requiere del uso de silla de ruedas en trayectos largos. En su personalidad es una persona apasionada y comprometida, es decir, no reduce su práctica docente al espacio áulico, sino que apoya la creación de grupos de estudio, asimismo es generoso en sus tiempos, siempre accesible a las dudas, comentarios y observaciones de los estudiantes sea dentro o fuera de la institución, es innovador en sus contenidos tratando de estar actualizando, y entabla empatía y confianza con los estudiantes.

Nos permitimos realizar aquí una pequeña reseña biográfica que permita una mejor comprensión de sus esperanzas y prácticas pedagógicas.

Nace en la ciudad de México un 10 de julio de 1957

Realiza sus estudios universitarios en el periodo de 1979-1982 en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón en la licenciatura en pedagogía, cuando aun no terminaba la licenciatura ingresa en esta misma institución a dar clases como ayudante de profesor mientras cursaba el séptimo semestre.

Obtiene el título de licenciado en pedagogía con el tema de tesis “La revolución educativa” el 27 de mayo de 1986

En 1987 trabaja en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán¹⁴ en la licenciatura en pedagogía como docente, después en 1988 ingresa al Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) como investigador y en la Fes

¹⁴ Actualmente Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Aragón como docente. Deja su cargo de investigador en el ILCE para ingresar al Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISEEM) (Cede Tejupilco) en 1992 y al mismo tiempo ejerce la docencia en la FES Aragón donde se ausenta por un periodo de un año por cuestiones de salud, actualmente ejerce la docencia en dicha institución impartiendo las siguientes unidades de conocimiento como profesor de asignatura definitivo:

- Apoyo a la titulación
- Cultura y pedagogía
- Economía y políticas educativas en México
- Seminario de educación indígena
- Educación de adultos

Pero más allá de los estudios que tiene, a decir de él no “erro en el camino”, puesto que con el tiempo y ya en la docencia le realizaron como regalo una carta astral, desde la lógica maya donde su futuro se auguró a partir de sus datos de nacimiento y de acuerdo a esto su oficio sería el enseñante. En otra ocasión ahora desde los nahuas nuevamente se les asigna esta labor de la enseñanza.

En 2010 realiza sus estudios de maestría en pedagogía en la FES Aragón, obtiene el grado con la tesis: La etnopedagogía un horizonte en construcción.

Posteriormente ingresa al programa de doctorado en pedagogía en la misma institución, actualmente es candidato al grado de doctor con la tesis: La escuela ikoots: hacia la construcción de una pedagogía intercultural.

Áreas de dominio:

Decolonialidad

Interculturalidad

Educación indígena

Economía educativa

Rogelio Velázquez a la actualidad cuenta con 25 años de experiencia dentro de la licenciatura en pedagogía, asimismo forma parte de comité de carrera por un periodo de dos años. Actualmente organiza un círculo de estudio, con la intención de conformar un grupo de investigación en torno a la educación indígena y el pensamiento decolonial, para lo cual ha realizado la invitación a sus ex alumnos de la licenciatura, cuyas sesiones son realizadas en su casa, la cual a decir de él, siempre tiene las puertas abiertas, para quien quiera participar en lo que ahora es un proyecto en construcción.

En las evaluaciones que realizan los estudiantes a los docentes su evaluación se ha mantenido en un promedio de 9, perfilándolo como un maestro exitoso, asimismo los comentarios de los estudiantes versan sobre las bondades pedagógicas, del maestro, se entiende dentro de este trabajo como bondades pedagógicas a las cualidades que los estudiante identifican de la práctica docente del catedrático.

4.1.2. Del auto reconocimiento de la práctica

Puesto que la intención aquí es reconstruir la experiencia del seminario de educación indígena es necesario tener presente ¿Cómo es que el maestro percibe su práctica? Por ello nos parece pertinente mencionar el cómo ha sido la práctica docente del mismo a lo largo de su trayectoria profesional en la FES-Aragón, él mismo la resume de la siguiente manera:

Considero que mi práctica docente ha sido muy activa, me gusta y me emociona el impartir la clase, el hablar sobre ciertos contenidos, la discusión y ha sido un avance hacia arriba en el sentido de que en los primeros días era un poco más consentidor, un poco más tímido, la práctica me ha enseñado en cómo ir superando esta situación para llegar a esta manera diferente de ser. (2015-09,26-1:23)*

El maestro Rogelio nos da una característica de su labor docente el aprender en la práctica, al mencionar: ***“ha sido un avance hacia arriba (...), la práctica me ha***

* Entrevista realizada al Maestro Rogelio en septiembre de 2015.

enseñado en cómo ir superando esta situación". En este sentido se refleja la práctica de pensarse asimismo lo que le lleva a una superación de su desenvolvimiento en la práctica en este "**avance hacia arriba**", tomando en cuenta esto el maestro Rogelio viene reinventándose en la práctica misma, lo que nos lleva a pensarlo desde su práctica a la docencia como un trabajo artesanal. Cuando Santoni (1999:66): "el artesano se forma trabajando", hace referencia a esta acción de construcción con el contacto directo del trabajo artesanal, el cual al escuchar el testimonio del maestro Rogelio se hace presente.

Asimismo cuando el maestro Rogelio comenta: "**la práctica me ha enseñado en cómo ir superando esta situación para llegar a esta manera diferente de ser**" refleja que es una persona que piensa su propia práctica docente, ello implica el reconocimiento del maestro Rogelio como un ser en praxis, esto lo decimos basándonos en las palabras de Freire quien menciona

... solamente el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo y sobre su propia actividad, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis. (Freire, 1984: 41)

En este sentido el maestro Rogelio nos deja entre ver su posicionamiento de reflexión de la práctica docente. Asimismo en sus palabras está implícito el mirarse así mismo que se deriva de esta concepción del maestro artesano puesto que con el crecimiento que ha tenido a lo largo de su práctica docente ha transformado la misma.

4.1.3. ¿para qué educar? Desde la voz del maestro

Toda actividad tiene una intención, y la práctica docente no escapa de ello, el maestro Rogelio como un ser en praxis ¿Cuáles son su intenciones del ser docente?

Me importa mucho despertar a los muchachos, motivarlos, (...) despertar es metafóricamente, porque le llamo a que se interesarán por los contenidos, por los

problemas sociales, pero que se motivaran en el sentido no solamente de que les gustarán sino de tratar de participar como humanos en cada uno de los problemas que tenemos presentes

De este testimonio rescatamos en un primer momento este despertar como metáfora lleva a pensar en un “abrir”, pero no abrir como imposición sino un abrir como proceso de ubicación. Es decir, abrir el interés de los estudiantes hacia su proceso de formación y el contexto, al enunciar el maestro: ***que se interesarán por los contenidos, por los problemas sociales, pero que se motivaran en el sentido no solo de que les gustarán sino de tratar de participar.*** Detrás de estas palabras puede encontrarse a Freire quien habla del posicionamiento en el mundo, pugnando por una educación para la comprensión y transformación del mundo, en este sentido se vincula el ¿para qué educar? Desde el Maestro Rogelio con Freire (2010:20) que menciona: “Una escuela (...) girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, (...), el enseñar y el aprender también giran alrededor de esa comprensión”, donde el “***despertar***” hace referencia a comprender el mundo a partir del interés por los contenidos y el contexto, y en un segundo momento la participación que implica ya un estar en, con y para el mundo (Freire,2010:95).

Es decir, que el maestro desde su práctica intenta convocar a los estudiantes a posicionarse en el contexto, no ser solamente estudiante (estar en el mundo), sino que se interesante y traten de participar en dicho contexto (con y para el mundo).

4.1.4 De estrategias y métodos

En el desarrollo de la práctica docente, el docente se vale del uso de estrategias de aprendizaje, con el fin de apoyarse en ellos para una mejor práctica, en este sentido se le preguntó al Maestro Rogelio, ¿Cuáles han sido las estrategia o métodos de los cuales se ha válido para el desarrollo de su práctica? En lo tocante a este cuestionamiento el maestro Rogelio comenta

No te podría decir que sería exclusivamente el seguimiento de un método, porque muchas veces la pasión me desborda y no respetaría un seguimiento metódico o método lógico de poder hacer estos comentarios con los muchachos sino al contrario mientras ellos se mostraran que les interesaba, mientras ellos mostraran que querían saber más, en ese sentido arribábamos a otras discusiones complementarias de los temas, en ningún momento yo decía ¡chin! Creo que debo seguir estos pasos sino al contrario brincarme los pasos, regresar, volver a indagar y leer con ellos, analizar con ellos, todo era en esta relación mutua de un conocimiento horizontal. (2015:9.4-4:41)

De lo anterior se entiende que se práctica la aleja de una concepción metódica, entendiéndose por esta la puesta en escena de pasos a seguir, sino que para él implica un reconocimiento del grupo y a partir de ello ir apoyándose en diversas estrategias. Esto se menciona a partir de sus palabras al señalar: ***no respetaría un seguimiento metódico o método lógico de poder hacer estos comentarios con los muchachos sino al contrario mientras ellos se mostraran que les interesaba, mientras ellos mostraran que querían saber más, en ese sentido arribábamos a otras discusiones complementarias de los temas, en ningún momento (...) Creo que debo seguir estos pasos sino al contrario brincarme los pasos, regresar, volver a indagar y leer con ellos, analizar con ellos,*** de esta manera se puede ver como no reduce el acto de la enseñanza y el método a un ejercicio mecánico. Cuando el maestro Rogelio nos menciona: ***mientras ellos se mostraran que les interesaba, (...) querían saber más, en ese sentido arribábamos a otras discusiones complementarias de los temas, [la situación me lleva a] brincarme los pasos, regresar, volver a indagar y leer con ellos, analizar con ellos,*** nos habla que el método no es del maestro sino de los estudiantes en tanto que son ellos quienes van dando la pauta para el desarrollo.

Asimismo podemos retomar de sus palabras el ***conocimiento horizontal*** como un método de enseñanza, recordemos que para Freire el diálogo es un método y este implica una relación horizontal entre los actores del acto educativo. Por ende, cuando el Maestro Rogelio nos menciona el ***conocimiento horizontal***, implica que el Maestro que se posiciona en condición de igualdad con respecto al estudiante, sin embargo, este conocimiento implica también que él se hace también con los

estudiantes. Las siguientes palabras del maestro sirven para complementar la idea del conocimiento horizontal, cuando nos menciona

[Implica] Que me vieran como un igual a ellos, no con jerarquía no con distancia sino al contrario, otra persona interesada en los problemas a resolver. (2015-09:4:44-4:58)

De esta manera el conocimiento horizontal implica la construcción con el otro, por otro lado de sus palabras retomamos las estrategias que se pueden visualizar son el apoyo para el Maestro Rogelio: la discusión, la lectura con los estudiantes así como el análisis de textos.

4.1.5. La decolonialidad y el seminario de educación indígena

Lo docencia como una práctica compleja, implica la organización de esta, de entre estos destacan: los fines, los contenidos, los recursos para la práctica docente, las prácticas en el aula. En este sentido la intención aquí es presentar el seminario de educación indígena y el enfoque desde el cual fue impartido en el semestre 2015-1, para ello fue necesario un acercamiento al maestro Rogelio con la intención de visualizar ¿Cómo es que se piensa en un seminario desde el enfoque Decolonialidad?

De inicio es pertinente mencionar como es que el maestro imparte este seminario. A continuación el maestro nos narra cómo es que llega a este seminario:

Bueno nunca pensé en darla porque no existía la materia, sino que de acuerdo al nuevo plan de estudios, se cambiaron algunas de mis materias del área de socio pedagogía y entonces estaba seminario de educación indígena y obviamente que cuando me enfrenté tuve que hacer una investigación desde mi óptica de pensar el tema de los pueblos indios, su situación las políticas hacia ellos, el problema de la alfabetización y sobre de eso me motivó, me gustó y empecé a profundizar sobre su estudio. (2015-9, 12:07-12:52)

Luego entonces a través de las palabras del maestro tenemos que su acercamiento a este seminario se dio con el nuevo plan de estudios que fue en 2012, donde tuvo que realizar una investigación para poder asumir su práctica. Hasta este momento se logra saber cómo es que el maestro está a cargo de dicho seminario, pero esto nos lleva a otro cuestionamiento ¿Cómo entender la educación indígena?

Rogelio: Bueno cuando hablamos de educación indígena, la podemos ver como una educación que se plantea especial para ellos darles el castellano, alfabetizarlos, es una concepción tradicional que viene se impone y se les trata de dar, cuando realmente también podemos hablar de educación indígena, esa educación originaria que han vivido durante todo su tiempo en sus comunidades y que no solamente se expresa en su ser, sino en toda la comunidad, en las actividades que desarrollan, expresadas a través del tequio por ejemplo, o en algún trabajo colectivo que se tiene que hacer todos prestan ayuda y lo resuelven, estas dos concepciones que veo yo de educación indígena han estado presentes siempre, sin embargo la que nuestro estado, nuestro gobierno a la que le da preferencia o hace alusión de que deben de tener los mal llamados indígenas, es la alfabetización.

En este testimonio el catedrático menciona dos posturas de la educación indígena, por un lado está la alfabetización de los pueblos originarios, que se puede leer como un ejercicio de imposición sobre de ellos desde la voz del catedrático al mencionar: **“ la podemos ver como una educación que se plantea especial para ellos darles el castellano, alfabetizarlos, es una concepción tradicional que viene se impone y se les trata de dar”** , luego entonces si esta “educación indígena” es la que propone el mismo estado según el docente, ¿Es esta la intención de dicho seminario?

Rogelio: No, más bien sería una alfabetización en el sentido de Freire, de alfabetizar a los estudiantes en cuanto a la educación de los pueblos originarios, de tratar de leer el mundo de estos pueblos.

Del testimonio anterior se rescata que la intención del seminario no es instruir a los estudiantes hacia la alfabetización de los pueblos originarios, sino más bien lograr un acercamiento a las cosmovisiones, tradiciones y prácticas culturales de dichos pueblos, que engloban su educación.

Sin embargo intentaremos contextualizar sobre el enfoque que se le dio a este seminario durante el semestre 2015-I

Rogelio: En la búsqueda de preocuparnos por la formación de los chavos y la investigación de contenidos, nos dio la pauta de encontrar la decolonialidad como un punto crítico de cuestionamiento y de superación para los muchachos y tener otra perspectiva de vida, de ahí entonces nos surge la necesidad de darlo.

El seminario surge de la ***preocupación por la formación de los chavos, encontrando la decolonialidad como opción de cuestionamiento y superación para los muchachos***, aquí el maestro rescata una de las características del enfoque decolonial que Mignolo (2014:25) menciona:

[La decolonialidad] no consiste en un nuevo universal que se presenta como el verdadero, superando todos los previamente existentes; se trata más bien de otra opción. Presentándose como una opción, lo decolonial abre un nuevo modo de pensar.

En este sentido el maestro retoma el sentido de la decolonialidad como uno de los objetivos del seminario. En una primera instancia se encuentran los orígenes de este seminario en la práctica de investigación realizada por el maestro Rogelio puesto que nos menciona: ***“En la búsqueda de preocuparnos por la formación de los chavos y la investigación de contenidos, nos dio la pauta de encontrar la decolonialidad”***. A partir de realizar esta práctica de investigación es que se vincula su accionar con el pensamiento de Freire para quién la enseñanza investigación (1997:30), Desde aquí se reafirma que la investigación es constituyente de la enseñanza y la enseñanza de la investigación (Freire: 1997: 30).

De esta manera la investigación exige cuestionar y desafiar los conocimientos universales y el poder de estos, provocando un desenganche de la praxis docente como un instrumento creador de ausencias (De Souza Santos: 2010), que se propone una praxis docente que “ [anime] a pensar desde y con genealogías,

racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (Walsh, 2013:28), de esta manera el docente se asume como inacabado, que no es poseedor de todas las verdades y conocimientos, asumiéndose así como un docente-investigador, encaminándose a un aprendizaje, des-aprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción por la búsqueda de los saberes. Asimismo menciona el maestro

Hay desde muchas ópticas desde donde podemos ver el seminario de educación indígena, sin embargo dentro de la revisión de los textos encontramos varios de ellos que hablaban precisamente de este desarrollo de la decolonialidad, era algo que era algo muy particular de los pueblos indios, de los pueblos originarios el tratar de revisar su situación determinada por occidente (...) realizando la investigación y realizando las lecturas necesarias sobre de ello vimos la oportunidad de mediarlo con los pueblos indios de México, viendo la experiencia que se vivía en Bolivia, en Ecuador, que se vivía en Chile, de que son los pueblos originarios quienes llevan la batuta (...) me pareció pertinente y muy coincidente con el tema que teníamos y entonces la iniciamos y tratamos de modificar nuestra práctica. (2015-9,15:00-15:37).

A través de estas palabras se entiende que el enfoque de lo decolonial se piensa, además de la investigación por la pertinencia histórica de este pensamiento y los movimientos de dichos pueblos en el contexto actual. ¿Cómo se entiende lo decolonial?

Rogelio: El estar conscientes de que las maneras de hablar, las maneras de comer, las maneras de vestir, todas las reducimos principalmente a occidente, occidente nos está imponiendo su modo, muchas cosas que tenemos que repetir, la moneda, las maneras de comprar.

De este testimonio se entiende que la decolonialidad, implica un proceso de concientización, es decir, cuando el docente nos menciona: “[es] **El estar conscientes de que las maneras de hablar, las maneras de comer, las maneras de vestir, todas las reducimos principalmente a occidente**” nos da dos elementos desde donde entiende la decolonialidad, el primero hace referencia a la dominación de las conciencias, es decir, “**reducimos principalmente a occidente**” lleva implícito el dominio de las conciencias, esto significa que existe una dinámica cultural que conduce a la dominación de la conciencia, esto mismo puede leerse

desde el pensamiento decolonial como la colonialidad cultural, entendida esta desde Valencia López (2013:27) como:

... [es] la herencia de un pensamiento eurocéntrico [...] como eje desarrollador de una nueva cultura, (...) que domina mediante los procesos de instauración de lenguajes, pensamientos e identidades que han moldeado sociedades profundamente desiguales.

Hasta este momento el docente nos habla de la existencia de la colonialidad, sin embargo este mismo momento apertura un segundo igualmente desde la conciencia, pero ahora la conciencia de la condición (colonialidad) que implica la decolonialidad misma, desdoblemos develar la condición de la colonialidad cultura produce una decolonialidad de la conciencia misma, que podría llevar al desprendimiento y apertura al cual hace referencia Mignolo (2007:29), que implica dos fases una de interrogación de nuestro ser (conciencia) y el desprendimiento a partir del primero (decolonialidad).

4.1.6. La conformación de un grupo coordinador

Otra característica que resalta de este seminario es que es coordinado por el maestro titular Rogelio y tres ayudantes, quienes son ex - estudiantes de la licenciatura Alberto, Gabriel y Fabiola (investigadora). Al cuestionar esta lógica de organización el maestro Rogelio comenta:

Bueno esto se ha rodado para tratar de formar un equipo dentro de la colonialidad, de manejar estos saberes que hemos compaginado y que nos hemos identificado por pensar de manera similar y entonces seguir por esa línea, porque nos estamos apoyando y ayudando tanto en la formación de ellos como en la formulación del contenido.

De esta manera se está retomando la idea de una educación como compartición del conocimiento al mencionar: **porque nos estamos apoyando y ayudando tanto en la formación de ellos como en la formulación del contenido**, donde el maestro ya no es el poseedor de la información, si no que en dialogo se construyen los

conocimientos, deviniendo con esto el sentido epistemológico de construcción del conocimiento con la relación de sujeto a sujeto (S-S).

La lógica de este seminario al hablar de un grupo coordinador, lleva a romper con la idea de un solo profesor frente al grupo, pero más allá de cuestión de cantidad de coordinadores a decir del maestro existe otro propósito veamos:

La misma experiencia me ha dado datos de que es más fácil que los muchachos se comuniquen más abiertamente con sus iguales a con una figura, con la figura del profesor, como que les cuesta todavía trabajo, entonces era aprovechar a estos coordinadores, una me están ayudando en la información y otra para generar la discusión, entonces esto desde mi punto de vista posibilito la horizontalidad en el grupo. (2015-9, 17:44)

El programa de la unidad de conocimientos responde a una estructura curricular crítica, los contenidos fueron pensados desde la lógica de la opción decolonial, por ende se sitúan en Nuestra América.

4.2. Estrategias de enseñanza para la decolonización del pensamiento

Dentro de este apartado se realiza la reconstrucción del seminario de educación indígena en relación a la aproximación al proceso de decolonización del pensamiento en el seminario de educación indígena de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón, se expone la interacción estudiante-contenidos-docente haciendo referencia a la triada que se genera entre estos tres actores de la práctica educativa del docente (práctica vivida del seminario).

De entrada es preciso mencionar que las estrategias de enseñanza decoloniales se posicionan a favor de la liberación y emancipación de los hombre/mujeres, por ende las estrategias y herramientas pedagógicas desde este enfoque se enfocan en el cuestionamiento a la colonialidad.

4.2.1 El diálogo como constituyente de la decolonización del pensamiento en el seminario de educación indígena

Es el segundo jueves del semestre. Hoy es el día del seminario de educación indígena, camino con dirección al salón asignado, en el pasillo del edificio A-6 logro ver caras conocidas, al ser la segunda semana del semestre ha pasado ya el periodo de altas y bajas, así que la expectativa es que los estudiantes que se encuentren en el salón sean ya quienes de manera formal integren el grupo- pienso esto, mientras camino por el pasillo y observo varios estudiantes frente al salón destinado al seminario - llego e ingreso al salón, son las 9:55 de la mañana, falta 5 minutos de acuerdo al horario oficial.

El salón cuenta con dos ventanales que van del techo a la mitad de la pared, las persianas se encuentran abiertas, el pizarrón es blanco tiene algunas palabras escritas de la clase anterior, las paredes son blancas, frente al pizarrón del lado derecho se encuentra un escritorio destinado para el docente, a un lado de este se encuentra una especie de anaquel enrejado donde se puede ver una video casetera. De la pared en ese mismo lado se encuentra un pantalla empotrada que de igual manera cuenta con un candado, tomo asiento al costado derecho del escritorio, a manera de quedar de frente a la puerta, estoy en espera de los otros integrantes del grupo coordinador.



Figura 3 Salón del seminario de educación indígena.

El seminario de educación indígena está pensado para los estudiantes del séptimo semestre, como una unidad de conocimiento optativo, dentro de la línea eje de socio-pedagogía. La clase es de 3 horas, el salón asignado ha sido el 602, sin embargo, por cuestiones de salud del docente titular, se ha realizado un cambio reasignándose el salón 606 ubicado en la planta baja del edificio A-6, al final del pasillo. Es un salón amplio en espacio con respecto al salón anteriormente asignado.

Son las 10:06 de la mañana y el docente titular Rogelio ingresa al salón –en silla de ruedas- acompañado de Alberto y Gabriel, en seguida ingresan los estudiantes y eligen sus lugares. El maestro se ubica de espaldas al ventanal, la parte de enfrente del salón donde se ubica el pizarrón queda libre. El salón se va llenando poco a poco, comienzan a acomodarse en filas algunos compañeros, una compañera indica que ha habido cambio de salón con otra materia a los compañeros, algunos se salen para incorporarse a su nuevo salón y los que pertenecen se deduce son

del grupo, aun así Alberto pregunta, para estar seguros si todos pertenecen al seminario de educación indígena.

De la acción anterior se interpreta que el maestro al no ubicarse en el espacio del escritorio, rompe con la lógica del diseño del espacio áulico, y también puede leerse de esta acción la posición epistemológica del catedrático en cuanto a la construcción de la clase-conocimiento entre sujetos, es que la lógica de ubicación del escritorio y el pizarrón de acuerdo a Kress citado en Naranjo (2001:14) evoca “ una pedagogía de la transmisión”, en la que el docente está en una posición de autoridad y los alumnos como receptores del conocimiento que es explícitamente aportado por el primero”, luego entonces la acción del docente de ubicarse en el espacio donde ubican los estudiantes implica el encuentro entre los sujetos de una manera igualitaria.

El catedrático Rogelio pide una disculpa por el cambio de salón que se ha realizado, y continúa hablando al grupo, ubicado al frente del salón y a su derecha nos encontramos Gabriel, Alberto, y esta investigadora.

La clase se inicia con una contextualización por parte del catedrático Rogelio de las comunidades indígenas, todos escuchan atentos – los estudiantes se han ubicado en la parte de delante de salón en su mayoría.

Rogelio: Bien vamos a comenzar, primeramente una disculpa, les voy dar el panorama general de lo que vamos a trabajar y cómo vamos a trabajar y después trabajamos. (...) No se trata de venir nada más a reproducir información sino vamos tratar de intercambiar la información, lo que ustedes tengan, lo que ustedes se enteren, lo que suceda, lo que trabajemos aquí.

Al mencionar: **vamos tratar de intercambiar la información, lo que ustedes tengan, lo que ustedes se enteren, lo que suceda**, se puede pensar en que juntos el grupo coordinador y los estudiantes entablen una comunicación. Retomando a Freire implica que la clase se va a dar en relaciones de reciprocidad entre dos sujetos (S ↔ S), separándose de una transferencia de información el acto de la

enseñanza. Asimismo el mencionar: **lo que ustedes tengan, lo que ustedes se enteren, lo que suceda**, desde Freire se puede leer como el Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos (1997:31), puesto que no se intenta imponer la versión de las cosas. En este caso el maestro Rogelio pretende respetar los conocimientos del estudiante, puesto que no hay una verdad única sino son interpretaciones. Desde Freire esto se explica como una relación dialógica, comunicativa, ya que las y los estudiantes se descubren a sí mismos y le dan sentido al significado, y toman la conciencia del mundo en donde viven.

Y es que al hablar de intercambiar la información, se entiende que la enseñanza es una práctica que se construye con el estudiante, donde este es un hombre/mujer activo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que con el **intercambio de la información** la intención es la participación activa de los estudiantes. Se infiere de esto que la educación se concibe como un acto de comunicación, a partir de estas palabras el papel del estudiante esperado es un sujeto activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del equipo coordinador.

De esto se puede inferir que como grupo coordinador se parte de la idea del estudiante como un sujeto activo, que tiene la capacidad de actuar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo es visible como se trata de acortar la distancia entre el saber del docente y el del alumno (Chavalard, 1997) mediante el intercambio de la información. Esto lleva a pensar en aquella frase de Freire (1976:62) que dice: “Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa asimismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”, que implica que tanto el docente como el estudiante se educan, y con el intercambio de la información, que da origen al diálogo entre el saber del docente y del estudiante es que se mediatiza esta educación.

De esta manera en el seminario por parte del maestro Rogelio se opta desde esta visión de la educación por crear posibilidades de construcción de conocimientos (Freire: 1997). Es así que la propuesta del grupo coordinador implica el

acercamiento entre docente y estudiante dando paso a una construcción de comunicación dialógica, de aquí se desprende que el método de enseñanza sea el diálogo. En la misma clase introductoria el Maestro Rogelio comenta

... bueno entre todos queremos hacer un equipo, no se trata de los de adelante y los de atrás, o los que valen más y los que valen menos, todos somos iguales , y entre más dialoguemos mucho mejor para todos, porque todos aprendemos, a todos se nos da esta manera de vivir y nuestra función es esa tenemos que aprender tenemos que servir, entonces hay que asimilarlo, [...] .No se trata de coartar sus libertades , sino al contrario hacerlos más libres, eso algo de los que nos interesa, que sean ustedes libres y en esa libertad su responsabilidad, no libertinaje, y bueno pues esto es lo nosotros que les podemos contar ahorita del programa.

Es posible desprender del discurso pronunciado la intención de: **“entre todos queremos hacer un equipo, no se trata de los de adelante y los de atrás, o los que valen más y los que valen menos, todos somos iguales”**, donde se propicie un equilibrio entre los integrantes que implica la acción de decolonizar la figura del docente. Esta se entiende como el posicionamiento desde relación horizontal con los estudiantes. La voz hace alusión a dos humanos-sujetos estableciendo comunicación; esta parte desde Freire la hemos denominado una relación o un encuentro entre docente-dicente, dicente-docente, y parte de la idea central de una generación de conocimientos entre iguales, que implica la superación del binarismo dicotómico docente/estudiante que marca una clasificación jerárquica y un patrón de poder (Quijano, 2007:93). Dicho patrón del poder en el ejercicio de la praxis docente como la imposición del docente ante el estudiante, convirtiéndolo así en un objeto; de modo que se hace alusión a una relación de sujeto a sujeto, donde no se transfieren conocimientos. Freire menciona al respecto: “... enseñar no es transferir conocimientos, contenidos ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado” (1997:25), en este sentido dentro del seminario se apuesta por una construcción del conocimiento entre todos los participantes del grupo, alejándose de la transferencia y el moldeamiento del estudiante.

Asimismo se puede vislumbrar la manera de concebir la enseñanza desde un enfoque dialéctico cuando se menciona: “...**porque todos aprendemos**”, ya que se infiere de esta frase que tanto el estudiante como el docente se educan en reciprocidad, que en cierta manera es una de las características del enfoque dialéctico de la enseñanza, Dunayevskaya citada en Mc Laren (2005:98) menciona respecto a ese enfoque: “Como lo señaló Marx en su tesis sobre Feuerbach: “los propios educadores deben ser educados”, es así que el todos aprendemos lleva implícito lo dialéctico.

Desde aquí se refleja la postura desde la cual el catedrático desarrolla su práctica docente, es decir, se pueden observar los planteamientos de Freire en la práctica docente del Maestro Rogelio, puesto que en esencia Freire incita a reflexionar críticamente sobre la praxis docente, a descolocar la figura del poder docente, a colocarse como un facilitador de construcción de conocimientos frente a otro sujeto que de igual interviene en la formación de este.

De todo el grupo un compañero intervino con respecto al punto de ir a un pueblo, preguntando si el maestro dará una guía de lugares y qué y cómo se va a hacer la entrada a este lugar, de ahí en fuera el grupo permanece callado mirándose entre sí. Ante esta situación el maestro Rogelio comenta

Hablen para eso estamos, el que sabe todo ya no viene a la escuela, nosotros como no sabemos tenemos que venir, pero entre más nos comuniquemos esto se hace mucho mejor...

El Maestro Rogelio trata de romper el silencio y este comentario lleva implícita la invitación a desarrollar el seminario a través del diálogo, puesto que al mencionar: “**pero entre más nos comuniquemos esto se hace mucho mejor**” hace explícita la intención de entablar una relación comunicativa con los estudiantes, es aquí donde se puede pensar en lo dicho por Freire en cuanto que el hablar con el estudiante implica manejar la tensión del silencio, se trata según Freire (1985:15),

de trabajar “[la] tensión permanente que se crea entre la palabra del docente y el silencio del estudiante,(...) . Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar “con” los educandos, para que también ellos hablen “con” uno”, es así que el maestro recurre a la generación del diálogo mediante el manejo de la tensión del silencio.

4.2.2. Conociendo, reconociendo al estudiante

El grupo se encuentra en silencio, el maestro anteriormente ha realizado ya la presentación del seminario, son las 12:30 de la tarde después de que el maestro Rogelio plantea cuáles son sus expectativas del seminario, le cede la palabra a Gabriel

Si bien, un poco la pregunta general, es que esta es una materia optativa, entonces nos gustaría saber cómo un poco ya lo que hemos ido comentando en estas dos horas, pues ¿por qué decidieron tomar esta optativa? (...) un poco que vayan comentando esto, ¿qué esperan del curso?, ¿cuál es más o menos a idea que tienen?, ¿cuál es la idea con la que esperan salir?, (...), bueno ¡ si se entiende más o menos la idea? Entonces no sé si alguien quiera comentar o así al libre albedrío

La pregunta ha sido planteada: **¿por qué decidieron tomar esta optativa?**, el cuestionamiento nos conduce a una acción de reconocimiento de los estudiantes, es decir, se pretende recuperar la voz del estudiante. Con ello se ejerce una práctica de horizontalidad, puesto que el maestro ha planteado sus expectativas, pero también requiere de saber cuáles son las expectativas de los estudiantes, ello implica el reconocerlo y conocer a su otredad. La palabra otredad parece tratar de substancializar femeninamente al sustantivo “otro”, usándose precisamente para caracterizar a lo que no es propio (Buganza: s.f), en este sentido se tiene presente que los estudiantes al ser el no yo del maestro tienen aspiraciones propias, una voz propia, la cual se quiere conocer para no imponer la voz del docente.

Se le ha pedido al maestro nos hable acerca de esta dinámica comenta

[Se busca] una mediación de que pudiésemos trabajar. (2015-09,13:18-13:17)

Es así que el maestro inicia su semestre con la intención de ir construyendo en conjunto el seminario, cuando el maestro menciona que la intención es **una mediación**, implica de entrada que busca alejarse de la imposición de los contenidos al grupo, se espera que el grupo exprese sus opiniones, de aquí que las expectativas de ellos importen para ir desarrollando el seminario, se apuesta por un compromiso mutuo, la mediación implica.

4.2.3. El reflejo de la condicionalidad del estudiante

El hombre históricamente se desarrolla dentro una cultura*, y es en esta cultura que se encuentra condicionado, por contexto, por la familia, por la religión, por la escuela. Sin embargo, el encontrarse en condición de, no implica que se esté determinado sino que la consciencia de la propia condición abre la posibilidad de la superación de dicha condición.

Jueves 21 de agosto de 2014

Una vez realizada la contextualización del seminario el Maestro Rogelio procede a presentarnos a Alberto, Gabriel y una servidora ante el grupo, después se inicia la dinámica de aplicación de cuestionarios, acerca de las concepciones que los estudiantes han construidos con respecto a conceptos del campo de la pedagogía (ver anexo II), los estudiantes comienzan a realizar la actividad, el salón queda en silencio. Pasados veinte minutos, Gabriel pregunta si ya todos han concluido, al haber respuestas negativas, se conceden cinco minutos más, poco a poco los

* El termino cultura en este trabajo se entiende como: "Como un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo" (2005:272)

compañeros comienzan a levantarse de sus lugares para entregar los cuestionarios, unos lo colocan sobre el escritorio mientras que otros se lo dan en la mano al Mtro. Rogelio.

El catedrático Rogelio pide que se lean al azar algunas de las respuestas de los compañeros, se comienzan a leer algunas de las respuestas, mientras los compañeros tienen la vista puesta en el grupo coordinador

Fabiola (coordinadora): Vamos a retomar la pedagogía y dice:

“Es una disciplina que se encarga de formar a formadores y que no solo se aboca a una sola gama, sino, tiene una enorme flexibilidad que la hace única”

Rogelio: aquí tenemos ¿no?, es decir ¿Quién? Dice que la pedagogía es disciplina, quien nos dice que es disciplina, quien nos dijo que no es ciencia, o arte o a lo mejor no es nada, pero ¿Quién? No hace esta clasificación, o por que traemos esta clasificación.

Ante estas preguntas, sobresale en comentario de un compañero del grupo, que comenta:

“ .. Está regido por ciertas instituciones capitales que se encargan de dar estas visiones y entonces cada uno de nosotros lo han conquistado, de tal forma que se cree que solamente existen estas tres cosmovisiones como universales, aunque no sea así.”

De este comentario destaca, la conquista de las personas, interesa destacar cuando dice: ***de tal forma que se cree que solamente existen estas tres cosmovisiones como universales, aunque no sea así***, de esta manera hace visible la colonialidad del saber, al imponer como universales tres cosmovisiones del campo de la pedagogía.

La actividad sigue, y al igual las participaciones se van presentando. Al terminar la lectura de los cuestionarios, Rogelio comenta: *“esto que acabamos de escuchar son lo que ustedes creen o piensan, o lo que les han dicho que es”*, los integrantes del grupo guardan silencio, mientras realizan anotaciones en sus cuadernos unos y otros se voltean a ver entre ellos, el maestro Rogelio comenta:

Lo que interesa aquí es que cada uno de ustedes pueda hacerse su propia manera de entender la pedagogía, no se trata de repetir lo que nosotros decimos, sino de que de lo que ustedes traen, de lo que veamos aquí, ustedes vayan haciéndose una idea propia.

Estas palabras que menciona Rogelio pueden vincularse a la exigencia que plantea Freire al mencionar: enseñar exige el reconocimiento del ser condicionado, puesto que al leer las conceptualizaciones que han realizado los estudiantes lo incita a no repetir la información, que se les da sino que construya y superen la repetición como práctica, asimismo cuando menciona: “...**no se trata de repetir lo que nosotros decimos, sino de que de lo que ustedes traen, de lo que veamos aquí, ustedes vayan haciéndose una idea propia**”, invita a los estudiantes a no usar información únicamente, sino que hacer uso del conocimiento, es decir, a no caer el manejo de información sino apropiarse la información, organizar y lograr la construcción de conocimiento, en palabras de Morín (2002:26) a “tener la cabeza bien puesta”, esto es: “Una cabeza bien puesta es una cabeza que es apta para organizar los conocimientos y de este modo evitar una acumulación estéril”: de manera que la intención es que no se repita ni se acumulen definiciones, sino que se construya el conocimiento propio.

4.2.4. La pregunta como estrategia de enseñanza en el seminario de educación indígena

Dentro del aula las estrategias a decir de Pimienta Prieto como “instrumentos de los que se vale el docente para contribuir [al desarrollo] de los estudiantes” (2012:3), de esta manera sirven estas para que el docente conciba el acercamiento a los contenidos dentro del aula.

A continuación se presenta la pregunta como estrategia mediante la cual se retoma la introducción del libro Pedagogías Decoloniales de Catherine Walsh (2013) en la segunda sesión del seminario.

Alberto: a la compañera de pantalón rojo, ¿cómo te llamas?

Compañera: Luz

Alberto: ¿tienes alguna duda?

Luz: eh, muchas,

Alberto: ¿por qué?

Luz: no lo que pasa es que, bueno

Rogelio: que bueno

luz: no había como tenido una introducción a esto, bueno creo que lo que más se me queda de la lectura es la relación entre cómo va evolucionando esta parte de

decolonizar con lo pedagógico, como a través de las ideas que van surgiendo también se van como reconstruyendo lo que es la pedagogía y cómo se va entendiendo la pedagogía, pero como la pregunta sería más bien, ¿hasta qué punto influye que se vayan moviendo todas estas ideas y que se va quedando , en lo que va siendo la pedagogía incluso quedando?

De esta situación se puede vislumbrar que la pregunta es utilizada por Alberto como la estrategia de enseñanza, con el fin de que los estudiantes tengan una presencia curiosa frente al texto, en este sentido Antonio Faundez (2013:69) menciona: “en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú [Freire] llamas *curiosidad* “, de esta manera dentro de este seminario una estrategia didáctica es la pregunta que se antepone a una enseñanza de respuestas (Freire, 2013:69). La manera en que se hace la recuperación del texto incita a que los estudiantes realicen la recuperación propia del texto. Asimismo se recurre a una enseñanza ya no de contenidos, sino a cambiar la dinámica, se intenta enseñar a preguntarle al texto, en este sentido atienden a lo que plantea Faundez en Freire (2013:69) “lo que el profesor debería enseñar- porque el mismo debería saberlo-sería antes que nada enseñar a preguntar. Porque el inicio del conocimiento repito, es preguntar”, es así que se cambia la dinámica de interacción con los textos desde el grupo coordinador y los estudiantes, esta manera de abordar el texto desde la pregunta de los estudiantes, refleja la intención de que el mismo estudiante vaya comprendiendo el texto en sus propias palabras.

Respecto a esta intención menciona Rancier (2002:8) al decir: “las palabras que [estudiante] aprender mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador”, en este sentido se aprecia esta manera de abordar los texto como una inversión de la lógica de explicar los textos al estudiante, haciendo que ellos mismos vayan comprendiendo el texto a base de preguntas que ellos mismo van formulando.

4.2.5 El corazonar como una manera de construir en el aula

La poesía como género literario lleva a hablar de recuerdos, sentimientos, emociones, pero al mismo tiempo es a partir de la poesía que se pueden dar aprendizajes y enseñanzas. Si bien este no es el fin de dicho generó, dentro del aula se puede usar como estrategia para la construcción de conocimientos, este es el sentido que dentro del seminario se le ha dado a la poesía.

11 de septiembre

Rogelio: A ver jóvenes, ya vamos a comenzar solicito su atención, de entrada solicito que todos estén sentados, la manera de sentarnos va a ser de sentarnos todos alrededor, vamos a procurar que nadie quede atrás de alguien para que todos estemos viéndonos la cara, para ver de qué color nos pintamos los ojos, esto nos va permitirnos tenernos frente a frente y a lo mejor con un poco más de autenticidad nos decimos lo que estamos pensando, que eso es lo que pretendemos (...) el día de hoy vamos a ver algo súper importante, se les había dejado la lectura de saber escuchar de Carlos Lenkersdorf y aquí lo interesante en esta lectura es que tengamos presente (...) que es oír y que es escuchar no sé si alguien de ustedes directamente comentar este oír y escuchar(...) bueno vamos a trabajar más despacio y vamos a trabajar otras cuestiones ahorita con un ejercicio que vamos a realizar, (...), pasaremos entonces a que realicemos hoy un ejercicio, que nos va ayudar a coordinar Gabriel, respecto con esto que es súper importante la valoración del ejercicio, yo diría que la pudiésemos, fíjense bien, la valoración (subiendo el tono de voz al mencionar la palabra) (...) la pudiésemos hacer al final

Gabriel: bien la intención de esta sesión es trabajarla en dos momentos, primero sería que pudiéramos verter los comentarios que se quedaron pendientes respecto de la presentación en power point de la clase anterior (...) el segundo momento es que pudiéramos hacer el ejercicio o el intento de aplicar un poco pues lo que nos va proponiendo Carlos Lenkersdorf del escuchar, del escucharnos y pues también obviamente del dialogar es decir que el escuchar va de la mano con el dialogar.

La dinámica planteada para esta sesión del seminario hace una propuesta de organización del grupo, que se plantea al mencionar: **de entrada solicito que todos estén sentados, la manera de sentarnos va a ser de sentarnos todos alrededor, vamos a procurar que nadie quede atrás de alguien para que todos estemos viéndonos la cara**, esto implica el “mirarse” no en el sentido llano, sino que reconocer la existencia del otro y el encuentro.

Asimismo cuando Gabriel menciona: **el segundo momento es que pudiéramos hacer el ejercicio o el intento de aplicar un poco pues lo que nos va proponiendo Carlos Lenkersdorf del escuchar, del escucharnos y pues también obviamente del dialogar es decir que el escuchar va de la mano con el dialogar**, está implícita la cuestión de realizar una praxis formativa, entendida esta como la unión entre teoría y práctica, sin embargo esta dinámica planteada no se queda solo con esta intenciones, veamos su continuación:

(El ejercicio)

Gabriel: les voy a pedir primero que guardemos todas nuestras cosas, (al decir esto estudiantes comienzan a tomar sus mochilas y guardar cuadernos y plumas que tenían sobre su banca) bien ya guardamos todas nuestras, ahora vamos a empezar a hacer este ejercicio. (...) bueno partiremos primero de algo que Rogelio hacia una petición al inicio de la sesión y al parecer apelando a Carlos Lenkersdorf se oyó pero no se escuchó, es que los compañeros, las compañeras pudieran acercarse a hacer el círculo y que nadie le diéramos la espalda a nadie, entonces invitamos a las compañeras, los compañeros a que se integren (los compañeros que se encuentran fuera del círculo se van integrando, arrastrando sus sillas) (...), entonces les voy a leer algo, vamos van ustedes, vamos todos a comentar que sintieron que les pareció, para esto les voy a pedir que cierren los ojos (los chico se miran unos otros y comienzan a cerrar los ojos poco a poco hasta que todo el grupo después de un lapso corto de tiempo esta con los ojos cerrados), bien ya este fragmento se llama " El amor "es de Eduardo Galeano viene en un libro que se llama *Los nacimientos* y dice así:

En la selva amazónica, la primera mujer y el primer hombre se miraron con curiosidad.

Era raro lo que tenían entre las piernas.

¿Te han cortado?- preguntó el hombre.

-No- dijo ella-Siempre ha sido así.

El la examinó de cerca. Se rascó la cabeza. Allí había una llaga abierta.

Dijo:-No comas yuca ni plátanos, ni ninguna fruta que se raje al madurar.

Yo te curaré. Échate en la hamaca y descansa-

Ella obedeció.

Con paciencia tragó los mejunjes de hierbas y se dejó aplicar las pomadas y los ungüentos.

Tenía que apretar los dientes para no reírse, cuando él le decía:

-No te preocupes.

El juego le gustaba, aunque ya empezaba a cansarse de vivir en ayunas y tendida en una hamaca.

La memoria de las frutas le hacía agua la boca.

Una tarde, el hombre llegó corriendo a través de la floresta. Daba saltos de euforia y gritaba:

-¡Lo encontré! ¡Lo encontré!

Acababa de ver al mono curando una mona en la copa de un árbol.

-Es así- dijo el hombre aproximándose a la mujer.

Cuando terminó el largo abrazo, un aroma espeso, de flores y frutas invadió el aire.

De los cuerpos, que yacían juntos, se desprendían vapores y fulgores jamás vistos...

Y era tanta su hermosura que se moría de vergüenza los soles y los dioses.

Gabriel termina de leer el poema y continua dando la indicación de que ya podemos abrir los ojos, el salón se encuentra un profundo silencio, los chicos abren los ojos y comienzan a mirarse unos a otros sin hacer mueca alguna, se escuchan respiraciones de profundas.

Gabriel: bien quien quiere comentar que sintieron, ¿Por qué es que les pedí que cerraran los ojos?

Compañera: para imaginar.

Compañero: bueno, se va oír muy... (El compañero se queda pensativo y continua) va a sentir con el corazón (...) ponernos en el lugar de la persona.

El ejercicio realizado trata de realizar una vinculación del texto de saber escuchar de Lenkersdorf con la práctica misma del escuchar. Avanzando en nuestro razonamiento podemos decir también que la manera de iniciar el abordaje de la lectura rompe con el método explicativo del texto, en vez de explicar el texto se apela a la experiencia para lograr que los estudiantes encontrarán el sentido del texto mediante la poesía, esta manera de abordar deja ver el planteamiento de Rancier (2002:13) acerca del método universal cuando menciona:

No existe hombre alguno sobre la tierra que no haya aprendido alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender «enseñanza universal» y podremos afirmarlo: «La enseñanza universal existe realmente desde el principio del mundo al lado de todos los métodos explicativos. Esta enseñanza, por sí misma, ha formado realmente a todos los grandes hombres.»

En este sentido podría pensarse este tipo de ejercicio vinculado a la enseñanza universal, que implica a su vez el ser docente como conductor únicamente, no hacer de la práctica un oficio de explicador, el retomar la poesía para la práctica del escuchar convoca a su vez al corazonar de los estudiantes, hacer uso del corazón con la poesía y el uso de la razón mediante la reflexión del texto, lo que lleva a pensar en la construcción de una pedagogía decolonial mediante apelar al corazonar de los estudiantes y no solo es uso de la razón.

Es decir, al hacer uso de la poesía como vehículo para comprender el saber escuchar, apela a cuestionar la razón como la única manera de construir el conocimiento, de esta manera, se apela por el uso del corazonar, entendido este desde Patricio Guerrero Arias (2012:30) como: [aquel que] busca reintegrar la totalidad de la condición humana”, en este sentido el ejercicio apela a romper con el cogito ergo sum de Descartes, donde priva la razón, en este caso se incita al sentir a través de la poesía.

4.2.6 El sentido del humor como estrategia ante el silencio

El silencio por parte del grupo se ha presentado desde el inicio del semestre así como otras actitudes. Sin embargo ante estos silencios y actitudes el maestro y el grupo coordinador han recurrido al sentido del humor para hacer frente a esta situación, como muestra está el siguiente comentario realizado por parte del maestro Rogelio

Hablen para eso estamos, el que sabe todo ya no viene a la escuela, nosotros como no sabemos tenemos que venir, pero entre más nos comuniquemos esto se hace mucho mejor, son tres horas están pesadas eh, digo yo vengo y me duermo, y ya la libro, pero ustedes (el grupo en su mayoría se ríe del comentario del maestro).

Cuando el grupo se ha quedado en silencio el maestro realiza el comentario: ***son tres horas están pesadas eh, digo yo vengo y me duermo, y ya la libro, pero ustedes***, este comentario nos deja ver como el maestro utiliza el sentido del humor como estrategias en el aula ante un momento que podría definirse como serio puesto que se trata de una problemática: el silencio, sin embargo el mismo Larrosa citado Ynfante González (2011:2) apunta: “Esa risa que se ríe precisamente de aquello que la pedagogía marca como no risible” (2002:171), en este sentido, no es que el maestro le reste importancia a la problemática sino que recurre al comentario en aras de generar un clima menos tenso, de aquí se retoma el sentido del humor desde Checa (1992) citado en Ynfante González (2011:4) quien menciona al

respecto “[el sentido del humor es un proceso social y cultural que puede emplearse de manera individual y colectiva, y que contiene una enorme fuerza para provocar cambios de actitud”, en este sentido, es que lejos de hacer del aula un espacio de comedia lo que se pretende con el comentario es mejorar el clima dentro del aula.

Otra situación que se pudo observar por parte del grupo era la incomodidad ante la falta del maestro, si bien esta situación no fue una práctica continua si hubo ausencias de su parte debido a su estado de salud, las visitas médicas propiciaban estas faltas, sin embargo esto no era factor para cancelar la clase, el grupo coordinador se presentaba aun así.

Jueves 13 de noviembre

El día de hoy no se ha presentado ni el maestro Rogelio ni Gabriel, el clima es algo tenso al estar presentes únicamente Alberto y esta investigadora, los integrantes del grupo se encuentran sentados pegados a las paredes del salón, sin sacar sus cuadernos, ni plumas, algunos están con la cabeza agachada, así como otros entran y salen del salón sin quedarse sentados, otros tantos han ingresado al salón sin mochila a las 10:15 Alberto inicia la clase:

Buenos Días compañeros, (mientras dice esto, juega con una pluma en las manos) el profesor no va a asistir tuvo una cita médica, Gabo pues está en Chile, a lo mejor ahorita está en Argentina dándose un rol (puede verse la sonrisa dibujada en los rostros de algunos integrantes del grupo), llega en los próximos días, pero bueno me encargaron está clase, por... (Se queda callado y mueve la cabeza, continua) porque soy el único que queda (alza los hombros, se escuchan algunas risas), no, no es cierto.

En esta ocasión ha tocado a Alberto iniciar la clase sin la presencia de Rogelio, lo que causo que el grupo se mostrara en duda de permanecer en el aula, sin embargo se vale del sentido del humor cuando menciona: **“bueno me encargaron está clase, por... (se queda callado y mueve la cabeza , continua) porque soy el único que queda (alza los hombros, se escuchan algunas risas), no, no es**

cierto ...” el comentario realizado se dirigió a hacer saber al grupo que sí habría clase, asimismo sirvió para romper la tensión de la situación (falta del maestro titular), en este caso se puede ver el uso del humor situacional que a decir de Ynfante González (2011:35) este se caracteriza por “[la existencia de] otros momentos o situaciones espontáneas presentadas en el aula, que propician la creatividad humorística a través de una frase o un chiste”, de esta manera es que Alberto al encontrarse en la situación de tensión por la ausencia de Rogelio, recurre a hacer de la misma situación un chiste.

Podemos concluir que el sentido del humor ha sido utilizado en ambas situaciones para propiciar un clima de comunicación, asimismo para romper barreras dentro de la clase como silencios y tensiones.

4.2.7 Comunalidad y conjunto nosótrico: hacia la (des) individualización del pedagogo

En esta fase del curso se presenta, lo que se denominó como comunalidad y conjunto nosótrico. Esta etapa del seminario responde al trabajo final para la evaluación, para ello se llegó a un acuerdo entre el grupo coordinador y los estudiantes del seminario (ver Anexo III) en la elaboración de un ensayo colectivo a elaborarse en siete sesiones dentro del seminario otorgando 40 minutos del seminario a dicho objetivo.

Esta estrategia de evaluación de entrada nos refiere un rompimiento con la individualidad de producción de conocimiento, estrategia que retomando a Freire “sitúa, abiertos el uno al otro, en la aventura de pensar críticamente” (2013:24) que materializa la relación dialógica entre los estudiantes, así como el hecho de preguntar, que se fue dando durante las sesiones que se trabajó el ensayo colectivo.

Mañanas de encuentros

Jueves 6 de noviembre son las 12:00 de la tarde, hoy es la primer sesión de las siete programadas para el desarrollo del trabajo colectivo, los chicos al darse la indicación que se dará paso al trabajo colectivo comienzan a mover sus sillas hacia el lado derecho del salón en la parte trasera formando un círculo. Los compañeros parecen dividirse en dos partes, por un lado se encuentran alrededor de diez estudiantes que hablan que hablan unos y otros sucesivamente de cuál es la intención del ensayo: si se trata de un ensayo argumentativo o qué tipo de ensayo se pretende, por otro lado la parte restante del grupo se mantiene callada, observando únicamente a los compañeros que hablan, después de varios minutos parece que el clima de participación se contagia y la mayoría del grupo comienza a opinar y dar ideas, a las 12:30 los compañeros han logrado ponerse de acuerdo en el tema : El caso Ayotzinapan

La elección del tema implica la vinculación de la escuela con los asuntos sociales por parte de los estudiantes, en este sentido se puede hablar de un ejercicio del civismo crítico, entendido este desde Mc Laren (2005:99) como:

[Se prepara al estudiante en el] civismo crítico mediante la alfabetización crítica profundiza las raíces de la democracia al animarlos activamente a participa en los discursos y debates públicos sobre asuntos sociales, (...) que afectan la vida cotidiana en su comunidad.

Es así que al elegir el caso Ayotzinapan, los estudiantes vinculan se practica con el ejerció del civismo critico asumiéndose como sujetos sociales críticos, es decir que son capaces de crea puentes entre el contexto social y la educación.

Segundo día: apropiación del espacio (Territorio)

Jueves 13 de noviembre

Son las 10:00 de la mañana, llego al edificio de pedagogía y me dispongo a ingresar al salón, no me es posible debido a que aún está en clase el grupo anterior, se va

congregando la mayoría del grupo del seminario frente al salón. Alberto llega a las 10:05 de la mañana, a las 10:10 la puerta del salón se abre y comienza a salir el grupo anterior, los chicos que ya han tomado asiento en el pasillo, así como en las jardineras frente al edificio comienzan a reunirse a esperar que el salón sea desocupado en su totalidad.

El día de hoy únicamente nos hemos presentado Alberto y esta investigadora, son las 10:15 de la mañana y Alberto comienza la sesión:

Buenos Días compañeros, el profesor no va a asistir tuvo una cita médica, Gabo pues está en Chile,(...), como ya se dieron cuenta vamos atrasados en el trabajo final, entonces la intención de esta sesión es que nosotros podamos construir el trabajo final, ya si sobra tiempo pues veremos lo de Fernet Betancurt, que fue una lectura que se quedó hace 15 días o más, entonces la intención de esto es que trabajemos todos en el trabajo final, (...) aquí les traigo La Proceso¹⁵ de la semana pasada por si quieren retomarla pues ahí le echan una leída, entonces ahorita se supone que ya quedo el tema de Ayotzinapan o lo van a mover, ¿si se va a quedar ese tema?, porque además es una temática presente, real y que deriva muchas aristas entonces hay mucho material, bastante material y si a eso le aunamos las lecturas como complemento pues puede salir un buen trabajo, imagínense el poder de trabajo si cada uno de nosotros aportamos dos o tres cuartillas puede ser un trabajo interesante, entonces ¡pues va!, cualquier duda pues aquí estamos nosotros y pues ya.(Termina de hablar y se sienta junto a mí, ubicándonos pegados al ventanal del salón de frente a la puerta)

Al terminar de hablar Alberto, el grupo comienza a mover las bancas para acomodarse, otros salen e ingresan con sus mochilas, después de unos minutos el grupo se ha acomodado en círculo al fondo del lado derecho del salón, Alberto junto conmigo nos encontramos sentado frente a ellos. Una compañera toma la batuta y comienza a organizar al grupo en cuanto a las producciones que han podido realizar hasta este encuentro, la compañera pregunta sobre ¿Quiénes serán los moderadores de la clase? al mismo grupo, ante la pregunta de los compañeros el grupo comienza a participar, parece como si Alberto y yo fuéramos espectadores de la clase, los chicos han comenzado a trabajar sin siquiera reparar en nuestra presencia, en esta actividad se puede ver como los estudiantes realizan una

¹⁵ Revista semanal

apropiación del espacio áulico, realizan preguntas entre ellos en cuanto a los ejes que van a constituir su trabajo, sobre los textos que han revisados, acerca de los antecedentes de las escuelas rurales, todo dentro de su círculo.

Asimismo los chicos al organizarse y dejarnos a Alberto y esta investigadora como simples espectadores de su práctica educativa, en este día se puede observar la práctica de la autonomía por parte de los estudiantes al hacerse completamente responsables de la elaboración de su trabajo final.

Asimismo se deja ver que esta actividad ha permitido que los estudiantes vayan conformándose como un conjunto nosótrico, entendido como la superación del yo (lo individual)(Lenkersdorf, 2005:30), donde cada estudiante es el vocero del nosotros como grupo, donde cada palabra expresada por los chico se realiza en el nombre de todos así como las propuestas que van surgiendo.

De la ética

El intentar cambiar los términos de la enseñanza, implica estar en la constante búsqueda de posibilidades y asumir el compromiso con el otro, puesto que el desacierto que tenga el discente podría estar en complicidad con el docente, de esta manera corresponde al docente hacer uso de su ética para acompañar al otro en la construcción de esta para sí.

Jueves 27 de noviembre del 2014, hoy la mañana es fría, puede verse en el pasillo del edificio estudiantes con suéter, bufandas y gorros. En salón se puede sentir el frío, Rogelio se encuentra hablando con una ex - alumna suya, mientras comienzan a incorporarse los miembros faltantes del grupo, la compañera se despide. A las 10:15 de la mañana Rogelio se quita su gorro y los guantes se frota las manos e inicia la clase.

Buenos días jóvenes, (algunos compañeros contestan: buenos días, él prosigue) hace frío verdad, dicen que, cuando hace frío el ser humano está más predispuesto a reflexionar, y aprovechando este tiempo quiero que hagamos todos una reflexión en lo individual y en lo colectivo, porque si no reflexiona uno ¿Qué significa su humanidad?, ¿Qué significa el ser humano? ¿Qué significa el estar en una universidad?, se me viene a la mente un hecho, a ver como lo valoran ustedes de un tal Sealtiel Alatraste, vamos a pedirle al Gabo que nos lo comente, y ahorita lo reflexionamos.

Gabriel: Alguien conoce ¿Quién es Sealtiel Alatraste?, ¿lo han escuchado? Fue coordinador de difusión cultural de la UNAM? ¿No? bueno es un poeta que estaba encargado de difusión cultural de la UNAM, y en una premiación de... ahora sí que de los premios más importantes que da la UNAM el Xavier Villarrutia él había sido como ganador, pero entonces hicieron una impugnación respecto de su obra que era la que estaba premiándose, porque se le acusaba de haber hecho plagio, no el plagio en la UNAM es castigado, de hecho él tuvo que renunciar, tuvo que presentar su renuncia ante Narro ¿no? Ante el rector (Rogelio apunta: y ante la sociedad) y ante la sociedad y tuvo que explicar según él no había hecho plagio, más bien había hecho ¿Cómo le llaman? Adaptaciones críticas, adaptaciones de otros textos que él había leído, allí en internet ustedes pueden buscar esa información, pues realmente no distaba mucho de lo de su última obra, pues algunos poemas de otros poetas, no solamente de México, sino en España y algunos en inglés que se habían traducido en español, entonces ese es como el hecho.

Rogelio: esto parece sencillo, pero aquí la reflexión que quiero que hagamos es en función del hombre, del poeta, de su profesión ¿Cómo la ven? O platíqueme que piensan de eso.

El grupo permanece callado ante la situación de pregunta, aquí se plasma la idea de Freire de enseñar dando ejemplos más allá de caer en un “*ballet* de conceptos” (Freire, 2013:40). Rogelio los incita nuevamente a dar sus comentarios sobre el ejemplo planteado, sin embargo, el silencio del grupo no se rompe, ante esta situación Rogelio plantea otro ejemplo

Rogelio: tenemos otro, de un funcionario de un tal Alsafí, que era un funcionario de alto peso sobre la educación y se decía doctor y no tenía papeles, sino los había comprado en Santo Domingo y estaba trabajando y llevándose un billete, hasta que lo sacaron y esto fue durante el sexenio de Ernesto Zedillo, y así hay varios tenemos al director del CECEM que no ha terminado la licenciatura y está ganando como director un billetote, tiene buena suerte o.... Bueno él sabe ¿no? Pero en relación con las humanidades y con lo humano, la pregunta es ¿Qué creen de estas personas? (el grupo guarda silencio absoluto) ¿nada? , hoy vienen muy serios, es el frío, forzamos es diálogo.

Cuando el maestro Rogelio se dispone a forzar la participación, una compañera que se encuentra sentada pegada a la pared posterior del salón al centro toma la palabra

Compañera: yo considero que pues estas personas que hacen esto pues es falta de ética y si es cierto que nadie tiene un conocimiento que sea propio, que lo vamos construyendo con los demás, (...) yo siento que estas personas no tienen ética y son como... puedes engañar a los demás pero en si a ti mismo nunca te vas a engañar, tú vas a saber que ese conocimiento que tú estás diciendo que es tuyo te lo robaste de algún lado.

Es necesario poner tanto los ejemplos dados por el docente como la respuesta obtenida por la estudiante, puesto que de estas dos acciones deviene la exigencia de la ética al enseñar (Freire, 1997:34). En este sentido el docente interpela al grupo con sus ejemplo para que ellos hagan la reflexión de las practicas, en este sentido cuando la compañera dice: **puedes engañar a los demás pero en si a ti mismo nunca te vas a engañar, tú vas a saber que ese conocimiento que tú estás diciendo que es tuyo te lo robaste de algún lado**, este comentario es un acto de ética y de buen juicio de su parte, por ende se asume como una persona ética.

Rogelio: el primer momento es la ética, el segundo momento es la política, es decir se piensa, se tienen principios y se responde a base de estos, que vendría a ser la política, y efectivamente en estos hombres no engañan a nadie o se engañan solos (...), lo preocupante es que podemos pensar de cada uno de los estudiantes, de cada uno de ustedes, de cómo ven este problema, ¿son éticos?

El maestro Rogelio a través de esta conversación y su cuestionamiento de **¿son éticos?** intenta que los estudiantes adopten una postura frente a las acciones mencionadas, pero más allá de emitir un juicio, lo que pide es que ellos mismo se reflexionen como sujeto éticos.

En esta actividad la se ha localizado la necesidad de Freire (2013) de asumirse como adjetivamente pedagogos, estudiantes, docentes y sustantivamente y políticos toda la vida.

4.2.8 "Ayotzinapan" cierra las puertas y abre conciencias

Jueves 20 de noviembre son las 9:50 de la mañana, ingreso a la FES y camino dirección al edificio de pedagogía, al pasar por la explanada central se pueden ver pancartas que anuncian un paro activo de 48 horas, asimismo hay una jornada de información acerca de los 43 desaparecidos de Ayotzinapan



Figura 4 Explanada de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Al llegar al edificio de pedagogía (A-6) se pueden ver sillas frente a las puertas de los salones, algunos incluso se encuentran clausurados con una hoja blanca en la chapa, en la jardinera del edificio están alrededor de veinte o treinta estudiantes sentados, en el pasillo se pueden ver a algunos otros haciendo pancartas, llego al salón y se encuentra clausurado a causa del paro activo convocado el día anterior en apoyo al caso Ayotzinapan, una mayoría de los chicos del seminario se encuentran sentados en el pasillo , así como en la jardinera de enfrente del edificio.

Rogelio y Alberto arriban al salón a las 10:05, los chicos del grupo se reúnen frente al salón y le informan que desde el día anterior terminando el turno vespertino entro en un paro activo de 24 horas la licenciatura, no ocurre así con todas las licenciaturas de la FES.

Se inicia la clase frente al edificio, en el pasillo que dirige al edificio de posgrado, Rogelio se ubica cerca de una banca, donde se acomodan compañeros del seminario, los demás integrantes del grupo se incorporan sentándose en la jardinera y algunos otros se mantienen de pie, formando un circulo entre todo el grupo.

Se afinan detalles sobre la entrega de su trabajo final, acerca de la entrega en físico y la exposición.

Rogelio pregunta: ¿van a ir a la marcha?, bueno si ya no hay otra pregunta del trabajo

Compañera: Pues ahorita hay una asamblea

Rogelio: ¿Y cómo ven el problema?

Compañera: ¿cuál de todos?

Rogelio: Exacto, cuál de todos,, pero todos están articulados, desde la casa de infonavit de la palomita (risas del grupo) hasta los cuarenta y tres, y las autoridades no dicen nada ¿verdad?, (...) deberían de ser la punta de lanza.

Compañera: Pero de hecho los mismos maestros, dicen que no asistamos a las asambleas, que no apoyemos y quien sabe que choro les echaron, porque todos están diciendo lo mismo, que si nos vamos a paro ya no van a querer abrir después, que no es bueno un paro ahorita.

Rogelio: y ustedes ¿Qué piensan?

Compañera: pues somos libres de ir, escuchar y ya nosotros decidimos y no porque ellos nos amenacen con las faltas y otras cosas.

La compañera en su testimonio deja ver que los maestros, en su discurso obedecen a alguien más, es decir deja ver la colonialidad ejercida desde una posición jerárquica hacia los maestros, sin embargo este testimonio habla también del uso de la figura docente para con-vencer a los estudiantes de no asistir a las asambleas, que contribuye a la colonialidad del ser (estudiantes), sin embargo el testimonio va más allá reflejando un acto de concientización, es decir, cuando la compañera menciona: **“quien sabe que choro les echaron, porque todos están diciendo lo mismo, que si nos vamos a paro ya no van a querer abrir después, que no es bueno un paro ahorita. (...) pues somos libres de ir, escuchar y ya nosotros decidimos y no porque ellos nos amenacen con las faltas y otras cosas.”** Alude a una toma de conciencia, primero pone en duda el trasfondo de las palabras del docente al decir: **“quien sabe que choro les echaron, porque todos están diciendo lo mismo”** reconoce que dichas palabras de los maestros tienen una intención de poder, es decir, pone en tela de juicio las palabras de los maestros que versan por mantener un *status quo*, aquí la estudiante deja ver que el “choro” lo percibe como un intento de dominio de su conciencia respecto al tema del paro, en segundo momento se vislumbra la concientización entendida aquí desde Freire

como: “[Aquella que] no solo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión y compromiso” (1976:8), en este sentido una vez que pone en tela de juicio toma la decisión de abrirse a escuchar la asamblea y ella decidir si vota a favor o en contra, pero no dejarse llevar por lo que ya le dijeron, sino escuchar y tomar la decisión de manera personal.

Esta postura de la estudiante deja ver que con el uso de su conciencia pone en ejercicio simultáneamente la práctica de la libertad, por un lado reflexiona acerca de la intención de las palabras del docente y acto seguido decide, en este sentido es que Freire menciona “... la conciencia se abre para la práctica de la libertad” (1976:14), porque una vez que significa las intenciones del “*choro*” es que practica la libertad de decidir.

4.2.9. La fiesta

Esta etapa corresponde al cierre del seminario y fin de semestre, como grupo coordinador se ha organizado una fiesta que de paso a la conclusión de la flor comunal desarrollada dentro del semestre como metodología de trabajo.

Jueves 4 de diciembre me dirijo hacia el salón con dos bolsas que traen alimentos, puesto que para hoy se ha programado la última hora de la sesión para la fiesta para dar cierre a la flor comunal que atravesó el diseño del semestre, de esta manera este momento se concibe como un momento de encuentro y reconciliación del grupo, la fiesta se ha pensado desde Rendón (2012: 23) para quien “constituye [] la principal ocasión para adquirir y refrendar la identidad comunal, a través de un disfrute colectivo [...], en un ambiente de alegría y recreación”, en este sentido el recorrido del semestre culmina con la convivencia del grupo.

Son las 12:15 de la tarde, el momento ha llegado, Gabriel toma la palabra

Gabriel: pasaríamos a un convivio, se les envió la invitación ahí en el grupo (con anterioridad se creó un grupo en *Facebook*, para el trabajo colectivo), creo que no

lo vieron todos (menciona esto al ver la reacción de los chicos de sorpresa), pero no importa, la idea era compartir una bebida un alimento que quisieran, pues no pasa nada nosotros trajimos.

De lo antes mencionado por Gabriel se recupera que la fiesta se ha pensado con la intención de compartir con el otro, al mencionar: **idea era compartir una bebida un alimento que quisieran, pues no pasa nada nosotros trajimos**, de aquí se desprende que la intención en sí no es la comida sino que es el estar con-vivir con el estudiante, lo que implica el reforzar la integración de un conjunto nosótrico, donde la compartición de los alimentos es un medio para reforzar la unión de los actores del seminario.

Gabriel: Mientras vamos acomodando un poco Beto nos va a introducir el sentido de esta práctica

Alberto: Bueno les voy a leer un escrito y es rápido, es de Rendón y habla sobre la fiesta.

El realizar la lectura de este texto implica una justificación e intención de la dinámica de “la fiesta”, con ello se aleja la actividad de una mera improvisación, así mismo se da el cierre del semestre.

Cuando termina de leer se da paso a la fiesta en el centro del salón se ubica el escritorio, los compañeros comienzan a colocar sus aportaciones, hay frituras, gelatina con yogurt, fruta picada, refrescos, asimismo se colocan vasos y cucharas desechables.

Gabriel pregunta a los chicos que tipo de música les gusta y ellos contestan: toda, a esta respuesta Gabriel coloca su celular en el escritorio y reproduce a un volumen bajo música.

Los chicos comienza a convivir entre ellos, algunos compañeros se acercan a Rogelio para platicar, y de esta manera van dando sus impresiones acerca del seminario, de esta manera, es que se pueden obtener impresiones del seminario que de la manera formal, no pueden ser obtenidas, lo que implica que la fiesta,

ayudo a que algunos estudiantes dejarán ver su corazonar acerca de aspectos del seminario como lo fue el ensayo final.

Mientras Gabriel, Alberto y otras compañeras del seminario comen junto al escritorio, una compañera les comenta acerca de la decisión grupal del ensayo colectivo

A parte si decidimos hacer esto, y si darnos la oportunidad de si un ensayo colectivo, pero también fue a marchas forzadas, también fue de una semana casi para otra y decidí que vamos a trabajar siendo que pues ya teníamos la idea de otra actividad, bueno no importa lo hacemos, o sea, nosotros pensamos que dentro de nuestras posibilidades fue lo mejor que se pudo hacer, y ya se entregó y pues ahí está, a lo mejor pues si no era lo que esperaban, pero... (Guarda silencio)

El testimonio de la compañera deja ver que el grupo opto por lo colectivo como una manera de afrontar un reto, que implica que se arriesgaron a lo desconocido, lo nuevo, lo cual lleva a pensar en Freire (2004:37), quien menciona que el acto de enseñar y de aprender añadiríamos, implica un abrirse a lo nuevo, desligarse de lo conocido, para poder realizar una práctica que ayude a transformarnos al mismo tiempo que aprendemos y enseñamos.

.Gabriel aprovecha el silencio de la compañera y comenta: **“bueno fue como el noviazgo ¿no?, primero fue como el enamoramiento, luego nos dimos realmente cuenta quiénes éramos (risas tanto de las compañeras y Alberto como de Gabriel) nuestras virtudes y nuestros defectos”**. En este sentido Gabriel deja ver su concepción de la relación entablada durante el seminario con los estudiantes.

4.3 De las buenas intenciones

Para lograr transformaciones en el ámbito de educación, no basta con tener buenas intenciones, sin embargo si son necesarias, a veces pareciera ser que se cree que

con las buenas intenciones las prácticas transformativas se dan por si solas. En este apartado se presentan esas buenas intenciones dentro del seminario indígenas.

4.3.1 Utopía si meta no

Se ha nombrado a este apartado como utopía si, meta, pensando en lo que implica tanto una meta como la utopía, para ello es necesario partir de la caracterización que hace Galeano (2013: acerca de la utopía, mencionando:

[Utopía] Ella está en el horizonte- dice Fernando Birri- Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte Se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, Nunca lo alcanzaré ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar. (Galeano, 2001:230)

Jueves 14 de agosto 2014

El catedrático Rogelio dentro de la presentación menciona que

... este espacio, lo vamos a trabajar de tres maneras, el objetivo central de la materia es la decoloni..., ¡fijense bien!, (al decir esto, alza el dedo índice de su mano izquierda y lo mueve hacia adelante y hacia atrás) decolonización de los pueblos indios, algunos teóricos le van a llamar descolonización, ahorita o más adelante vamos a dar la diferencia entre estos dos, entonces tenemos que es la decolonización de los pueblos indios, en este sentido tendríamos que ver, que tanto nosotros, ustedes todos estamos decolonizados, si nada más hay una manera de colonizarse o son varias , después de entender que es la decolonización, pasaremos a ver tres países, digo tres porque no nos daría tiempo de ver más, y en ese caso es México, Bolivia y Ecuador, donde estos movimientos han tenido proyección, se han desarrollado, donde nació y donde se está plasmando. Entonces tenemos el primer momento, es que tan decolonizados estamos, el segundo es hacer la revisión bibliográfica o teórica, como le queramos llamar de estos tres países, comparar realmente a que le llaman eso decolonización ahí y que es lo que están haciendo y posteriormente se tiene que hacer una visita, a un pueblo originario, una visita a una comunidad donde todavía se tengan tradiciones diferentes a las de la ciudad, estamos diciendo que esto, bueno se los vamos a dejar a su criterio, por sus tiempos y movimientos, al final van a entregar un trabajo este trabajo va a sintetizar los tres momentos, y al sintetizar los tres momentos ponemos la evaluación, bueno la calificación más bien, ponemos la calificación y creo que es todo.

No sé si tengan preguntas en relación con el programa, y la calificación que sería lo más importante.

De la presentación del docente se puede rescatar que el objetivo del seminario va más allá del dominio de los contenidos, se apuesta por la decolonización, lo cual puede ser un objetivo fuera del dominio del docente, es decir, Freire (1976:62) cuando plantea que: “Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa asimismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”, podría estar estarse refiriendo también a la cuestión de la liberación o bien la decolonización, Catherine Walsh menciona :

[al] Suprimir la “s” [de descolonialidad a decolonialidad] es opción mía. (...) ... pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir.

Luego entonces, tomando como referencia a Walsh esta decolonización de la que habla el docente sería únicamente la invitación para decolonizarse en lo colectivo pero también en lo individual, en tanto que la decolonialidad no es un estado sino un proceso el objetivo estaría parcialmente fuera del alcance, si es posible contribuir a la concientización de la colonialidad existente, pero no es posible decolonizar al hombre-mujer en un periodo tan corto como lo es un seminario.

Jueves 28 de agosto de 2014

La actividad del día comienza con la lectura del prólogo de Jean Paul Sartre a los condenas de la tierra de Fannon, los compañeros se sientan haciendo un círculo esto la hacen sin ninguna instrucción previa, mientras se realiza la actividad varios estudiantes se incorporan al grupo algunos se unen al círculo otros se ubican pegados a la paredes sin incorporarse al círculo, al terminar la lectura y después de algunos comentarios Gabriel comenta:

Gabriel: Si quieren acercarse los compañeros de acá (dice esto, mientras señala en dirección a los compañeros que se ubican fuera del círculo cerca de la puerta)

Aún cuando la intención es lograr un diálogo entre todo el grupo, Gabriel hace un uso del poder al imponer una manera de organización dentro del aula, es decir, la intención es buena lograr que el grupo se comuniqué formando un círculo, pero también habría de respetarse el derecho de los estudiantes a colocarse en cualquier lugar, respetar el cuerpo de los estudiantes.

4.3.2 De acuerdos a promesas inconclusas

Jueves 4 de agosto de 2014

El día de hoy las actividades inician con propuestas acerca de los compañeros, que se tienen que retirar por cuestiones de idioma o materias empalmadas:

Rogelio: Tenemos, no estamos en contra sabemos que se tienen que ir (...) pero no es justo, no es justo para quién, pues para los alumnos que están las tres horas aquí, tenemos que compensar ese tiempo, tenemos dos propuestas para ellos para que al final de la clase pasen y se registren (...) las dos propuestas son las siguientes: la primera es que cada post-clase hacer una serie de preguntas a la gente que tiene que asistir a estas clases y contestarlas en el caso de que haya una negativa, en el caso de que no se sepa, en el caso de que se falle, ya platicaremos con él para tomar otra media y la segunda es dejarles un texto de educación indígena que tienen que venir a exponer les vamos a dar un tiempo para que lo expongan, lo que nos interesa es que traten de recuperar la clase.

El grupo ante las propuestas presentadas opta por la exposición de textos, en medida que va avanzando el semestre algunos chicos preguntan acerca de los textos a exponer, sin llegar nunca a un acuerdo formal, cuando llega el final del semestre una sola compañera de alrededor de 5-7 compañero expone un texto, ya cuando ha finalizado el semestre una compañera se expresa de esta manera acerca de este acuerdo en cuanto a las propuestas

Compañera: Yo creo que era una buena idea, pero nunca se cumplía, yo de hecho tenía que salir por que tomaba con la maestra Erika Saldaña, pero mejor hable con

ella, para poder llegar tarde y opte por quedarme y al final de cuentas, no expusieron los compañeros. (02, 20-2015)

Se puede ver del testimonio anterior que la compañera denuncia un incumplimiento de un acuerdo que tenía una buena intención, pero sin embargo quedo en eso al no cumplirse dicho acuerdo.

Jueves 14 de agosto de 2014

Este día se plantea de manera sintética el programa del semestre y se dan a conocer los momentos del seminario

Rogelio: ... Entonces tenemos el primer momento, es que tan decolonizados estamos, el segundo es hacer la revisión bibliográfica o teórica, como le queramos llamar de estos tres países, comparar realmente a que le llaman eso decolonización ahí y que es lo que están haciendo y posteriormente se tiene que hacer una visita, a un pueblo originario, una visita a una comunidad donde todavía se tengan tradiciones diferentes a las de la ciudad

En este momento se planteó la visita a un pueblo originario, sin embargo ya avanzado el semestre se cambió la dinámica a la construcción de un ensayo lo cual derivó en desacuerdos por parte de algunos compañeros, expresándolo de la siguiente manera:

Compañera: bueno al inicio se nos dijo que íbamos a ir a una comunidad indígena, y ya ahora salen con que hagamos un ensayo, yo todavía no tenía mi comunidad, pero ya se había quedado en algo y luego lo cambian.

Como este encontramos otro con respecto a la misma situación

Compañera: pues si me llama la atención lo del ensayo grupal, pero primero dijeron que se iba a ir a una población y luego así nada más cambia de opinión, entonces, ¿cómo? Primero se queda en una cosa y ya luego nos la cambian, pero bueno... (Se queda callada, mira su reloj y se disculpa tiene que entrar a su idioma)

De los testimonios anteriores se rescata que la intención de realizar un ensayo colectivo causa inconformidad por parte de los estudiantes no por la construcción

del mismo sino porque viene a romper un acuerdo de lo que ya se había quedado desde un inicio.

4.3.3 Entre el discurso y la práctica

Cuando al inicio del semestre se planteó la existencia de un grupo coordinador para dirigir la clase, la intención estaba dirigida a decir del catedrático hacia:

... es más fácil que los muchachos se comuniquen más abiertamente con sus iguales a con una figura, con la figura del profesor (...) ... aprovechar a estos coordinadores, una mes están ayudando en la información y otra para generar la discusión, entonces desde mi punto de vista posibilito la horizontalidad en el grupo.

El testimonio nos lleva a ver la intención del grupo coordinador, como un rompimiento con la figura de poder del docente, sin embargo, esta intención puede llegar a cuestionarse cuando suceden acciones como la siguiente:

Jueves 4 de agosto de 2014

La dinámica consiste en recuperar los comentarios de los estudiantes acerca del encuentro de las de las culturas realizado en el fin de semana anterior en el Zócalo de la Ciudad de México, mientras los compañeros se encuentran dando sus opiniones Gabriel anota en el pizarrón los acuerdos para el diálogo que consisten en: Escuchar al otro, respetar al otro, cuidar al otro y esperar el turno para hablar.

Esta acción choca con los mismo acuerdos que anota en el pizarrón, es decir, el primer acuerdo consiste en guardar respeto a la voz del otro, y él escribe mientras otro se encuentra hablando, asimismo esto hace que algunos compañeros del grupo se dirijan al pizarrón y comiencen a escribir en su cuaderno dichos acuerdos dejando de prestar atención a los compañeros que se encuentran hablando.

Continuando con el desarrollo de la clase Gabriel toma la palabra para exponer en relación a la Diatriba Pedagógica, para ello hace uso del cañón, durante su exposición el grupo queda en silencio, se ha ido la mayoría de la clase en la exposición de Gabriel, al terminar toma la palabra Alberto para hablar de la flor comunal, mientras Alberto expone Gabriel le comenta, que tiene diez minutos para concluir su tema, Alberto ante el comentario cierra su exposición.

La acción anterior deja ver que aun cuando en el discurso se habla de un grupo coordinador, es un miembro en esta ocasión quien ejerce el poder de la palabra aún dentro del mismo grupo, lo que lleva a plantear una separación entre la teoría y la práctica, pues aun cuando el curso apuesta por la decolonialidad se ejerce el poder sobre el tiempo de participación del otro.

De lo anterior se puede resumir que la presencia de buenas intenciones no indica de facto prácticas acorde a ellas, se puede tener la buena intención, pero es necesario más que ello, hace falta la coherencia, la vigilancia permanente de la práctica así como el planteamiento de objetivos más reales, esto no quiere decir que no se tenga la esperanza de poder alcanzar la decolonización del pensamiento, sino que ser conscientes de los alcances del seminario para el proceso de decolonización del pensamiento.

4.4 La evaluación del seminario desde los actores

La intención de este apartado es presentar las evaluaciones desde la voz de los actores, estas evaluaciones han sido recuperadas una vez terminado el semestre, la intención es saber ¿cuál ha sido su impresión acerca del seminario?

4.4.1. Desprendimiento y apertura

La educación se presenta como un fenómeno social, donde convergen intereses, posturas político ideológicas, así como objetivos. La práctica educativa comprende

la existencia de sujetos estudiantes/docentes que se relacionan en una relación de horizontalidad (Freire, 2011:134), y en esta relación se encuentran los contenidos que juegan un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado, sin embargo como menciona Freire (2011:136)

El contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado sólo lo aprenden si lo aprehenden, no puede, por eso mismo, ser simplemente depositado por el educador en el educando.

En este sentido es que al poner en reflexión la práctica docente dentro del seminario de educación indígena, se ha pensado en presentar dos momentos acerca del contenido: por un lado la interacción estudiante-contenidos-docente que ha sido expuesta en los apartados anteriores haciendo referencia a la triada que se genera entre estos tres actores de la práctica educativa del docente. Por otro lado las percepciones de los estudiantes en cuanto a los contenidos revisados dentro del seminario (ver anexo IV) que corresponde al presente apartado.

Al preguntar a los estudiantes acerca de los contenidos tratados dentro del seminario se pueden escuchar testimonio como el siguiente:

Creo que [los contenidos] fueron buenos y me gustaron mucho, ya que fue una manera diferente de ver y abordar la educación indígena y que otros profesores que también imparten la materia, pero en otros grupos los conocimientos se limitaban a visitas, investigaciones y “conocer” las comunidades indígenas, dejándonos como turistas de nuestro propio país y cultura, como si nosotros tuviéramos que enseñarles algo a las personas indígenas y no nosotros aprender de ellos, cosa que para nada sucedió en nuestras clases lo cual fue muy bueno. (EL-01-HBA, 7mo, 2014)

Al mencionar: ***fue una manera diferente de ver y abordar la educación indígena*** hay una implicación con un desprendimiento que da pauta a vivir y mirar de otra forma a la educación indígena desde la práctica docente al momento de mencionar: ***otros profesores que también imparten la materia, pero en otros grupos los conocimientos se limitaban a visitas, investigaciones y “conocer” las***

comunidades indígenas, dejándonos como turistas de nuestro propio país y cultura, como si nosotros tuviéramos que enseñarles algo a las personas indígenas y no nosotros aprender de ellos, cosa que para nada sucedió en nuestras clases lo cual fue muy bueno y después de este desprendimiento le precede en este mismo momento **la apertura** en el momento de mirar a las personas indígenas como personas de las cuales se puede aprender y no aquellos a los que se les va a enseñar.

Desde esta **apertura** es posible ubicar a los actores (estudiantes/docentes) en un pensamiento fronterizo, entendido este desde Mignolo (2002,60-70): [como una forma] de pensar la otredad, de moverse a través de ‘otra lógica’, en suma, de cambiar los términos no sólo en el sentido de mantener una conversación”. En este sentido se escuchan testimonio como el siguiente:

Los contenidos fueron muy interesantes, adecuados y fueron cosas nuevas que no habíamos retomado en otras unidades de conocimiento.

A partir de esta voz el estudiante habla de nuevos contenidos, de manera que dentro del seminario se abre un espacio a conocimiento otros. En este sentido esta práctica por parte del docente y la aceptación por parte del estudiante habla de una exigencia planteada por Freire mencionando: “*Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación*” (2004:37) En este sentido implica una apertura del pensamiento, entendida esta desde el giro decolonial como “la apertura y la libertad del pensamiento y otras formas de vida-otras (económicas otras, teorías políticas-otras)” (Mignolo, 2007:29), que derivan de una aceptación de los diferentes; asimismo desprenderse de la matriz de poder para nombrar lo otro, lo diferente.

En el interactuar con el estudiante es preciso que al desafiarlo sea él quien busque su conocimiento mientras establece una relación dialógica para que el entendimiento surja del intercambio comunicativo alejándose así del pensamiento en donde transferir y/o depositar conocimiento a una persona es parte del

entendimiento. Como este testimonio se pueden encontrar otros que nuevamente evocan la apertura hacia lo nuevo, como el siguiente:

Los temas fueron de gran interés, ya que no había percibido esta forma de ver la realidad que nos envuelve, pues si bien estoy consciente de que este modo de vida se debe a la conquista ideológica, religiosa, política, etc. No visualizaba otra realidad y otra forma de acercarnos a nuestras raíces que nos dan historia como sujetos de esta nación.

Este testimonio deja ver la decolonialidad del pensamiento del sujeto, cuando menciona: ***pues si bien estoy consciente de que este modo de vida se debe a la conquista ideológica, religiosa, política, etc. No visualizaba otra realidad,*** entendiendo que la decolonialidad “presentándose como una opción, lo decolonial abre un nuevo modo de pensar” (Mignolo, 2014:25), de manera que al estar en contacto con los contenidos del seminario hay una consciencia de una colonialidad, por ende se abre la posibilidad a una decolonialidad al ser estas constituyentes una de la otra.

Creo que los contenidos abordados fueron interesantes, en mi caso en particular me abrieron otros horizontes de análisis de mi realidad.

A través del testimonio anterior, la visión otra de mirar la realidad, encuentra su sostén y razón en el desprendimiento y apertura, esta “otra” visión entendida como el ***“tener otros horizontes de análisis”***. ¿Por qué una visión otra?, porque ha sido (re)pensada la realidad, el pensamiento mismo atravesado por el desprendimiento y la apertura permiten a los actores vivenciar el seminario como un espacio donde ***me abrieron otros horizontes de análisis de mi realidad,*** da cuenta de un proceso de aprendizaje en el sentido que le confiere Pillar Grossi (1994) mencionando que debe haber un descubrimiento personal, así como un proceso de construcción y reconstrucción, que ponga en juego los conocimientos anteriores, con lo que surgen los nuevos conocimientos.

Esto se puede observar desde la voz del testimonio cuando nos menciona: **otros horizontes de análisis de [la] realidad**. De esta manera se aborda desde este testimonio un proceso de aprendizaje que permite mirar con otros ojos la realidad esto por medio de los contenidos de carácter decolonial del semestre de educación indígena.

De acuerdo a los testimonios anteriormente presentados se hace visible una apuesta por contenido que de pauta para una posibilidad de la decolonialidad del pensamiento.

Una mirada totalmente diferente a la que normalmente se nos da, porque nos lleva a reflexionar más y todo entender desde el otro no llegar a imponernos, sino que a partir de lo que las demás personas, en este caso de lo que los grupos indígenas saben y quieren conocer, es ahí donde nosotros pues formamos parte de su comunidad no llegamos e intervenimos ¿por qué? les vamos a enseñar lo que está en un mundo globalizado.

De este testimonio se puede recuperar el cambio de perspectiva ante la educación indígena cuando se menciona: **“porque nos lleva a reflexionar más y todo entender desde el otro no llegar a imponernos”**, en este sentido se habla de un encuentro con el indígena), dejando de lado la práctica de imposición hacia ellos, es así que en este testimonio se puede encontrar un cambio en el pensamiento de educar al indígena.

4.4.2 La evaluación del grupo desde los estudiantes

Carrizales (1991:9-10) menciona que: “Conocer el comportamiento no es lo mismo que conocer la experiencia, el docente percibe el comportamiento: lo valora, lo clasifica y jerarquiza; todo ello lo hace desde su experiencia. Lo que no conoce es la experiencia del estudiante, esta es parte amnésica en su experiencia”, luego entonces no hay otra manera de conocer la experiencia del estudiante sino a través de su voz, es así que para saber cómo fue la experiencia de los estudiantes en el seminario, es necesario preguntarles sobre la misma a ellos, de este acercamiento se pudieron obtener testimonio como el siguiente:

[El seminario lo dividiría en dos etapas] una en la que el grupo estuvo dividido, no participo, no comunicación y si mucha apatía; la segunda etapa los profesores pusieron todo de su parte para abrir el diálogo entre el grupo y lo hicieron con muy buena intención, y después se volvió a la primera etapa. No son los profes son los alumnos (ELE3-12-2014)

La voz nos deja ver la situación del grupo durante el semestre, nos habla de la apatía como una constante dentro del grupo, asimismo habla de la tendencia a egresar a esta actitud por parte del grupo.

Sinceramente los temas eran interesantes pero los compañeros les faltó participación quedaron muchas inconclusas y temas. Tuvimos mucha información pero no se supo valorar. (ELE4-12-2014)

La estudiante nos deja ver a través de su voz como percibe que los estudiantes se quedaban al nivel de una “cabeza repleta”, es decir, Morín al hablar de esta cabeza repleta menciona: “es una cabeza en la que el saber se ha acumulado, apilado, y no dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue sentido”, en este sentido cuando ella refiere: “Tuvimos mucha información pero no se supo valorar”, habla de la acumulación de información de la cual no se logró hacer una apropiación.

4.4.3. Intentar o errar

Una vez que se terminó el semestre fue necesario recolectar las impresiones del seminario por parte del grupo coordinador, esto con la intención de posibles mejoras en la práctica de futuros seminarios, para ellos no hemos reunido en las bancas de enfrente del edificio de sociología de la facultad, que se encuentra ubicado frente al estacionamiento destinado a los profesores.

Rogelio: yo considero que la experiencia como tal fue buena, tratar de establecer otra práctica educativa en el salón de clases donde logramos establecer relaciones horizontales entre los coordinadores y los alumnos, sin embargo, sabemos la resistencia que se manifiesta de la participación de ellos o poder establecer un

diálogo no es de ahora, (...) sin embargo no atrevimos a sabiendas de pues que no iba a ser fácil, lo íbamos a intentar y lo intentamos. (02-2015:10:14)

Desde la propia voz del maestro Rogelio se presenta el riesgo, en este sentido se puede vincular este testimonio al riesgo de asumir contenidos “nuevos” en la licenciatura, de esta manera el realizar el seminario desde este enfoque se vincula con la exigencia de asumir el riesgo de Freire (2013). Del testimonio también se puede recuperar que hay la conciencia de la resistencia.

4.4.4 Las viejas prácticas no se olvidan

Sabemos que los modos de acercarse a los contenidos dentro del aula es importante, Zulma Palermo (2013: 126) menciona: “... es indudable que un cambio en los “contenidos” que se despliegan en las instituciones educativas será ocioso e improductivo si no se generan efectivas transformaciones en la concepción misma de los que significa conocer”, en este sentido es que los coordinadores nos habla acerca de su práctica docente concreta dentro del seminario. A continuación el testimonio del maestro menciona:

Rogelio: Llego el momento en que se quedaban callados y nosotros de una u otra forma, consciente o inconsciente, asumíamos nuestro papel de profesores de una manera verticalista y empezábamos a trabajar, nos acordábamos y cedíamos la palabra, pero si hubo muchos silencios por parte de ellos. (02-2015:11:08)

En las palabras del maestro se habla de un regreso a las viejas prácticas de una educación verticalista ante los silencios, entendida como la acción de cosificar al otro y darle los contenidos, asimismo nos habla de la reflexión de dicha práctica y rectificar el paso, es decir que se es consciente de que la forma de abordar la clase no está en coherencia con lo que se pretende enseñar, en este sentido Zulma Palermo (2014:126) menciona que: “[a veces] nuestras prácticas no son totalmente consistentes con los discursos que asumimos”, en este sentido cuando el maestro menciona: **“asumíamos nuestro papel de profesores de una manera**

verticalista y empezábamos a trabajar, nos acordábamos y cedíamos la palabra”, habla de la incongruencia del discurso decolonial con la práctica asumidas, pero al mismo tiempo habla de la reflexión de la misma practica al acordarse y ceder la palabra. Como este testimonio nos encontramos que va en el sentido de las viejas práctica, veamos

Gabriel: Bueno hay que hacer manifiesto, uno de los comentarios que también salieron, dentro de la clase (...) y que uno de los coordinadores en este caso Fabi también hizo manifiesto, que es que de repente de los comentarios nosotros poníamos palabras nuestras en las participaciones de los compañeros. (02-2015:13:57)

El testimonio deja ver como desde la práctica se caía en querer que los estudiantes miraran el mundo con los ojos de los coordinadores, de aquí se presenta un absurdo al introyectar el “quiero que pienses como yo quiero”, al respecto de esta práctica modelizadora Carrizales (1991: 28) menciona:

La orden **quiero que estudies se transforma en quiero que quieras estudiar**, el **obedecer se transforma en obedecer la obediencia**. De esta manera se aspira a que el estudiante desee, como el poder razón quiere que desee; que piense, como el poder razón quiere que piense.

Es así que los coordinadores asumen la postura que en cierto momento se hizo presente por parte de ellos, lo cual trae consigo el asumir la practica desde su “matriz epistémico-pedagógica” esta es definida por Facundo Ferreiros (s.f) como

Como un tejido más o menos articulado, compuesto por categorías, emociones, sensaciones expresiones y movimientos corporales, memorias, olvidos, experiencias vividas y prácticas cotidianas cuyo entramado se compone de los modos del conocer y las relaciones de conocimiento que entablamos y, de la tarea de enseñar que construye a educadores y educadoras en su estar siendo.

Es decir, que los coordinadores se dieron cuenta que a veces pretendían que los estudiantes entendieran los contenidos como ellos mismos venían entendiéndolos, como ejemplo de esto está el poner sus palabras en las participaciones de los estudiantes, recurriendo con ello a una práctica de imposición ideológica, la

actividad de hacer una evaluación de la práctica docente misma evoca en el grupo coordinador una crítica a la práctica misma.

CONCLUSIONES

Decir que estas páginas finalizan la investigación, sería una falacia, puesto que este solo es el inicio del camino como investigadora, luego aquí comienzo la discusión de la interpretación, las limitaciones, los vacíos y las aportaciones con la intención de poder aportar a otros compañeros que decidan emprender la investigación de las prácticas decoloniales en el aula.

El objetivo principal de esta tesis fue la reconstrucción de la experiencia del seminario de educación indígena, lo que metodológicamente fue un reto, en un inicio fue el hecho de visualizar los vacíos propios en este aspecto, de inicio se buscó en los libros, los maestros, sin embargo se llegó a la conclusión de que la investigación

se vive en el ensayo y error, error entendido como un intento nortado que nos acerca a la construcción.

En esta sección se retoma la pregunta de investigación planteada al iniciar el trabajo de investigación ¿Cómo se construye la decolonización dentro del aula de clase a partir de la experiencia de un maestro éxitos?, la respuesta es antes que nada que la decolonización del pensamiento no es posible a través de un solo seminario.

Explico la decolonización como lo plantea Walsh (2013:25) no consiste en cambiar de un estado colonial a uno decolonial, por lo tanto no es posible lograrlo en un seminario con duración de cuatro meses, puesto que cada individuo trae consigo una herencia colonial, es decir, un estudiante del séptimo semestre de la licenciatura ha vivido la colonialidad en el ámbito educativo quizás desde el preescolar hasta llegar a la universidad esto con respecto a los niveles de escolaridad cursados, asimismo se encuentran los demás ámbito en que se desenvuelve, sin embargo, en el caso concreto del seminario de educación indígena podría decirse que se intenta contribuir al proceso de la decolonización del pensamiento a través del diálogo como método de la enseñanza, se puede decir entonces, que la decolonización del pensamiento puede trabajarse mediante acciones que propicien una participación activa de los estudiantes.

Si bien la decolonización no se puede generar a través de un seminario, lo que sí es posible es llegar a un nivel de concientización de los estudiantes, al proceso de la decolonización del pensamiento le es inherente la concientización, es decir, es necesario para la decolonización la toma de conciencia, en este sentido es preciso señalar que la conciencia desde Freire: “no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso” (1976:8), luego entonces la decolonización es un proceso tanto individual como colectivo, es decir, el uso de estrategias y métodos dentro del seminario no da de facto la decolonización, pero si es primer paso de concientización grupal e individual para que los estudiantes ahora a nivel individual sigan con su proceso, para saber si la decolonialidad se produce se tendría que

seguir a cada uno de los estudiantes, puesto que su actividad dentro del seminario también podría ser una simulación de concientización, no podríamos dejarnos llevar por la ilusión de que la decolonización del pensamiento se ha realizado, pero lo que si podemos hacer es poner la esperanza en que podría suceder.

La tarea de la decolonización dentro del ámbito educativo solo será posible mediante un pensamiento otro que cuestione las prácticas de colonialidad, asimismo esta labor pugna por estrategias que convoquen a la liberación de estructuras coloniales como la práctica del diálogo que brinda la posibilidad de interacción entre el docente y los estudiantes haciendo de la educación un proceso activo donde ambos actores participen. El diálogo es parte fundamental para la participación de los estudiantes, esto genera mayor comunicación dentro del seminario y el rompimiento de la barrera docente-estudiante, hay un encuentro entre hombres-mujeres, de esta manera la educación se concibe como una educación conjunta, entendida está a partir de Freire (1976:62) cuando menciona: "... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa". Asimismo el uso de la risa como un recurso dentro del seminario llevó a la creación de empatía entre el grupo coordinador y los estudiantes, lo cual facilita en trabajo así como la toma de decisiones de manera consensuada.

La decolonización dentro del ámbito educativo implica la confrontación del hombre-mujer mismo, es un proceso de des-aprendizaje, aprendizaje, reaprendizaje que da paso a una reinención del acto de enseñar, que se vincula con los planteamientos de Freire acerca de concebir el acto de enseñar (2010), en este sentido la decolonización dentro de la educación necesita de la participación activa de los actores de la educación, tanto docente como sujeto , entendiendo que la construcción del conocimiento se realiza de sujo a sujeto.

Sin embargo, para que la decolonización del pensamiento se genere es necesario que el docente frente al grupo resignifique su praxis docente antes de aventurarse

en dicha práctica, es decir, como docente se debe tener claro el ¿para qué educar? ¿A favor de qué o quién educar? Y no menos importante ¿Quién educa a quién?, debe haber una claridad en cuanto a la decolonización, es necesario corporizar la decolonialidad, esto no quiere decir “casarse” con lo decolonial sino ser congruente (Palermo, 2013), en otras palabras unir lo que se dice y se hace. Sin duda alguna es importante tener claro, que para emprender una praxis decolonial es innegociable el hacer una reflexión de nuestro ser en el mundo, asimismo desligarse de ataduras intelectualistas, así como estar conscientes de que solo se camina hacia a la utopía que no hay una meta fija, sino acercamientos, que la decolonización no se da de facto con el cambio de los contenido sino que requiere del cambio de actitud, de postura frente a dicha empresa. SE debe aclarar también que es importante rescatar que habría que tener cuidado de no caer en el extremismo de lo decolonial, entenderlo como un regreso a las formas de vida de los pueblos originarios, sino que se entienda como lo que es un pensamiento en pro de la libertad de los sujetos.

Que el seminario fuera dirigido por más de una persona causo en los estudiantes incertidumbre en cuanto al papel (poder) de cada miembro, puesto que en ocasiones la participación de un coordinador cobraba más peso que los otros, luego entonces aquí se encuentra un obstáculo para la propia decolonialidad, es decir, desde el mismo grupo coordinador se tendía a romper con la coherencia entre teoría y práctica, teóricamente se trataba de romper con las estructuras de poder dentro del aula, pero en la práctica el peso que tomaban algunos miembros del grupo coordinador apostaba por una estructura de poder dentro del mismo grupo, esto lleva a plantear que la decolonialidad no debe de pensar como una teoría para poner en práctica sino un modo de vida que se puede teorizar, entonces la puerta queda abierta a pensar una docencia cooperativa dentro del aula.

Un hallazgo que encuentro es la elección de los contenidos como un punto medular para la decolonización puesto que implica un momento de ruptura con la epistemología “conocida”, en otras palabras, implica descentrar la epistemología del paradigma europeo abriéndose a otras epistemologías o perspectivas del saber que

implican también la apuesta por otras estrategias de ser abordados, es decir, al estar el estudiante inmerso en la construcción del programa implica posicionarlo en el campo de la investigación, asimismo sin su participación en la construcción de los contenidos cualquier intento de decolonización se desvanecería puesto que precisamente es posicionar en el plano de la existencia al hombre-mujer, luego entonces también es necesaria la lectura de la realidad dentro del aula ya que la decolonización del pensamiento implica la liberación de la educación en la medida en que el acto educativo se vincule no con la lectura de la palabra sino también con la lectura del mundo (Freire, 2010:48), asimismo de las estructuras y figuras de poder.

Este texto no pretendió hacer la construcción de la pedagogía decolonial desde lo teórico, sino más bien destacar las aportaciones que lo decolonial ofrece a la pedagogía, la intención siempre fue reflejar las practicas emergentes del seminario impartido desde este enfoque, por la importancia que esto implica para la formación de los estudiantes de pedagogía así como la forma de hacer la pedagogía.

El tener acceso al seminario de educación indígena, permitió observar la importancia de estarse repensando en la práctica docente, de igual manera permite la resignificación de los contenidos y estrategias dentro del aula, es decir, comenzar a ver los contenidos ya no como aquellos que sirven para enseñar, sino como puentes con la realidad social, que evocan en los estudiantes resignificaciones de la misma pedagogía, que más que reforzar sirven para problematizarse, en este sentido esta tesis nos permite vislumbrar a la pedagogía más allá de la institución (escuela) y extenderla a nivel de social, lo que permite preguntar sobre el papel de la escuela en la sociedad.

Asimismo es necesario que la práctica docente se aperture a hacer del estudiante parte activa en la construcción de los programas en cuanto a la revisión de textos, es decir, que el estudiante sea participe de la elección de los mismos, sin embargo la responsabilidad no es únicamente del maestro sino que los estudiantes adquieran

el compromiso hacia su formación. Asimismo no basta con la introducción de recursos que faciliten el encuentro entre docente y estudiante, como lo es la risa, que implica una flexibilidad en el rigor de la práctica, sino que haya una congruencia entre la práctica del docente y los recursos.

El seminario de educación indígena sin duda alguna deja un antecedente importante para pensar en una pedagogía pluriversal dentro de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, lo que implica que en esta universidad se gesta la posibilidad de una apertura epistemológica, que hay cabida para una pedagogía intercultural.

Así pues la aportación principal de este trabajo consiste en la reflexión pedagógica acerca del vínculo entre lo epistemológico y lo político, es decir, como se vincula la práctica docente desde un enfoque decolonial en la apertura de saberes dentro de las universidades, al reconstruir la experiencia del seminario fue posible ver como desde el enfoque decolonial de los contenidos así como desde la decolonización de la figura docente del poder se puede ir configurando una pedagogía en clave decolonial.

En este sentido el seminario de educación indígena se presenta como una ruptura con el desequilibrio de epistemes, es decir, como el espacio propicio para la circulación de diversos saberes/conocimientos que den pauta a un equilibrio de saberes dentro de la universidad, que tengan como fin la contribución a una formación crítica, transformativa de sus estudiantes, así también con esta investigación queda a discusión la re significación de la unidades de conocimiento optativas dentro de esta licenciatura.

Anexos

ANEXO I Diseño de cuestionario aplicado a los estudiantes.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

El presente cuestionario es parte de una investigación desarrollada en la Maestría en Pedagogía de la FES- Aragón, tiene como objetivo indagar sobre la construcción de conceptos con relación al seminario de educación indígena.

Agradezco de antemano tu valiosa aportación.

Datos generales

Nombre: _____

Grupo: _____

Turno: _____

Fecha: _____

Conocimiento de la temática

1.- Describe que entiendes por pedagogía.

3.- ¿Cuál es tu concepto de hombre?

4.- ¿Cuál es tu concepto de indio?

5.- ¿Cuál es tu concepto de pueblo?

6.- ¿Cuál es tu concepto de interculturalidad?

7.- ¿Qué entiendes por Didáctica?

8.- ¿Qué es un proyecto?

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

El presente cuestionario es parte de una investigación desarrollada en la Maestría en Pedagogía de la FES- Aragón, tiene como objetivo indagar sobre la construcción de conceptos con relación al seminario de educación indígena.

Agradezco de antemano tu valiosa aportación.

Datos generales

Nombre: _____

Grupo: _____

Turno: _____

Fecha: _____

Conocimiento de la temática

EL-01-12, 7mo, 2014

¿Qué entiendes por pedagogía?

Arte que se basa en la formación de alumnos. Su principal objetivo del profesor es enseñar para que el educando aprenda los fundamentos epistemológicos de la carrera y resuelva problemáticas sociales de la carrera

¿Cuál es tu concepto de educación?

Enseñanza-aprendizaje entre profesor y alumno

¿Cuál es tu concepto de hombre?

Ser que vive en la ciudad, el cuál interactúa con seres cercanos a él.

¿Cuál es tu concepto de indio?

Hombre de tribu indígena que se relaciona con sus semejantes de una manera más rudimentaria.

¿Cuál es tu concepto de pueblo?

Grupo étnico en el cual hay semejanzas de idiosincrasia y costumbres.

¿Cuál es tu concepto de interculturalidad?

Es la manera en la cual se relacionan los hombres de "x" pueblo, ciudad, (aprendizaje constante)

¿Qué entiendes por Didáctica?

Arte de enseñar (matemáticas, español, etc.,)

¿Qué es un proyecto?

Escrito el cual se redacta con miembros de una institución o de manera individual y se basa en solucionar una problemática social regularmente tratando de lograr resultados satisfactorios.

ANEXO II Diario de campo

<p>Fecha: Jueves 4 de septiembre de 2014</p> <p>Desarrollo</p> <p>10:05 Llego al salón del seminario y el salón se encuentra semi-desierto, a no ser por una compañera que se encuentra sentada a medio salón ingiriendo sus alimentos, alza la vista me sonrío y continua comiendo.</p> <p>Poco a poco los estudiantes van ingresando al salón, la chica que estaba a medio salón mueve su banca y se ubica hacia un costado.</p> <p>10:15 Rogelio ingresa al salón acompañado de Gabriel y Alberto, una vez que la mayoría del grupo se encuentra presente Rogelio inicia la clase proponiendo dos propuesta para los compañeros que deben salir del seminario, por materias empalmadas, por idiomas, por servicio.</p>	<p>Percepciones</p>
---	---------------------

<p>Primer propuesta: En cada clase los compañeros que se retiraron deberán dar una semblanza de la clase anterior, para lo cual su obligación es preguntar sobre lo visto durante su ausencia a un compañero del grupo o acercarse al grupo coordinador.</p> <p>Segunda propuesta: Los compañeros deberán exponer un texto, para ello se elaborará una agenda para dar fecha de exposición.</p> <p>El grupo se ha quedado callado completamente, Rogelio pide propuesta por parte del grupo, tanto os que se encuentran en la situación, como los que no.</p> <p>Una propuesta surge: Comenzar puntualmente la clase, haciendo hincapié en el tiempo que se ha perdido en esta clase para dicho asunto....</p>	<p>¿Acaso no hay chicos en esta situación en otros grupos?</p> <p>Más allá de propuesta parece reclamo en general</p>
--	---

Anexo III. Guión de entrevista a profundidad

Guion de entrevista a profundidad al Maestro

Buenas Tardes...

Podría platicarme de su vida académica, es decir, desde que ingresa a dar clases a la FES-Aragón hasta la actualidad

Indicadores

-¿Cómo ha sido su práctica?

Antes y actualmente

Consejos para la práctica docente

-Herramientas utilizadas para el desarrollo de su práctica

Cuales han servido más

Como ha cambiado de herramientas y por que

-La forma en que asume la práctica docente

-¿Por qué lo decolonial?

Como concibe lo decolonial

-¿por qué imparte el seminario de educación indígena?

A que se pretende llegar con un seminario desde lo decolonial

ANEXO III Acuerdos para el Trabajo final

Seminario de Educación Indígena

Mtro. Rogelio Velázquez Vargas

TRABAJO FINAL

El trabajo final consistirá en la redacción de 2 trabajos

El primer trabajo estará conformado con un ensayo colectivo¹⁶ (es decir, grupal) que constará de la participación de cada uno de sus miembros, para lo cual se dará un aproximado de 40 minutos por clases restantes para que mediante el **diálogo** se pongan de acuerdo y lleguen a *consensos (y disensos)* para dicho efecto. Al finalizar el trabajo se hará una autoevaluación con una asignación numérica del mismo.

¹⁶ Debido a los comentarios surgidos en la sesión anterior, entiéndase “ensayo” como un trabajo escrito de recuperación y articulación de lo que el grupo considere como importante. Se leyó una definición de ensayo que permite construir un trabajo escrito “libre” pero que responda a las condiciones y pertinencias del análisis y comprensión del tema elegido. Esto con la intención de que dicho trabajo “por su estructura clásica” no sea un impedimento para cumplir los objetivos del Seminario.

El segundo trabajo estará conformado por un ensayo individual¹⁷ que derivará del trabajo colectivo, es decir, se ampliará y profundizará la reflexión del tema central (de construcción colectiva) desde una óptica a la cual se quiera priorizar (construcción individual); esto con la intención de reforzar y aportar contenidos al trabajo grupal. Este de igual forma contará con una autoevaluación con una asignación numérica.

*Se cuentan con 5 clases hasta el cierre del semestre y 2 clases más para la realización de exámenes.

- La etapa primera consistirá en la elección de un tema que el grupo tome como propio para la reflexión desde el entendido de *conjunto nosótrico* y que esté vinculado con los temas referidos en el semestre. Este tema puede estar articulado por ejemplo desde cuestiones derivadas dentro del aula, como grupo o generación de la Lic. En Pedagogía o contextualizado a las realidades educativas indígenas. (Este apartado dará cuerpo a la justificación e introducción del trabajo).

Se recomienda: 1 Clase

La segunda etapa consistirá en debate de ideas, planteamientos y aportes de contenido para afrontar el tema elegido. La elaboración de un planteamiento a desarrollar y su abordaje es el sustento de dicha etapa. (Este apartado aporta el desarrollo, argumentación y explicación del planteamiento.)

Se recomiendan: 3 Clases.

- La tercera etapa consistirá en la construcción de una propuesta (si es que la hay), la viabilidad de puesta en práctica, contribuciones *a posteriori* y conclusiones. Es decir, el mismo planteamiento a desarrollar en el trabajo grupal, permitirá elaborar los alcances que puede tener dicha cuestión, en el entendido que el tema elegido aborda contextualidades y realidades en las que está implicado el grupo. (Este apartado concreta los alcances y conclusiones del trabajo en general.)

¹⁷ De los comentarios expuestos en la sesión anterior, entiéndase este “ensayo individual” como un comentario o reflexión crítica derivada de la experiencia de la forma de trabajo en el “ensayo colectivo”, esto pensando que “individualmente” hay cosas que quedan por decir y a veces se subsumen en el “discurso colectivo”; dicho trabajo en ese sentido, es un complemento para cumplir los objetivos del Seminario.

Se proponen: 2 Clases

- La cuarta etapa consistirá en la exposición individual y grupal de la experiencia de construcción y trabajo de ambos ensayos.

Se propone: 1 Clase

DE LA FORMA DE TRABAJO

A continuación se hace una propuesta de trabajo que sirve sólo como ejemplo, amén de que el grupo elija otra forma. Se propone que por clase se nombre (ya sea como auto propuesta o consenso) a 5 o 6 conductores del diálogo que organizarán la sesión para que al finalizar conjunten lo mencionado durante la sesión con la intención de ir hilando las participaciones de todos durante las 6 sesiones de construcción (no se contará la de exposición final). Es decir, al finalizar existirá la recuperación (relatorías) de cada una de las sesiones, lo que una vez articulado, da forma al trabajo final.

Dicha dinámica dentro de los 40 minutos (aproximadamente) puede estar constituida desde ejes de construcción, por ejemplo:

- Reflexiones generales
- Aportes de Contenido
- Avances
- Tareas a realizar

CONSIDERACIONES

Atendiendo a los principios básicos del trabajo colectivo, es el grupo quien tiene la responsabilidad de lo que dialogue en las sesiones; siempre teniendo y atendiendo al respeto, la congruencia, la solidaridad y la reciprocidad como participes de la interacción grupal.

Al finalizar el semestre con estas actividades, se pretende que la apropiación de cada uno de los participantes, tanto de forma individual como colectiva, respecto de los contenidos vistos en clase (principalmente la Pedagogía Decolonial e

Interculturalidad Crítica), sea el reflejo de la participación semanal vinculada a las realidades de la Pedagogía y no sólo de ella.

La participación del **Docente y Colaboradores** durante esos 40 minutos (aproximadamente) será de apoyo y cooperación respecto de alguna situación particular o específica, siempre promoviendo el diálogo y propuesta de trabajo que haya elegido el grupo.

*Del tiempo anterior y restante de estas sesiones, se seguirán cumpliendo con las lecturas y contenidos del curso, además de vincularlos con los 4 elementos de La Flor Comunal, Escolar e Intercultural. Añadiendo que se expondrán y comentarán los libros asignados a las y los compañeros que se retiran antes de que termine la clase.

POR ÚLTIMO

Se tuvo que llegar a esta forma del trabajo final mediante votación; sin embargo hay que señalar que los comentarios y propuestas que emanaron durante la clase son de importancia para entender las formas de dirección y conducción que se generan en el aula. Siendo así que se propuso la elaboración del trabajo final en forma de *Revista* y por otro lado *La visita a un grupo indígena*; no es menor la argumentación que se sostuvo respecto de éstas dos propuestas, al final se optó por que *la visita* pudiera ser un complemento esencial para la construcción de ambos trabajos, quedando a consideración de quienes pudieran realizar dichas visitas.

*Si hubiera algo que haya quedado sin mencionar, se dialogará en la siguiente sesión, ya como parte del trabajo grupal.

Anexo IV Programa del Seminario de educación indígena.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA



PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL SEMINARIO DE EDUCACIÓN

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN	SOCIO-PEDAGOGÍA
FASE DE FORMACIÓN	PROFESIONAL
CARÁCTER	OPTATIVO
SEMESTRE	SEPTIMO

Maestro Rogelio Velázquez Vargas

SEMESTRE 2015-I

Presentación

Los pueblos originarios en Nuestra América han tomado fuerza actualmente, desde esto pueblos se han gestado movimientos de liberación, así como proyectos educativos; dichos pueblos poseen grandes y antiguos conocimientos, y una de sus

mejores cualidades es que estos conocen y comprenden a la madre tierra y el manejo de los ecosistemas, así como otros conocimientos tradicionales y por tanto sus contribuciones son valiosas; pero a pesar de ello los pueblos han sido objeto de discriminación, marginación; más allá de esta situación estos mismo pueblos han resistido y asimismo creado discursos y prácticas de resistencia a los embates del neoliberalismo.

En este sentido el seminario de educación indígena intenta ser un espacio donde se reconozca la importancia de dichos pueblos, así como sus cosmologías, cosmogonías y cosmovivencias. Este curso se plantea realizar un recorrido por el pensamiento decolonial con respecto a los pueblos indígenas en Nuestra América.

Propósitos

El presente programa se propone describir

Contribuir a la crítica de los discursos de la educación indígena en nuestro país

Objetivos específicos

- ⦿ Propiciar el pensamiento crítico reflexivo entre los estudiantes del seminario de educación indígena
- ⦿ Dar cabida a un equilibrio epistemológico (interculturalidad) en la licenciatura que favorezca en pensamiento crítico.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Las sesiones están organizadas a manera de seminario de discusión, por lo cual los estudiantes deberán realizar las lecturas, la intención es generar discusiones colectivas, centradas en el análisis y discusión de las lecturas propuestas, problematizando y asumiendo una postura crítica.

Los estudiantes podrán sugerir lecturas o temas, siempre que se encuentren relacionadas con el seminario de educación indígena.

EVALUACIÓN

En virtud de que el seminario cuenta con 18 sesiones únicamente y con relación al reglamento de la universidad, es recomendable que el estudiante tenga un 80 % de asistencia.

La evaluación se dividirá en dos momentos : De carácter colectivo e individual, el carácter colectivo responderá al desarrollo de un ensayo grupal, lo individual se referirá al desempeño durante el seminario así como la participación dentro del ensayo grupal.

CONTENIDOS

1. ACERCAMIENTOS AL PENSAMIENTO DECOLONIAL Y LA INTERCULTURALIDAD

La idea principal de este momento es lograr que los estudiantes visualicen y problematicen acerca del vínculo pedagogía-decolonialidad-colonialidad.

1.1 Caracterización del pensamiento decolonial

1.2 La interculturalidad como modo de resistencia desde el contexto nuestro americano.

2. COSMOVISIONES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

La idea principal del momento es realizar un acercamiento a las cosmovisiones de algunos pueblos originarios de México, con la intención de identificar su concepción de hombre, mundo y vida.

2.1 El ser tojolabal: Lo nosótrico.

2.2 Los mixes: la comunalidad como organización propia.

3. MÁS ALLÁ DE LA RAZÓN DE OCCIDENTE: SENTIPENSAR Y CORAZONAR.

La idea principal es realizar una revisión del sentipensar y corazonar como maneras de resistencia a la razón como única manera de crear conocimiento.

3.1 El corazonar

3.2 El sentipensar

REFERENCIAS BÁSICAS

Fornet Betancurt, Las once tesis sobre la interculturalidad.

Walsh, C. (COMP.). (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, PP., 23-68

. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuesta (des) del in-surgir. (Re) existir y (revivir).

Lenkerdorf, C. (2008). Aprender a escuchar. México: Plaza y Valdés.

Revistas

Diálogo Indígena Misionero de la Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI) Órgano de la Confederación Episcopal de Paraguay (CEP). Julio 2012, N° 69, Año XXV. Asunción Paraguay.

Presentaciones en Power Point.

García G. Velázquez R. Diatriba Filosófica y Pedagógica Intercultural. Material Inédito.

REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

Alimonda Héctor (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la ecología política latinoamericana. En Alimonda Héctor (Coord.). *La*

naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO-CICCUS.

Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores; Universidad central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

En Edgardo Lander (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Walsh Catherine (Ed.) (2003). *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala.

De Sousa Santos. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la República.

Borsari Mará Eugenia y Pablo Quintero (Comp.) (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comanche.

REFERENCIAS

- Aboites, Hugo (2003). Actores y políticas en la educación superior mexicana: Las contradicciones del pacto de modernización empresarial. En *Las universidades en América Latina-. ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Alba, Alicia De (1998). *Curriculum: crisis y mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dórita editores.
- Alimonda Héctor (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la ecología política latinoamericana. En Alimonda Héctor (Coord.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aire: CLACSO-CICCUS.
- Balestrini Acuña, Mirian (2003). Estudios documentales, teóricos, análisis del discurso y las historias de vida. Una propuesta metodológica para la elaboración de sus proyectos. Venezuela: BC Consultores Asociados. Servicio Editorial.
- Beck, Ulrich (2008). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Berger, L. Peter y Tomas Luckman (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertely Busquets, María (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura*. México: Paidós.
- Bourdieu (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- (1999^a). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- (2001). *Contrafuegos 2*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos Epistemológicos*. Argentina: Siglo XXI.
- Carrizales Retomaza, César (1991). *El filosofar de los profesores*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La poscolonialidad explicada*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores; Universidad central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez Santiago (2007b). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores; Universidad central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Chavelard, Yives (1998) ¿Qué es la transposición didáctica?, ¿existe la transposición didáctica? O la vigilancia epistemológica, ¿Es buena o mala la transposición didáctica? Y “objetos de saber” y “otros objetos” En Claudia Gilman. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Deleuze Gilles, Félix Guattari (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (Trad. José Vázquez Pérez-Umbelina Larraceleta). España: Pretextos.
- Delors, Jaques. (1994). *La educación encierra un tesoro*. México: El correo de la UNESCO.
- De Sousa Santos. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la República.
- Dussel, Enrique (2000) Europa, modernidad y eurocentrismo. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Escobar, Arturo (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós.
- Fernandes De Oliveira, Luiz y Vera María Ferrão Candau (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala.
- Fraenkel, J. R. y Wallen N. E. (1996). Como diseñar y evaluar la investigación en educación. s. l: Mc Graw Hill.
- Freire, Paulo (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1984) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (Trad. Stella Mastrangelo). Argentina: Siglo XXI.
- (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (Trad. Clara Berengue Revert). México: Siglo Veintiuno.
- Galeano, Eduardo (2001). Las palabras andantes. Argentina: Catálogos.
- Garcés, Fernando (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En Castro-Gómez Santiago y Ramón Grosfoguel. (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Geertz Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

- Gomes Romeu (2003). Análisis de datos en la investigación. En investigación social. Argentina: Lugar editorial.
- González Casanova, Pablo (2000). La nueva universidad. En Cazés Menache Daniel, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar (Coord.). Encuentro de especialistas en Educación Superior, Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. (Tomo I) México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Zúñiga, Oscar Genaro (1998). *Diseño curricular e instruccional*. México: Universidad Santander.
- Hessen, Johan (1998). *Teoría del conocimiento*. México: Tomo
- Huarcaya, Miguel (2003). La investigación de campo en los estudios culturales. Presuposiciones, fundamentos, amplitud y validez a partir de una etnografía en los andes ecuatoriano. En Walsh Catherine (Ed.). *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala.
- Lander, Edgardo (Comp.) (2001). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- (2014). Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. En Borsari Mará Eugenia y Pablo Quintero (Comp.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comanche.
- Lenkersdorf, Carlos (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: MaPorrua.
- Kinesman, N. (1997). Sistematización de la práctica con grupos. Argentina: Lumen-Humanitas.
- Maldonado Torres, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez Santiago y Ramón Grosfoguel. (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad

Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Martí, José (2015). *Nuestra América*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

Melgarejo, Patricia y Bruno Baronet (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías, interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En Bertely Busquets, Gunter Dietz y María Guadalupe Díaz (Coord.) *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. S.I.: ANUIES-COMIE.

Mc Laren, Peter (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Mignolo, Walter (2002). Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En Walsh, C. (Ed.). *Indisciplinar las ciencias sociales*. Quito: Abya Yala.

(2005). Prefacio. En Walsh (Edit.). *Pensamiento Crítico y matriz decolonial. Reflexiones Latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala.

(2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. En Castro-Gómez Santiago y Ramón Grosfoguel. (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

(2014). Retos decoloniales hoy. En Boursani, María Eugenia y Pablo Quintero. *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*. Argentina: EDUCO- Universidad Nacional de Comahue.

Morín Edgar (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva Visión.

Palermo Zulma (2014). Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: Hacia una “Democracia Decolonial”. En Boursani, María Eugenia y Pablo Quintero (Comp.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*. Argentina: EDUCO- Universidad Nacional de Comahue.

- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La muralla.
- Pimienta Prieto, Julio Herminio (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: PEARSON.
- Pinar, William F. (2014). La teoría del Curriculum. Madrid: Narcea.
- Puiggrós Adriana (1994). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Argentina: Paidós.
- Quijano, Aníbal (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez Santiago y Ramón Grosfoguel. (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar
- Quijano Valencia, Olver (2014). EcoNOmía, EcoSImías y Perspectivas decoloniales Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural. En *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos*. En Pedagogías decoloniales. Quito: Abya Yala.
- Rancier, Jacques (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Trad. Núria Estrach). Barcelona: Laertes.
- Rendón Monzón, Juan José (2011) *La flor comunal, explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*. México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, el Movimiento Pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, la Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena y el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca .
- Ricoeur, Paul (2006). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI- Universidad Iberoamericana departamento de letras.
- Ruiz Del Castillo, Amparo (2002). *Educación superior y globalización. ¿Educar para qué?* México: Plaza y Valdez.
- Santoni Ruig, Antonio (1999). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU.

- Sánchez Puentes, Ricardo (2014). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: ISSUE.
- Sánchez Serrano, Rolando (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés María Luisa. Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: El colegio de México- FLACSO
- Skliar, Carlos y Jorge Larrosa (Comp.) (2011). Experiencia y alteridad en educación. México: FLACSO-Homosapiens.
- Stake, Robert E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Torres, Alfonso (1998). Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Colombia: Afán gráfico.
- Torres Mesias, Álvaro (2001). Investigar en educación y pedagogía. Colombia: Graficolor.
- Vela Peón, Fortino (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés María Luisa. Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: El colegio de México- FLACSO.
- Walsh, Catherine (Ed.) (2003). *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala
- (Ed.). (2005) Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones Latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala
- (2013). *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos*. En Pedagogías decoloniales. Quito: Abya Yala.

Documentos

Plan de estudios de pedagogía (octubre, 2004) Tomo I. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

Plan de estudios de pedagogía (octubre, 2004) Tomo II. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. En http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Revistas

- Buganza, Johan. La Otridad o Alteridad en el Descubrimiento de América y la Vigencia de la Utopía Lascasiana. s.f. 54, [Fecha de consulta 2 de diciembre 2015]. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n54/jbuganza.html>.
- Castells, M; (2001). La ciudad de la nueva economía.. *Papeles de Población*, 7() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202708>
- Gallart, María Antonia. (Septiembre-diciembre 1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Digital Iberoamericana de Educación*, 15. En <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a07.htm>.
- Giroux, Henry. (Enero-diciembre 2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. En *Praxis educativa*, 17, pp.13-16.
- Gómez-Quintero, Juan David. (Enero-junio 2010). La colonialidad del ser y del saber: La mitologización del desarrollo en América Latina. *El ágora USB*, 10, 87-115.
- Guerrero Arias, Patricio. La descolonización y la de-colonización en el marco del bicentenario. *Revista DIM [En línea]* 2012, (julio) [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015] Disponible en http://www.portalguarani.com/2044_lucio_alfert/25206_dim_revista_julio_2012_n_69_ano_xxv.html.
- Grosfoguel, R. (2011, enero-junio). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales. En *Tabula Rasa*, 14, pp. 341-355.

- Mouján Fernández, Inés (2014). Miradas descoloniales en la educación. Intersticios de la política. Intervenciones latinoamericanas. 3 (6). Disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/index>. ISSN 2250-6543.
- Naranjo Flores, G; (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, () 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121721002>
- Sánchez Puentes, Ricardo. Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos* [En línea] 1993, (julio-sept): [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2014]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.ca2?id=13206108>. ISSN 0185-2698.
- Solano-Alpízar, J; (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19() 117-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805007>
- Sosa fuentes, S. (2012). Otro mundo es posible: crítica del pensamiento neoliberal y su visión universalista y lineal de las relaciones internacionales y el sistema mundial. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*. 214 (), 55-86. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmspys/article/download/.../29870>
- Valencia López, O. (2013). Cultura e identidad en América Latina: La teoría de la colonialidad y su relación con la creación de sociedades desiguales. *Revista De Investigación Silogismo*, 1(12), 26-41. Recuperado de <http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/48>
- Vargas Hernández, J G; (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, () 66-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311224745005>
- Ynfante González Freddy Antonio ¿El sentido del humor, tiene sentido en el aula? *Educare Revista Electrónica*. [En línea] 2011, (julio-diciembre): [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015]. Disponible en www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/.../1871.

Walsh, Catherine (2014). Miradas descoloniales en la educación. Intersticios de la política y la cultura, 3. 5-19.

(2007). Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. Pretextos educativos, Revista Boliviana de Educación, Cochabamba, num.7, PP., 81-89.

Ciberografía

Caponi, Orietta (1997). El neoliberalismo y la educación. En http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo_educacion.asp. Consultado el 25 de diciembre de 2014.

Ferreirós, Facundo (s.a). Hacia la descolonización de nuestras matrices epistémico pedagógicas. Recuperando en http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/1977_957.pdf . Consultado el 15 de agosto de 2015.

Freire, Paulo (Julio, 1985). En acto preparatorio de la Asamblea Mundial de Educación de adultos. Asamblea llevada a cabo en Argentina. Disponible en www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/.../3/FPF_ONG_07_001.pdf. Consultado el 2 de diciembre de 2015.

Hernán, Fair (2008). El sistema global neoliberal. Disponible en <http://polis.revues.org/2935>

Jara Holliday, Oscar. (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Disponible en http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf. Consultado el 4 de enero de 2016.

Jiménez Nájera, Yuri (2013). Los efectos del “revolución Neoliberal” en la Educación Superior Mexicana. Disponible en <http://www.educa.upn.mz/hecho-en->

[casa/num-13/194-los-efectos-de-la-qrevolucion](#). Consultado el 20 de enero de 2015.

Mignolo Walter (2014). El control de los cuerpos y los saberes. Entrevista por Javier Lorca. En <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html>. Consultado el 8 de julio del 2014.

Valencia López, O.D. (2013). Cultura e identidad en Latinoamérica: teoría de la colonialidad y la creación de sociedades desiguales. (Corporación para el Desarrollo Educativo -CIDE-, Ed.) Revista de Investigación Silogismo, 1(12), 28- 43. Disponible en <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo>. Consultado el 10 de noviembre de 2015.