



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La gestión de conocimiento en los procesos de formación para la
Investigación Intercultural: El lugar del cuerpo y el silencio oculto

AUTOR: María del Socorro Oropeza Amador, Imelda Álvarez García

FECHA: 2024

PALABRAS CLAVE: Formación, Docencia, Investigación, Estesis, Cuerpo

La gestión de conocimiento en los procesos de formación para la Investigación Intercultural: El lugar del cuerpo y el silencio oculto

María del Socorro Oropeza Amador
Escuela Normal de Ecatepec
meztlyk@hotmail.com

Imelda Álvarez García
Escuela Normal de Ecatepec
limeld@hotmail.com

Fabián Martínez Hernández
Escuela Normal de Ecatepec
Fabio27@hotmail.com

Línea temática: Investigación Educativa. Aportaciones teóricas

Resumen

La presente contribución, en forma de simposio, tiene como objetivo abrir un espacio de reflexión en torno a las formas de significar prácticas y procesos formativos para la Investigación Intercultural dentro de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares en la Escuela Normal de Ecatepec. Hablamos de la gestión de conocimiento en términos de la agencia del actor educativo en su hacer político para diseñar y re-crear su propio actuar como agente gestor de ruptura de la tradición al cuestionar su práctica educativa, al distanciarse de ella a fin de desnaturalizar lo cotidiano, producto de ello al entrar en un vínculo más estrecho entre docencia e investigación. Desde esta lógica, nuestros puntos de discusión los constituyen: La formación inicial dentro de las escuelas normales que coloca al docente en formación en el lugar de subalternidad reproductor fiel del sistema educativo. En este sentido, la propuesta está en el reconociendo(nos) quien(es) somos, y para qué y por qué pensar(nos) subalterno frente al otro y nosotros mismos a fin de que al nombrarlo sea posible entrar en un proceso de ruptura a través de la dislocación que sugieren la problematización y reposicionamiento epistemológico como dispositivo en la práctica artesanal de investigación intercultural, donde también cuestionamos el sentido estético a través del cuerpo y rostro del otro de aquel que siente y piensa en la experiencia formativa.

Palabras clave: Formación, docencia, investigación, estesis, cuerpo

Introducción

Aprovechamos esta oportunidad para compartir un recorte de los procesos de gestión de conocimiento significados durante la formación para la investigación intercultural en la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares. En atención a ello, nos es necesario aclarar cuál es nuestra noción y posicionamiento de gestión de conocimiento como proceso artesanal para la toma de decisiones y diseño de un plan que nos ha permitido leer críticamente la práctica y proceso de formación inicial dentro de las escuelas normales hasta reconocer su poder hegemónico en términos de subalternidad entre la relación de los actores en escena. La formación, en ese sentido, queda reducida al moldeamiento del otro quien asume un rol pasivo ante los mandatos-discursos políticos del sistema reduciendo su Ser integral a mero reproductor, negando incluso su posibilidad de creación en un sentido estético de su cuerpo y rostro; desde estas lógicas hacer visible la la conexión tan estrecha que se establece entre la estética con la epistemología en tanto construcción de saber. Constituirá el pretexto para abrir la puerta a la discusión y análisis de los procesos formativos dentro de la MIPCE donde tienen lugar ejes tan esenciales como lo son el proceso de problematización y el reposicionamiento epistemológico como dispositivos de ruptura de la subalternidad y transformación del yo-sujeto de la educación en vínculo estrecho con la práctica artesanal de investigación intercultural.

Del encuentro con la noción de gestión de conocimiento

Hoy en día, nos encontramos ante un debate en torno a la forma de producir conocimiento. Incluso es posible confrontar los discursos en que se nombra “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento” por su forma de relación con los medios masivos de comunicación.

Nuestro encuentro con el campo de la gestión pedagógica, desde la perspectiva de Furlán, sugiere trabajar la gestión en relación con la agencia del actor educativo en el hacer político; por lo tanto, crea la posibilidad de transitar con este concepto de gestión de conocimiento de lo administrativo empresarial al campo pedagógico. Gestión pedagógica que coloca a los actores de la escena educativa como posibilitadores de la transformación al crear la necesidad de romper con lo dado, al diseñar alternativas que hagan frente a las relaciones subalternas de la formación inicial dentro de las escuelas formadoras de docentes buscando alternancia performativa.

1. Lo oculto en la formación docente: Entendimientos desde la tensión subalternidad-alteridad

Problematizar el campo de la formación docente, proyecto de nación-mundo configurado de actos silenciados hasta el hecho de cuestionar: ¿qué significa formación docente en las escuelas normales? Es en este sentido, proponemos un reconociendo(nos) quien(es) somos, y para qué y

por qué pensar(nos) subalterno frente al otro y nosotros mismos, de tal suerte que en la recuperación de la noción de gramática normalista desde la perspectiva de Ávalos (2011) y Ducoing (2013), la propuesta es develar las formas de organización académica en las escuelas formadoras de docentes que se mantienen perennes y, a la vez delimitadas, con un corpus altamente tecnificado y globalizado. Será el antecedente para discutir, acto seguido, el para qué y porque el pensamiento único y unilateral en la formación docente concebido en el entendimiento de acto y silencio oculto.

La escuela: Institución creada por la modernidad

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

A partir de este contexto y breve recorrido, y situándonos en la actualidad, estas formas de vivir frente al orden moderno capitalista depredador, adquiere fuerza, vigencia y engrosamiento desde las instituciones que forman a docentes como una profesión de estado- nación-mundo. Especial atención merecen las escuelas normales como centros y vías de reproducción del sistema como eje que articula hegemonía y dominio a través de un plan de estudios. Paradójicamente, estos espacios también podrían ser terrenos fértiles para pensar, sentir y ser con el otro desde una filosofía de la esperanza, donde TODOS pudieran tener voz, presencia y participación para construir (nos) como alteridad y toma de decisiones democráticas.

Lo oculto en la formación docente: Subalternidad.

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

Lo anterior es clave para reflexionar el lugar que ocupamos en la estructura de la hegemonía y dominio en las escuelas normales ¿Cuáles son los lugares del subalterno? Hablar de los “lugares del subalterno” presupone, desde luego, que ya sabemos qué o quién es el subalterno y que éste o ésta ya tienen un lugar asignado. Pero el concepto mismo de subalterno o subalternidad es tan resbaladizo como controversial. En la teoría marxista, particularmente en Gramsci, la subalternidad se construye a partir de la relación del sujeto con su circunstancia histórica, inscrita dentro de los medios de producción. Esta constitución suscribe entonces los principios de la “determinación económica” y de la economía como “instancia última” (Rodríguez, 1999, p.2)

2. El sentido ético-estético a través del cuerpo y rostro del otro

El cuerpo humano desde el enfoque de la psicología aristotélica está conformado por la dualidad alma-cuerpo; donde el alma, es el principio vital, es la forma por la cual nos alimentamos, sentimos y pensamos, mientras el cuerpo, es la materia organizada y estructurada para cumplir las funciones que exige la vida (Olmedo, s.f.). Este enfoque, no solo muestra el pensamiento filosófico idealizado por muchos siglos, muestra también las primeras evidencias por la indiferencia del cuerpo, del repositorio, del almacén que organiza la información que guarda es su estructura de órganos, huesos, tejidos y piel. ¿en qué momento los docentes, comenzamos a creer que la letra con sangre entra? ¿acaso para aprender hay que lastimar al cuerpo?

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

Mirar el positivismo clásico como base tradicional del conocimiento, a través de una de las teorías hegemónicas del aprendizaje, el Condicionamiento clásico de Pavlov o el Condicionamiento Instrumental Operante de Skinner; no sólo reitera la idea del cuerpo cosificado, además lo asume indigno de aprendizaje como un acto dialógico en proceso de construcción y apropiación, al disciplinar su carne con el uso de reforzadores positivos o negativos para extinguir o perseverar la conducta aprendida.

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

Estas afectaciones que el cuerpo visibiliza a través de su carne, lo hacen uno con el mundo, con el ambiente, con la vida; muestran lo que conocemos, lo que sentimos, lo que somos a través de la forma que toma el cuerpo al contacto con el otro, con lo otro; este proceso que involucra al ser, al cuerpo vivo, Mandoki (2007) lo llama estesis, función del cuerpo abierto, perceptible al mundo.

El mundo que conforma con el Otro

La relación ética moderna, está centrada en la dimensión racional, en el pensar al Otro; frente a la supeditación racional que la estética sufrió, han surgido pensares otros, que cuestionan la perspectiva moderna. Así, en tensión con el pensar al Otro surge el posicionamiento de Emmanuel Lévinas, centrado en el sentir al otro. De este modo, podemos comprender la unidad existente entre la ética y la estética, que en el autor de Totalidad e infinito, se plantea a partir de la responsabilidad frente al rostro del Otro; es solo a partir de este encuentro que podemos superar la individualidad, el hedonismo y la primacía del Yo, que la filosofía occidental habían encumbrado.

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

3. Problematicación y reposicionamiento como dispositivos epistémico-políticos

Arribamos así al tercer y último momento de reflexión que constituirá hablar de la problematicación para la construcción del objeto en procesos formativos dentro de la MIPCE cuya intención, hemos significado, posibilita la ruptura con posiciones subalternas que imposibilitan la creación de alternativas

para la transformación social. Es importante mencionar que nuestro primer punto de anclaje es la base epistémica, teórica y metodológica del programa de posgrado en Interculturalidad y conflictos escolares, la cual se basa en la propuesta de la Paz Integral del Sandoval Forero (2016)

La Problematización como ruptura

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

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

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

Re-posicionamiento epistemológico

Significar la experiencia vivida de los estudiantes de la MIPCE durante su proceso formativo, nos ha permitido reconstruirla para hablar de los tránsitos durante el proceso 135 de construcción y producción de conocimiento. A su vez, comenzamos a develar lo que subyace durante la investigación en el campo de interculturalidad crítica para la paz, cuyas perspectivas epistémicas devienen de la teoría crítica y discursos de(s)coloniales. En este sentido, reconocemos que la construcción de conocimiento no está limitada meramente a la racionalización, como acto de cientificidad, de tal forma que al entrar en procesos del tejido del saber quienes participan de su artesanía se viven en él, interpelándose porque hacer investigación en lo educativo no es una tarea de encargo, antes bien, atiende subjetividades de confrontación del sujeto consigo mismo en relación con el otro y lo otro (con perspectiva intercultural).

La tradición moderna de la educación conlleva a prácticas positivistas de aprendizaje. Mover dicho modelo hacia otras prácticas de conocimiento, lo señala Guyot (2011), producen otras formas de subjetividad en los sujetos materializadas en cómo leen la realidad, cómo la interpretan, desde dónde, con qué, a través de qué. Ello es producto de lo que el actor- maestrante construye a partir de la configuración de un repertorio otorgado en muchas ocasiones no por el otro, sino a través del entendimiento que le otorga estar en continua reflexión; es decir, praxis desde su propio actuar sobre la realidad. (Oropeza, 2012, p. 324) El movimiento que exige el saberse en el lugar de otras prácticas de conocimiento, en la lógica de Guyot (2011), significa hablar de re-posicionamiento epistemológico. Reposicionar-se en el lugar que propone la realidad, desde otro paradigma, para ser leída e interpretada. Se trata de escuchar las nuevas epistemologías para construir otras prácticas de conocimiento. En el caso específico de la MIPCE, la investigación en el campo de la interculturalidad propone la relación y estudio con las Epistemologías del Sur como una expresión de lucha epistemológica y ontológica.

Conclusiones

Des-habituarse a lo habitual como parte del movimiento de re-posicionamiento epistemológico en el marco del paradigma intercultural para la paz implica: - Saberse artesanos del saber, constructores de conocimiento. - Re-conocer que es posible atender a procesos de construcción de conocimiento al objetivar la realidad educativa. - Flexibilizarse ante los paradigmas de construcción de conocimiento para comprender-se en el lugar desde donde se finca su formación académica para transitar a otras epistemologías de saber.

Referencias

Importante hacer referencia que los planteamientos y reflexiones expuestas, forman parte libro Aguirre, F., y Oropeza, M.(2020). *Nodos de formación docente intercultural para la paz integral*. Ediciones Normalismo Extraordinario. Estado de México.