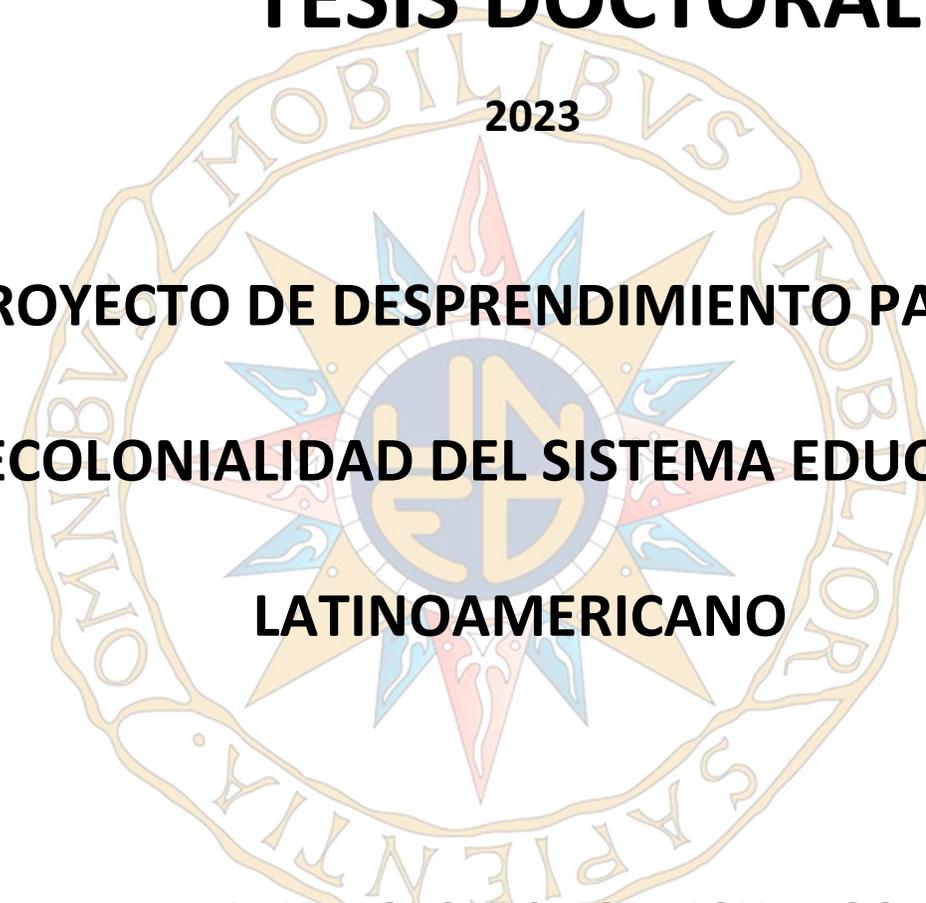


UNED

EIDUNED
Escuela
Internacional
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

2023



**PROYECTO DE DESPRENDIMIENTO PARA LA
DECOLONIALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO
LATINOAMERICANO**

MARIA DOLORES RODRIGUEZ GOMEZ

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACION
DIRECTORA: MARIA JOSE GARCIA RUIZ**

Notas de la Autora

Dedico este trabajo a mi esposo Alaa Eldin, para no cesar nunca y continuar nuestro camino juntos por el camino de la reflexión y el aprendizaje.

Dedico este trabajo a mis hijos, Laila y Omar, para que los inspire a aprender y a anhelar el conocimiento a lo largo de todas las etapas de sus vidas.

Dedico este trabajo a mi madre, Lolina Gomés, quien es un ejemplo de lucidez y energía, y una fuente de inspiración para valorar lo que es la educación.

Agradezco a mi directora de tesis, Dra. María José García Ruiz, su sutil pero poderosa guía, que me dio al mismo tiempo la libertad para volar, y el conocimiento y la experiencia para aterrizar las ideas del trabajo y llevarlo a buen fin.

Agradezco el apoyo, tiempo, comentarios, y aportaciones de los maestros participantes en la investigación: de Argentina, Delfina Campetella; de Bolivia, Marinella Bueno; de Brasil, Juliette Lima; de Colombia, Geraldine Fonseca y Juan León; de México, Karina Elizabeth Jacobo y Teresa Reyes; del Perú, Carmen Pareja. Agradezco su apertura a compartir sus conocimientos, su disposición para el diálogo, su curiosidad por el tema, su creatividad y su empeño para llevar a buen fin nuestro compromiso, pues sin todo ello, este trabajo no hubiera sido posible.

Agradezco a mi colega Marlene Peters su guía, apoyo, conocimiento e información para dar expansión académica a este trabajo.

Agradezco a mi esposo Alaa Eldin Ali Saber, su apoyo en la parte técnica del trabajo de investigación cualitativa; su guía garantizó la calidad del trabajo cualitativo de esta tesis.

Agradezco a la chilena Amalia Arancibia su guía para acceder a un conocimiento no hegemónico del *un-otro* espacio.

Agradezco a Lolina Gomés y a Karla Gomés, su ayuda para el transporte, fotocopiado y legalización de diplomas y certificados en México y Estados Unidos, con lo que fue posible matricularme en el programa de doctorado.

Tabla de Contenidos

<i>Índice de Figuras</i>	1
<i>Índice de Tablas</i>	3
<i>Resumen</i>	4
<i>Introducción</i>	5
<i>La decolonialidad epistémica y la creación de conocimiento</i>	13
La modernidad en la creación de conocimiento	14
La colonialidad de la modernidad.....	15
El postmodernismo y el post colonialismo en la creación de conocimiento	16
Ubicación teórica del conocimiento derivado de una deconstrucción y de un desprendimiento	18
Ubicación teórica del nuevo conocimiento en un sistema epistémico dual.....	21
Categorización del nuevo conocimiento y el espacio “trans”-moderno	23
Características teóricas del nuevo conocimiento	26
Conocimiento NHi en el campo de las humanidades	30
La síntesis del conocimiento NHi	31
La globalización en la creación de conocimiento	35
Latinoamérica como método para fundar una lógica regional de conocimiento	35
La decolonialidad epistémica y la fundación de un espacio cosmopolitano	38
Conclusiones	40

<i>Impacto de la colonialidad en el sistema educativo latinoamericano.....</i>	42
La estructura dual del sistema educativo	43
La colonialidad epistémica	49
La globalización como transmisión acelerada de colonialidad al sistema educativo.....	54
Impacto sobre la estructura dual del sistema educativo	55
Impacto epistémico sobre el sistema educativo	57
Los organismos internacionales.....	59
Conclusiones	61
<i>Análisis cualitativo.....</i>	65
El maestro como Damné, figura central para el desprendimiento de los sistemas educativos latinoamericanos	66
Elección de la metodología.....	66
Los informantes	69
Análisis	70
Relación de resultados e información.....	70
El maestro difamado racialmente.....	70
El maestro y el despojo político.....	73
El maestro y el despojo económico.	75
El maestro y el despojo de conocimientos.....	77
El maestro, mantenimiento de su subjetividad y su resistencia al arrastre epistemológico de la modernidad.....	80
Conclusiones	83

La transformación del maestro en un taller participativo	87
Elección de metodología.....	87
Los Informantes	90
Análisis	90
Relación de resultados	91
Sensación de transformación por la participación en la reunión	91
Evaluación del uso de Latinoamérica como método para fundar una lógica regional de conocimiento.....	94
Conclusiones.....	96
Taller participativo “Conocimiento para la Igualdad”	99
Elección de metodología.....	99
Los informantes	101
Análisis	101
Relación de resultados	103
Conclusiones.....	111
Conclusiones	112
<i>Proyecto de desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad del sistema educativo....</i>	<i>114</i>
La de-naturalización de la escuela.....	116
Producción de conocimiento NH en la una-otra escuela	119
Distribución de conocimiento NH en la una-otra escuela	123
Síntesis de conocimientos NH y H en la una-otra escuela.....	125
La decolonialidad del maestro	128

La globalización y Latinoamérica como método.....	131
El inicio de la decolonialidad.....	132
La fundación de una nueva lógica de conocimiento.....	134
El apoyo y solidaridad regional e internacional.....	137
La decolonialidad del propósito educativo.	138
Conclusiones	145
<i>Conclusiones y líneas de investigación futuras</i>	<i>149</i>
Propuesta de acción.	160
Líneas de investigación futuras	163
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>165</i>

Índice de Figuras

Figura 1 Totalidad, exterioridad, afirmación de la exterioridad. Elaboración Dussel (2019). Traducción propia	19
Figura 2 Dualidad del sistema epistémico. Elaboración propia.....	23
Figura 3 Categorías de conocimiento en el espacio moderno y en el espacio “trans”-moderno. Elaboración propia.	24
Figura 4 Pasos para el desprendimiento y la decolonialidad del conocimiento en la dualidad: producción, distribución y síntesis de conocimientos. Elaboración propia	32
Figura 5 Latinoamérica como método: Fundación de una lógica regional de conocimiento. Elaboración propia.	36
Figura 6 Espacio cosmopolitano. Elaboración propia.	39
Figura 7 Valorización del maestro en ambos espacios educativos. Elaboración propia.	71
Figura 8 Valorización del maestro en el espacio urbano, por estrato social. Elaboración propia.	73
Figura 9 Despojo político en ambos espacios educativos. Elaboración propia.	74
Figura 10 Remuneración económica y certeza laboral del maestro en ambos espacios educativos. Elaboración propia.....	75
Figura 11 Remuneración económica y certeza laboral del maestro en el ámbito urbano, por tipo de escuela. Elaboración propia.	77
Figura 12 Despojo de conocimientos del maestro en ambos espacios educativos. Elaboración propia.	78
Figura 13 Valoración de conocimientos H y NH en ambos espacios educativos. Elaboración propia.	79

Figura 14 Mantenimiento de la subjetividad en ambos espacios educativos. Elaboración propia.	80
Figura 15 Mantenimiento de la subjetividad en el espacio urbano por tipo de escuela, pública o privada. Elaboración propia.	83
Figura 16 Experiencia de transformación en el taller participativo, descripción de razones. Elaboración propia.	91
Figura 17 Experiencia de transformación en el taller participativo, de acuerdo con el número de participaciones. Elaboración propia.	93
Figura 18 Idoneidad uso de Latinoamérica como Método para la fundación de una lógica regional de conocimiento, razones. Elaboración propia.	94
Figura 19 Idoneidad uso de Latinoamérica como Método por número de participaciones. Elaboración propia.	96
Figura 20 Tareas del maestro para el desprendimiento del conocimiento, por espacio. Elaboración propia.	106
Figura 21 Factores favorables y desfavorables en la situación actual en materia de producción y distribución de nuevo conocimiento, por espacio. Elaboración propia.	107
Figura 22 Plan de acción en materia de producción y distribución de nuevo conocimiento, por espacio. Elaboración propia.	109
Figura 23 Escenario de esperanza en materia de producción y distribución de nuevo conocimiento, por espacio. Elaboración propia.	110

Índice de Tablas

Tabla 1 Mayor o menor intensidad de Damné en el maestro. Elaboración propia.	84
Tabla 2 Producción de nuevo conocimiento y el conocimiento indígena. Elaboración propia	205
Tabla 3 Producción de nuevo conocimiento, la educación y la docencia. Elaboración propia.	206
Tabla 4 Producción de nuevo conocimiento y la diversidad cultural. Elaboración propia.....	207
Tabla 5 Producción de nuevo conocimiento y la diversidad lingüística. Elaboración propia. ..	208
Tabla 6 Distribución de nuevo conocimiento y la separación de los espacios sociales. Elaboración propia.	209
Tabla 7 Distribución de nuevo conocimiento y el desprestigio de lo indígena. Elaboración propia	210
Tabla 8 Distribución de nuevo conocimiento y la separación de los espacios de conocimiento. Elaboración propia	211
Tabla 9 Distribución de nuevo conocimiento y el interés por la cultura y las lenguas extranjeras. Elaboración propia.	212

Resumen

Se presenta un proyecto de Desprendimiento de Conocimiento para la Decolonialidad del Sistema Educativo latinoamericano cuyo objetivo es la producción, distribución y síntesis de nuevo conocimiento dentro del sistema educativo. Se presenta un análisis sobre el impacto de la modernidad, la postmodernidad y el post colonialismo en la creación de nuevo conocimiento, y para ello se analiza la ubicación teórica y la categorización del nuevo conocimiento proveniente de un proceso moderno, de una deconstrucción postmoderna y de un desprendimiento postcolonial. Producto de un desprendimiento de conocimiento, se identifica y analiza la existencia de un conocimiento no hegemónico que no puede lograr la subsunción al espacio moderno, y se analizan las características teóricas, la naturaleza epistemológica y la calidad de este conocimiento. Se analiza el efecto de la lógica de colonialidad en la estructura dual del sistema educativo latinoamericano y su impacto epistémico, así como el impacto de la globalización, conceptualizada como transmisión acelerada de colonialidad, en el sistema educativo. Se identifica la necesidad de una decolonialidad del sistema educativo para lo cual se presenta el presente proyecto, que aplica en sí mismo un *desprendimiento de conocimiento como método* de gestión del proyecto, en el cual la figura central y guía intelectual es el maestro latinoamericano, el cual requiere su propia decolonialidad, la de-naturalización de la escuela para funcionar como plataforma de decolonialidad del conocimiento, y el uso de la globalización como plataforma para el desprendimiento de conocimiento y para fundar una lógica regional latinoamericana de conocimiento, para la eventual fundación de un espacio cosmopolitano donde todos los conocimientos puedan coexistir.

Introducción

La lógica de colonialidad es la continuación y vigencia en el siglo XXI de las relaciones de poder que se plantaron con la modernidad (Takayama et al. 2017). La colonialidad epistémica es la continuación en la actualidad de un patrón cognitivo, en el que las voces subalternas son silenciadas, escondidas y negadas (Quijano, 2014; Mejía M, 2022; Takayama, 2017), en la que la forma de producción de conocimiento moderno se empodera y simultáneamente la producción de conocimiento no hegemónico proveniente del *un-otro* espacio se suprime y se excluye de los procesos modernos de creación de conocimiento (Castro-Gómez, 2007; Mignolo, 2007; Quijano, 2014; Takayama, 2017), y en la que se despoja a los pueblos de sus propias y singulares identidades históricas, así como de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad (Quijano, 2014).

Con un desprendimiento de conocimiento, término introducido por Quijano (1992, citado por Mignolo, 2007), se busca recuperar el conocimiento que ha sido históricamente silenciado; es decir, se busca producir un nuevo conocimiento no hegemónico, denominado NH. Para entender dónde está ubicado teóricamente el nuevo conocimiento NH que se busca producir con un desprendimiento de conocimiento, en este trabajo se llevó a cabo un análisis de la ubicación teórica del nuevo conocimiento que se genera con diferentes modos de producción de conocimiento en la modernidad, en la postmodernidad y en el post colonialismo. En este trabajo no se aborda la postmodernidad a detalle, porque la deconstrucción postmoderna se interpreta como un movimiento dentro del espacio moderno en el Norte global, mientras que el post colonialismo se interpreta como un movimiento fuera del espacio moderno en Latinoamérica. Si bien los presupuestos postmodernos y los presupuestos post coloniales son ambos profundamente relativistas y se presentan en su teoría revolucionarios en la línea de la

celebración de la diferencia y de la erradicación de la injusticia social, la postmodernidad se percibe como una realidad patente únicamente en el Norte global en tanto reflexiona acerca de cómo se ha construido el conocimiento hegemónico, denominado H; mediante la deconstrucción, se intenta reconstruir y reformular el conocimiento H mediante un ejercicio de reflexión para revisar, buscar y encontrar las ideas que quedaron fuera del conocimiento H (Caputo 1997). El ejercicio de reflexión de la postmodernidad es un movimiento dentro del paradigma moderno pues desde el interior del espacio moderno, se trata de integrar o acreditar conocimiento hacia el mismo espacio moderno; es por esto por lo que el nuevo conocimiento derivado de una deconstrucción puede ser el mismo que el viejo conocimiento H (Mignolo, 2007).

En cambio, el post colonialismo intenta llevar a cabo una reflexión fuera del paradigma moderno; Mignolo (2007) argumenta que existe *un-otro* espacio, diferente y fuera del espacio moderno, cuyos conocimientos han sido y continúan siendo silenciados. El desprendimiento del conocimiento va a surgir al producir y distribuir un nuevo conocimiento no hegemónico (NH), un *un-otro* conocimiento inédito subalterno, que ha sido ignorado y silenciado por el predominio del conocimiento hegemónico, que surge fuera del paradigma de la modernidad (Mignolo, 2007; Dussel, 2019; Castro-Gómez, 2007). Para Quijano (2014), un desprendimiento de conocimiento es recuperar el conocimiento que ha sido y continúa siendo silenciado. Los conocimientos que se recuperan con un desprendimiento de conocimiento, para Dussel (2019) pueden caer dentro de dos categorías; unos conocimientos que ya existen y son parte del espacio moderno y otros conocimientos que pueden ser integrados al espacio moderno mediante los procesos modernos de subsunción del conocimiento. El nuevo conocimiento que emerge con un desprendimiento, que se encuentra fuera del espacio moderno, y que puede lograr la subsunción al espacio moderno es para Mignolo (2007) de tipo fronterizo, en los bordes de lo conocido; para Pratt (1991, citado por

Castro-Gómez, 2007) es un conocimiento ubicado en las “zonas de contacto” entre el espacio moderno y el *un-otro* espacio; para Castro-Gómez (2007) es un conocimiento que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno. Hay conocimientos fronterizos que transitan y funcionan en ambos espacios, y por ello forman lo que Dussel (2019) llama la “trans”-modernidad; como argumenta Castro-Gómez (2007), el espacio “trans” contiene a las epistemes de frontera. Sin embargo, derivado de un desprendimiento también se identifica la existencia de una tercera categoría de conocimiento, un conocimiento no hegemónico, denominado NHi, que no existe previamente en el espacio moderno, que no es conocimiento de tipo fronterizo, ni de contacto pues no logra la subsunción al espacio moderno, y por tanto tampoco pertenece al espacio “trans”-moderno; Habermas (2008) llama a estos conocimientos NHi, creencias débiles, y propone su desacoplamiento para que todo el *un-otro* espacio transite hacia el espacio moderno. Sin embargo, una decolonialidad epistémica requiere el reconocimiento de la existencia de ese conocimiento no hegemónico NHi, y no su desacoplamiento; requiere aceptar no sólo el conocimiento que el espacio moderno está en capacidad de reconocer con sus mecanismos de creación de nuevo conocimiento, sino también aceptar el conocimiento que no puede reconocer con sus mecanismos; requiere aceptar un conocimiento que existe por sí mismo, fuera del espacio moderno y no en relación con el conocimiento hegemónico. La decolonialidad del conocimiento se logra mediante la síntesis de conocimientos de la que habla Dussel (2019), pero no sólo para pertenecer al espacio moderno o al “trans”-moderno, sino para formar parte de un espacio cosmopolitano, que es un espacio libre de colonialidad que puede contener conocimientos que pueden coexistir y complementarse, y que provienen del espacio moderno, del espacio “trans”-moderno o del *un-otro* espacio. El espacio que Dussel (2019) llama la “trans”-moderno es diferente al espacio cosmopolitano, pues el espacio “trans”-moderno tiene

integrado la lógica de colonialidad al tomar como referencia al espacio moderno, al incluir lo que puede transitar entre espacios, pero que pueda ser aceptado por el espacio moderno. En cambio, el espacio cosmopolitano es un espacio libre de colonialidad y los conocimientos de ese espacio pueden ser hegemónicos del espacio moderno, conocimientos no hegemónicos del *un-otro* espacio, o conocimientos que transitan en ambos espacios.

Kelly (2009) ha identificado que la lógica de colonialidad presente en las relaciones sociales se transmite y perpetúa en el sistema educativo regional, el cual presenta una estructura dual (Rigal, 2008) en la que siguiendo la caracterización de una dualidad de Castro-Gómez (2007), dos sistemas coexisten en el tiempo, en espacios geográficos diferentes, y concebidos como no relacionados uno con el otro. La transmisión de la lógica de la colonialidad en el sistema educativo ha tenido un impacto en su estructura, exacerbando la dualidad existente, en la que se separa a los alumnos pobres de los no pobres (Espinola, 1992, citado por McGinn, 1997); y un impacto epistémico que surge, como el mismo Reimers (2006) sugiere, al usar el sistema educativo para perpetuar la arquitectura de conocimiento actual, en tanto que considera que las preferencias locales, nacionales o de una tradición propia, política e histórica pueden enseñar odio o bien, ser la raíz de conflictos étnicos, culturales y religiosos e ir en contra de la democracia misma. En esta justificación para silenciar las memorias propias de las comunidades no modernas, se visibiliza la lógica de colonialidad en la que medida en que supone que las culturas de los pueblos son naturalmente diferentes, inferiores y capaces de producir culturas inferiores (Quijano, 2014). La esperanza de abrir el fondo inexplorado de reserva intelectual latinoamericana se ve afectada por la lógica de colonialidad prevaleciente en los sistemas educativos y por el uso de la globalización, que como fenómeno que en sí mismo carece de finalidad concreta, pero que por su dependencia de las nuevas tecnologías, acelera la transmisión

de colonialidad a los sistemas educativos latinoamericanos. Ambos, la colonialidad y la globalización, tienen un impacto epistémico en el sistema educativo, por lo que se identifica la necesidad de emprender un proceso de desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad del sistema educativo latinoamericano.

Un desprendimiento de conocimiento tiene como figura política y filosófica central al *Damné*, el difamado racialmente, desposeído política, económica y espiritualmente, y desposeído de relaciones y conocimientos (Maldonado, 2004, citado por Mignolo, 2007), y al mismo tiempo es quien ha resistido al arrastre epistemológico moderno manteniendo su subjetividad, *una-otra* consciencia (Mignolo, 2007). El *Damné* es central en un proceso de desprendimiento pues es quien sirve de guía intelectual en su propio proceso de desprendimiento, y en los procesos de deconstrucción (Mignolo, 2007) que se lleven a cabo en el Norte global. En este trabajo se tiene como hipótesis que el maestro latinoamericano puede asumir el papel central de *Damné* en el proceso de desprendimiento de los sistemas educativos de Latinoamérica. Para validar si el maestro latinoamericano puede asumir el papel central de *Damné* en el proceso de desprendimiento de los sistemas educativos de Latinoamérica, se llevó a cabo una investigación cualitativa mediante el uso de encuestas con la participación de ocho maestros de diferentes escuelas de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México y Perú, en la cual se identificó que el maestro latinoamericano está idealmente posicionado para abrir este fondo inexplorado de reserva intelectual. Se identificó que el maestro puede asumir el papel central de *Damné* en el proyecto de desprendimiento de los sistemas educativos, porque reúne los atributos teóricos del *Damné*, pues ha sido difamado racialmente, experimenta un despojo económico, político y de conocimientos, y mantiene su propia subjetividad. Se identificó la idoneidad del maestro latinoamericano para ser la figura central y guía intelectual del proyecto de decolonialidad del

sistema educativo, para escuchar las voces subalternas que han sido consistente e históricamente silenciadas, y para distribuir esas voces en el espacio moderno. Se identificó que, de acuerdo con las intensidades en que reúne los atributos de *Damn e*, el maestro rural est  en posición de escuchar las voces subalternas en el *un-otro* espacio, y convertirse en el punto de producción de nuevo conocimiento NH e iniciar el proceso de desprendimiento de conocimiento; el maestro urbano está en posición de transmitir las voces subalternas en el espacio moderno, y convertirse en el punto de distribución de nuevo conocimiento NH para el desprendimiento del conocimiento, lo cual es crítico para lograr la decolonialidad del sistema educativo, para que el espacio moderno escuche y conozca el conocimiento del *un-otro* espacio.

Para asumir su papel central en el proceso de desprendimiento del conocimiento en ambos espacios del sistema educativo, se requiere la transformación, decolonialidad y empoderamiento de los maestros, lo cual va a lograrse al usar a la globalización para fomentar la movilidad de maestros de escuelas urbanas y rurales. Otra hipótesis de este trabajo es que es posible usar a *Latinoamérica como método* para la transformación del maestro. En la investigación cualitativa con el grupo focal de este trabajo se identificó que es posible usar a la región como plataforma para la transformación y decolonialidad del maestro, la cual se va a lograr al usar la globalización para permitir la movilidad y reunión de maestros de diferentes países latinoamericanos. La globalización, que ha sido usada para acelerar la transferencia de colonialidad al sistema educativo, debe apoyar la transformación del maestro y su proceso de decolonialidad a través de generar un nuevo conocimiento dialéctico, en el cual los maestros a través de conocer a otros maestros, como sugiere Chen (2010), se van a conocer mejor a sí mismos, y el que se conoce a sí mismo, se puede transformar. Como Fanon (1952, citado por Chen, 2010) aclara, para tomar conciencia y destruir los complejos psico-existenciales, éstos se

deben analizar, y para Chen (2010) este análisis puede hacerse al usar a la *región como método*, al tomar como alerta Mignolo (2007), las heridas e historias de humillación de la colonialidad que aún existen, como puntos de referencia de todos en la región (Mignolo, 2007). Otra hipótesis de este trabajo es que es posible usar a *Latinoamérica como método* para la fundación de una nueva lógica de conocimiento regional y como plataforma para la decolonialidad del conocimiento. Para validar esta tesis y ampliar la comprensión del potencial de usar a *Latinoamérica como método* para la fundación de una nueva lógica de conocimiento regional, se llevó a cabo una investigación acción participativa con la participación de los ocho maestros latinoamericanos, y se identificó la posibilidad e idoneidad de usar a *Latinoamérica como método* para la fundación de una nueva lógica de conocimiento regional que sirva al mismo tiempo como plataforma para la decolonialidad del conocimiento a través de la creación de flujos de nuevo conocimiento dentro de la nación y de la región, a través de la expansión del nuevo conocimiento y del aseguramiento de la coherencia y calidad del conocimiento que se recupere con el proceso de desprendimiento. Se requiere usar a la globalización como plataforma de desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad del sistema educativo, para constituir a *Latinoamérica como método* y fundar una nueva lógica de conocimiento que facilite flujos de nuevo conocimiento dentro de las naciones y fuera de ellas, en la región; permita el examen de asuntos que emerjan en la región fuera del espacio moderno; comparta y difunda el nuevo conocimiento NHi en el espacio moderno; expanda, verifique y asegure la calidad y coherencia del nuevo conocimiento NHi que se recupere con el Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento de manera regional; y confiera el apoyo regional e internacional que el proyecto requiere.

En este trabajo se presenta un Proyecto de Desprendimiento de Conocimiento para la

Decolonialidad del Sistema Educativo Latinoamericano. La decolonialidad del sistema educativo latinoamericano que propone este trabajo es la eliminación o desprendimiento de esta lógica de la colonialidad integrada en el sistema educativo, en su estructura y en los procesos de producción, distribución y organización de conocimiento actuales. El proyecto requiere una denaturalización de la escuela latinoamericana para que esta se convierta en una plataforma para la decolonialidad del sistema educativo; requiere la decolonialidad del maestro rural y urbano para que puedan moverse epistemológicamente al terreno de desprendimiento y de decolonialidad, y puedan facilitar la decolonialidad del sistema educativo; y requiere el uso de la globalización para iniciar la decolonialidad del sistema educativo y facilitar el uso de Latinoamérica como método para la fundación de una nueva lógica de conocimiento regional. Para la aplicación y gestión en la práctica del proyecto se transita por diferentes espacios. Se determina qué es necesario hacer en el espacio moderno, se llega a un punto fronterizo entre lo que se reconoce como posible pero no se sabe cómo gestionar, y se transita al espacio de lo desconocido para buscar claridad sobre qué elegir para llevar a cabo el proyecto. Una contribución de este trabajo es usar un *desprendimiento de conocimiento como método* para gestionar el Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento en los aspectos en que el espacio moderno no tenga el conocimiento para llevarlo a cabo. El *desprendimiento de conocimiento como método* se basa en plantear preguntas cuya respuesta se desconoce en el espacio moderno, para responder en el *un-otro* espacio. De esta manera se pueden formar conocimientos compartidos por todos los habitantes de los diferentes espacios del espacio regional, y orientarse hacia la creación de un espacio cosmopolitano.

La decolonialidad epistémica y la creación de conocimiento

La decolonialidad epistémica significa eliminar la lógica de colonialidad que impacta en la actualidad la producción y distribución de nuevo conocimiento. La necesidad de una decolonialidad epistémica se sustenta mediante el análisis del impacto de la colonialidad de la modernidad en la creación de conocimiento. Para reflexionar acerca de cómo lograr la decolonialidad epistémica, se analiza la creación de conocimiento derivado de una deconstrucción postmoderna, y de un desprendimiento post colonial, así como su ubicación teórica y categorización. Se identifica el nuevo conocimiento derivado de desprendimiento post colonial y se analiza que una parte de este conocimiento puede ser incluido dentro del espacio moderno o dentro del espacio “trans”-moderno, y que otra parte de este conocimiento, un nuevo conocimiento denominado NHi, no puede ser incluido dentro de estos espacios. Se discuten las características teóricas de este nuevo conocimiento NHi y se argumenta que la decolonialidad epistémica requiere no una síntesis sólo de aquellos conocimientos que puedan ser aceptados dentro del espacio moderno, o dentro del espacio “trans”-moderno, sino requiere una síntesis de conocimientos que incluya al nuevo conocimiento NHi. Se analiza la importancia del uso de la globalización para la decolonialidad epistémica a través de la creación de una plataforma latinoamericana para el desprendimiento del conocimiento, y la fundación de una lógica regional de conocimiento. Para concluir se presenta un espacio cosmopolitano, que es un espacio libre de colonialidad pues no toma como referencia al espacio moderno; no es un espacio como “trans”-moderno de Dussel (2019) que contiene a aquellos conocimientos que pueden transitar entre espacios, pero necesariamente aceptados por el espacio moderno, sino que contiene conocimientos que pueden coexistir y complementarse, y que pueden ser hegemónicos del espacio moderno, conocimientos no hegemónicos del un-otro espacio, o conocimientos que

transitan en ambos espacios; que está compuesto por conocimientos que confluyen de los diferentes espacios epistémicos de la región, un espacio vivo, cambiante, abierto y familiarizado con las culturas y costumbres de diversos espacios, y que contiene conocimientos que ocupan, que pueden coexistir y que pueden complementar los conocimientos de los diferentes espacios de la región; un espacio que puede explicar como los conocimientos embonan unos con otros para entender quién se es hoy.

La modernidad en la creación de conocimiento

La modernidad está vinculada con visiones del mundo integradoras, y con principios universales aplicables a toda persona, sin importar su lugar de origen, etnia y nivel socio económico (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010); está vinculada con una seguridad existencial e identidades claramente definidas (Habermas, 1985; Habermas, 2008); y vinculada con términos como racionalismo, universalismo y certidumbre (García Ruiz, 2011). La conciencia moderna, inspirada por la ciencia moderna, cree en el progreso infinito del conocimiento, es una conciencia del tiempo que rompe los vínculos históricos, en la que lo moderno es lo nuevo, que será superado por la siguiente novedad, y la decadencia es lo bárbaro, lo salvaje, y lo primitivo (Habermas, 1985). Una conciencia del tiempo en la que las sociedades de la periferia son del pasado, premodernas, o subdesarrolladas (Castro-Gómez, 2007), un conducto hacia el inicio de Europa (Dussel, 2019).

La modernidad distorsiona la historia y con ello justifica la subordinación y colonización de sociedades no europeas, bárbaras, salvajes y primitivas. Por ello, se considera que, desde su punto de partida, la modernidad es colonial (Chen, 2010; Quijano, 2014).

Durante la colonia surge una doble moral que es visible en la continua descalificación y simultánea apropiación del conocimiento indígena (Mignolo, 2007). Por un lado, se descalifica el

conocimiento indígena, considerando que los pueblos colonizados son natural y racialmente diferentes, inferiores y siempre primitivos, capaces sólo de producir culturas inferiores (Quijano, 2014); por otro lado, se establece una “división de trabajo intelectual” en la que los pueblos colonizados funcionaron como mina de datos para la acumulación de conocimiento en los países imperiales (Takayama et al., 2017), en la que los descubrimientos culturales de los pueblos colonizados fueron expropiados y apropiados por los colonizadores, en la que todas las experiencias, subjetividades, historias, recursos, productos culturales y conocimientos de los pueblos colonizados fueran articulados, controlados y concentrados en un sólo orden cultural global europeo, despojándoles de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad (Quijano, 2014).

Esta continua descalificación y simultánea apropiación del conocimiento indígena es la raíz del eurocentrismo (Quijano, 2014), rasgo con el que Europa considera que la modernidad es un fenómeno europeo (Mignolo, 2007), un producto sólo de su interior (Dussel, 2019), y cuyos valores y sistemas fueron creados al margen de la historia iniciada con América (Quijano, 2014).

La colonialidad de la modernidad

La primera descolonización surge cuando los colonizadores se van de sus colonias, y sólo se limitó a la independencia jurídica-política de las colonias (Castro-Gómez, 2007). La lógica de la colonialidad surge al irse los colonizadores, dejando intacta la lógica y estructura colonial (Chen, 2010), rearticulando, y dando continuación y vigencia sobre bases institucionales actuales, a las relaciones de poder que se plantaron con la modernidad (Takayama et al. 2017; Quijano, 2014), a las relaciones de poder de naturaleza colonial organizada sobre la idea de raza y dominación, en contra de la mayoría de la población (Quijano, 2014). Al también dejar intacta la lógica colonial y estructura jerárquica en el campo de la producción de conocimiento (Castro-

Gómez 2007), surge lo que para Quijano (2014) es una de las consecuencias más serias de la lógica de la colonialidad, que es la colonialidad epistémica, la colonialidad de las perspectivas cognitivas de la cultura.

Con la lógica de la colonialidad, el patrón cognitivo y la estructura jerárquica en el campo de la producción de conocimiento prevalecen en la actualidad (Manzon 2011, citado por Takayama: S5; Castro-Gómez 2007). La lógica de colonialidad epistémica está integrada en la construcción de conocimiento actual (Crossley & Watson, 2003), pues todo nuevo conocimiento, para ser reconocido dentro del discurso moderno, debe ser producto de un modo como aclara García Ruiz (2012) disciplinar, tradicional, newtoniano, homogéneo, jerárquico, y regido por intereses académicos. Este patrón cognitivo y estructura jerárquica han significado una opresión a nivel epistemológico en la que se mantiene a la periferia silenciada, oculta y negada (Mignolo, 2007; Mejía, 2022); en una posición subordinada, excluida por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, y étnicas de la modernidad (Castro-Gómez, 2007).

La relación entre la modernidad y la colonialidad es un legado colonial activo que se extiende hasta hoy (Takayama et al., 2017). El silenciamiento y exclusión de la posibilidad de crear nuevo conocimiento es un legado de colonialidad de la modernidad, y esta es la lógica de la colonialidad epistémica que se intenta eliminar con la decolonialidad del conocimiento.

El postmodernismo y el post colonialismo en la creación de conocimiento

La lógica de colonialidad epistémica integrada en la arquitectura de conocimiento actual tiene implicaciones preocupantes (Crossley & Watson, 2003), por lo que se ha generado controversia respecto al alcance y los límites del proyecto de la modernidad, el cual es considerado un proyecto aún incompleto (García Ruiz, 2012; Habermas, 1985), un proyecto que está siendo retado (Dussel, 2019), o un proyecto que está francamente agotado (Mignolo, 2007).

Para intentar aclarar la controversia que el proyecto de la modernidad ha suscitado en el campo de la producción y distribución de conocimiento, tanto la deconstrucción postmoderna como la decolonialidad post colonial revisan y cuestionan los supuestos en los que se ha asentado la producción y distribución de conocimiento occidental moderno.

El postmodernismo se enfoca en la necesidad de la deconstrucción del conocimiento con miras a cuestionar la construcción del conocimiento hegemónico para reconstruirlo de manera más informada. Para el postmodernismo, el conocimiento humano es una construcción social (Kelly, 2009), y ante la imposibilidad de garantizar la verdad objetiva de ninguna realidad, la propuesta epistemológica de Jacques Derrida es la deconstrucción (García Ruiz, 2012). La deconstrucción¹ es dismantelar y reflexionar acerca de lo que ya está descrito para luego reconstituirlo (Rolfe, 2004); es demoler y reedificar todo pensamiento, para reconocer los cambios que el conocimiento ha experimentado en el tiempo, para identificar qué es lo nuevo que experimentó y cuáles son las rupturas que ha tenido, para analizar la conformación de las ideas europeas y los supuestos sobre los que se basó la construcción del conocimiento uni-versal (Caputo, 1997). Deconstrucción es un ejercicio de reflexión para revisar, buscar y encontrar las ideas que la Ilustración europea y la modernidad devaluaron en su momento, que se colaron a través de la red de la Ilustración de la modernidad y que quedaron fuera del conocimiento hegemónico (Caputo 1997), y para identificar cómo se produjeron paradigmas distorsionados de conocimiento que malograron las promesas liberadoras de la modernidad (Quijano, 1992, citado por Mignolo, 2007). Mediante la deconstrucción, que Chen (2010) llama la de-imperialización, el postmodernismo busca redefinir, redescibir y reescribir el pensamiento y los procesos de producción y distribución del conocimiento hegemónico. Para Dussel (2019) el postmodernismo es una más de las últimas tendencias de la modernidad occidental.

El post colonialismo se enfoca en la necesidad de la decolonialidad del conocimiento, que significa eliminar la lógica de colonialidad que impacta en la actualidad la producción y distribución de nuevo conocimiento. La decolonialidad postcolonial está influenciada por la filosofía, técnicas y conceptos del postmodernismo, por ejemplo, de análisis de discurso y en el uso de la deconstrucción (Crossley & Watson, 2003), técnica que en el caso de la decolonialidad es el desprendimiento. Quijano (1992, citado por Mignolo, 2007) introduce el término desprendimiento, el cual va a surgir al producir y distribuir conocimiento no hegemónico. Mediante el desprendimiento, se va a la recuperación de un nuevo conocimiento que la lógica de la colonialidad ha distorsionado, desfigurado, destruido o marginalizado, a la recuperación de un conocimiento que no es parte de la versión eurocéntrica de la historia (Fanon, 1952, citado por Mignolo, 2007).

Para Castro-Gómez, (2007), la decolonialidad es ir a un mundo desvinculado de la colonialidad, al cual se llega no sólo con el desprendimiento del conocimiento que significa como Quijano (1992, citado por Mignolo, 2007) adelanta, recuperar el conocimiento pasado y también distribuirlo para conocerlo, sino también con la síntesis del conocimiento, que significa conocer, organizar, relacionar e internalizar por primera vez, las diferentes versiones de conocimiento hegemónico y no hegemónico, y las diferentes formas de vivir y de ver el mundo, sean estas versiones iguales o contrarias a las conocidas.

Ubicación teórica del conocimiento derivado de una deconstrucción y de un desprendimiento

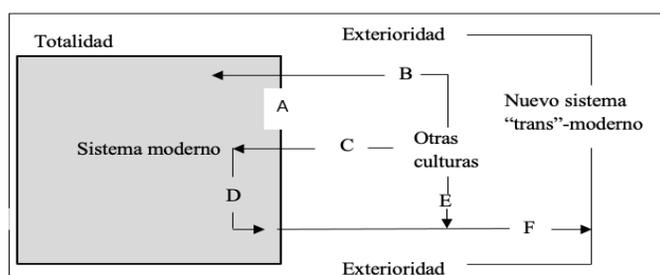
Aunque la deconstrucción y el desprendimiento en su metodología son procesos de cuestionamiento similares (Crossley & Watson, 2003), tienen diferentes fines; para Mignolo (2007), la deconstrucción busca la redefinición del conocimiento hegemónico dentro del espacio moderno, mientras que el desprendimiento busca la definición de nuevo conocimiento fuera del

espacio moderno; por tanto, el nuevo conocimiento derivado de una deconstrucción y de un desprendimiento emerge en diferentes espacios teóricos, y de acuerdo con sus características, se ubica en determinados espacios.

La deconstrucción postmoderna para Dussel (2019) es un cuestionamiento de pensamiento que emerge dentro del paradigma de la modernidad, el área (A) en la en la Figura 1, en el límite entre la modernidad y la totalidad de conocimiento. Por ser un cuestionamiento interno dentro del paradigma de la modernidad, el conocimiento hegemónico después de la deconstrucción postmoderna puede llegar a ser una misma versión del conocimiento que se tenía antes del proceso de deconstrucción (Mignolo, 2007); no se trata de cambiar la absoluta certeza por la absoluta incertidumbre como argumenta García Ruiz (2012), sino se trata de trasladarse hacia una certeza reconstruida, un conocimiento más informado, una nueva Ilustración cuyo objetivo no es abandonar las ideas, sino redefinirlas y re-describirlas (Caputo, 1997). Por ser un cuestionamiento interno, la postmodernidad no conduce a un mundo desvinculado de la colonialidad (Castro-Gómez, 2007).

Figura 1

Totalidad, exterioridad, afirmación de la exterioridad. Elaboración Dussel (2019). Traducción propia



Nota: (A) “postmodernidad” (el límite de la modernidad y la totalidad); (B) la inclusión del otro dentro del mismo (el viejo conocimiento); (C) la interpelación innovadora ante la modernidad; (D) la subsunción del positivismo de la modernidad; (E) La afirmación del otro en su exterioridad; (F) la construcción de una “trans”-modernidad innovadora (una síntesis de C+D+E).

El conocimiento derivado de un desprendimiento para Castro-Gómez (2007), es un conocimiento que igualmente se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno; no es un conocimiento que se rescata de una Exterioridad, sino es una resignificación del conocimiento hegemónico desde el punto de vista de las subjetividades de la Exterioridad. En contraste, para Dussel (2019) el conocimiento derivado de un desprendimiento es un conocimiento que emerge fuera del paradigma de la modernidad, en la zona que llama Exterioridad, el área (E) en la Figura 1. En la Exterioridad no puede hablarse de deconstrucción ni resignificación del conocimiento en virtud de que no existe un significado propio, un pensamiento y conocimiento propio construido, definido, descrito y escrito, que pueda deconstruirse para luego redefinirse, redescibirse, reescribirse y resignificarse, como sucede en el caso del conocimiento hegemónico en el espacio moderno. Con el conocimiento derivado de un desprendimiento puede hablarse de un nuevo conocimiento que emerge de una pluralidad de pensamientos en la Exterioridad de la modernidad, puede hablarse de pasar de la absoluta certeza del conocimiento H a la absoluta incertidumbre de la cual emerge el nuevo conocimiento; sin embargo, al ubicarse en la Exterioridad, la absoluta certeza que se tiene, no es propia e interna, sino ajena y externa, por lo que lo que existe en la Exterioridad es una absoluta incertidumbre respecto de la certeza propia.

Como se puede observar en la Figura 1, para Dussel (2019) una vez que se ha recuperado el conocimiento que emerge de la Exterioridad mediante un desprendimiento, se puede dividir en tres distintas categorías. Una categoría es aquel conocimiento que es posible incluir dentro del mismo viejo conocimiento moderno; es decir, un conocimiento que coincide en el espacio moderno y en la Exterioridad; esta área (B) es el reconocimiento en el espacio moderno de la existencia de conocimientos comunes en el espacio moderno y en la Exterioridad, y que puede tratarse hasta de casos de acreditación del origen mismo del conocimiento H, pues como Quijano

(1992, citado por Mignolo 2007) advierte, el nuevo conocimiento puede mantener partes similares al conocimiento H, pero deben identificarse y extraerse las partes propias que fueron adueñadas por la retórica de la modernidad, y restablecer lo que fue propio en el origen. Esta área (B) es de suma importancia para guiar el proceso de deconstrucción postmoderna, pues se trata de un traslado hacia una certeza reconstruida, un conocimiento más informado, no se trata de abandonar las mismas viejas ideas, sino redefinirlas y re-describirlas (Caputo, 1997). Otra categoría de nuevo conocimiento se ubica en el área (C) que se forma con nuevo conocimiento proveniente de un desprendimiento en la Exterioridad, el cual mediante la interpelación de la que habla Dussel (2019), se cuestiona el conocimiento y se solicita explicación a la modernidad para determinar si el nuevo conocimiento cumple con las condiciones de la modernidad para garantizar su calidad, y en caso de ser afirmativa la respuesta de la modernidad, se puede llegar a dar la subsunción y la identidad del nuevo conocimiento para ser considerado como parte del conocimiento hegemónico, y para ser ordenado bajo un universal moderno. Finalmente, se identifica la categoría de conocimiento que se deriva de un desprendimiento, que se mantiene en el área que Dussel (2019) llama Exterioridad, (E); este tipo de conocimiento para Dussel (2019) tiene un potencial creativo de gran significancia, por haber resistido al arrastre de la modernidad, significancia de la que se va a hablar más adelante.

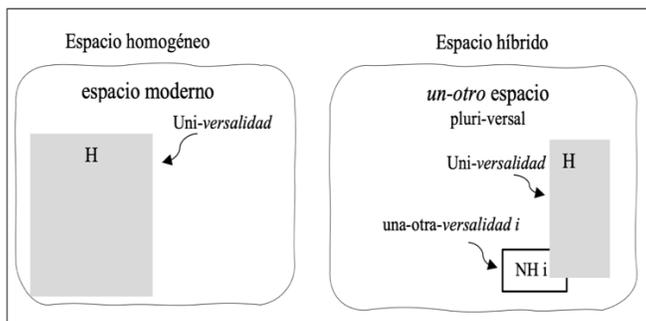
Ubicación teórica del nuevo conocimiento en un sistema epistémico dual

Dussel (2019) considera que la modernidad y su Exterioridad forman una sola Totalidad, un solo espacio. Igualmente, para Habermas (2008), en el mundo sólo hay sociedades modernas, unas más u otras menos modernas, enfrascadas en controversias sobre el significado de un solo proyecto, el proyecto de la modernidad. Sin embargo, esta concepción ignora una dualidad en los términos en los que habla Castro-Gómez (2007), una dualidad que exhibe una simultaneidad

epistemológica que emerge de la coexistencia en el tiempo y en el espacio de diferentes formas de producir conocimiento y de un doble mecanismo ideológico, y que al vivir en diferentes espacios geográficos, cada espacio es concebido como no relacionado con ningún otro. El concebir un solo espacio epistemológico y no aceptar una dualidad epistemológica refleja cierta lógica de colonialidad pues se toma como punto de referencia al espacio moderno y como su contraparte, lo no moderno, que es considerado lo externo a la modernidad, y que, como Habermas (2008) sugiere, va en transición histórica hacia a una modernidad como finalidad única. Sin embargo, la separación y el distanciamiento que existe entre espacios no emerge como apunta Habermas (2008) como consecuencia de una falta de fuerza para resistir la atracción de un distanciamiento, o de una clausura de visiones, sino emerge de la existencia real de un espacio separado del espacio moderno que Mignolo (2007) llama *un-otro* espacio, que es un espacio que existe por sí mismo, sin tener como referente a la modernidad, cuya existencia no está en función de la modernidad, y que no va en curso hacia la modernidad, sino que resiste el arrastre de la modernidad. El *un-otro* espacio no es una exterioridad de la modernidad, es la existencia de una interioridad en su propio espacio, y lo que debe buscarse es la afirmación del *un-otro* espacio en su propia interioridad, no en la exterioridad del espacio moderno, como sugiere Dussel (2019).

Esta dualidad se puede observar en la Figura 2, en la que coexisten dos espacios separados, un espacio moderno homogéneo que contiene conocimiento universal y hegemónico (H), y el *un-otro* espacio del que habla Mignolo (2007), un espacio híbrido, pluri-versal, en el coexisten diversas *una-otra* versalidades de conocimiento con la uni-versalidad del conocimiento H. En este *un-otro* espacio se tiene la seguridad de que existe una nueva versión de conocimiento, *un-otro* conocimiento no hegemónico, aquí denominado NH_i, que hoy se desconoce porque ha sido ignorado y silenciado históricamente (Mignolo, 2007).

Figura 2
Dualidad del sistema epistémico. Elaboración propia.



Nota: H es el conocimiento hegemónico; NH_i es *una-otra* versalidad *i* de conocimiento no hegemónico.

La decolonialidad post colonial significa la desvinculación de la colonialidad. Para el inicio de la decolonialidad epistémica, se requiere un desprendimiento de conocimiento, lo cual implica recuperar y producir nuevo conocimiento fuera del espacio moderno, en el *un-otro* espacio. Este nuevo conocimiento se produce al rescatar y desprender el conocimiento subalterno NH_i, que es *una-otra* versalidad (*i*) de conocimiento no hegemónico, del ocultamiento que ha implicado la prevalencia e imposición de un conocimiento hegemónico. El conocimiento que debe recuperarse con un desprendimiento es aquél NH_i en la Figura 2, que ha sido ocultado por una certeza impuesta, y para conocerlo, se requiere retractar, rechazar, renunciar, denunciar y descreer conocimientos H impuestos sobre NH_i; es decir, identificar NH_i implica lograr como lo afirma Quijano (2014), dejar de ser lo que no se es. La emergencia de este conocimiento NH_i no surge de la nada, sino es un regreso de las culturas a su estatus como actores en la historia del sistema mundial (Dussel, 2019).

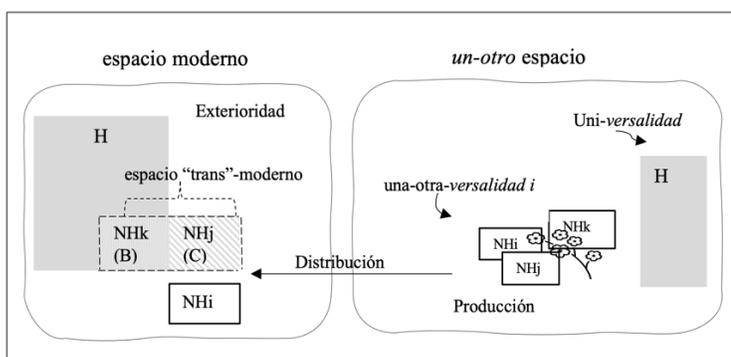
Categorización del nuevo conocimiento y el espacio “trans”-moderno

En la Figura 3 se puede observar la distribución de conocimiento, así como la categorización de conocimiento en el espacio moderno que sugiere Dussel (2019). Una vez que se ha distribuido en el espacio moderno el nuevo conocimiento proveniente de un

desprendimiento de conocimiento del *un-otro* espacio, se inicia un proceso de categorización elaborado por Dussel (2019), para identificar qué nuevo conocimiento NH puede ser validado por la modernidad. En el espacio moderno se van a identificar tres categorías de nuevo conocimiento, el conocimiento NH_k que puede ser incluido dentro del conocimiento H por ser como afirma Dussel (2019) el mismo viejo conocimiento (B); el conocimiento innovador NH_j que se puede interpelar ante la modernidad para su subsunción al positivismo de la modernidad, según Dussel (2019), el área (C) y (D); y el conocimiento NH_i que queda ubicado, en palabras de Dussel (2019), en la Exterioridad del espacio moderno. Dussel (2019) argumenta que para lograr la decolonialidad del conocimiento, se requiere llevar a cabo una síntesis de conocimientos en el espacio moderno y su Exterioridad para llegar a la construcción de una “trans”-modernidad innovadora. Sin embargo, como se puede ver en la Figura 3, la “trans”-modernidad, parece sólo aplicar a las áreas del espacio moderno indicadas como (B) y (C), las áreas formadas por conocimientos tomados de espacios diferentes y que funcionan en ambos espacios, de ahí que sean “trans”, conocimientos que atraviesan un espacio u otro.

Figura 3

Categorías de conocimiento en el espacio moderno y en el espacio “trans”-moderno. Elaboración propia.



Nota: El área sombreada H es el conocimiento hegemónico en ambos espacios; (B) para Dussel (2019) es la inclusión de una versión de conocimiento NH_k dentro del conocimiento H, la intersección de conocimientos comunes entre ambos espacios; (C) para Dussel (2019) es una versión de conocimiento innovador NH_j que se interpeló ante la modernidad, después de subsunción del positivismo de la modernidad; NH_i, es un conocimiento

que pertenece a la pluri-versalidad de conocimiento no hegemónico; el espacio “trans”-moderno incluye la intersección de conocimientos comunes (B) y el nuevo conocimiento que se interpeló ante la modernidad (C).

La “trans”-modernidad contiene al conocimiento NH que pasa, que “trans”, del espacio moderno al *un-otro* espacio y viceversa; es decir, que contiene NHk y NHj. Como argumenta Castro-Gómez (2007), el espacio “trans” contiene a las epistemes de frontera, que son los conocimientos NHj, que Pratt (1991, citado por Castro-Gómez, 2007) llama “zonas de contacto” entre conocimientos de los espacios. Mignolo (2007) llama al conocimiento NHj, fronterizo, el conocimiento que se encuentra en los bordes de lo conocido, fuera del paradigma de la modernidad. Para Castro-Gómez (2007), este espacio “trans”-moderno contiene el conocimiento NHj apto que puede ser aprovechado y validado por la modernidad, el único espacio en que para Castro-Gómez (2007), se pueden crear formas alternativas de racionalidad ética. El debate intercultural entre espacios que Habermas (2008) plantea se trata igualmente sólo acerca de las posibles convergencias; propone usar la razón secular para “aprender de este debate intercultural y a pesar de los desacuerdos sobre la autocomprensión correcta de la modernidad, aceptar reglas y procedimientos, y seleccionar conocimientos que hubieran demostrado ser los más convincentes para todos”, lo cual equivale al mismo proceso moderno del que habla Quijano (2014), llevado a cabo durante la colonia, cuando Europa concentra el control de las experiencias, la subjetividad, la cultura, el conocimiento, y las historias, para ser articulados, controlados y concentrados en un sólo orden cultural global.

En la Figura 3 se puede observar que existe un conocimiento NH_i proveniente de un desprendimiento de conocimiento en el *un-otro* espacio que se distribuye al espacio moderno, pero que no logra ser convincente para todos, que no logra ser parte del conocimiento H o de la “trans”-modernidad y por tanto queda dentro lo que Dussel (2019) llama la exterioridad del espacio moderno. Habermas (2008) llama a estos conocimientos NH_i, creencias débiles, y

propone que todo el *un-otro* espacio transite hacia el espacio moderno, transformando su orientación original y desacoplando sus creencias débiles; es decir desacoplando los conocimientos NHi, que se consideran débiles por no poder ser interpelados por la modernidad. Sin embargo, NHi no debe ser transformado, desacoplado o silenciado nuevamente, pues de lo contrario se podría llegar a la situación que preocupa a Castro-Gómez (2007), en la que después de la decolonialidad se reproduzca la visión universalista de la modernidad, en la que los conocimientos existen o no, si son reconocidos por el espacio moderno. Para lograr la decolonialidad del conocimiento, se requiere llevar a cabo una síntesis de conocimientos del espacio moderno, del espacio “trans”-moderno, y del *un-otro* espacio, para llegar a la construcción de un espacio cosmopolitano, libre de colonialidad, innovador que reconozca e incluya los conocimientos de todos los espacios, incluyendo el conocimiento NHi.

Características teóricas del nuevo conocimiento

Nowotny y Gibbons (2003) reconocen que hay cambios en el modo de producción de conocimiento en las sociedades contemporáneas, e identifica dos modos de producción de conocimiento, el Modo 1, del discurso moderno, disciplinar, tradicional, newtoniano, homogéneo, jerárquico, y regido por intereses académicos, y el Modo 2, del discurso postmoderno, transdisciplinar, contextual, transitorio, con base en contextos sociales, políticos y económicos más amplios, heterogéneo, no jerárquico, y regido por intereses de responsabilidad social (García Ruiz, 2012). El debate alrededor del Modo 2 de producción de conocimiento parece centrarse en el debate entre el discurso moderno y el postmoderno, para determinar qué nuevo conocimiento se considera con suficiente solidez y garantía existencial para ser considerado parte del conocimiento hegemónico H y pueda contribuir positivamente a la reputación internacional de la ciencia de un país. García Ruiz (2012) identifica que en el Modo 2

de producción de conocimiento aún permanecen sin definir parámetros referentes a la naturaleza epistemológica del nuevo conocimiento y a la calidad del conocimiento que se genere con sus prácticas epistemológicas. Para esclarecer algunas de las características del *desprendimiento de conocimiento como método* de producción de nuevo conocimiento, se requiere especificar el tipo de conocimiento NH del que se produce; es decir, se debe especificar si se trata del nuevo conocimiento NH_k, NH_j o NH_i.

Ya se discutió que el nuevo conocimiento NH_k derivado de un *desprendimiento de conocimiento como método* emerge fuera del discurso moderno, y no cumple con las características de producción de conocimiento del Modo 1, pero coincide con varias características del Modo 2, como son el ser contextual, heterogéneo, no jerárquico, y pertenecer al discurso postmoderno en virtud de que el nuevo conocimiento NH_k, aunque emerge en el exterior de la modernidad (E), ya existe en el espacio moderno una construcción de pensamiento y conocimiento H que coincide con NH_k, que ya ha sido definido, descrito y escrito.

Para el caso del conocimiento NH_j y NH_i que se deriva de un desprendimiento de conocimiento, como alerta Mignolo (2007), se requiere conceptualizar *un-otro* modo de producción de conocimiento, que en este caso se denomina *desprendimiento de conocimiento como modo de producción*, pues no cumple con las características de producción de conocimiento del Modo 1, y coincide sólo en algunas características con el Modo 2, como son el ser contextual, heterogéneo, y no jerárquico, pero no coincide en otras características. El *desprendimiento de conocimiento* como modo de producción de nuevo conocimiento NH_j y NH_i no pertenece al discurso postmoderno en virtud de que el nuevo conocimiento emerge fuera del espacio moderno y no existe en el espacio moderno una construcción de pensamiento y conocimiento NH_j y NH_i previo que haya sido definido, descrito y escrito para que pueda

deconstruirse. NH_j y NH_i no son transitorios, pues se tratan de un conocimiento ancestral y una tradición epistemológica de siglos, existente pero silenciado y oculto, en las comunidades que lo poseen en la actualidad. Siguiendo la caracterización de Dussel (2019), el nuevo conocimiento NH_j es un nuevo conocimiento cuya solvencia se puede interpelar ante la modernidad, por lo que puede ser transdisciplinar o multidisciplinar. Por su parte, el nuevo conocimiento NH_i no es transdisciplinar, multidisciplinar ni disciplinar, pues es un nuevo conocimiento que por primera vez se define, describe y escribe. En todos los casos, el nuevo conocimiento NH_k , NH_j y NH_i derivado del *desprendimiento de conocimiento* no sería Modo 1 ni Modo 2 porque no se origina en universidades alternativas de occidente o latinoamericanas, sino en comunidades subalternas ubicadas en el exterior del espacio moderno.

La naturaleza epistemológica del conocimiento que se produce con los Modos 1 y 2, y con el *desprendimiento de conocimiento* como modo de producción de conocimiento es distinta en cada Modo, debido a que los conocimientos H , NH_k , NH_j y NH_i pertenecen a espacios distintos. El conocimiento NH_k y NH_j que se genera con el desprendimiento postcolonial, aunque originalmente emergen en el *un-otro* espacio, por ser el mismo, o por interpelación, el nuevo conocimiento pertenece al espacio “trans”-moderno y por tanto es de naturaleza epistemológica similar a la del espacio moderno y a la del *un-otro* espacio. Por su parte, el conocimiento NH_i pertenece y emerge en el *un-otro* espacio y se mantiene dentro de la exterioridad del espacio moderno, por lo que es de naturaleza epistemológica necesariamente distinta; para Mignolo (2007), con el desprendimiento postcolonial se tiene la seguridad de que se va a llegar necesariamente a un conocimiento NH_i nuevo y diferente.

El otro parámetro del Modo 2 y del *desprendimiento de conocimiento* como modo de producción de nuevo conocimiento que aún está sin definir es el que se refiere a su calidad. Hay

tres elementos a considerar para reflexionar acerca del control de la calidad del conocimiento; se debe considerar cuál es la definición de calidad, cuáles son los criterios de calidad que se determinan, y quién determina el control de la calidad. Con el Modo 2, existen múltiples definiciones de calidad (Nowotny et al., 2003), para las que se diseñan y aplican criterios de calidad más amplios que con el Modo 1 (García Ruiz, 2012), y la calidad del conocimiento y sus criterios no están determinados por la comunidad académica, sino por fuentes externas, como son índices bibliométricos y agencias gubernamentales que sujetan el nuevo conocimiento a diferentes criterios e para mejorar la reputación internacional del nuevo conocimiento (García Ruiz, 2012). En virtud de que el nuevo conocimiento NH_k , NH_j se encuentran en el espacio “trans”-moderno, para asegurar la calidad de nuevo conocimiento NH_k , NH_j es posible aplicar criterios cualitativos modernos similares a los que se establecen para el Modo 2 de producción de conocimiento. Sin embargo, para asegurar la calidad del nuevo conocimiento NH_i que se produce con el *desprendimiento de conocimiento*, por encontrarse dicho conocimiento dentro de la exterioridad del espacio moderno, no es posible imponer los mismos criterios cualitativos modernos que se establecen para los conocimientos NH_k y NH_j . Para asegurar la calidad del nuevo conocimiento NH_i que se produce con el *desprendimiento de conocimiento* como modo de producción de conocimiento se deben usar otros criterios, como son de coherencia interna y regional, y de potencial de expansión y mejora del nuevo conocimiento. Por ejemplo, Takayama et. al (2017) describe cómo en un proyecto de conocimiento en India se asume una epistemología de mosaico, en la que sistemas separados de conocimiento basados en una cultura y experiencia histórica específica y cada una con su propia validez, se unen unos con otros como en un mosaico, con la esperanza de que puedan ser conectados y expandidos. Para asegurar la calidad del nuevo conocimiento NH_i , en lugar de usar a agencias gubernamentales modernas para sujetar

el nuevo conocimiento NHi a diferentes índices o medidas dadas, se propone acudir a diferentes organizaciones e instituciones como pueden ser museos, organizaciones originarias y académicos indígenas de las diferentes regiones. Grupos indígenas contemporáneos deben ser considerados para apoyar el desprendimiento de los sistemas educativos iberoamericanos, pues como Tuhiwai Smith (1999, citado por Takayama et. al, 2017) argumenta, estos grupos han construido proyectos de conocimiento y programas educativos desde el conocimiento indígena.

Conocimiento NHi en el campo de las humanidades

En lo que se refiere al conocimiento H, producto del Modo 1 de creación de conocimiento, hay una reflexión adicional que se debe hacer. Para Gibbons (2003, citado por García Ruiz, 2012), el Modo 1 de producción de nuevo conocimiento es más apropiado para el campo de las humanidades, mientras que el Modo 2 de producción de nuevo conocimiento es más apropiado para las ciencias empíricas y aplicadas, debido a que el campo de las humanidades tiene en sus manos la guía de los estilos de vida, los valores, la cultura, y los destinos humanos para un proyecto social de largo plazo, y a que un desacierto en la producción de conocimiento en las humanidades tendría una consecuencia en el proyecto social de la humanidad (García Ruiz, 2012).

El sugerir que la producción de nuevo conocimiento en el campo de las humanidades se haga con el Modo 1, y evitar que se haga con el Modo 2 o con un *desprendimiento de conocimiento* como modo de producción de nuevo conocimiento es problemático. Por un lado, de acuerdo con Gibbons (2003, citado por García Ruiz, 2012) el conocimiento H en el campo de las humanidades que se produce con el Modo 1 se hace en un contexto disciplinar, creado por investigadores occidentales y regido por intereses académicos del Norte global, lo que para Mignolo (2007) implica necesariamente que se produce en una geo- y bio- política de

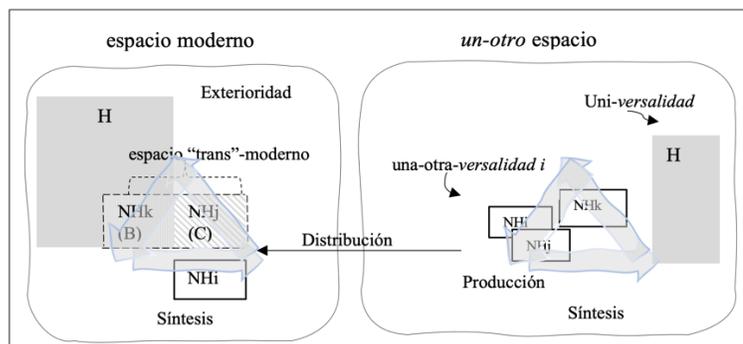
conocimiento específica, en este caso ubicada en el Norte global. Los intereses académicos en el espacio moderno, para el campo de las humanidades, asumen que las problemáticas humanas del Norte global son las mismas y son recurrentes para toda la experiencia humana (Mignolo, 2007); sin embargo, la experiencia humana, la creación de cultura, valores y significados del espacio moderno no son aplicables al *un-otro* espacio, como pueden ser las experiencias de algunas comunidades indígenas en las selvas latinoamericanas. Más aún, según la modernidad, las humanidades tienen como obligación intentar configurar y guiar los valores, la cultura, y los destinos humanos por un proyecto social de largo plazo (García Ruiz, 2012); es decir, el conocimiento hegemónico en el campo de las humanidades creado con Modo 1 es precisamente el que busca transmitir la colonialidad de la modernidad, y el que por ello, provoca enajenación y sufrimiento en Latinoamérica. Por tanto, resulta de especial importancia que con un *desprendimiento de conocimiento* se produzca conocimiento NHi en el campo de las humanidades para su *síntesis* en ambos espacios.

La síntesis del conocimiento NHi

Como Quijano (1992, citado por Mignolo, 2007) apunta, el desprendimiento del conocimiento requiere la producción y distribución de nuevo conocimiento, dos pasos que ocurren en ambos espacios de diferente manera. La producción de conocimiento NHi en el *un-otro* espacio, y la distribución del nuevo conocimiento NHi en el espacio moderno. Sin embargo, para lograr la decolonialidad del conocimiento, no es suficiente producir nuevo conocimiento NHi en el *un-otro* espacio, ni distribuirlo en el espacio moderno; la decolonialidad epistémica requiere la *síntesis* de conocimientos en ambos espacios.

Figura 4

Pasos para el desprendimiento y la decolonialidad del conocimiento en la dualidad: producción, distribución y síntesis de conocimientos. Elaboración propia



Nota: El área sombreada H es el conocimiento hegemónico en ambos espacios; (B) para Dussel (2019) es la inclusión de una versión de conocimiento NHk dentro del conocimiento H, la intersección de conocimientos comunes entre ambos espacios; (C) para Dussel (2019) es una versión de conocimiento innovador NHj que se interpeló ante la modernidad, después de subsunción del positivismo de la modernidad; NHi, es un conocimiento que pertenece a la pluri-versalidad de conocimiento no hegemónico; el espacio "trans"-moderno incluye la intersección de conocimientos comunes (B) y el nuevo conocimiento que se interpeló ante la modernidad (C); las flechas muestran la *síntesis* de los conocimientos H y NHi en ambos espacios.

Después de la distribución de conocimiento NHi en el espacio moderno, la decolonialidad epistémica requiere evitar quedar nuevamente en una situación similar a la actual, en la que el conocimiento NHi queda dentro de la exterioridad del espacio moderno, pero el conocimiento NHi aún se observa como una parte exterior, lejana y separada del espacio moderno. Por tanto, después de su distribución al espacio moderno, en la Figura 4 se puede identificar al conocimiento NHi ubicado dentro del *un-otro* espacio y dentro de la exterioridad del espacio moderno. Ubicado dentro de diferentes espacios, el conocimiento NHi debe experimentar un proceso adicional para lograr la decolonialidad del conocimiento, que es la eliminación de la colonialidad epistémica, la eliminación de la lógica de la colonialidad y del conocimiento que se ha generado con esa lógica (Mignolo, 2007). Como se puede observar en la Figura 4, para eliminar la lógica de la colonialidad se debe considerar en el espacio moderno el nuevo

conocimiento NH_i , y para ello se debe llevar a cabo, en palabras de Dussel (2019), una *síntesis* de las diferentes versiones de conocimiento. Para la decolonialidad del conocimiento se requiere como sugiere Dussel (2019), una *síntesis*, pero no encaminada a la construcción de una “trans”-modernidad, en la que los conocimientos que sean válidos y aceptables en ambos espacios simultáneamente transiten entre espacios, sino a la construcción de un espacio en la que los conocimientos válidos y aceptables coexistan con los conocimientos NH_i que el espacio moderno no puede validar ni aceptar con sus mecanismos modernos. La decolonialidad requiere una *síntesis* que se realice en ambos espacios, para reunir distintos conocimientos que se encuentran separados, organizándolos y relacionándolos. La *síntesis* significa mostrar a los habitantes de cada espacio, para su conocimiento, las diferentes versiones de conocimiento NH_i , la diferente pluri-versalidad existente, las diferentes formas de vivir y de ver el mundo, sean estas versiones iguales o contrarias; significa entrar en un proceso de comparación y contrastación de una versión NH_i con las diversas versiones del conocimiento de H , NH_k , y NH_j , sin competir, sin tratar de identificar cuál conocimiento o cuál espacio es mejor o peor, o más válido, sino tratar de reflexionar cómo las diferentes *versalidades* de conocimiento son similares o diferentes a las existentes en el propio espacio. Al *sintetizar* las diferentes versiones de conocimiento en su propio espacio, se va a lograr como sugiere Chen (2010), modificar los esquemas de conocimiento propios y moldear los diferentes saberes, incluir, interiorizar y sentir empatía por todas las expresiones de vida, e iniciar un proceso dialéctico en el que como argumenta Chen (2010), al comprender al otro, se comprende mejor uno mismo, y esta mejor comprensión de uno mismo, ayuda al otro a comprenderse mejor, para llegar a la transformación. Con la *síntesis* en ambos espacios, va a ser posible lograr una decolonialidad epistémica; es decir, va a ser posible lograr una transformación y una comprensión de que la riqueza epistémica está en la coexistencia

del conocimiento H con la pluri-versalidad, con las diferentes *una-otra* versalidades de conocimiento NH_i. La síntesis de conocimientos en el espacio moderno responde a la necesidad que reconoce Castro-Gómez (2007) de entrar en diálogo con conocimientos no occidentales; y aceptar y comprender al interior del espacio moderno que existe un conocimiento NH_i que se afirma desde fuera. Al llevar a cabo repetidamente la síntesis de conocimientos NH_i, H, NH_k, y NH_j, eventualmente es posible formar un espacio cosmopolitano, un espacio libre de colonialidad, vivo, cambiante, abierto y familiarizado con las culturas y costumbres de diversos espacios, y que contiene conocimientos que ocupan y que pueden coexistir en los diferentes espacios. Varias veces sintetizados los conocimientos NH_i, H, NH_k, y NH_j, se puede llegar a formar un espacio de tipo cosmopolitano, en el que los conocimientos compiten, sino que coexisten, sin un revanchismo, el cual significaría ir hacia un extremo contrario, donde prevalezca nuevamente la imposición de un conocimiento sobre otro, para evitar como alerta Chen (2010), caer en intentos de decolonialidad que tengan en común el resentimiento, el cual es una constante reproducción de la colonialidad a través del resentimiento que se deriva del etnocentrismo o el racismo.

La decolonialidad epistémica no pretende recuperar “la versión correcta” de conocimiento, sino incluir en la creación del conocimiento las perspectivas que fueron silenciadas por la modernidad (Mignolo, 2007); la decolonialidad es la apertura del espacio moderno a la posibilidad de “*un-otro* mundo” en el que muchos mundos puedan coexistir (Mignolo, 2007). No se trata como Habermas (2008) afirma, de que el espacio moderno sea la arena común de ambos espacios, donde los conocimientos se encuentran unos con otros, sino que se establezca en cada espacio una arena propia de encuentro de conocimientos para su síntesis; tampoco se trata de establecer un escenario de lucha por las “definiciones de una base social

compartida” de ambos espacios (Aranson, 2003, citado por Habermas 2008), sino de crear un escenario de conciliación epistémica en cada espacio para encontrar una base social con la que la población pueda sentirse homogénea en términos de experiencias históricas comunes.

La globalización en la creación de conocimiento

Llegar a la *síntesis* del conocimiento en cada país latinoamericano de manera individual es un buen paso hacia la decolonialidad del conocimiento; no obstante, el proceso de decolonialidad del conocimiento debe acelerarse y mejorarse, y requiere una forma de control de calidad del nuevo conocimiento NHi. Para la decolonialidad del conocimiento, se requiere el crecimiento y expansión del conocimiento NH, de las versiones originales y propias (Mignolo, 2007), y para ello se requiere usar a la globalización para favorecer el intercambio, difusión y conexión regional de pluri-*versalidades* de conocimiento NHi que se deriven de los procesos de decolonialidad del conocimiento. A través del uso de *Latinoamérica como método* se propone usar a la región latinoamericana como plataforma para la decolonialidad del conocimiento, que permita fundar una lógica latinoamericana de conocimiento; expandir el conocimiento NHi en Latinoamérica a través de recuperar partes de las *versalidades* NHi que se perdieron en cada país latinoamericano; y dar coherencia a las diferentes versiones de conocimiento NHi de los diferentes países, y probar la calidad del nuevo conocimiento.

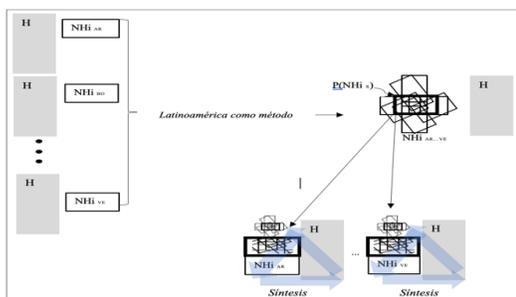
Latinoamérica como método para fundar una lógica regional de conocimiento

En *Asia como método* Chen (2010), sugiere fundar una lógica regional de conocimiento para dar coherencia a los procesos de decolonialidad de los países. En virtud de que pueden haber *versalidades* NHi de difícil recuperación o *versalidades* NHi incompletas, cortas, o incongruentes, en *Asia como método*, Chen (2010) sugiere fundar una lógica regional de conocimiento. A través de usar a la región como punto de anclaje imaginario, se puede convertir

a la región en el punto de referencia de todos los países (Chen, 2010), pues como sugiere Mignolo (2007), a todas las historias de los países latinoamericanos las conecta la experiencia que todas tienen de lidiar con el mundo moderno/colonial y sus diferenciales de poder, y su deseo de imaginar en el presente un futuro regional diferente.

Figura 5

Latinoamérica como método: Fundación de una lógica regional de conocimiento. Elaboración propia.



Nota: La pluri-versalidad son las diferentes *versalidades* $NH_{i,x}$ de cada país; por ejemplo, $NH_{i,AR}$ es el conocimiento no hegemónico de Argentina, en orden alfabético de cada país latinoamericano; H es el conocimiento hegemónico; $NH_{i,AR...VE}$ es la zona que arroja la totalidad de las versiones de conocimiento NH_i encontradas en todos los países, que se sobreponen y completan unas a otras; $P(NH_{i,x})$ es la zona que tiene mayor probabilidad de ser común a otras *versalidades*.

En la Figura 5 se puede observar la pluri-versalidad $NH_{i,x}$, que es la recopilación de todas las diferentes *versalidades* de conocimiento NH_i regional, y está formada por la *pluri-versalidad* de conocimientos que han recuperado todos los países de la región Latinoamericana, en orden alfabético desde Argentina hasta Venezuela ($NH_{i,AR}$, $NH_{i,BO}$, ... $NH_{i,VE}$). Estas *pluri-versalidades* $NH_{i,x}$ están conectadas regionalmente porque tienen en común, como Mignolo (2007) apunta, el pasado colonial y el deseo en el presente de imaginar un futuro regional diferente.

Chen (2010) apunta a una objeción al método de *desprendimiento de conocimiento* aislado que se lleve a cabo en cada país, que se refiere al relativismo y reduccionismo de las versiones del conocimiento NH_i a las que se llegaría, que demandaría que cada historia local, con

su propia memoria, ética, teoría y política económica, fuera considerada válida y que debería, por tanto, respetarse. Para evitar llegar a un reduccionismo y un relativismo, siguiendo la sugerencia de Chen (2010), se plantea usar a *Latinoamérica como método* para fundar una lógica regional de conocimiento, pues al usar a *Latinoamérica como método* estos elementos en común que tienen los países, permiten conectar las diferentes *versalidades* de conocimiento NHi y es posible encontrar dos áreas de especial interés. Una es el área probable en donde se encuentre conocimiento NHi común a otros países de la región, el área en la que el conocimiento tiene mayor probabilidad de ser común a otras *versalidades*, $P(\text{NHi } x)$, la cual es relevante pues permite expandir la producción de conocimiento NHi. $P(\text{NHi } x)$ es el área en que pueden llenarse los huecos de información al producir un nuevo conocimiento a través de la conexión de las diferentes versiones de conocimiento NHi; es el área en donde sistemas separados de conocimiento de la región se unen unos con otros y donde es probable que sea posible encontrar fragmentos de conocimiento que puedan completarse. Al encontrar nuevas experiencias históricas y conocimientos NHi comunes de los países latinoamericanos se puede expandir la producción de conocimiento NHi, y al mismo tiempo, al encontrarse NHi común en varios países, es posible confirmar diferentes versiones de conocimiento NHi y puede, por tanto, servir para asegurar la calidad del nuevo conocimiento.

Otra área de interés es el área $\text{NH}_{\text{AR...VE}}$ que es el área que arroja la unión regional de todas las *versalidades* encontradas, que sirve para comprender las *versalidades* de conocimiento de los demás países. En esta área se busca la transformación regional, pues se busca comprender la *pluri-versalidad* de historias locales y la totalidad de la forma que arroja la unión regional. Esta área es importante porque permite llegar a la transformación a través de un proceso dialéctico, que involucra la comprensión del otro y de uno mismo (Chen, 2010), y permite

constituir un referente emocional para llamar a la integración y solidaridad regional (Chen, 2010). Quijano (2014) se pregunta por qué Latinoamérica a diferencia de Europa, no ha podido formar un Estado-nación con una población que se sienta homogénea en términos de experiencias históricas comunes; al identificar y sintetizar la *pluri-versalidad* de historias en la región, podría ser posible finalmente encontrar esas experiencias comunes para formar una sociedad latinoamericana homogénea con base en la *síntesis* de esas experiencias comunes y no con base en la ambición de moderna de imponer un único conocimiento hegemónico.

La decolonialidad epistémica y la fundación de un espacio cosmopolitano

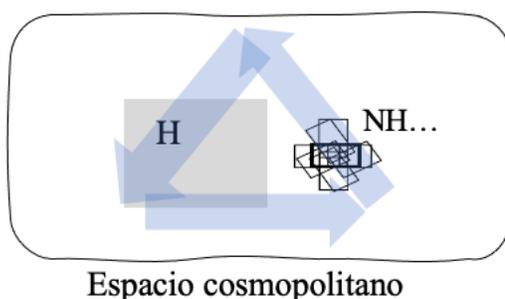
En la Figura 5 se puede observar que la decolonialidad del conocimiento es un proceso cíclico de flujo de conocimiento regional, en el que las áreas de conexión de información regional, $P(NH_i \times)$ y $NH_{AR...VE}$, se integran nuevamente al flujo de conocimiento $NH_i \times$ de cada país para servir de guía intelectual a cada país en sus procesos de desprendimiento y de síntesis, y para a su vez, reincorporar el nuevo conocimiento sintetizado $NH_i \times$ al proceso de creación de conocimiento regional. Al realizar este proceso cíclico de flujo de conocimiento regional periódicamente es posible fundar una lógica regional de conocimiento; es posible lograr una decolonialidad epistémica, una transformación y una comprensión de que la riqueza epistémica está en la suplementación del conocimiento H con la pluri-versalidad, con las diferentes *una-otra* versalidades de conocimiento NH_i ; es posible formar eventualmente el “*un-otro* mundo” del que habla Mignolo (2007) en el que muchos mundos puedan coexistir; un espacio libre de colonialidad, un espacio que se denomina *cosmopolitano*, que se puede observar en la Figura 6 que está compuesto por conocimientos que confluyen de los diferentes espacios epistémicos de la región, un espacio vivo, cambiante, abierto y familiarizado con las culturas y costumbres de diversos espacios, y que contiene conocimientos que ocupan, que pueden coexistir y que

pueden complementar y los conocimientos de los diferentes espacios de la región.

En el espacio cosmopolitano es posible comprender el potencial creativo y la gran significancia de la que habla Dussel (2019), que tiene el conocimiento del que ha resistido al arrastre de la modernidad, pues no sólo ha apuntado al potencial de $P(NH_i \times)$ para generar crecimiento del mismo conocimiento NH_i , sino que esta nueva versión de experiencias históricas comunes ($NH_i_{AR...VE}$) puede servir de guía intelectual para nutrir los procesos de deconstrucción y de desprendimiento.

Figura 6

Espacio cosmopolitano. Elaboración propia.



Nota: El área sombreada es el conocimiento hegemónico H; los recuadros NH... simbolizan la pluralidad existente no validada como conocimiento H por la modernidad; las flechas de color claro simbolizan una *síntesis* de conocimientos.

La síntesis de conocimientos puede ocurrir cuando en el espacio moderno se ha llegado a los extremos del conocimiento hegemónico, cuando se ha llegado al punto de conocimiento hegemónico en que se desconoce más allá de ese extremo. Los expertos en las diferentes parcelas profesionales del conocimiento hegemónico son los individuos que pueden llevar el conocimiento a ese extremo de conocimiento del espacio moderno, y más allá, en lo desconocido se abre la oportunidad para que el conocimiento del *un-otro* espacio pueda suplementar y expandir el conocimiento hegemónico. En el espacio cosmopolitano va a ser posible ver al conocimiento en el mundo como afirma Kontopoulos (1993, citado por Castro-Gómez, 2007),

como una totalidad en la que todo está relacionado con todo, y avanzar hacia un pensamiento heterárquico en el que los conocimientos de ambos espacios están vinculados como en una red en la que la lógica de dominio desaparece, en la que todos los conocimientos ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos, en procesos complejos, heterogéneos y múltiples con diferentes temporalidades dentro de un solo sistema. Varias veces sintetizados los conocimientos, se puede llegar a formar un espacio de tipo cosmopolitano, libre de colonialidad, en el que los conocimiento coexisten y suplementan, sin un revanchismo, el cual significaría ir hacia un extremo contrario, donde prevalezca nuevamente la imposición de un conocimiento sobre otro, para evitar como alerta Chen (2010), caer en intentos de decolonialidad que tengan en común el resentimiento, el cual es una constante reproducción de la colonialidad a través del resentimiento que se deriva del etnocentrismo o el racismo.

Conclusiones

Con el desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad epistémica, emerge un nuevo conocimiento no hegemónico NHi que, con la actual lógica epistémica del espacio moderno, no puede lograr su subsunción al espacio moderno, ni al espacio “trans”- moderno. Este conocimiento debe desprenderse en el un-*otro* espacio, y distribuirse y sintetizarse en el espacio moderno; si en el espacio moderno no se sintetiza el conocimiento NHi que la modernidad no puede validar, se podría llegar nuevamente a una nueva versión universalista de la modernidad. Este conocimiento NHi tiene gran significancia pues puede suplementar, complementar y completar el conocimiento H, puede servir de guía intelectual para nutrir los procesos de deconstrucción en el Norte global y de desprendimiento en el Sur Global, y puede significar la construcción de una base de experiencias comunes para sociedad latinoamericana. Al incluir al conocimiento NHi dentro del espacio moderno se podría llegar a la construcción de

un espacio *cosmopolitano* libre de colonialidad, en el que conocimientos de los diversos espacios del espacio regional coexistan y se relacionen unos con otros. Sin la decolonialidad del conocimiento, se va a mantener la situación actual, en el que se trata de crear un campo de batalla para la prevalencia de un conocimiento sobre otro, a costa de la coexistencia epistémica. Chen (2010) apunta a la urgencia de una decolonialidad, pues si las lecciones del sufrimiento psíquico no se aprenden y comparten, los problemas de la violencia de la colonialidad van a continuar surgiendo.

Impacto de la colonialidad en el sistema educativo latinoamericano

Previo al análisis del impacto de la colonialidad en el sistema educativo latinoamericano, se precisan algunas definiciones y aclaraciones. El sistema educativo se considera, como Kelly (2009) precisa, el instrumento por el cual una sociedad prepara a sus jóvenes para la vida adulta en sociedad, y nota que, en una sociedad con clases sociales, la educación se usa como un mecanismo para asegurar y reforzar la continuación de las relaciones sociales existentes. Al hablar del sistema educativo latinoamericano, no se asume que existe un único sistema educativo latinoamericano, o una realidad educativa única y homogénea, sino que se considera que, por ser parte de la región latinoamericana, es posible asumir que el sistema educativo latinoamericano es un instrumento para preparar a sus jóvenes, que tiene un pasado, un presente y un futuro en común. El sistema educativo latinoamericano presenta una estructura dual (Rigal, 2008) en la que siguiendo la caracterización de una dualidad de Castro-Gómez (2007), dos sistemas coexisten en el tiempo, en espacios geográficos diferentes, y concebidos como no relacionados uno con el otro.

Se argumenta que el sistema educativo latinoamericano se usa como un instrumento para transferir la lógica de colonialidad. En el sistema educativo, derivados de una lógica de colonialidad, no sólo se reproduce una discriminación racial y étnica, y se asegura y refuerza la continuación de las relaciones sociales existentes, sino que se conforma como Mejía (2022) advierte, un sistema de dominación en el que se impide la igualdad en el reparto de oportunidades educativas y de estima social; y se refuerza la colonialidad de las perspectivas cognitivas de la cultura de la que habla Quijano (2014). Este trabajo se sustenta en el paradigma pedagógico progresista y por todos sus elementos, particularmente el paidocentrismo, en el que los programas de enseñanza son educativamente válidos en tanto contribuyen a la formación

integral del estudiante y al logro de individuos plenos, y por ello, en tanto contribuyan a la supresión de la dualidad educativa del sistema latinoamericano. La decolonialidad del sistema educativo, a través de la exaltación de las sensaciones de existencia de los estudiantes, busca la decolonialidad de los estudiantes y de las relaciones sociales existentes, busca que los estudiantes logren comprender, pensar, y contribuir de manera activa y democrática en su propio proceso educativo.

La globalización, término controvertido en términos de su origen, mecanismos, significado e implicaciones (García Ruiz, 2009), ha sido usada como una oportunidad renovada para plantear convenciones modernizadoras al sistema educativo (Cornejo Espejo, 2012), y reproducir de manera disimulada la colonialidad (Chen, 2010). La globalización carece de teleología o de finalidad concreta, pero por su dependencia de las nuevas tecnologías, magnifica y difunde lo que esté presente en el ambiente (García Ruiz, M. J., comunicación personal, julio 11, 2023), en este caso la colonialidad prevaleciente; es pues, un instrumento que se ha usado para acelerar la transferencia de la colonialidad en el sistema educativo, con la correspondiente exacerbación de los efectos de la colonialidad en la estructura dual del sistema educativo y en la colonialidad epistémica de las perspectivas culturales de los alumnos.

La estructura dual del sistema educativo

El sistema educativo latinoamericano presenta una estructura dual (Rigal, 2008), en la cual, según la caracterización de Castro-Gómez (2007), dos sistemas educativos coexisten en el tiempo, concebidos como no relacionados uno con el otro. En esta dualidad, un sistema educativo está ubicado en el espacio moderno; es un sistema en el que prevalece la distribución de conocimiento hegemónico (H) universal, aplicable a toda persona sin importar su religión, idioma, lugar de origen, etnia y nivel socio económico; es un sistema educativo que refleja la

lógica de colonialidad, pues está segregado por clases sociales (Torres, 2002), donde los pobres estudian en la escuela pública, y los sectores medios y altos en la escuela privada, donde todas las escuelas privadas separan a los alumnos no pobres de los alumnos pobres (Espinola, 1992, citado por McGinn, 1997); y donde la escuela es en un espacio de competitividad para los ricos y un espacio de asistencia para los pobres (Rigal, 2008). En esta estructura dual, otro sistema educativo está ubicado en el *un-otro* espacio; es un sistema educativo no homogéneo y diverso, donde religión, idioma, lugar de origen, etnia y nivel socio económico varían; es un sistema epistemológico híbrido, en el que el conocimiento H y el conocimiento no hegemónico NH coexisten.

Se argumenta que la lógica de colonialidad ha tenido un impacto en el mantenimiento y reforzamiento de la estructura dual del sistema educativo, paradójicamente a través del intento moderno de vincular los espacios educativos mediante la propagación de una cultura común entre ambos, así como del establecimiento de fines educativos occidentales, los cuales no tienen como objetivo suprimir la dualidad educativa, sino lograr la rentabilidad, elevar la calidad y facilitar la evaluación de los sistemas educativos. La educación moderna busca la formación de una sociedad homogénea y una cohesión social (Quijano, 2014; OEI, 2010), a través, como sugiere Habermas (2008), del tránsito del *un-otro* espacio hacia el espacio moderno, con el fin de formar una sociedad ideal (Bailey, 1963, citado por Heyneman, 2003), tolerante y globalmente cívica que tenga la capacidad para la resolución pacífica de disputas que se requieren para apoyar el comercio y la economía (Reimers, 2006). Para ello, se aplican políticas educativas que buscan la propagación de una cultura común y de una visión integradora (Heyneman, 2003; OEI, 2010), las cuales son problemáticas a varios niveles. Por un lado, al tener como Habermas (2008) afirma, como objetivo que el espacio moderno sea la arena común de ambos espacios, se genera

un escenario de lucha (Aranson, 2003, citado por Habermas 2008) en el que el sistema educativo en el *un-otro* espacio resiste y lucha por evitar lo que Quijano (2014) llama el intento de genocidio cultural que propone la modernidad. Asimismo, para Kelly (2009), al propagar una cultura común a todos los alumnos, que es adecuada sólo para una clase genérica de la sociedad, no sólo se conduce al elitismo, sino que se mantiene la segregación de espacios pues no es posible romper el círculo de antipatía, enajenación y desorden social. Asimismo, al seleccionar, clasificar, distribuir y transmitir un contenido educativo que se considere universalmente relevante, se reflejan, refuerzan y perpetúan las relaciones y distribución de poder político, económico y moral, y los principios de control social existentes en cada espacio del sistema educativo (Kelly, 2009); estas relaciones de poder político, económico y moral en Latinoamérica, a falta de un proceso de decolonialidad, transfieren necesariamente la lógica de colonialidad prevaeciente.

Por otro lado, al buscar desarrollar valores y actitudes comunes entre los espacios, se ignora, como Castro-Gómez (2007) advierte, que en una dualidad coexiste en el tiempo y en el espacio, un doble mecanismo ideológico; los miembros del espacio moderno tienen un conjunto de creencias y valores, y los miembros del *un-otro* espacio tienen otro, el cual es silenciado y no es tomado en cuenta para influir en las elecciones que determinan qué incluir en la visión integradora y la cultura común a propagarse en ambos espacios; el uso del sistema educativo para el desarrollo de actitudes y valores comunes (Glenn, 1988, citado por Heyneman 2003), es problemático para Kelly (2009), pues detrás del desarrollo de actitudes y valores hay implícitas elecciones morales que representan una ideología e ignoran otra; en el caso de Latinoamérica, las elecciones morales para determinar el conjunto de creencias y valores comunes que se buscan desarrollar en el sistema educativo, no sólo silencian el mecanismo ideológico de los miembros

del *un-otro* espacio sobre los que se van a imponer los valores comunes que se quieren desarrollar, sino que necesariamente van a reproducir la lógica de colonialidad incorporada en las relaciones de poder existentes. Por esa lógica de colonialidad, al elegir actitudes y valores presuntamente comunes para todos, se incorporan valores y actitudes diferentes en las escuelas públicas y en las privadas; en la escuela pública se fomenta la identificación con valores históricos y patrióticos, y se convoca a la integración a nivel nacional, mientras que en la escuela privada se fomenta la identificación con grupos de la elite (Espinola, 1992, citado por McGinn, 1997); en la escuela pública se promueven valores de mayor tolerancia social y de formación ciudadana (Torres, 2002), la cual para una mayoría significa patriotismo acrítico, mientras que desde una perspectiva elitista, la ciudadanía significa liderazgo (Apple, citado por Myers, 2007).

Al aplicar en los sistemas educativos una política educativa como García Garrido y García Ruiz (2005) notan, en consonancia con objetivos y programas occidentales de rentabilidad, calidad y evaluación de la enseñanza, la dualidad educativa se exagera por varias razones. Por un lado, con los objetivos educativos de rentabilidad, la calidad educativa se altera en términos de costo-beneficio ajenos a la lógica educativa (Puiggrós, 1996), ignoran la capacidad de la educación como promotora de desarrollo personal de los jóvenes (Kelly, 2009) y priorizan la productividad sobre la formación integral y la realización humana (Legault, G., Jutras, F. y Desaulniers, M.P. 2002, citados por Cornejo Espejo, 2012). Al prevalecer la ley del mercado y la competitividad absoluta entre individuos, como (Puiggrós, 1996) advierte, gana el que más puede y tiene, y pierde el que menos puede y menos tiene, lo cual ahonda aún más las diferencias entre ganadores y los perdedores en cada espacio educativo.

Al aplicar objetivos educativos occidentales de calidad, la dualidad educativa se exagera, pues suponen que una mejora en la calidad educativa eventualmente va a resolver los

problemas de pobreza, exclusión y desigualdad educativa, y emplean “un tono más moderado al aludir a los principios de igualdad y libertad” (García Garrido y García Ruiz, 2005); en tanto la elevación de la calidad educativa rinda los frutos esperados y los individuos desarrollen las capacidades que les permitan superar los problemas de pobreza, exclusión y desigualdad, estos problemas se consideran inevitables y se intentan compensar en la escuela a través de la aplicación de programas de transferencias condicionadas para aumentar los recursos disponibles de las familias pobres (OEI, 2010). La política educativa compensatoria es a su vez problemática; como advierte Cullen (1999, citado por Rigal, 2008), la justicia que sólo compensa es la acepción más pobre de la noción de justicia; no soluciona la dualidad educativa, ni la falta de unidad social, la fragmentación y la segmentación social, sólo coadyuva a una coexistencia menos conflictiva (Rigal, 2008); requiere aplicar discriminación positiva para compensar los déficits de igualdad, y establece un sistema educativo diferenciado que da predominio a lo asistencial sobre lo pedagógico, hasta llegar a hablar de “*poor schools for the poor*”, escuelas deficientes para los pobres (Crossley y Watson, 2003; Rigal, 2008), con lo que se continua condenando a los pueblos del *un-otro* espacio, como advierte Quijano (2014), a ser una subcultura campesina e iletrada.

Los objetivos educativos occidentales de evaluación de la enseñanza, a su vez son problemáticos no sólo porque mantienen la dualidad educativa, sino porque tiene un impacto a nivel epistemológico. Un impacto epistemológico se deriva de que los conocimientos incluidos en el contenido del currículo educativo, para que puedan ser evaluables, se limitan a ser conocimientos y habilidades de bajo nivel cognitivo, pues los procesos de construcción activa y reflexiva de conocimiento, y de adquisición de procesos de pensamiento complejo y de competencias de orden superior no son fácilmente medibles (Gulikers, Bastiaens y Kirschner,

2004). El efecto de los objetivos educativos occidentales en la perpetuación de la estructura educativa se deriva, como apunta Kelly (2009), al conceptualizar la educación como medible en términos del número y calidad de materias, cobertura y resultados obtenidos, la educación como proceso de desarrollo personal, y de desarrollo de cuestiones sociales y educativas de índole democratizadora y niveladora de las diferencias sociales, al no ser medible, se califica negativamente y por tanto se deja de lado (Puiggrós, 1996; García Garrido y García Ruiz, 2005), lo cual tiene un impacto en el sistema educativo del espacio moderno y del *un-otro* espacio, ambos espacios de la estructura dual en necesidad de una intervención educativa niveladora de las diferencias educativas existentes. Otro problema es que estas evaluaciones no se usan como herramienta de mejoramiento educativo (Torres, 2002), sino como mecanismos de control de los maestros (Torres, 2002; Kelly, 2009). El resultado del trabajo transformador del docente, que consiste en la educación genuina y liberadora de los niños, es ignorado o castigado si se considera, como lo hace Trucco (2005), que el docente no asume su propia responsabilidad docente al omitir la enseñanza del contenido educativo (Trucco, 2005, citado por OEI, 2010), a pesar de que se ha establecido que los docentes en escuelas insertas en contextos desfavorecidos reconocen la situación familiar y el entorno de riesgo y pobreza de sus alumnos, y no pueden enseñar contenidos pedagógicos, sino que se enfocan en la función y potencial transformadores de la educación genuina y se esfuerzan en dar apoyo psicoemocional y en prevenir conductas de riesgo de sus alumnos (Kelly, 2009; OEI, 2010). Los objetivos de evaluación de la educación en lugar de enfocar la práctica educativa, como sugiere Kelly (2009), en el objetivo democratizador y liberador de la educación, el trabajo del maestro se reduce y simplifica a simple transmisión de conocimiento de bajo nivel cognitivo, y se controla al usar las evaluaciones como mecanismo abiertamente coercitivo (Kelly, 2009). La idea de controlar las actividades del maestro se deriva

del deseo de producir un cambio educativo; sin embargo, como Kelly (2009) advierte, todas las formas de control y medidas coercitivas al docente sólo producen un cambio educativo básico, a nivel de la enseñanza y la instrucción, no a nivel de la educación genuina, la cual requiere del compromiso por parte del maestro para promover una conciencia crítica, invitar a la reflexión, abrir las opciones disponibles para los alumnos, y asegurar su desarrollo y progreso.

La colonialidad epistémica

Un impacto epistémico de la lógica de colonialidad se deriva de la estructura dual del sistema educativo, en la cual, siguiendo la caracterización de una estructura dual de Castro-Gómez (2007), coexisten en el tiempo y en el espacio de diferentes formas de producir conocimiento. Para Manzon (2011, citado por Takayama et. al, 2017) estas diferentes formas de producir conocimiento coexisten en una estructura jerárquica; una forma de producir conocimiento dominante en el espacio moderno, y diversas *un-otra* formas de producir conocimiento subalternas en el *un-otro* espacio. La doble moralidad de la lógica de la colonialidad de la que habla Mignolo (2007) está integrada en la arquitectura de conocimiento actual, lo cual para Crossley y Watson (2003) tiene implicaciones preocupantes. En esta estructura jerárquica se empodera una forma de producción de conocimiento en el espacio moderno, la que ocurre con el Modo 1, que se produce en un contexto disciplinar, tradicional, newtoniano, homogéneo, jerárquico, y regido por intereses académicos (García Ruiz, 2012), en una geo- y bio- política de conocimiento ubicada en el espacio moderno, y simultáneamente como nota Castro-Gómez (2007), las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, y étnicas de la modernidad suprimen y excluyen la producción de conocimiento propio en el *un-otro* espacio. Este impacto epistémico de la colonialidad es para Quijano (2014) una de las consecuencias más

serias de la colonialidad, que se refiere a la colonialidad de las perspectivas cognitivas de la cultura.

Reimers (2006) sugiere usar el sistema educativo a varios niveles para perpetuar la arquitectura de conocimiento actual, posibilidad que niega a las propias comunidades del *un-otro* espacio; propone evitar que los alumnos tengan posibilidad de producir conocimiento, y si hubieran podido producir algún conocimiento, sugiere maneras en que el conocimiento no pueda ser usado. Para evitar de manera frontal la posibilidad de producción de conocimiento propio, Reimers (2006) sugiere privar a los alumnos del incentivo a conservar valores y memorias dentro de las comunidades, pues advierte que dentro de las comunidades del *un-otro* espacio hay valores y memorias que pueden ser la posible raíz de conflictos étnicos, culturales y religiosos que incitan al conflicto, y al odio, y por tanto amenazan la paz mundial y la democracia. Esta política educativa tiene varios impactos epistémicos en el sistema educativo; justifica la violencia epistémica que significa excluir, omitir, silenciar e ignorar el *un-otro* conocimiento, y las concepciones originales y propias de las diferentes culturas subalternas (Mignolo, 2007; Quijano, 2014; Dussel, 2019; Castro-Gómez, 2007); refuerza la idea de la que habla Quijano (2014), de que las culturas de los pueblos del *un-otro* espacio son naturalmente diferentes, inferiores, y capaces de producir culturas inferiores; y desaprovecha el potencial creativo de gran significancia del que habla Dussel (2019) que podría tener la producción de un nuevo conocimiento.

Si alguna memoria o valor hubiera sobrevivido este arrastre cognitivo en el sistema educativo, otro de los niveles en que Reimers (2006) sugiere usar el sistema educativo para evitar el uso de conocimiento propio a través de evitar que las memorias, los valores, las preferencias locales, las tradiciones políticas e históricas propias formen o participen de alguna manera en el

diseño de los propósitos y las políticas educativas de la sociedad; para Reimers (2006) las políticas educativas deben ser producto de un conocimiento occidental cuya producción ha tomado cientos de años en Europa y Estados Unidos (Heyneman, 2003), un conocimiento derivado de disciplinas y campos de conocimiento bien establecidos que están en posibilidad de definir qué es “avanzado” o qué es “elemental” (Reimers, 2006). La colonialidad es visible en varias maneras; en la medida en que el objetivo final, al estilo de Habermas (2008), es modernizar el sistema educativo del *un-otro* espacio y lograr su tránsito hacia el espacio moderno; al usar políticas educativas basadas en lo que se percibe en Occidente como esencial para mejorar los sistemas educativos; y al tomar la forma de vida occidental como modelo educativo a seguir, con poca consideración a los diferentes contextos (Crossley y Watson, 2003). Usar la educación para evitar que las comunidades participen de alguna manera en el diseño de las políticas educativas tiene un impacto epistémico en los sistemas educativos, pues como advierte García Ruiz (2012), con ellas se configuran y guían los estilos de vida, valores, la cultura, y los destinos humanos por un proyecto social de largo plazo. Otra de las formas de evitar que las comunidades usen su propio conocimiento es a través de evitar el manejo del currículo escolar, el cual para Kelly (2009) tiene implicaciones y serias repercusiones en la naturaleza de la sociedad como un todo. Como Kelly (2009) alerta, los principios educativos incluidos en un currículo son fundamentalmente principios morales; son elecciones ideológicas que incorporan y reflejan cuestiones y elementos sociales, culturales, institucionales e históricos (Simola, 2005, citado por Ruiz, 2012), que por tanto incorporan y reflejan la lógica de colonialidad existente. Conocedor de su relevancia social y en virtud de que para Reimers (2006) hay comunidades que podrían enseñar odio en su currículo educativo, Reimers (2006) sugiere imponer en las comunidades un currículo educativo con valores que se consideren de aplicación

universal. Un currículo educativo universal es a su vez problemático y muestra la lógica de colonialidad a varios niveles; afirma una universalidad aplicable a todo ser humano, con lo que simultáneamente suprime completamente otras experiencias y conocimientos humanos (Takayama, et al 2017); relaciona los elementos sociales y culturales europeo/euro-norteamericano con una etapa de desarrollo cognitivo, tecnológico y social más avanzado, mientras que relaciona a las comunidades con una etapa mítica inferior y precientífica del conocimiento (Quijano, 2014; Dussel, 2019; Castro-Gómez,2007); y priva al maestro y a sus alumnos de la experiencia cognitiva, democrática e igualitaria que conlleva participar, cambiar y manejar el currículo escolar en sus comunidades (Kelly, 2009).

De perpetuar la arquitectura de conocimiento actual se deriva que el conocimiento debe ser exclusivamente producto del espacio moderno; es decir debe ser conocimiento hegemónico (H), y este debe ser distribuido al sistema educativo del espacio moderno y del *un-otro* espacio. Para analizar el impacto que tiene la distribución de conocimiento H en el sistema educativo resulta relevante la distinción respecto del tipo de conocimiento H que realiza García Ruiz (2012), ya sea el conocimiento en el campo de las ciencias empíricas y aplicadas, o el conocimiento en el campo de las humanidades. La distribución del conocimiento H en el campo de las ciencias empíricas y aplicadas, el cual como García Ruiz (2012) aclara es menos cambiante y transitorio, y carece de valores, supuestos y expectativas sobre la condición humana, precisamente por ser carente de valores y supuestos, es un acto que no lesiona los valores de los habitantes en los espacios donde se distribuye, particularmente en las comunidades del *un-otro* espacio. Por su parte, la distribución de conocimiento H en el campo de las humanidades tiene efectos diferentes en cada espacio educativo. En el sistema educativo del espacio moderno, por pertenecer al espacio bio- político moderno, y por compartir valores, supuestos y expectativas

sobre la condición humana del espacio geo- y bio- político moderno, la distribución de conocimiento en el campo de las humanidades es un acto que no lesiona valores y por tanto no presenta resistencia. Sin embargo, no se puede decir lo mismo del sistema educativo del *un-otro* espacio. En este trabajo se identificó que en el sistema educativo del *un-otro* espacio, por estar ubicado en *un-otro* espacio, fuera del espacio geo- y bio- político moderno, por no compartir valores, supuestos y expectativas sobre la condición humana del espacio geo- y bio- político moderno, la distribución de conocimiento en el campo de las humanidades es un acto que lesiona a aquellas experiencias humanas que divergen de los valores del espacio geo- y bio- político moderno; se genera un impacto epistémico que surge, como se identificó en este estudio, al no permitir a los alumnos de las comunidades practicar sus costumbres ni ser críticos, al confundirlos con sus propias costumbres y sabotear su esfuerzo de construcción de identidad.

Si se considera que el Modo 1 de producción de conocimiento es el más apropiado para la producción de conocimiento en el campo de las humanidades por la mayor responsabilidad social que significa, (Gibbons et al., 1994, citado por García Ruiz, 2012) precisamente para abordar la mayor responsabilidad social que requiere un proceso de decolonialidad, se debe alentar que en el *un-otro* espacio se produzca conocimiento NH en el campo de las humanidades, con *un-otro* Modo de producción de nuevo conocimiento. Al existir conocimiento H y NH en el campo de las humanidades, es posible distribuir ambos conocimientos en las escuelas del sistema educativo de ambos espacios, para la coexistencia y síntesis de conocimientos, y para que con su distribución sea posible conocer valores, supuestos y expectativas sobre la condición humana en el espacio propio y en el otro espacio, sin generar en ningún espacio un impacto epistémico negativo al lesionar valores y experiencias diferentes.

La globalización como transmisión acelerada de colonialidad al sistema educativo

Se ha argumentado que la colonialidad ha impactado el sistema educativo latinoamericano; al propagar una cultura común y establecer fines educativos occidentales, se ha mantenido y reforzado la estructura dual del sistema educativo; y al perpetuar la arquitectura de conocimiento con una lógica de colonialidad en el sistema educativo, se ha generado un impacto epistémico. Estos impactos de la colonialidad en el sistema educativo se han agigantado con la globalización, lo que ha dado lugar a conceptualizarla como un fenómeno de transferencia acelerada de colonialidad.

La globalización, término controvertido en términos de su origen, mecanismos, significado e implicaciones (García Ruiz, 2009), tiene dos facetas que, por su impacto en el sistema educativo, son de especial interés, la globalización como fenómeno económico y la globalización como fenómeno tecnológico. Como fenómeno económico, la globalización es una nueva forma de capitalismo neoliberal (McGinn, 1993), una exaltación del capitalismo, (Crossley y Watson, 2003) un hiperliberalismo, (Dale, 2001, citado por García Ruiz, 2012) con la que para Chen (2010), las fuerzas impulsadas por el capital buscan penetrar y colonizar todos los espacios, y con la que las relaciones de poder desiguales se ven intensificadas; como fenómeno tecnológico, es una interdependencia e interconectividad de medios vía internet y otros medios de comunicación (Crossley y Watson, 2003), con un consecuente incremento en la frecuencia y tipo de interacciones entre las personas de diferentes orígenes culturales (Reimers, 2006; Cornejo Espejo, 2012); una ampliación, profundización y aceleración de las interconexiones mundiales en todos los aspectos de la vida contemporánea (Held, 1999, citado por Crossley y Watson, 2003), incluyendo el intercambio internacional favorecido por las mejoras en la transportación y las comunicaciones (Crossley & Watson, 2003); los teóricos de la

globalización se refieren a la simultánea compresión del espacio y del tiempo (García Ruiz, 2012).

La globalización emerge de un pasado imperial y colonial (Chen, 2010), y aunque ha sido definida como un cambio paradigmático (Dale, 2001, citado por García Ruiz, 2012), al contrario, no se ha dejado ir el idioma de la modernidad (Paulston, 1999, citado por (Crossley y Watson, 2003), pues las oportunidades económicas y tecnológicas de la globalización han sido aprovechadas para plantear convenciones modernizadoras al sistema educativo (Cornejo Espejo, 2012), y para reproducir constantemente, de manera global y disimulada, la colonialidad (Mignolo, 2007; Chen 2010). Por tanto, la globalización puede ser conceptualizada como un fenómeno de transferencia acelerada de colonialidad, que ha exacerbado los efectos de la colonialidad sobre la estructura dual del sistema educativo, e intensificado el impacto epistémico de la colonialidad sobre las perspectivas cognitivas de la cultura de la que habla Quijano (2014).

Impacto sobre la estructura dual del sistema educativo

Con la globalización se han acentuado las inequidades del sistema educativo y se han agravado las desigualdades sociales y regionales (Puiggrós, 1996; Tenti Fanfani, 2007 y Poggi, 2010 citados por Gorostiaga & Tello, 2011); con la globalización se han intensificado las relaciones de poder desiguales (Chen, 2010), que son el tipo de relaciones que prevalecen en una estructura dual.

La globalización es un proceso contradictorio (Giddens 1991, citado por Crossley y Watson, 2003), pues a pesar de los cambios tecnológicos, económicos y sociales que genera la globalización en los sistemas educativos (McGinn, 1997); a pesar de la preocupación global por elevar la calidad de la enseñanza, por la expansión de la educación y por los objetivos de competitividad educativa (García Garrido & García Ruiz, 2005); y a pesar de que la evaluación

de la calidad educativa se hace de manera cada vez más eficiente (OEI, 2010), la dualidad educativa no ha podido ser sorteada con la globalización. Al contrario, por la transmisión acelerada de colonialidad que genera la globalización, ningún sistema educativo del *un-otro* espacio, para McGinn (1997), difiere de cómo era hace cincuenta años; las diferencias educativas entre las naciones han permanecido iguales (Dale, 2001, citado por García Ruiz, 2012); los resultados del desempeño educativo están por debajo de los países de altos ingresos (García Ruiz, 2009); no se observa una influencia positiva en el aprendizaje, o en una mayor motivación del alumno, sino una creciente alienación estudiantil, y dificultades en la enseñanza de la lectoescritura y de las disciplinas científicas y técnicas (Torres, 2002); no se logran ni siquiera los objetivos más pragmáticos de la modernidad, como son la universalización de la oferta educativa, el alcance de doce años de educación obligatoria, y la mejora de la calidad educativa (OEI, 2010).

Ante la ausencia de cambios profundos en los sistemas educativos en el *un-otro* espacio, se cuestiona la comprensión que se tiene del impacto de la globalización en la educación (McGinn, 1997). Si bien el fenómeno de la globalización carece de teleología o de finalidad concreta, por su dependencia de las nuevas tecnologías, magnifica y difunde lo que esté presente en el ambiente (García Ruiz, M. J., comunicación personal, julio 11, 2023), en este caso la colonialidad prevaleciente. Para entender la globalización, se debe reconocer que se ha entrado a un proceso nuevo con la misma lógica moderna que transfiere colonialidad (Mignolo, 2007; Chen, 2010) y que por las nuevas tecnologías, transfiere la colonialidad de manera acelerada. Al usar la globalización, la transferencia de colonialidad se ha acelerado, con lo que a su vez, el impacto de la colonialidad en el sistema educativo se ha acelerado y exacerbado.

En lugar de analizar el impacto de la globalización como acentuador de desigualdades educativas, se ha optado por reducir los costos inherentes a la aplicación de la globalización (Cornejo Espejo, 2012), a través de la compensación de los problemas de disparidad social causados por la globalización (Rigal, 2008 :29). Ya se ha argumentado que la justicia que sólo compensa la desigualdad es como advierte Cullen (1999, citado por Rigal, 2008), la acepción más pobre de la noción de justicia; la justicia demanda la eliminación de la dualidad educativa, por lo que si no se aborda antes que nada la transmisión de la colonialidad a los sistemas educativos a través de la globalización, esta para Chen (2010) va a seguir siendo una reproducción disimulada de la colonialidad.

Impacto epistémico sobre el sistema educativo

Dada la estructura educativa dual, la transmisión acelerada de colonialidad que provoca la globalización tiene un impacto epistémico diferente en cada espacio. En el espacio moderno, dado que la globalización emerge en ese espacio, y por estar vinculada al espacio geo- y bio-político moderno, la aceleración de la transmisión de colonialidad tiene un efecto modernizador en el sistema educativo, hay una adaptación y adecuación epistémica a los cambios tecnológicos, económicos y sociales acelerados que genera la globalización.

En el *un-otro* espacio el impacto epistémico de la transmisión acelerada de colonialidad es problemático y conflictivo, pues su intención de origen es, como Cornejo Espejo (2012) nota, aprovechar las oportunidades tecnológicas de la globalización para modernizar el sistema educativo; para adaptarlo a las tendencias globales (Gorostiaga & Tello, 2011); para que como Habermas (2008) propone, el *un-otro* espacio desacople sus creencias, y transite al espacio moderno. Esta intención de modernización para que el espacio moderno sea la arena común de ambos espacios (Habermas, 2008), es un combate frontal a lo que Reimers (2006) percibe como

el obstáculo a la globalización, que es la existencia de un relativismo cultural del *un-otro* espacio.

A partir del supuesto de que la globalización puede ser obstaculizada por el relativismo cultural, la globalización se va a usar con intensidad para combatir lo que se percibe como la amenaza a la existencia misma de la globalización. Así pues, con la globalización, surge un escenario de lucha (Aranson, 2003, citado por Habermas, 2008), entre enemigos imaginarios y reales; un escenario de lucha entre las fuerzas de modernización que buscan combatir al relativismo cultural que se imagina amenaza con terminar con la globalización (Reimers, 2006), y las fuerzas de resistencia que buscan sobrevivir el intento real de genocidio cultural que propone la modernidad (Quijano, 2014).

Con la globalización el escenario de lucha se intensifica, pues la globalización agiganta los esfuerzos para vincular los sistemas educativos del *un-otro* espacio a la modernidad (Torres, 2002) y abre nuevos frentes de combate al relativismo cultural. Cada frente de combate abierto va teniendo un impacto epistémico, y poco a poco se va mermando cada vez más el relativismo cultural del *un-otro* espacio.

Uno de esos frentes de combate al relativismo cultural es a través de la mundialización de las formas de vida (Cornejo Espejo, 2012); la globalización ha tenido influencia, especialmente en los últimos cincuenta años, en la cultura y la vida cotidiana de los espacios que han sido penetrados por los medios de difusión, especialmente la televisión (Dussel, 2019). En los contextos sociales creados por la globalización, hay un impacto epistémico pues se afectan las nociones propias de los jóvenes, y se retan las concepciones de ciudadanía y otras formas de tribalismo racial o étnico, al tiempo en que los jóvenes están en el proceso de definir su sentido de identidad, por lo que no pueden sujetar un sentido de valor superior a su cultura o a su

identidad étnica o racial (Reimers, 2006). Parte del contenido al que están expuestos los alumnos ha quedado determinado fuera de las manos del Estado, de las escuelas y de los padres, y ha quedado determinado por empresas privadas y organizaciones internacionales (Cornejo Espejo, 2012; Merenda e Irwin, 1989 citados por McGinn, Noel F., 1997). Con la globalización se han generado espacios supra-nacionales que impactan la esfera cultural (Casassus, 2001, citado por Gorostiaga & Tello, 2011), y reducen la capacidad de los Estados para controlar el flujo de información y conocimiento dentro de sus fronteras (Tedesco, 2000, citado por Gorostiaga & Tello, 2011). Las escuelas, que tradicionalmente han incorporado y reflejado cuestiones y elementos sociales, culturales, institucionales e históricos (Simola, 2005, citado por García Ruiz, 2012), enfrentan una creciente alienación estudiantil (Torres, 2002), y encuentran que el contenido escolar y el contenido de los medios internacionales no necesariamente está relacionado entre sí, y puede haber hasta contradicciones entre ambos (McGinn, 1997), pues como afirma Cornejo Espejo (2012), los medios cumplen una función opuesta a la escuela en cuanto “deslocaliza” los conocimientos, los mezcla y los usa con el propósito de entretener (Cornejo Espejo, 2012). Los padres, las comunidades, y el interior del hogar, que es donde se encuentran las referencias del niño en cuanto a valores, comportamientos y visiones del mundo (OEI, 2010), se han visto afectados por las diferentes direcciones que se ejercen entre la información global y la educación informal que los padres dan a sus niños.

Los organismos internacionales. Otro frente abierto en el sistema educativo para el combate al relativismo cultural es a través de los principales organismos internacionales implicados en la educación latinoamericana, como son UNESCO, OEA y Banco Mundial (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Sindicatos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay (2001) (CTERA), citado por Gorostiaga y Tello, 2011: 377); por el impacto que tienen en la educación,

los organismos internacionales y sus agendas se consideran un buen punto de partida para tratar de entender el impacto de la globalización en la educación (Jones, 2018, citado por Crossley & Watson, 2003).

Una de las razones por las que las organizaciones internacionales tienen un impacto epistémico es por su influencia global en la producción y distribución de conocimiento. Por un lado, las organizaciones internacionales afectan la producción de nuevo conocimiento NH; como Crossley y Watson (2003) apuntan, son ellas las que diseñan, influyen y alteran las políticas educativas, y al sólo poder ver los asuntos educativos desde una perspectiva global, sus políticas educativas terminan estando vinculadas a metas, factores de tiempo y ritmos educativos globales irreales y culturalmente insensibles. Hay un efecto epistémico, pues como Crossley y Watson (2003) apuntan, los Estados en lugar de lidiar con la complejidad que involucran los asuntos educativos, y la producción y diseño de políticas educativas propias, optan por considerar las transferencias de políticas educativas y adoptar prácticas educativas extranjeras exitosas.

Por otro lado, la distribución y transferencia de las políticas educativas diseñadas por los organismos internacionales es acelerada y extendida con la globalización (Crossley y Watson, 2003). Las organizaciones internacionales acceden y movilizan recursos a las escuelas para alinear el propósito educativo nacional con un propósito educativo internacional (Reimers, 2006), y controlar no sólo el contenido curricular, sino el cumplimiento de los objetivos educativos. Este control se hace a través de la planeación, organización, dirección y control de evaluaciones educativas en las escuelas (Crossley y Watson, 2003). La recolección sistemática de estadísticas educativas con base internacional y para uso comparativo inicia en la modernidad (Crossley y Watson, 2003); el movimiento de estándares internacionales propone una definición muy específica de calidad de la educación (Torres, 2002), en la que se utilizan indicadores

alterados en términos de una ecuación costo-beneficio educativos, ajenos a la lógica educativa (Puiggrós, 1996), en la que hay una confusión de significados considerable (Unterhalter, 2019) y en la que se incluyen conocimientos y habilidades, que para ser evaluables con los formatos de las evaluaciones internacionales diseñados por las propias organizaciones internacionales, se limitan a ser de bajo nivel cognitivo (Gulikers et al., 2004).

Con la globalización, la tarea de evaluación educativa se ha intensificado y se ha convertido en una de las formas más generalizadas de influencia global (Little, 1996, citado por Crossley y Watson, 2003). Han surgido diversos dilemas por las implicaciones de las evaluaciones educativas en las escuelas, pues las evaluaciones no son usadas como instrumento de mejoramiento educativo (Torres, 2002), sino para medir la efectividad educativa de un país mediante su comparación en tablas clasificadoras internacionales (Crossley y Watson, 2003); al servir para calificar a los países, se han convertido en medidas de la “supuesta prosperidad económica del Estado-nación” (Lingard y Rawolle, 2010, citado por Ruiz, 2012), en una supuesta garantía de calidad (Postlethwaite, (1999), citado por Crossley y Watson, 2003), por lo que en un tránsito del gobierno a la gobernanza, las naciones se ven presionadas (Lingard y Rawolle, 2010, citado por Ruiz, 2012), y los dirigentes, planeadores, y financiadores de educación no consideran distribuir prácticas educativas propias exitosas.

Conclusiones

La estructura del sistema educativo presenta una dualidad en la que los pobres estudian en la escuela pública, y los no pobres en la escuela privada, en la que todas las escuelas privadas separan a los alumnos pobres de los alumnos no pobres (Espinola, 1992, citado por McGinn, 1997), en la que la escuela es en un espacio de competitividad para los pobres y un espacio de asistencia para los no pobres (Rigal, 2008), en la que en la escuela pública se fomenta la

identificación con valores históricos y patrióticos, mientras que en la escuela privada se fomenta la identificación con grupos de la elite (Espinola, 1992, citado por McGinn, 1997), en la que en escuela pública se promueven valores de mayor tolerancia social y de formación ciudadana (Torres, 2002), la cual para los pobres significa patriotismo acrítico, mientras que para los no pobres, significa liderazgo (Apple, citado por Myers, 2007).

Se ha argumentado que la lógica de colonialidad ha tenido un impacto en el mantenimiento y reforzamiento de la estructura dual del sistema educativo. La modernidad ha intentado cerrar esa dualidad y vincular los espacios educativos mediante la propagación de valores, actitudes y una cultura común entre ambos espacios, lo cual ha tenido un efecto contraproducente pues como Kelly (2009) indica, al propagar una cultura común a todos los alumnos, se conduce al elitismo y se mantiene la segregación de espacios, debido a que al seleccionar, clasificar, distribuir y transmitir un contenido educativo que se considere universalmente relevante, se reflejan, refuerzan y perpetúan las relaciones y distribución de poder político, económico y moral, y los principios de control social existentes en cada espacio del sistema educativo. La dualidad educativa se ha exacerbado al establecer fines educativos occidentales, los cuales no tienen como objetivo suprimir la dualidad educativa, sino lograr la rentabilidad, elevar la calidad y facilitar la evaluación de los sistemas educativos. Los objetivos de rentabilidad ignoran la capacidad de la educación como promotora de desarrollo personal de los jóvenes (Kelly, 2009) y al prevalecer la ley del mercado y la competitividad absoluta entre individuos, como Puiggrós (1996) advierte, se ahondan las diferencias entre ganadores y los perdedores en cada espacio educativo. Los objetivos de calidad suponen que una mejora en la calidad educativa va a resolver los problemas de exclusión y desigualdad educativa, y mientras se resuelven, se aplica una política educativa compensatoria que no soluciona la dualidad

educativa, ni la falta de unidad social, sino sólo coadyuva a una coexistencia menos conflictiva (Rigal, 2008), y establece un sistema educativo diferenciado que da predominio a lo asistencial sobre lo pedagógico, con lo que se continua condenando a los pueblos del *un-otro* espacio, como advierte Quijano (2014), a ser una subcultura campesina e iletrada. Los objetivos de evaluación de la enseñanza, tienen un impacto estructural y epistemológico debido a que para que los conocimientos puedan ser evaluables, como apunta Kelly (2009), se dejan de lado las cuestiones que no pueden ser medibles como son las sociales y educativas de índole democratizadora y niveladora de las diferencias sociales (Puiggrós, 1996; García Garrido y García Ruiz, 2005), lo cual tiene un impacto en la estructura del sistema educativo; los objetivos de evaluación de la enseñanza, tienen un impacto epistemológico pues los conocimientos para ser evaluables se limitan a ser conocimientos y habilidades de bajo nivel cognitivo (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004).

Se ha argumentado que la lógica de colonialidad tiene un impacto epistémico sobre el sistema educativo, y constituye lo que Quijano (2014) llama un intento de genocidio cultural. En la doble moralidad de la lógica de la colonialidad de la que habla Mignolo (2007) se empodera la forma de producción de conocimiento moderno disciplinar, tradicional, newtoniano, homogéneo, jerárquico, y regido por intereses académicos (García Ruiz, 2012), y se suprime y excluye la producción de conocimiento NH proveniente el *un-otro* espacio (Castro-Gómez, 2007; Mignolo (2007); Quijano (2014); Takayama(2017). Reimers (2006) sugiere usar el sistema educativo a varios niveles para perpetuar la arquitectura de conocimiento actual, a través de privar a los estudiantes del incentivo a conservar valores y memorias dentro de las comunidades, de requerir que las políticas educativas sean producto de un conocimiento occidental que está en posibilidad de definir qué es “avanzado” o qué es “elemental” (Reimers, 2006; Heyneman, 2003) y evitar el

manejo del currículo escolar, el cual para Kelly (2009) tiene implicaciones y serias repercusiones en la naturaleza de la sociedad como un todo.

La globalización agiganta los esfuerzos para vincular los sistemas educativos del *un-otro* espacio a la modernidad (Torres, 2002), por lo que se ha argumentado que la globalización ha significado una aceleración en la transmisión de la colonialidad al sistema educativo, con su consecuente impacto estructural y epistémico, el cual es diferente en cada espacio. La estructura dual se profundiza pues en el espacio moderno, la aceleración de la transmisión de colonialidad significa una aceleración en la modernización, mientras que en el *un-otro* espacio tiene un efecto problemático y conflictivo, pues la aceleración de la transmisión de colonialidad significa una aceleración del intento de que el *un-otro* espacio desacople sus creencias, y transite al espacio moderno (Habermas, 2008), una aceleración en el intento de genocidio cultural que propone la modernidad (Quijano, 2014). La globalización es usada con intensidad para combatir al relativismo cultural que se argumenta amenaza con terminar con la globalización (Reimers, 2006), a través de los principales organismos internacionales implicados en la educación latinoamericana (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Sindicatos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay (2001) (CTERA), citado por Gorostiaga y Tello, 2011: 377).

En este trabajo se presenta un Proyecto para el Desprendimiento del Conocimiento que requiere dejar de usar a la globalización para la transmisión acelerada de colonialidad, y se propone usarla como plataforma de desprendimiento del conocimiento; se requiere usar a la globalización como fenómeno de intercambio e interconexión para facilitar la movilidad regional de maestros con sus ideas, dentro de ambos espacios del sistema educativo, para intentar zanjar la estructura educativa dual y eliminar la colonialidad epistémica integrada en los procesos modernos de producción y distribución.

Análisis cualitativo

La decolonialidad epistémica, que es la eliminación de la lógica de colonialidad de los procesos de conocimiento se logra a través del desprendimiento del conocimiento, que significa producir y distribuir un nuevo conocimiento no hegemónico (NH), un *un-otro* conocimiento inédito subalterno, que ha sido ignorado y silenciado por el predominio del conocimiento hegemónico, y que surge fuera del paradigma de la modernidad (Mignolo, 2007; Dussel, 2019; Castro-Gómez, 2007). Un proceso de decolonialidad inicia con el desprendimiento del conocimiento; como Mignolo (2007) alerta, inicia con la recuperación de las subjetividades de los pueblos a los que les ha sido negada la posibilidad de participar en los procesos de producción y distribución de conocimiento. El *Damné* es la figura política y filosófica central en un proceso de desprendimiento, pues es quien puede recuperar las subjetividades ocultas (Mignolo, 2007); el *Damné* es el difamado racialmente, desposeído política, económica y espiritualmente, y desposeído de relaciones y conocimientos (Maldonado, 2004, citado por Mignolo, 2007), y al mismo tiempo quien ha resistido al arrastre epistemológico moderno manteniendo su subjetividad, *una-otra* consciencia (Mignolo, 2007). La decolonialidad debe ser promulgada desde la perspectiva e intereses de los *Damnés*, quienes sirven de guía intelectual en su propio proceso de desprendimiento, y al mismo tiempo, en los procesos de deconstrucción que se lleven a cabo en el Norte global (Mignolo, 2007).

A continuación, se presentan los resultados de tres trabajos investigativos. Uno se trata de un cuestionario que se realizó para identificar si los maestros de escuela latinoamericanos reúnen las características teóricas de un *Damné*; otro se trata de una investigación acción participativa (IAP) para evaluar la posibilidad de que los maestros latinoamericanos puedan transformarse unos a otros mediante el contacto y la discusión con maestros de otros países latinoamericanos,

de comunidades diversas y con valores diferentes; y otro se trata de una investigación acción participativa (IAP) para identificar la posibilidad e idoneidad de usar a la región latinoamericana como plataforma para la decolonialidad, a través del uso de *Latinoamérica como método* para la fundación de una nueva lógica de conocimiento regional.

El maestro como Damné, figura central para el desprendimiento de los sistemas educativos latinoamericanos

La hipótesis de este trabajo es que es que los maestros latinoamericanos reúnen los atributos teóricos del *Damné*. De reunirlos, los maestros pueden asumir el papel central en el proceso de desprendimiento del conocimiento, y por tanto es posible promulgar la decolonialidad de los sistemas educativos desde la perspectiva e intereses de los maestros latinoamericanos.

Elección de la metodología

Para identificar si los maestros latinoamericanos cumplen con los atributos teóricos de los *Damnés*, si han sido difamados y despojados política, económica y de conocimientos, y si han mantenido su subjetividad, la una-otra consciencia de la que habla Mignolo (2007), se aplicó un cuestionario para el cual se presentaron una a una, diferentes preguntas, más o menos de manera semanal, para recoger la información necesaria, a través de WhatsApp desde el 3 marzo de 2021 hasta agosto de 2021.

La pregunta general: ¿Los docentes latinoamericanos cumplen con los atributos teóricos para ser considerados como *Damnés*?

Sub-preguntas:

1. ¿Cuál es la percepción del docente y el respeto que se le tiene en nuestras sociedades?

Definición del atributo de desvalorización: Se identifica qué y quién valora o no valora al maestro. Se considera que se valora al maestro cuando se habla de que se respeta y aprecia la figura del maestro y cuando se habla de las razones por las que se valora al maestro. Se considera que no se valora al docente cuando se habla de que el docente ha perdido el respeto, o debe recuperarlo, cuando se reconoce que se necesita mejorar la figura del docente y hay un prejuicio en contra de él, o se le culpa del problema educativo.

2. ¿Qué opinan de las remuneraciones a los docentes?

Definición del atributo de despojo económico: Se considera que no hay un despojo económico cuando se dice que el maestro recibe buen sueldo y cuenta con certidumbre laboral. Se considera que hay despojo económico cuando se reconoce que los maestros tienen bajos sueldos y que deben pagar el material de clase con su propio ingreso, y cuando se habla de que enfrentan incertidumbre laboral, que significa que el maestro está en necesidad de buscar más horas de trabajo para su sustento, o que enfrenta incertidumbre salarial, ya sea que se les deja de pagar, no se les da el aumento salarial prometido, o sus prestaciones se ven afectadas.

3. ¿Cuál es la opinión en sus países de la participación política de los maestros?

Definición del atributo de despojo político: Se considera que el maestro no tiene despojo político cuando se dice que la sociedad reconoce que el maestro tiene derechos que se le deben cumplir, que el maestro participa de una manera real en la política, y con su participación política el maestro obtiene certeza económica y laboral. La práctica de política real ocurre cuando su participación se experimenta como una forma de pertenecer a la nación, como exhibición de arraigo popular, que da visibilidad a quien ha sido excluido de la vida pública, de quien es invisible para los medios de comunicación, salvo cuando son flojos y atentan contra la educación de los niños. Se considera que el maestro tiene despojo político cuando el apoyo

social a la participación política del maestro está condicionada a que no perjudique a los alumnos, cuando la participación política es resultado de manipulación, es inefectiva y no ejerce influencia en su circunstancia, o cuando la participación política genera desprestigio del maestro.

4. ¿Cuál es la opinión en sus países sobre los conocimientos de los maestros?

Definición del atributo de despojo de conocimientos: Se considera que el maestro no tiene despojo de conocimientos cuando se considera al maestro como una persona con conocimientos hegemónicos y no hegemónicos, cuando se reconoce que el maestro tiene buena formación y actualización, y que la carrera magisterial es un incentivo a su formación continua. Se considera que el maestro tiene un despojo de conocimientos cuando se dice que los maestros no tienen conocimientos o cultura, que tienen mala formación profesional, que no tienen interés por educación continua, o que no cumplen con evaluaciones o estándares.

5. ¿Los maestros han mantenido su subjetividad?

Definición del atributo de mantenimiento de subjetividad: Se considera que el maestro mantiene su subjetividad y resiste el arrastre epistemológico de la modernidad cuando se reconoce que los maestros tienen como objetivo la provisión de una educación real y no utilitaria, que para educar el maestro requiere reconocer y comprender la situación de vida de sus alumnos, cuando se reconoce la heterogeneidad que el maestro enfrenta en el aula, cuando se reconoce que el maestro cuenta con el apoyo social para mantener su subjetividad, y cuando se habla de cómo el maestro se resiste al arrastre epistemológico de la modernidad. Se considera que el maestro no puede mantener su subjetividad cuando se reconoce la educación como utilitaria, se habla de que no hay heterogeneidad en el aula escolar, cuando el maestro no cuenta con el apoyo social e institucional para mantener su subjetividad, y cuando el maestro no se resiste al arrastre epistemológico de la modernidad.

Los informantes

Se formó un grupo focal con la inclusión de ocho maestros, con diferentes valores y de diferentes países latinoamericanos:

Argentina, maestra de escuela urbana, privada

Bolivia, maestra de escuela internacional, urbana, privada

Brasil, maestra de escuela internacional, urbana, privada

Colombia, 2 maestros escuelas públicas, rurales

México, 1 maestra de escuela urbana, privada y 1 maestra de escuela rural, pública

Perú, maestra de escuela urbana, privada

El grupo focal de 8 miembros es pequeño, pero una de sus fortalezas es la variedad internacional que presenta, ya que se representan a seis diferentes países, y su otra fortaleza es contar con una variedad de escuelas del ámbito rural y urbano. Se aplicaron dos criterios para elegir estos países y maestros; uno por disponibilidad y el otro, por sector de actividad. Los participantes en el grupo focal son maestros de diferentes países a los que tuve acceso a través de contactos y canales personales, y son maestros cuya actividad se lleva a cabo en el aula, en contacto con los estudiantes. A través de la participación y discusión de los informantes en el grupo focal espero poder tener acceso a la información que se refiere a las características de los maestros para considerarse centrales en el proceso de desprendimiento. Se espera que con la información que se derive de este grupo focal, se lleve a cabo una investigación futura más completa, enfocada e informada.

En el Anexo 1 se presenta la carta de consentimiento que firmaron los maestros participantes.

Análisis

Para organizar la información y dar sentido a la investigación, se construyó un sistema de códigos el cual se agrega en el Anexo 2. El análisis se llevó a cabo usando Atlas.ti, un software asistido por ordenador para facilitar el análisis de datos cualitativos para investigaciones cualitativas.

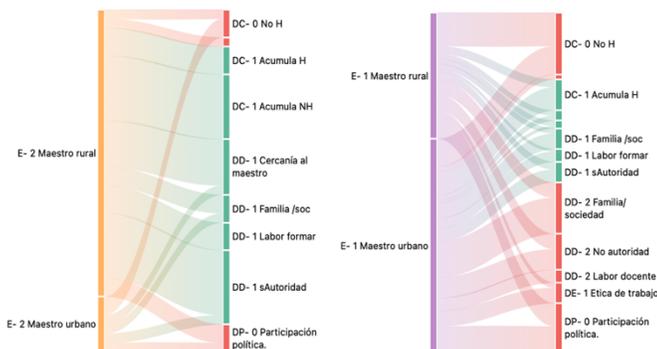
Relación de resultados e información

Se validó la hipótesis y se identificó que el maestro latinoamericano puede asumir el papel central de *Damné* en el proyecto de desprendimiento de los sistemas educativos, porque el maestro reúne los atributos teóricos del *Damné*, porque ha sido difamado racialmente, experimenta un despojo político, económico, y de conocimientos, y mantiene su propia subjetividad de diferentes maneras. Se identificó una clara diferenciación entre el maestro en el espacio urbano y en el espacio rural, lo que significa que en la figura del maestro latinoamericano es evidente la dualidad del sistema educativo y la colonialidad del sistema educativo.

El maestro difamado racialmente. Como se puede observar con el color verde en la Figura 7, en el espacio rural (E-2) se valora más al maestro y se encuentran más razones por las que valorarlo, mientras que, en el espacio urbano (E-1), es menos valorado y se encuentran más razones por las que se no se le valora.

Figura 7

Valorización del maestro en ambos espacios educativos. Elaboración propia.



Nota: El color anaranjado se refiere al espacio rural (E-2) y el color morado se refiere al espacio urbano (E-1); E- 1 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio urbano; E- 1 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio urbano; E- 2 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio rural; E- 2 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio rural. El color verde se refiere a las razones por las que se valora al maestro; el color rojo se refiere a las razones por las que no se valora al maestro. DC- 0 No H, significa que no se valora al maestro porque no tiene conocimiento hegemónico; DC- 0 No NH, significa que no se valora al maestro porque no tiene conocimiento no hegemónico (no aparece titulado en la gráfica por insignificante); DC- 1 Acumula H, significa que se valora que el maestro acumula conocimiento hegemónico; DC- 1 Acumula NH, significa que se valora que el maestro acumula conocimiento no hegemónico; DD- 1 Cercanía al maestro, significa que se valora la cercanía al maestro; DD- 1 Familia/soc, significa que la familia y sociedad valora al maestro; DD- 1 Labor formar, significa que se valora la labor formativa del maestro; DD- 1 sAutoridad, significa que se valora porque es una autoridad; DP- 0 Participación política, significa que no se valora participación política del maestro; DD- 2 Familia/sociedad, significa que la familia y sociedad no valoran al maestro; DD- 2 No autoridad, significa que el maestro no es considerado una autoridad que se valora; DD- 2 Labor docente, significa que no se valora la labor docente; DE- 1 Ética de trabajo, significa que no se valora la ética de trabajo del maestro.

Como se puede observar, en ambos espacios, a los maestros se les aprecia por las mismas razones. Con excepción de la posesión de conocimiento H y la valoración que le tiene la familia y la sociedad a la figura del maestro, las razones para valorar al maestro en cada espacio tienen diferentes proporciones de importancia; las mayores diferencias en la valoración al maestro se observan en la valoración al maestro por su acumulación de conocimiento NH, por considerarlo

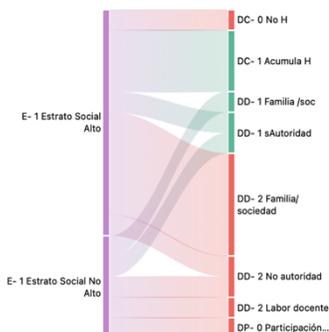
como una figura de autoridad y por la cercanía del maestro a la comunidad. En el campo se reconoce al maestro como la figura que sabe, que tiene conocimiento tanto H como NH, y se aprecia mucho más el conocimiento NH que tiene el maestro rural, quien es considerado una autoridad que se respeta. En el espacio urbano la posesión que tenga el maestro del conocimiento NH es poco significativo, al igual que su cercanía a la comunidad; la cercanía del maestro a la comunidad urbana no se valora como la cercanía del maestro rural a sus alumnos en el campo.

En ambos espacios, a los maestros no se les aprecia si no tienen conocimiento H o cuando su participación política afecta a los alumnos. El no tener conocimiento H en el ámbito urbano se considera más grave que en el campo. El maestro rural que no acumula conocimiento NH tampoco es valorado en el campo, mientras que en la ciudad el no tener conocimiento NH no se considera una carencia relevante. En claro contraste, en el espacio urbano el maestro urbano no se considera una autoridad que se respeta, y aunque se reporta que parte de la sociedad valora su labor, en su mayoría la familia y la sociedad no valora al maestro por lo que se percibe como su falta de ética laboral -se reportó consistentemente que se considera que los maestros son flojos-, su participación política que se percibe como perjudicial para los alumnos, y por su falta de conocimiento H. Si bien en el espacio rural, al maestro se le tiene respeto y representa una autoridad en el campo, ese mismo maestro rural no es respetado por la familia y la sociedad en el espacio urbano, por el tema racial y su procedencia rural.

Como se puede ver en la Figura 8, en el espacio urbano moderno, la valorización del maestro varía de acuerdo con el nivel social al que enseña. Se reportó que, las familias de las clases sociales altas no valoran al maestro porque sienten que son superiores al maestro, el cual es tomado como un empleado más, mientras en los niveles sociales urbanos no altos, las familias y la sociedad sí valoran un poco al maestro y lo pueden llegar a reconocer como una autoridad.

Figura 8

Valorización del maestro en el espacio urbano, por estrato social. Elaboración propia.



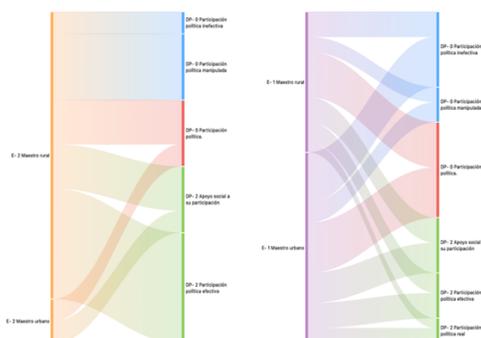
Nota: El color morado se refiere al espacio urbano (E-1). E- 1 Estrato social alto, se refiere al estrato social alto del espacio urbano; E- 1 Estrato social no alto, se refiere al estrato social no alto del espacio urbano. El color verde se refiere a razones por las que se valora al maestro; el color rojo se refiere a razones por las que no se valora al maestro. DC- 0 No H, significa que no se valora al maestro porque no tiene conocimiento hegemónico; DC- 1 Acumula H, significa que se valora que el maestro acumula conocimiento hegemónico; DD- 1 Familia/soc, significa que la familia y sociedad valora al maestro; DD- 1 sAutoridad, significa que se valora porque es una autoridad; DD- 2 Familia/sociedad, significa que la familia y sociedad no valoran al maestro; DD- 2 No autoridad, significa que el maestro no es considerado una autoridad que se valora; DD- 2 Labor docente, significa que no se valora la labor docente; DP- 0 Participación política, significa que no se valora participación política del maestro.

Se concluye que en lo que se refiere a la desvalorización y difamación racial del maestro, en el espacio urbano el maestro reúne con este atributo teórico del *Damn e*, al contrario del maestro rural, el cual es apreciado y valorado en el espacio urbano.

El maestro y el despojo político. En lo que se refiere al atributo teórico del *Damn e* de despojo político de los maestros, se identificó un despojo político ya que se reportó que cuando los maestros asumen una lucha política lo hacen por su precariedad salarial, o presionados por el sindicato o por las autoridades en el poder, y su participación política es en su detrimento, pues afecta negativamente el prestigio y la reputación de la profesión docente.

Figura 9

Despojo político en ambos espacios educativos. Elaboración propia.



Nota: El color anaranjado se refiere al espacio rural (E-2) y el color morado se refiere al espacio urbano (E-1); E-1 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio urbano; E-1 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio urbano; E-2 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio rural; E-2 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio rural. El color verde claro se refiere a razones por las que se considera que la participación política del maestro es positiva; el color rojo se refiere a que la sociedad no valora la participación política del maestro. El color azul se refiere a las razones por las que no existe una participación política real del maestro. DP-0 Participación política inefectiva se refiere a que la participación política del maestro no genera un cambio; DP-0 Participación política manipulada se refiere a que la participación política del maestro no es libre, sino forzada o manipulada; DP-0 Participación política, se refiere a que no se valora la participación política del maestro; DP-2 Apoyo social a su participación, se refiere que la sociedad y padres de familia apoyan la participación política del maestro; DP-2 Participación efectiva, se refiere a que la participación política del maestro genera cambios positivos para el maestro; DP-2 Participación real, se refiere a que la participación política del maestro es voluntaria y por convicción, no bajo manipulación.

En la Figura 9 se identifica que el apoyo social a la participación política del maestro es el mismo en ambos espacios, en los casos en que se reconoce la precariedad salarial del maestro, pero esta participación política es mucho más efectiva para el maestro rural. Desde la perspectiva urbana, la participación política real, la que se realiza por convicción y no manipulación, se percibe con la misma importancia para el maestro urbano y el maestro rural, pero es más inefectiva en el ámbito urbano. La manipulación política del maestro, que ocurre en el ámbito

rural, es mayor que en el espacio urbano. En el ámbito urbano la participación política del maestro, tanto urbano como rural, no se valora pues se percibe que el maestro perjudica a los alumnos y tiene un impacto negativo en la valoración de la ética laboral del maestro.

Se concluye que el maestro reúne el atributo teórico del *Damn * de despojo político pues en ambos espacios del sistema educativo, el maestro experimenta un despojo político.

El maestro y el despojo económico. En lo que se refiere al atributo teórico del *Damn * de despojo económico, se reportó un despojo económico de los maestros, pues su remuneración en ambos espacios siempre tiende a ser baja o absurdamente baja, y los sueldos varían mucho, no sólo en monto sino también en certeza en virtud de que se reportó incertidumbre en disponibilidad de trabajo, tiempos de pago y reglas para los exámenes para incrementar el sueldo.

Figura 10

Remuneración económica y certeza laboral del maestro en ambos espacios educativos. Elaboración propia.



Nota: El color anaranjado se refiere al espacio rural (E-2) y el color morado se refiere al espacio urbano (E-1); E- 1 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio urbano; E- 2 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio rural. El color verde se refiere buenos sueldos y certeza laboral que tiene el maestro; el color rojo se refiere al despojo económico relacionado a bajos sueldos e incertidumbre laboral que enfrenta el maestro. DE- 1 Incertidumbre laboral, se refiere a que el maestro no cuenta con contratos y certeza laboral de largo plazo; DE- 1 Sueldos bajos y políticas inciertas, se refiere a que los maestros reciben sueldos excesivamente bajos y las reglas para cambios salariales son variables o inciertos; DE- 1  tica de trabajo, se refiere a que no se valora la  tica de

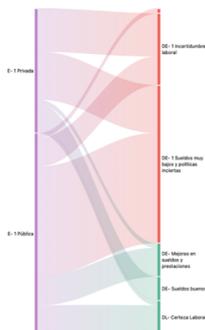
trabajo del maestro y se le considera un perezoso; DE- Mejoras en sueldos y prestaciones, se refiere a que el maestro tiene derecho a mejoras en sueldos por capacitación o años de servicio, y prestaciones; DL- Certeza Laboral, se refiere a que el maestro cuenta con contrato laboral y no requiere buscar horas extras adicionales; DE – Sueldos buenos, se refiere a que el maestro recibe un sueldo bueno, honorable.

Como se puede ver en la Figura 10, al maestro rural no se le cuestiona su ética de trabajo, no se le considera perezoso, mientras que en la ciudad se le cuestiona su ética de trabajo y se le considera perezoso. En ambos espacios se identificó un despojo laboral, en el que los cargos docentes de tiempo completo son escasos, y para que los maestros puedan compensar los bajos sueldos, los maestros se ven obligados a trabajar horas extras, dobles jornadas o cargas excesivas, provocando cansancio y baja productividad. Si bien en ambos espacios se reportaron mejoras en sueldos, especialmente para el maestro rural que recibe un pequeño bono adicional por desplazarse a territorios lejanos, en el campo no se reportó en ningún caso la existencia de buenos sueldos para los maestros.

Como se puede ver en la Figura 11, sólo los maestros de niños ricos que trabajan en escuelas privadas, reciben un sueldo bueno. No todas las escuelas privadas pagan bien al maestro, al contrario. Se reportó gran incertidumbre laboral en el sector privado, más que en el público, por la ausencia de la regulación gubernamental en materia salarial y de cargas laborales. Esta certeza laboral sólo se reportó en las escuelas públicas, y el maestro valora tanto esta certeza laboral, que acepta trabajar en escuelas públicas con un menor sueldo a cambio de tener la seguridad laboral.

Figura 11

Remuneración económica y certeza laboral del maestro en el ámbito urbano, por tipo de escuela. Elaboración propia.



Nota: El color morado se refiere al tipo de escuela en el espacio urbano (E-1). E-1 Privada, se refiere a escuela privada del espacio urbano; E-1 Pública, se refiere a escuela pública del espacio urbano. El color verde se refiere buenos sueldos y certeza laboral que tiene el maestro; el color rojo se refiere al despojo económico que tiene el maestro. DE- 1 Incertidumbre laboral, se refiere a que el maestro no cuenta con contratos y certeza laboral de largo plazo; DE- 1 Sueldos bajos y políticas inciertas, se refiere a que los maestros reciben sueldos excesivamente bajos y las reglas para cambios salariales son variables o inciertos; DL- Certeza Laboral, se refiere a que el maestro cuenta con contrato laboral y no requiere buscar horas extras adicionales; DE – Sueldos buenos, se refiere a que el maestro recibe un sueldo bueno, honorable.

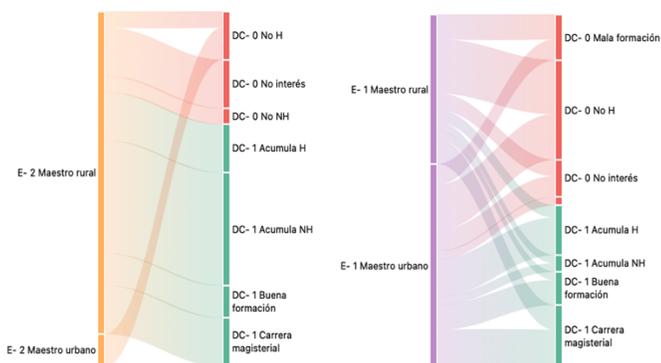
Se concluye que el maestro reúne el atributo teórico del *Damn * que se refiere al despojo económico pues el maestro est  despojado económicamente y explotado laboralmente en ambos espacios educativos, lo cual es un atributo del *Damn * que se puede distinguir en la figura del maestro.

El maestro y el despojo de conocimientos. En lo que se refiere al atributo teórico del *Damn * de que se refiere al despojo de conocimientos, como se puede observar con el color verde en la Figura 12 la zona de color verde, que considera al maestro como una figura con conocimientos, es mayor en el espacio rural (E-2) que en el espacio urbano (E-1). En ambos espacios, se valora la carrera magisterial, en la medida en que da certeza laboral e incentivos para la formación continua. En el ámbito urbano se considera que la formación del docente es más

mala que buena, mientras que en el campo, la formación del maestro se considera buena. Se identificó que en el campo se considera que el maestro es la persona que inspira, que tiene buena formación, que sabe, que tiene ambos conocimientos H y NH. En el sistema educativo del espacio moderno se considera que el maestro urbano no tiene suficientes conocimientos H, que no sirve para los alumnos de hoy, y que no tiene interés por la formación continua.

Figura 12

Despojo de conocimientos del maestro en ambos espacios educativos. Elaboración propia.

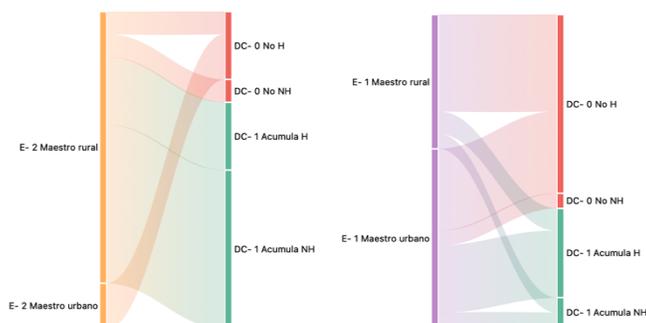


Nota: El color anaranjado se refiere al espacio rural (E-2) y el color morado se refiere al espacio urbano (E-1); E-1 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio urbano; E-1 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio urbano; E-2 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio rural; E-2 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio rural. El color verde se refiere a las razones por las que se considera al maestro como una persona que tiene conocimientos; el color rojo se refiere a razones por las que se considera que el maestro no tiene conocimientos. DC-0 Mala formación, se refiere a que no se valora al maestro porque se considera que tiene mala formación; DC-0 No interés, se refiere a que no se valora porque se considera que el maestro no tiene interés por la educación y formación continua; DC-0 No H, se refiere que no se valora al maestro porque se considera que no tiene conocimiento hegemónico; DC-0 No NH, se refiere a que no se valora al maestro porque se considera que no tiene conocimiento no hegemónico; DC- Acumula H, se refiere a que se valora que el maestro acumula conocimiento hegemónico; DC- Acumula NH, se refiere a que se valora que el maestro acumula conocimiento no hegemónico; DC-1 Buena formación, se refiere a que se valora que el maestro tiene buena formación y actualización; DC-1 Carrera magisterial, se refiere a que se valora la carrera magisterial para la formación continua del maestro.

Al profundizar la inspección de la posesión y acumulación de conocimiento H y NH en cada espacio, como se puede observar en la Figura 13, se identificó que en el ámbito rural se valora en gran medida la acumulación que hace el maestro de conocimiento NH, y no se valora cuando el maestro no lo acumula. En drástico contraste se identificó que en el ámbito urbano no se valora al maestro si no posee conocimiento H, y no se considera un despojo de conocimientos el no acumular conocimiento NH. Es decir, el conocimiento más valorado en el campo, el conocimiento NH, es exactamente el menos valorado en el espacio urbano.

Figura 13

Valoración de conocimientos H y NH en ambos espacios educativos. Elaboración propia.



Nota: El color anaranjado se refiere al espacio rural (E-2) y el color morado se refiere al espacio urbano (E-1); E-1 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio urbano; E-1 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio urbano; E-2 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio rural; E-2 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio rural. El color verde se refiere a las razones por las que se considera al maestro como una persona que tiene conocimientos; el color rojo se refiere a razones por las que se considera que el maestro no tiene conocimientos. DC- 0 No H, se refiere que no se valora al maestro porque se considera que no tiene conocimiento hegemónico; DC- 0 No NH, se refiere a que no se valora al maestro porque se considera que no tiene conocimiento no hegemónico; DC- Acumula H, se refiere a que se valora que el maestro acumula conocimiento hegemónico; DC- Acumula NH, se refiere a que se valora que el maestro acumula conocimiento no hegemónico.

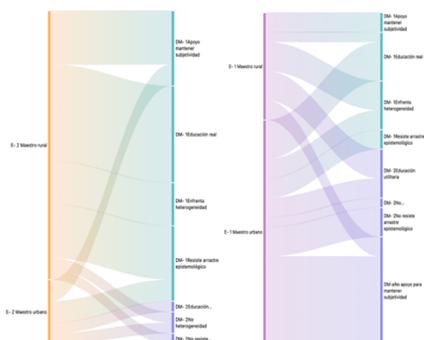
Se concluye que en el espacio urbano el maestro está despojado de conocimientos, pues se considera que no tiene H, sólo se valoran los conocimientos del maestro rural si éstos son H y se le considera despojado de conocimientos si no los tiene; los conocimientos NH que acumula

el maestro rural no son reconocidos en el espacio urbano, lo que confirma un despojo de conocimientos en el espacio urbano. Este despojo conocimientos del maestro en el espacio urbano es un atributo teórico del *Damn * que se puede distinguir en la figura del maestro.

El maestro, mantenimiento de su subjetividad y su resistencia al arrastre epistemológico de la modernidad. Otro atributo teórico del *Damn * es el que se refiere a la resistencia al arrastre epistemológico moderno. El ideal moderno para ambos espacios educativos es que los maestros sean únicamente distribuidores de conocimiento H. Por ello, se reportó que la resistencia al arrastre epistemológico se ve debilitada en ambos espacios por los exámenes de evaluación a los que est n sujetos los maestros y los alumnos. Como lo describe un maestro, “tenemos libertades, pero al mismo tiempo, cadenas.” Sin embargo, la posibilidad de resistir este arrastre epistemológico y mantener una subjetividad en el aula varía en el espacio moderno y el espacio rural.

Figura 14

Mantenimiento de la subjetividad en ambos espacios educativos. Elaboración propia.



Nota: El color anaranjado se refiere al espacio rural (E-2) y el color morado se refiere al espacio urbano (E-1); E- 1 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio urbano; E- 1 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio urbano; E- 2 Maestro urbano, se refiere al maestro urbano en el espacio rural; E- 2 Maestro rural, se refiere al maestro rural en el espacio rural. El color turqu es se refiere a las razones que permiten al maestro mantener su subjetividad; el color púrpura se refiere a las razones que no permiten al maestro mantener su subjetividad. DM- 1 Apoyo mantener subjetividad, se refiere a que el maestro cuenta con el apoyo social o de la

escuela para mantener su subjetividad; DM- 1Educación real, se refiere a que el maestro considera que la educación es para la formación y desarrollo personal del alumno; DM- 1Enfrenta heterogeneidad, se refiere a que el maestro enfrenta heterogeneidad y diversidad de alumnos en el aula; DM- 1Resiste arrastre epistemológico, se refiere a que el maestro es capaz de resistir el arrastre de la modernidad y considerar el conocimiento NH en el aula; DM- 2Educación utilitaria, se refiere a que el maestro concibe la educación con fines utilitarios y de trabajo futuro; DM- 2No heterogeneidad, se refiere a que el maestro enfrenta menor heterogeneidad de alumnos en el aula; DM- 2No resiste arrastre epistemológico, se refiere a que el maestro está presionado para entregar sólo conocimiento H a sus alumnos; DM- a No apoyo para mantener subjetividad, se refiere a que el maestro no tiene apoyo social o institucional para entregar conocimiento NH a sus alumnos.

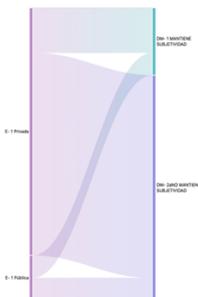
Como se puede ver en la Figura 14, en el ámbito urbano, sólo se apoya que el maestro rural sea el que mantiene su subjetividad; en gran medida el maestro urbano no tiene el apoyo para mantener su subjetividad y se le desalienta a mantenerla. En contraste, el espacio rural da lugar a la improvisación por parte del maestro, quien es una personalidad de mucho respeto en el campo. En el espacio rural se reporta mucho más que el maestro tenga la posibilidad de mantener la subjetividad; en ningún caso en el ámbito urbano se reporta que el maestro urbano o rural tengan apoyo para mantener su subjetividad. En ambos espacios hay maestros que reconocen que la educación real es la que debe guiar su práctica educativa, pero en su mayoría, el maestro en el campo es el que reconoce que la educación debe ser para preparar a los alumnos para el mercado laboral. La presión por aplicar una educación utilitaria es muy fuerte en el ámbito urbano, casi insignificante en el campo, y sólo aplicable a los maestros urbanos en el campo. Otro factor que contribuye a que el maestro pueda mantener su subjetividad en el aula se refiere a la heterogeneidad que enfrenta en el aula; en ambos espacios se enfrenta heterogeneidad, pero ésta se reconoce más en el campo. El reconocimiento de una heterogeneidad en el aula urbana es marcadamente menor que en el aula rural.

La resistencia al arrastre epistemológico es mayor en el campo. El maestro rural reportó que es común conversar con los alumnos y desmitificar ideas preconcebidas del significado de la vida en la ciudad; el espacio rural es un espacio vivo, en donde se permite la producción y distribución de conocimiento NH a lado del H. El conocimiento NH que recupera el maestro rural es valorado y utilizado en el campo; más aún, se identificó que el maestro rural busca *acobijar* el conocimiento NH, la cultura, los idiomas, el contexto y las diferentes condiciones de sus alumnos. *Acobijar* es la palabra textual usada por una maestra rural, al referirse al trabajo que hace con sus alumnos en la comunidad; *acobijar* es un término usado en el campo de la agricultura, que se refiere a dar estabilidad y abrigar las raíces de una planta, y resulta apropiado para describir el trabajo que hace el maestro rural con sus alumnos en el campo. El maestro rural se da cuenta de que la educación no puede ser sólo para generar mano de obra para el mercado, sino para *acobijar* al alumno y sus conocimientos, y entre otras cosas, evitar que los niños se queden en su casa o trabajando en la calle con los peligros que eso entraña. Esta resistencia al arrastre epistemológico es muy pequeña en el ámbito urbano y la presión para no resistir el arrastre epistemológico es muy grande.

Como se puede observar en la Figura 15, la improvisación y la subjetividad se ven amenazadas principalmente en escuelas privadas por el miedo del maestro a perder el trabajo al adentrarse en temas políticos demasiado sensibles, por las familias con poder que están interesadas en legitimar y reforzar su propio pensamiento político, y por el desprestigio de la profesión docente que resta validez a los argumentos de los maestros; por ello, en el aula urbana de las escuelas privadas se legitima y refuerza el pensamiento de los padres.

Figura 15

Mantenimiento de la subjetividad en el espacio urbano por tipo de escuela, pública o privada. Elaboración propia.



Nota: El color morado se refiere al tipo de escuela en el espacio urbano (E-1). E-1 Privada, se refiere a escuela privada del espacio urbano; E-1 Pública, se refiere a escuela pública del espacio urbano. El color turquesa se refiere a la posibilidad del maestro para mantener su subjetividad; el color púrpura se refiere a la imposibilidad del maestro para mantener su subjetividad. DM-1 Mantiene subjetividad, se refiere a que el maestro cuenta con el apoyo para mantener su subjetividad, considera que la educación debe ser real no utilitaria, enfrenta heterogeneidad en el aula, y resiste el arrastre epistemológico; DM-2 aNo mantiene subjetividad, se refiere a que el maestro no cuenta con el apoyo para mantener su subjetividad, considera que la educación debe ser utilitaria, enfrenta homogeneidad en el aula, y no resiste el arrastre epistemológico.

Como se discutió anteriormente, si bien el maestro en el espacio rural puede mantener su subjetividad y resistir el arrastre epistemológico, como se puede ver en la Figura 15, en la escuela privada del ámbito urbano es donde más se le desincentiva al maestro mantener su subjetividad. La resistencia al arrastre epistemológico y el mantenimiento de la subjetividad es un atributo teórico del *Damné*, y este atributo es más intenso en el espacio rural en general, y menos intenso en las escuelas privadas urbanas.

Conclusiones

En virtud de que se identificó que las respuestas al cuestionario contrastan fuertemente para el espacio urbano y el espacio rural del sistema educativo, se consideró que las respuestas definen las características de una dualidad en el sistema educativo latinoamericano. Se identificó que si bien el maestro en general sí puede considerarse un *Damné*, en particular el maestro de

cada espacio tiene mayor o menor intensidad de *Damn * en cada atributo que caracteriza al *Damn *, lo cual se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Mayor o menor intensidad de Damn  en el maestro. Elaboración propia.

Atributo	Intensidad de <i>Damn�</i>	
	Maestro Rural	Maestro Urbano
Desvalorización	<	>
Despojo político	>	>
Despojo económico	>	>
Despojo de conocimientos	<	>
Mantenimiento de subjetividad	>	<

Nota: El signo < se refiere a que el maestro reúne con menor intensidad el atributo de *Damn *; el signo > se refiere a que el maestro reúne con mayor intensidad el atributo de *Damn *.

Si bien todos los maestros, tanto urbanos como rurales, reúnen todos los atributos de *Damn *, los maestros urbanos y rurales varían la intensidad en que cada atributo los identifica como *Damn *, lo cual resulta interesante pues precisamente por esas diferentes intensidades de *Damn *, se pueden identificar las diferentes tareas que cada uno de los maestros debe asumir para promulgar la decolonialidad de los sistemas educativos desde la perspectiva e intereses de los maestros latinoamericanos; es decir, si bien el maestro latinoamericano puede asumir el papel central de *Damn * en el proceso de desprendimiento, en cada espacio del sistema educativo el papel central del maestro debe ser distinto; el maestro urbano y el maestro rural deben asumir cada uno una labor central, pero distinta en el proceso de desprendimiento.

La decolonialidad del conocimiento debe empezar con las subjetividades de los pueblos a los que les ha sido negada la posibilidad de participar en la producción, distribución y

organización del conocimiento y con una forma no jerárquica de producción y distribución de conocimiento NH (Mignolo, 2007). El maestro rural en su trabajo en el campo, es el lugar idóneo donde iniciar la decolonialidad del conocimiento debido a que cumple con importantes condiciones para iniciarlo; se reportó que el maestro rural es valorado, y genera la confianza y la empatía necesarias para que los alumnos le cuenten sus historias de vida, y el maestro día con día, escucha los relatos de la intimidad de la vida de sus alumnos y sus familias, por lo que está situado en un lugar privilegiado para dar voz a quien ha sido silenciado por haber estado en una situación subalterna y de inferioridad; asimismo, se reportó que en el campo ya existe una forma no jerárquica de producción y distribución de conocimiento NH, pues en la práctica, el maestro rural comparte sus experiencias, conocimientos y saberes sobre cómo manejar la diversidad a la que está expuesto.

El desprendimiento del conocimiento debe iniciar con el maestro rural, el cual se debe encargar de la producción de conocimiento NH, y para continuar el proceso de desprendimiento se requiere la distribución de este nuevo conocimiento, trabajo que debe ser asumido por el maestro urbano. Ambas tareas, la de producción y distribución de nuevo conocimiento son parte del proceso de desprendimiento. La producción de nuevo conocimiento, el recuperar el conocimiento de los individuos subalternos, es condición necesaria para la decolonialidad, pero no es suficiente, pues como alerta Chen (2010), si las lecciones de este sufrimiento psíquico de la colonialidad no se aprenden y comparten, los problemas de la violencia de la colonialidad van a continuar surgiendo. En virtud de que en los países latinoamericanos han quedado presentes relaciones de colonialidad (Quijano, 2014), y de que la educación en una sociedad con clases sociales puede ser usada como un mecanismo para asegurar la continuación de las relaciones sociales existentes, y para reforzar las actitudes y creencias que ayuden a asegurar que esas

relaciones sociales continúen siendo aceptadas (Kelly, 2009) es indispensable que el conocimiento NH que se produce en el *un-otro* espacio sea distribuido en el espacio moderno para romper el círculo vicioso que legitima y refuerza la colonialidad existente en las relaciones sociales. Este trabajo de distribución de conocimiento NH debe ser asumido por el maestro urbano.

Para finalizar, al realizar una valoración crítica de la investigación se debe reconocer que, a través de la presentación de las preguntas en el grupo de WhatsApp para recoger la información necesaria, más o menos de manera semanal, se tenía la intención de que hubiera interacción entre los participantes, pero esto no sucedió en su mayoría; tal vez esto se debió a que los maestros no se conocían todavía, lo cual cambió más adelante en la investigación, pues en la etapa posterior en Zoom, que se reporta a continuación, sí hubo interacción entre los participantes. También pudo haberse debido a que, para evitar excesivos mensajes en el grupo de WhatsApp, me propuse mantener al mínimo los comentarios específicos a cada maestro, los cuales yo iba comentando de manera individual a cada uno en su teléfono, excluyendo al grupo de los temas tratados. También se identificó que algunos maestros se tardaban más de una semana en contestar la pregunta asignada semanalmente, por lo que se iba prorrogando el plazo para agregar la nueva pregunta de la semana, hasta que todos los participantes hubieran contribuido con alguna participación a la pregunta de la semana, lo cual reducía el impulso y energía de la conversación. Asimismo, en lo que se refiere a la pregunta referente a la posibilidad de mantener la subjetividad por parte del maestro, debo reconocer que la planteé vagamente debido a que mi interés era comprender qué significaba para los maestros el mantenimiento de la subjetividad. El resultado fue que algunos maestros pudieron contestar la pregunta, otros

parecían confundidos en sus respuestas o pedían aclaración respecto a qué me refería, y esto también alteró el interés del último tema.

La transformación del maestro en un taller participativo

Como argumenta Chen (2010), en un proceso dialéctico se llega a una transformación personal debido a que, al comprender al otro, se comprende mejor uno mismo, y esta mejor comprensión de uno mismo, ayuda al otro a comprenderse mejor. La hipótesis de trabajo es que los maestros se pueden transformar unos a otros mediante un contacto con maestros de otros países latinoamericanos, comunidades diversas y valores diferentes. Se espera observar esta transformación en un grupo creado ad-hoc para experimentar y practicar la igualdad, al entablar diálogo con diferentes maestros, y al eliminar las posiciones sociales que han sido impuestas sobre cada uno de los maestros.

Elección de metodología

Para lograr la transformación en el grupo focal, se eligió una metodología de investigación acción participativa (IAP) de ciclo corto, con una duración de 4 semanas, del 21 de agosto al 18 de septiembre de 2021. Se eligió una investigación acción participativa (IAP) porque la metodología como aclara Ballesteros V, (2014), está orientada a la transformación social mediante la participación de todos los integrantes; se piensa que, en este tipo de dinámicas, al dialogar sobre los temas que sean de interés de los participantes, al encontrar intereses en común, y al compartir preocupaciones e ideas, se va a generar un nuevo conocimiento dialógico, en el cual los maestros a través de conocer a otros maestros se van a conocer mejor a sí mismos, y el que se conoce a sí mismo, se puede transformar; es la alteridad de la que habla la OEI (2010), en la que el sujeto es “traspasado” por el otro, donde el otro significa también una interrogación sobre sí mismo. Como reconoce Chen (2010), uno, al

comprenderse mejor, puede transformarse; esta comprensión y transformación dialéctica que surge en el grupo es sumamente relevante para el proyecto de desprendimiento.

Como documenta Alatorre Frenk (2014), con la IAP no sólo se transforma al maestro mediante la comprensión del otro y la mejor comprensión de sí mismo, sino que la IAP permite una transformación de situaciones asimétricas, pues al dar voz y voto a una diversidad de actores se establece un cambio hacia una horizontalidad en los saberes y poderes. La IAP se constituye como una estrategia política en la que el saber y el conocimiento empodera a quien carece del poder, sin insertar nuevas relaciones de sojuzgamiento (Moreno y Espadas, 2009 citados por Alatorre, 2014), por lo que se torna en una estrategia clave de desprendimiento de la modernidad; la IAP es una herramienta para fortalecer la movilización y liberación de los grupos desfavorecidos (Alatorre, 2014). El poder popular se pone en marcha en la IAP a través de la capacidad de los maestros, para actuar políticamente, y articular y sistematizar el conocimiento con el cual pueden asumir un papel protagonista en el avance de la sociedad (Fals Borda, et al., 1991 citados por Alatorre, 2014).

Este trabajo de investigación realizó una IAP de ciclo corto, con duración de 4 semanas del 21 de agosto al 18 de septiembre de 2021. Una de las herramientas básicas de la IAP para reunir y analizar la información, es el taller participativo (Alatorre, 2014). El taller participativo que se llevó a cabo en esta investigación fue titulado *Conocimiento para la igualdad*, y con ese tema se buscó crear un momento del tipo que define Alatorre (2014), de auto-investigación-acción protagonizado por los participantes, alejado del saber tecnocrático y elitista. La información se recogió mediante discusiones del grupo focal en reuniones grabadas por Zoom con guiones flexibles que permitieron profundizar y compartir las ideas para el desprendimiento del conocimiento. Se plantearon cuatro reuniones por Zoom, lo cual quedó abierto a más tiempo,

si así lo consideraran necesario los participantes. Este formato se justifica por el momento histórico y temporal en que se vive, en el que existen estas tecnologías y con el que se elimina la limitación económica que impondría una reunión física de docentes de tantos países (Ballesteros, 2014). Mi papel como investigadora fue el de promover la participación de todos y cada uno de los docentes, mediar en las divergencias y sistematizar la recogida de la información. Los participantes tenían claro que el trabajo en el grupo no era un juego, sino una acción política, así como el tema que se estaba debatiendo, en este caso el desbalance de conocimiento H y NH. Hubo transparencia en los compromisos de cada uno de los participantes, que se refieren a su asistencia y a su aportación de ideas en el grupo. Los tiempos definidos fueron 3 semanas, una reunión semanal por Zoom de 1 hora y media, abierto a extenderlo de acuerdo a los deseos de los participantes. Las entrevistas se grabaron y transcribieron verbatim para su interpretación y análisis textual usando Atlas.ti, un software asistido por ordenador para facilitar el análisis de datos cualitativos para investigaciones cualitativas.

El tema para dialogar que se eligió fue el *Conocimiento para la Igualdad* en el sistema educativo del espacio urbano y rural. Al finalizar el taller se llevó a cabo una evaluación del taller participativo con el fin de identificar si el maestro había experimentado una sensación de transformación dialógica durante el periodo en que se estableció contacto con otros maestros latinoamericanos y para identificar la conveniencia de usar a Latinoamérica para fundar una lógica regional de conocimiento. En el Anexo 3, se presenta el formato de la evaluación que le fue enviado a los maestros al finalizar el taller participativo. A continuación se presenta el análisis de los resultados de la evaluación final al taller.

La pregunta general: ¿Se llega a la transformación del docente mediante un proceso dialéctico en el que, a través de la comprensión del otro, se comprenda mejor uno mismo, y esta mejor comprensión de uno mismo, ayuda al otro a comprenderse mejor?

Sub-preguntas:

1. Después de haber participado en el taller,
 - a. ¿Cómo describirías tu experiencia, en un párrafo?
 - b. ¿Qué significó reunirse con maestros de otros países latinoamericanos?
 - c. Si esta reunión se llevara a cabo en un futuro, ¿qué cambios recomendarías?
2. ¿De qué manera sientes que esta reunión pudo haber influido en ti, personal y profesionalmente?

Los Informantes

Se usó el grupo focal de maestros latinoamericanos descrito anteriormente con el fin de generar un conocimiento propio, que transforme a los participantes mediante un proceso dialógico. A través de la participación y discusión de los informantes del grupo focal espero poder tener acceso a la información que se refiere a la posibilidad de lograr una transformación dialógica en el grupo. Asimismo, espero ampliar la comprensión del potencial de usar a la región como plataforma de desprendimiento y de decolonialidad; a *Latinoamérica como método* fundación de una lógica regional de conocimiento; y a la globalización como plataforma para el desprendimiento y decolonialidad de los sistemas educativos latinoamericanos.

Análisis

Con la evaluación del taller, se busca identificar cuáles fueron las experiencias vivenciales de los maestros. Para organizar la información y dar sentido al proyecto, se construyó un sistema categorial en Atlas.ti, un software asistido por ordenador para facilitar el análisis de

datos cualitativos para investigaciones cualitativas. En el Anexo 4 se presenta el libro de códigos que se creó para el análisis.

Relación de resultados

Derivado de la participación en el taller participativo se identificaron diversas experiencias compartidas por parte de los participantes, que se dividieron en diferentes sensaciones de transformación o no transformación por la participación en la reunión. Asimismo, se identificaron diversas experiencias que apuntan hacia la posibilidad e idoneidad de usar a Latinoamérica como método para fundar una lógica regional de conocimiento.

Sensación de transformación por la participación en la reunión. Como se puede ver en la Figura 16, en su mayoría, se reportó una sensación de transformación personal con la participación en la reunión.

Figura 16

Experiencia de transformación en el taller participativo, descripción de razones. Elaboración propia.



Nota: El color verde, denotado como 3 aTransformación, se refiere a la descripción de sensación de transformación por la participación por las experiencias compartidas descritas en color anaranjado: se comprende mejor a otros, se comprende mejor la situación propia, transformación profesional en el aula y transformación personal en el futuro. El color rojo, denotado como 4a No Transformación se refiere a la descripción de no tener sensación de transformación por la participación por las experiencias compartidas descritas en color amarillo: no se comprende mejor a otros, no se comprende mejor la situación propia, no hay transformación personal.

Se reportó que con la participación en el grupo se comprende mejor a otros, y se describió encontrar similitud entre la situación propia y la de otros; se reportaron y reconocieron problemáticas concretas comunes en Latinoamérica, como son por ejemplo las políticas nacionales que no apoyan los esfuerzos de los docentes, esfuerzos aislados en la región, y la desigualdad social que lastima a toda la región. En igual medida se reportó que con la reunión de docentes, se comprende mejor la situación propia, al reportar una sensación de entender mejor la situación que se vive, de aprender sobre el propio actuar y la propia cultura, de enriquecer la experiencia propia y similar con puntos de vista nuevos, y se reconocieron temas propios concretos que se comprenden más, como son la existencia común de grandes diferencias entre los espacios urbanos y rurales, la importancia de rescatar los temas rurales en la región y de cerrar las brechas educativas, así como un reconocimiento de que se conoce muy poco la región latinoamericana. Se reportó la sensación de deseo de una transformación personal en el futuro. Se habló de nuevos deseos e impulsos, de oportunidades de crecimiento personal, y de deseo de mayor colaboración futura, y se presentaron ideas concretas de transformación personal para el futuro como son un impulso para investigar más, el deseo de recorrer más Latinoamérica, la importancia de distribuir el conocimiento rural, y la esperanza de poder lograr cambios que sean significativos para la sociedad. Asimismo, se reportó una transformación profesional para aplicar específicamente en el aula escolar y se habló de haber generado nuevas ideas para aplicar y mejorar la práctica educativa y en el aula, en especial se describió la importancia de promover el conocimiento cultural en el aula y de distribuir las historias de vida que se recuperen.

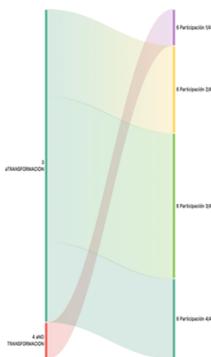
Se recibió el reporte de una experiencia en la que no se reportó transformación derivada de la reunión. Se reportó que las similitudes encontradas con los participantes no movilizaron a la persona, que no sintió una conexión con los latinoamericanos. De igual manera,

identificó que no se adelantó en comprender mejor la situación propia debido a que se reportó que las reuniones con latinoamericanos no fueron novedosas en tanto que para ese docente es una rutina laboral mantener contacto internacional constante. No se describió una transformación personal, pues se reportó que no hubo influencia por la participación en el grupo y que se mantiene la misma visión del mundo anterior, que fue descrita como eurocentrista.

Esta experiencia de no transformación resulta relevante, pues destaca cómo la transformación personal efectivamente surge de un interés y esfuerzo personal intencionado. Como se puede ver en la Figura 17, la menor transformación personal está relacionada con la menor participación en las reuniones, así como una mayor participación permite describir una sensación de transformación.

Figura 17

Experiencia de transformación en el taller participativo, de acuerdo con el número de participaciones. Elaboración propia.

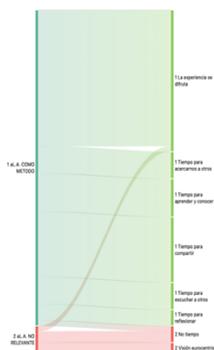


Nota: El color verde, denotado como 3 a Transformación, se refiere a la descripción de sensación de transformación por la participación en las reuniones. El color rojo, denotado como 4a No Transformación se refiere a la descripción de no tener sensación de transformación por la participación en las reuniones. Color morado, denotado como 6 Participación 1/4, se refiere a 1 día de asistencia de 4 reuniones; color amarillo, denotado como 6 Participación 2/4, se refiere a 2 días de asistencia de 4 reuniones; color verde claro, denotado como 6 Participación 3/4, se refiere a 3 días de asistencia de 4 reuniones; color verde oscuro, denotado como 6 Participación 4/4, se refiere a 4 días de asistencia de 4 reuniones.

Evaluación del uso de Latinoamérica como método para fundar una lógica regional de conocimiento. Como se puede ver en la Figura 18, en su gran mayoría, se identificó la idoneidad de usar a Latinoamérica como método para fundar una lógica regional de conocimiento.

Figura 18

Idoneidad uso de Latinoamérica como Método para la fundación de una lógica regional de conocimiento, razones. Elaboración propia.



Nota: El color verde, denotado como 1 a.L.A. como método, se refiere a las experiencias compartidas para considerar a la región de Latinoamérica apropiada para la fundación de una lógica de conocimiento: una experiencia que se disfruta, un tiempo para compartir, un tiempo para reflexionar, un tiempo para escuchar, un tiempo para aprender, y un tiempo para acercarnos. El color rojo, denotado como 1 a.L.A. No relevante, se refiere a las experiencias compartidas que no consideran a la región de Latinoamérica apropiada para la fundación de una lógica de conocimiento: no se tiene el tiempo para las reuniones, se mantiene una posición euro centrista.

Se reportó que la reunión de docentes latinoamericanos fue una experiencia que se disfruta, y se usaron varios adjetivos sensoriales para describir la experiencia de participar en las reuniones, como son experiencia de disfrutar y de satisfacción, una experiencia agradable, rica, bonita, amistosa; en particular se describió en varias ocasiones, lo agradable que es escuchar diferentes acentos al hablar el idioma español.

En la reunión se describieron los elementos y pasos significativos que permiten la fundación de una lógica regional de conocimiento, como son compartir, reflexionar, escuchar y aprender; se identificó la importancia de la lógica de conocimiento regional y se habló de la

importancia de la reunión para acercar a los maestros latinoamericanos. En específico, en repetidas ocasiones la reunión se describió como un tiempo para compartir, y se habló de la oportunidad no sólo de compartir, sino de intercambiar y aportar conocimientos, experiencias, saberes, y puntos de vista, así como de la oportunidad que la reunión ofreció para hablar acerca de la experiencia propia. La reunión se describió como un tiempo y un espacio dedicado a la reflexión, y se habló de la oportunidad que brindó el taller precisamente para reflexionar. Otra experiencia que se describió es haber experimentado el taller como un tiempo para escuchar, que la participación significó una oportunidad para escuchar experiencias y puntos de vista nuevos. Asimismo, la reunión se describió como un tiempo para aprender, saber y conocer otras experiencias y maneras de trabajar. La reunión se describió como un tiempo de acercamiento, de trabajo en equipo y de oportunidad para trabajar con personas de la misma profesión de otros espacios escolares y países.

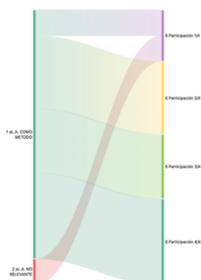
Se describió una experiencia en la que no se reportó que se considerara a la región latinoamericana como relevante para fundación de una lógica de conocimiento, debido a lo que se describió como una posición eurocentrista, en la que la fundación del conocimiento se busca en Europa, no en América Latina, y por tanto se reportó la imposibilidad de encontrar el tiempo para asistir a las reuniones.

En la Figura 19, se puede observar cómo el considerar a la región como idónea para fundar una lógica de conocimiento también varía con el número de asistencias a las reuniones. Aunque la relación está claramente establecida, la causalidad no es clara, pues no es claro si no se participó en la reunión porque no se consideró relevante, o si no se consideró relevante la reunión por no haber participado en ella. La primera causa es más probable debido a que se

reportó como una experiencia positiva la asistencia al grupo de docentes latinoamericanos, pero no lo suficientemente positiva para asistir a las demás reuniones.

Figura 19

Idoneidad uso de Latinoamérica como Método por número de participaciones. Elaboración propia.



Nota: El color verde, denotado como 1 aL.A. como método, se refiere a las experiencias compartidas para considerar a la región de Latinoamérica apropiada para la fundación de una lógica de conocimiento. El color rojo, denotado como 1 aL.A. No relevante, se refiere a las experiencias compartidas que no consideran a la región de Latinoamérica apropiada para la fundación de una lógica de conocimiento. Color morado, denotado como 6 Participación 1/4, se refiere a 1 día de asistencia de 4 reuniones; color amarillo, denotado como 6 Participación 2/4, se refiere a 2 días de asistencia de 4 reuniones; color verde claro, denotado como 6 Participación 3/4, se refiere a 3 días de asistencia de 4 reuniones; color verde oscuro, denotado como 6 Participación 4/4, se refiere a 4 días de asistencia de 4 reuniones.

Conclusiones

Chen (2010) sugiere usar a las regiones como punto de anclaje y referencia para todos los países de cada región, para darle coherencia a los procesos de decolonialidad de los países. En este trabajo se comprobó que es posible usar a la región como plataforma de desprendimiento y decolonialidad, pues el uso de *Latinoamérica como método* permite cumplir con partes fundamentales del proceso de decolonialidad de los sistemas educativos, que son la transformación del maestro y la fundación de una lógica regional de conocimiento.

Se comprobó que el uso de *Latinoamérica como método* permite, como Chen, (2010) apunta, llegar a la transformación del maestro a través de un proceso dialéctico. Se identificó que

la unión regional de maestros tiene como consecuencia su transformación; se reportó sentir empatía por las expresiones de vida que se presentaron en las reuniones, se describió incluir e interiorizar esas experiencias en los esquemas de conocimiento propios y se reportó una modificación y amoldamiento de los diferentes saberes. Esta transformación del maestro es una condición necesaria para que el maestro pueda asumir su papel central como guía del proceso de desprendimiento para la decolonialidad del sistema educativo.

Se comprobó la posibilidad de usar a *Latinoamérica como método* para fundar una lógica regional de conocimiento, a través de lograr el acercamiento de docentes latinoamericanos abiertos a compartir, reflexionar, escuchar y aprender. Se identificó que la reunión logró convertirse en un espacio para reflexionar, escuchar, compartir y recuperar diferentes versiones, que al ser similares a las propias de cada maestro, al encontrar conexiones de las diferentes experiencias históricas comunes y al identificar elementos en común que tienen los países latinoamericanos, fue posible reflexionar bajo una luz distinta acerca de las diferentes versiones de realidad de los diferentes países latinoamericanos y con ello, dar una nueva coherencia a estas versiones.

Para finalizar, al realizar una valoración crítica de la investigación acción participativa, se debe reportar que la experiencia fue productiva y enriquecedora, pero al mismo tiempo breve. Los maestros externaron su asombro ante el esfuerzo que significó reunir con éxito a maestros de tantos países latinoamericanos y de tantas escuelas diferentes; el poder haberlo hecho representa un logro del que se debe derivar orgullo. Se debe reconocer que los maestros hicieron un esfuerzo excepcional para participar en las reuniones, y aunque todos se hubieran beneficiado de continuar con la experiencia participativa, ya se había agotado el tiempo que cada uno podía asignar a las reuniones y mantener el balance entre su vida personal y laboral, y el compromiso

de cumplir con las reuniones por Zoom para esta investigación; como lo expresó un participante, entre las reuniones previas por WhatsApp y las reuniones por Zoom, se había deshabilitado la atención y las energías por el tema. Otro problema fue que las reuniones se fueron agendando conforme se iba desarrollando el contenido de las reuniones, lo cual impidió que se presentara un cronograma fijo de inicio y clausura con antelación, lo que imposibilitó a los maestros el agendar los días con tiempo y así evitar las ausencias a las reuniones. En algunas ocasiones se usaba más tiempo del que se esperaba en algunas participaciones, por lo que se sugirió en el futuro establecer tiempos límites para cada participación y para compartir los saberes, y poder tener la oportunidad de contrastarlos mejor. Se mencionaron elementos adicionales que deben considerarse para reuniones futuras; se mencionó el deseo de extender el periodo de encuentro para familiarizarse y relacionarse con los demás, para establecer más contacto amistoso; se consideró que las divertidas actividades iniciales, técnicas de dinamización, fueron muy cortas o tuvieron muy poco tiempo para desarrollarlas satisfactoriamente, y esto se debe a una intención de dar paso y continuar con la agenda de trabajo que había establecido con antelación. Otra de las ideas que se propusieron fue la de incluir maestros de otros contextos que hayan tenido la oportunidad de superar los retos que se tienen en común en Latinoamérica, lo cual parece ser una idea buena si se llevaran a cabo más reuniones enfocadas concretamente al desprendimiento del conocimiento. También se mencionaron problemas de acceso a la reunión por parte del servicio de internet, lo cual debe atenderse para poder entablar una mejor conversación sin ninguna interrupción del servicio. En el Anexo 3, se presenta el formato de la evaluación al taller participativo.

Taller participativo “Conocimiento para la Igualdad”

Esta parte de la investigación fue exploratoria, pues no se tenía una hipótesis a probar. Con el taller participativo se buscó abrir el diálogo acerca de la situación actual en materia de producción y distribución de *un-otro* conocimiento NH, y explorar cómo debe funcionar el proceso de desprendimiento del conocimiento y la distribución de ese nuevo conocimiento en los espacios del sistema educativo, para precisar y detallar la mecánica del proyecto de desprendimiento del conocimiento, y en ese proceso exploratorio, se descubrieron de manera casual e inesperada otros diversos impactos que tiene la colonialidad en el sistema educativo.

Elección de metodología

Se usó el taller participativo como herramienta de la investigación acción participativa (IAP) que se usó durante 4 semanas, del 21 de agosto al 18 de septiembre de 2021, para reunir y analizar la información (Alatorre, 2014). La información de este taller participativo titulado *Conocimiento para la igualdad*, se recogió mediante dinámicas grupales en reuniones grabadas por Zoom con guiones flexibles que permitieron profundizar y compartir las ideas para el desprendimiento del conocimiento en Latinoamérica. Se plantearon cuatro reuniones por Zoom, lo cual quedó abierto a más tiempo, si así lo consideraran necesario los participantes. El uso del formato por Zoom se justifica por el momento histórico y temporal en que se vive (Ballesteros, 2014), en el que existen estas tecnologías y que elimina la limitación económica que impondría una reunión física de docentes de tantos países. Mi papel como investigadora fue el de promover la participación de todos y cada uno, mediar en las divergencias y sistematizar la recogida de la información. Los participantes tenían claro que el trabajo en el grupo no era un juego sino una acción política, y que el tema a debatirse era el conocimiento para la igualdad entre los espacios latinoamericanos. Hubo transparencia en los compromisos de cada uno, que se refirieron a

aportar ideas en el grupo. Los tiempos definidos fueron 3 semanas, una reunión semanal por Zoom de 1 hora y media, abierto a extenderlo de acuerdo a los deseos de los participantes. Las entrevistas se grabaron y transcribieron verbatim para su interpretación textual usando Atlas.ti, un software asistido por ordenador para facilitar el análisis de datos cualitativos para investigaciones cualitativas.

El taller participativo que se llevó a cabo en esta investigación fue titulado *Conocimiento para la igualdad*, el cual se trató de una serie de reuniones del grupo de docentes latinoamericanos creado ad hoc para el proceso guiado para intentar asegurar que todos los participantes aportaran comentarios, y para establecer un momento de auto-investigación-acción. Este trabajo en el taller implicó una concepción del conocimiento como sugiere Alatorre (2014) que se alejara de la concepción del saber tecnocrático y elitista. En el Anexo 5, se presentan las agendas de trabajo de los talleres. La apertura del taller fue el 21 de agosto de 2021 y el cierre el 18 de septiembre de 2021.

El tema para dialogar que se eligió fue el conocimiento para la igualdad en los dos espacios del sistema educativo.

La pregunta general: ¿Cómo es el conocimiento para la igualdad?

Sub-preguntas:

1. Producción de conocimiento
 - a. ¿Cuál es la situación actual?
 - b. ¿Cuál es la situación de esperanza?
 - c. ¿Cuáles son las guías de acción y el marco de trabajo para pasar de la situación actual a la situación de esperanza?
2. Distribución de conocimiento

- a. ¿Cuál es la situación actual?
- b. ¿Cuál es la situación de esperanza?
- c. ¿Cuáles son las guías de acción y el marco de trabajo para pasar de la situación actual a la situación de esperanza?

Los informantes

Se usó el mismo grupo focal de maestros latinoamericanos descrito anteriormente, con el fin de identificar la situación actual y deseada en producción y distribución de conocimiento, así como para desarrollar un marco de trabajo y guías de acción para el desprendimiento del conocimiento.

Análisis

Se diseñaron 3 etapas dentro del proceso del taller participativo de la IAP:

Etapas 1: Planteamiento político metodológico y ciclo de apertura. Diagnóstico de la situación actual.

Etapas 2: Continuación del diagnóstico de la situación actual e inicio del establecimiento de la situación de esperanza.

Etapas 3: Continuación y conclusión del diagnóstico de la situación actual, establecimiento de la situación de esperanza, y enfoque en plan de acción. Ciclo de cierre: conclusiones.

Se usó la herramienta participativa Historia sin Medio, para identificar las características del desbalance o trastorno de conocimientos entre producción y distribución de conocimientos hegemónicos y no hegemónicos en el aula rural y urbana, en la situación actual y en una situación de esperanza en la que se puedan transferir los conocimientos en ambos espacios del sistema educativo, así como guías de acción para lograr lo anterior.

Reunión 1. 21 de agosto de 2021, *Apertura*.

Se aplicó una técnica de dinamización para optimizar la creatividad individual y grupal, lo cual ayudó a crear un ambiente distendido y entretenido, el cual es necesario para sistematizar los resultados (Alatorre, 2014). La técnica aplicada fue “Presentaciones por pareja” en la que se agruparon a las personas de grupos de dos en dos y en 5 minutos a diferentes turnos, compartieron información de interés para todosⁱⁱ. Después, la persona que escuchó tuvo que presentar al otro maestro a todo el grupo. Se abordó el tema de la situación actual en la producción y distribución de conocimiento, mediante una lluvia de ideas, en la que se presentaron ideas que se refieren al diagnóstico de la situación del desbalance de conocimientos prevaleciente. Se reflexionó acerca de esta situación actual y estas reflexiones se agruparon ya sea bajo el tema de producción de conocimiento o bajo el de distribución de conocimiento.

Reunión 2, 4 de septiembre de 2021

Se aplicó una técnica de dinamización “Dos verdades y una mentira” Se agruparon a las personas de grupos de dos en dos y en 5 minutos a diferentes turnos, tenían que ir compartiendo datos curiosos sobre sí mismos. Después, la persona que escuchó tuvo que dar al grupo los datos del otro maestro para tratar de identificar cuál era el dato verdadero. En esta reunión se trató de reflexionar cuál es la situación de Esperanza en el conocimiento; es decir, cómo queremos ver a los países latinoamericanos en un futuro. Se reflexionó acerca de esta situación de esperanza y estas reflexiones se agruparon ya sea bajo el tema de producción de conocimiento o bajo el de distribución de conocimiento.

Reunión 3, 11 de septiembre de 2021

Completar entre todos el marco de trabajo y guías de acción para pasar de la situación actual a la situación de esperanza.

Reunión 4, 18 de septiembre de 2021 *Ciclo de cierre: conclusiones y programación.*

Seguir el trabajo para completar el marco de trabajo y guías de acción para pasar de la situación actual a la situación de esperanza. Se visualizaron nuevas líneas de acción y se habló de la posibilidad de nuevos momentos de reunión, pero no se concretaron a la fecha. Se aclaró que, si el deseo de una reapertura surgiera en el grupo, se estaría es disposición de seguirlo.

Para analizar la información que se extrajo de cada una de estas reuniones, se construyó un sistema de códigos en Atlas.ti, un software asistido por ordenador para facilitar el análisis de datos cualitativos para investigaciones cualitativas. En el Anexo 6 se presenta el libro de códigos que se construyó.

Relación de resultados

Durante las reuniones se identificaron ocho temas compartidos por los participantes, cuyo contenido se presenta a detalle en el Anexo 7, en las Tablas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9. En materia de producción de conocimiento en el sistema educativo, se identificó que un problema es que el conocimiento comunitario se pierde y se habló acerca de las razones de lo anterior, como son la destrucción del conocimiento provocada por la colonización, la falta de comunicación en el hogar con lo que el conocimiento oral y familiar no se aborda, aunado al abandono gubernamental que relega lo indígena. Se habló de acciones concretas que puede realizar el maestro rural para evitar que el conocimiento se pierda, que se alinean bien al proyecto de decolonialidad, en especial que el conocimiento se *acobije* y se cuide para llegar a la situación deseada en la que se recupera el conocimiento indígena. Se identificaron dos problemas adicionales que afectan la producción de conocimiento en las escuelas, que se refiere a que la educación está descontextualizada, y deja de lado y relega a los indígenas, y a la falta de apoyo al docente, que carece de la preparación necesaria para hacer frente a las situaciones que enfrenta y

del apoyo en el sistema educativo para solucionar los problemas y desafíos que surgen. Se habló acerca de las acciones concretas que se pueden llevar a cabo para ofrecer una educación real democratizadora y mejoras a la docencia, como son adaptar el currículo escolar para que tenga especificidad, *acobijar* las lenguas de los alumnos, unir la educación a las habilidades y conocimientos propios de los estudiantes, y aprovechar los espacios educativos para la recuperación de la cultura; y en materia de mejoras al docente, entre otros puntos se habló de la importancia de dar preparación al maestro para que sepa cómo guiar, compartir saberes y detonar narraciones en su salón de clase, así como enseñar las lenguas de las comunidades al maestro para apoyar a sus alumnos; y llegar a la situación deseada en la que en la escuela se ofrece una educación real y el maestro está en posición de asumir su papel central y de guía en el aula. Otro problema que impide la producción de conocimiento en el sistema educativo son las políticas educativas que están en contra de la diversidad cultural; se habló de la desaparición de las comunidades originarias que viven bajo presión, así como el desconocimiento de las complejidades de las comunidades; se habló de acciones concretas para influir las políticas educativas, las cuales requieren reconocer y respetar las culturas distintas, cuestionar las creencias y los saberes que se tratan de imponer, así como reconocer la magnitud y variedad de la cultura y la lengua actuales, para llegar a la situación deseada en la que se amplía y fortalece la diversidad cultural. Finalmente se habló de otro problema que impide la producción de conocimiento en el sistema educativo, que es la pérdida de lenguas indígenas, la falta de interés y de acercamiento real a las lenguas indígenas, su desuso, olvido y falta de estudio; se habló acerca de las acciones concretas para evitar la pérdida de lenguas indígenas, como son abrir espacios en la vida cotidiana para un mundo bi o tri cultural, y poder llegar a la situación deseada en la que se amplía y fortalece la diversidad lingüística.

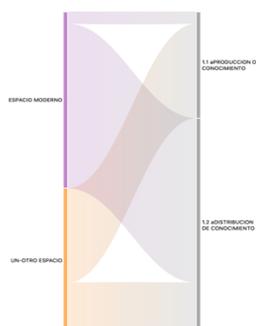
En materia de distribución de conocimiento en el sistema educativo, se identificó que la problemática que impide la distribución de nuevo conocimiento es consistente con la existencia de una estructura dual en el sistema educativo, pues se habló de la separación de los espacios sociales, de la existencia de comunidades urbanas y rurales separadas y alejadas aunque estén juntas, y de espacios que no se entienden con muchas y muy notorias disparidades; se habló acerca de las acciones concretas para eliminar la estructura educativa dual, cuyo énfasis se encontró en establecer contacto y movilidad entre espacios para la construcción propia, virtual o física, y poder llegar a la situación deseada en la que se reconoce una unión de espacios que se relacionan entre sí. Se identificó que otro problema que impide la distribución de nuevo conocimiento en el sistema educativo, es el desprestigio de lo indígena, de un sentimiento de superioridad en el espacio moderno y de discriminación, desprecio, y prejuicios sobre el indígena del *un-otro* espacio; se habló sobre las acciones concretas para evitar el desprestigio de lo indígena, cuyo énfasis está en el aprecio por la cultura originaria, en especial de la necesidad de políticas públicas y educativas que acojan, rescaten, quieran, y abracen el pasado, la cultura y a los pueblos originarios, y poder llegar a la situación deseada en la que aprecia y valora lo indígena. Otro problema que impide la distribución de nuevo conocimiento en el sistema educativo, es la separación y alejamiento de los espacios de conocimiento y que para el espacio moderno, el *un-otro* espacio es un espacio alejado, que pertenece al museo, como pieza arqueológica, a clase de historia, a las bibliotecas o a la investigación y la academia; se habló acerca de acciones concretas para acercar los espacios, cuyo énfasis fue en la consideración del contexto del conocimiento, en el cuestionamiento en cada espacio cómo se observa y se comparte el conocimiento, y la apreciación y valoración del enriquecimiento que significa la coexistencia de conocimientos; para poder llegar a la situación deseada en la que es posible una

coexistencia de conocimientos, en la que se comprende que la diversidad es interesante y enriquecedora. Se identificó que otro problema que impide la distribución de nuevo conocimiento en el sistema educativo, es un interés en el espacio moderno por la cultura y las lenguas modernas. Desafortunadamente, no se contó con tiempo para hablar de acciones concretas ni para definir una situación deseada en este tema.

Como se puede ver en la Figura 20, las tareas necesarias para el desprendimiento del conocimiento, es decir, las tareas de producción y distribución de conocimiento, se pueden asignar claramente en cada espacio del sistema educativo. Se confirma que las tareas de producción de nuevo conocimiento en el sistema educativo recaen fuertemente en el *un-otro* espacio, el espacio al que le ha sido hasta ahora negada la posibilidad de participar en la producción del conocimiento. Por su parte, las tareas de distribución del conocimiento recaen en ambos espacios, en mayor medida en el espacio moderno en el que se desconoce el nuevo conocimiento NH y en menor medida en el *un-otro* espacio donde se debe procurar un mayor acercamiento al conocimiento propio y al moderno.

Figura 20

Tareas del maestro para el desprendimiento del conocimiento, por espacio. Elaboración propia.

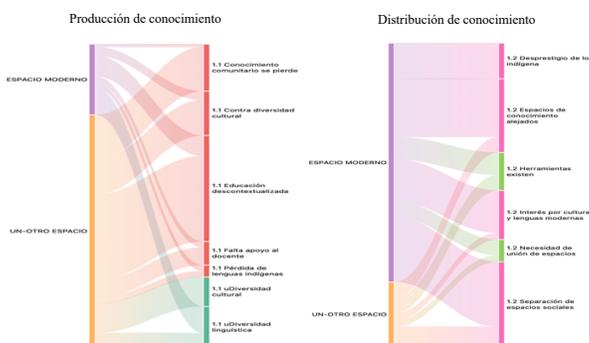


Nota: El color morado se refiere al espacio moderno urbano y el color anaranjado se refiere al un-otro espacio en el espacio rural; 1.1 a Producción de conocimiento, se refiere a las tareas conectadas a la producción de nuevo conocimiento; 1.2 a Distribución de conocimiento, se refiere a las tareas conectadas con la distribución del nuevo conocimiento.

Específicamente, en la Figura 21, se puede observar que en su mayoría los factores que no favorecen la producción de nuevo conocimiento se ubican en el *un-otro* espacio. El factor de mayor impacto que impide la producción de conocimiento en el sistema educativo es la educación unificadora descontextualizada, que sofoca los saberes que se quiere recuperar. El *un-otro* espacio es donde más se pierde el conocimiento comunitario y donde se reportaron mayores adversidades que afectan la diversidad cultural. Aunque en ambos espacios se reporta falta de apoyo al docente para producir conocimiento propio, en el *un-otro* espacio es donde la falta de este apoyo afecta más y es más desfavorable a la producción de nuevo conocimiento. En igual medida, en ambos espacios se reporta una pérdida de lenguas indígenas como factor desfavorable para la producción de conocimiento. En ambos espacios se presentan factores favorables para la preservación de lenguas indígenas, pero la existencia de una diversidad cultural como factor favorable a la producción de conocimiento en el sistema educativo se presenta únicamente en el *un-otro* espacio.

Figura 21

Factores favorables y desfavorables en la situación actual en materia de producción y distribución de nuevo conocimiento, por espacio. Elaboración propia.



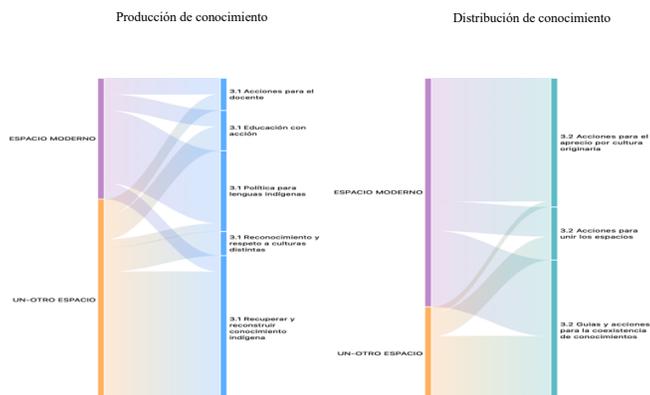
Nota: El color morado se refiere al espacio moderno urbano y el color anaranjado se refiere al un-otro espacio en el espacio rural; el color rojo se refiere a los elementos que impactan de manera desfavorable la

producción de conocimiento; el color verde oscuro se refiere a los elementos que impactan de manera favorable la producción de conocimiento; el color rosa se refiere a los elementos que impactan de manera desfavorable la distribución de conocimiento; el color verde claro se refiere a los elementos que impactan de manera favorable la distribución de conocimiento.

Asimismo, es posible observar que los factores más desfavorables para la distribución de nuevo conocimiento en el sistema educativo son derivados de la existencia de un sistema educativo con una estructura dual en Latinoamérica, dualidad que afecta a ambos espacios en tanto existe un distanciamiento social entre ambos. El impacto de este distanciamiento social es mayor en el espacio moderno, pues aunado al alejamiento y desconocimiento del conocimiento NH, se impide una distribución de nuevo conocimiento NH en el espacio moderno. Otros factores importantes que afectan la distribución de conocimiento en el sistema educativo del espacio moderno son el desprestigio de lo indígena en ese espacio, así como su interés exclusivo por la cultura y las lenguas modernas. Por su parte, como factor favorable en la distribución de conocimiento en el sistema educativo de ambos espacios se reportó la existencia en la actualidad de herramientas para la distribución del conocimiento NH en las escuelas, con la salvedad de que no se usan. Asimismo, se reportó como alentador en ambos espacios, el reconocimiento de la importancia y necesidad de la unión de ambos espacios.

Figura 22

Plan de acción en materia de producción y distribución de nuevo conocimiento, por espacio. Elaboración propia.



Nota: El color morado se refiere al espacio moderno urbano y el color anaranjado se refiere al un-otro espacio en el espacio rural; el color azul se refiere a las acciones necesarias para permitir la producción de nuevo conocimiento; el color turquesa se refiere a las acciones necesarias para permitir la distribución de conocimiento de nuevo conocimiento.

En la Figura 22 se puede observar que la principal acción que se requiere en el *un-otro* espacio es la recuperación y construcción del nuevo conocimiento, es decir, el *un-otro* espacio debe enfocarse en la tarea de producción de conocimiento. Asimismo, en el *un-otro* espacio se debe intensificar la importancia del reconocimiento y respeto a la variedad de culturas existentes en el *un-otro* espacio. Para coadyuvar a la producción de conocimiento, se sugirió la importancia de establecer una política para lenguas indígenas en el espacio moderno, que incentive la comunicación con el *un-otro* espacio y con ello se favorezca la producción de nuevo conocimiento. En menor medida, en ambos espacios se requiere de mayor apoyo al docente; en el *un-otro* espacio se requiere una educación real que respete el contexto de las comunidades y en el espacio moderno se requiere una educación real que se adentre en los orígenes de los conocimientos.

Figura 23

Escenario de esperanza en materia de producción y distribución de nuevo conocimiento, por espacio. Elaboración propia.



Nota: El color morado se refiere al espacio moderno urbano y el color anaranjado se refiere al un-otro espacio en el espacio rural; el color amarillo se refiere a la situación ideal en materia producción de nuevo conocimiento; el color marrón se refiere a la situación ideal en materia de distribución de nuevo conocimiento.

La situación que se espera obtener con un proyecto de desprendimiento se puede observar en la Figura 23, en la que el ideal principal en materia de producción de conocimiento es que en el sistema educativo del *un-otro* espacio el conocimiento se recupere. Es tan relevante la esperanza de recuperación del conocimiento, que este ideal sobrepasa en relevancia a la existencia de una educación real en el *un-otro* espacio. Se espera encontrar una situación en la que se amplía y fortalece la diversidad lingüística de ambos espacios. El ideal principal en materia de distribución de conocimiento en el sistema educativo es que se genere una situación que permita la coexistencia y complementariedad de conocimientos, no su competencia. Es tan relevante la esperanza de esta coexistencia de conocimientos, que este ideal sobrepasa en relevancia al aprecio de lo indígena y al deseo de una unión de espacios. Esto se debe a que la separación de espacios, la estructura dual de los sistemas educativos, y el desprestigio de lo indígena, tienen su raíz en la desigualdad de conocimientos, en la subestimación y erradicación

de un conocimiento sobre otro. Esta desigualdad de conocimientos no debe ser entendida al estilo de la modernidad, como un déficit de conocimientos hegemónicos, o como una carencia de conocimientos iguales en ambos espacios, sino entendida como una desigualdad en la valoración, el reconocimiento y estimación de diferentes conocimientos en los diferentes espacios latinoamericanos.

Conclusiones

Durante las reuniones se identificaron ocho temas compartidos por los participantes, los cuales resultaron sumamente coherentes con los puntos encontrados teóricamente, así como relevantes para confirmar la necesidad de la decolonialidad de los sistemas educativos. La decolonialidad del conocimiento debe empezar con las subjetividades de los pueblos a los que les ha sido negada la posibilidad de participar en la producción, distribución y organización del conocimiento (Mignolo, 2007). Se identificó que el maestro y las escuelas en el *un-otro* espacio son los lugares idóneos donde se debe iniciar la principal tarea para la producción de conocimiento, que es la recuperación y reconstrucción de *un-otro* conocimiento, y en el espacio moderno, la tarea de distribución del nuevo conocimiento. El análisis derivado del contenido de los diálogos en el taller participativo *Conocimiento para la igualdad* confirma la imperiosa necesidad de la decolonialidad del sistema educativo.

Al realizar una valoración crítica del taller *Conocimiento para la igualdad*, se debe reconocer que la experiencia fue breve. Se identificó que un problema que impide la distribución de nuevo conocimiento en el sistema educativo, es un interés en el espacio moderno por la cultura y las lenguas modernas; desafortunadamente, no se contó con tiempo para hablar de acciones concretas ni para definir una situación deseada en este tema. En el Anexo 3, se presenta el formato de la evaluación al taller participativo y la pregunta 3, en la que se intentaba

identificar la conceptualización del conocimiento antes y después de la reunión, fue omitida del estudio pues sólo la contestaron 2 de los maestros. Lo anterior puede haberse debido a que la pregunta pudo haber parecido muy técnica o confusa.

Conclusiones

En el análisis cualitativo de este trabajo se comprobó la hipótesis que se refiere a la idoneidad para que el maestro latinoamericano asuma un papel central en el proceso de desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad del sistema educativo. Se identificó que el maestro reúne las características de un *Damné* en diferentes intensidades de acuerdo con el espacio donde se ubica, y con este hallazgo fue posible asignar a los maestros las diferentes tareas necesarias para el desprendimiento. Fue así que se identificó que el maestro rural debe concentrarse en la producción de nuevo conocimiento en el *un-otro* espacio, y el maestro urbano en la distribución de este nuevo conocimiento en el espacio moderno. Para la decolonialidad, ambos maestros deben realizar la síntesis de conocimientos en sus espacios propios. Para que los maestros rurales compartan con el maestro urbano el nuevo conocimiento que produzcan es necesario que los maestros se reúnan. En este trabajo se comprobó que los maestros se transforman unos a otros cuando se reúnen y participan juntos en un aprendizaje dialógico, y se identificó que al reunir a maestros latinoamericanos de diferentes países, de tipos de escuelas y de diferentes espacios, se rompe con las relaciones de poder con colonialidad prevalecientes en cada país, pues se logra un diálogo igualitario, en el que ante los ojos de un maestro urbano de un país dado, un maestro rural extranjero pierde el desprestigio que le da la connotación racial que tiene un maestro rural de su propio país. El uso de Latinoamérica como método dialógico permite generar un diálogo entre iguales, que es el diálogo que se requiere en un proceso de desprendimiento para la transformación del maestro y para fundar una lógica regional de

conocimiento. Finalmente, se evidenció el daño que la colonialidad causa al sistema educativo, y se confirmó la imperiosa necesidad de la decolonialidad del sistema educativo.

Proyecto de desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad del sistema educativo

La decolonialidad para Castro-Gómez (2007) es más que una opción teórica, es una necesidad ética y política; sin embargo, el mismo Castro-Gómez (2007) precisa que la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento modernos. El hecho de que el conocimiento subalterno NH no pueda ser integrado al espacio moderno mediante las formas y procesos modernos de subsunción del conocimiento, no significa que en el *un-otro* espacio no existe conocimiento NH, o que no existen formas y procesos para incorporarlos en los procesos de producción de conocimiento en su propio espacio o en el espacio moderno.

La decolonialidad del conocimiento requiere abrir la posibilidad de incluir las experiencias, los conocimientos, y las formas y los procesos de producción de conocimiento NH del *un-otro* espacio a los procesos de producción de conocimiento del espacio moderno; requiere que los individuos subalternos pueden hablar y ser escuchados para dar el “giro decolonial” del que habla Maldonado-Torres (2006, citado por Castro-Gómez, 2007). Por ello, este proyecto se presenta con un “giro decolonial” en tanto busca abrir al espacio moderno a conocer un nuevo conocimiento NH y a aceptar conocerlo de otro modo. Este Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento para la Decolonialidad del Sistema Educativo, en mayúsculas como título del proyecto, practica un desprendimiento de conocimiento, en minúsculas como método de gestión de proyectos. El desprendimiento de conocimiento como método en este Proyecto de Desprendimiento es visible al ubicarse en el borde entre lo conocido y lo desconocido, en un pensamiento fronterizo entre el espacio moderno y el *un-otro* espacio, y desde esa ubicación fronteriza, se tiene confianza en que lo que no tiene respuesta en el espacio moderno, la tiene en el *un-otro* espacio, y por tanto, se formulan preguntas sin respuesta en el espacio moderno, para

encontrar respuestas en las experiencias y conocimientos en el *un-otro* espacio. De esta manera se resuelve la dificultad sobre la que alerta Mignolo (2007), que significa cambiar los términos y contenido de la conversación, cambiar las ideas hegemónicas de lo que el conocimiento y el entendimiento son y deberían ser. Con este “giro decolonial”, se busca como Mignolo (2007) sugiere, situarse en el exterior de la retórica del espacio moderno, crear la sensación de ubicarse en un pensamiento fronterizo, en el borde entre lo conocido y lo desconocido, entre lo hegemónico y lo no hegemónico, entre lo que se puede y lo que no se puede, para experimentar una sensación de imposibilidad y de incompletitud; y desde esa imposibilidad e incompletitud se formulan preguntas sin respuesta moderna, con las que se busca evidenciar la necesidad e importancia de complementar el conocimiento H del espacio moderno con el conocimiento NH del *un-otro* espacio.

Este Proyecto se ubica dentro del espacio moderno, y desde dentro se desplaza hacia un pensamiento fronterizo al proponer usar el sistema educativo latinoamericano para producir y distribuir conocimiento NH con la figura central y guía intelectual del maestro. En el análisis cualitativo de este trabajo se identificó que el maestro es la persona que puede asumir el papel central y de guía del proceso de desprendimiento del conocimiento, y las escuelas son el lugar idóneo donde el maestro pueda llevar a cabo este proceso con sus estudiantes. El sistema educativo, formado por escuelas y docentes, tiene incorporado una lógica de colonialidad que transfiere a los estudiantes y que impide el desprendimiento del conocimiento, por lo que el proyecto para la decolonialidad del sistema educativo debe requiere previamente la decolonialidad de las escuelas y la decolonialidad de los docentes. En lo que se refiere a la decolonialidad de las escuelas, se propone usar una estrategia de desprendimiento que es la de-naturalización de los conceptos (Mignolo, 2007); es decir, el proyecto requiere la de-

naturalización de las escuelas para que estas se transformen en plataformas de desprendimiento del conocimiento y de decolonialidad del sistema educativo. En lo que se refiere a la decolonialidad del docente, se propone aprovechar la globalización para que los docentes se movilicen y establezcan contacto con docentes de otros países, y al hacerlo, se transformen, y puedan facilitar los procesos de desprendimiento del conocimiento, y puedan asumir su papel central como guía intelectual de la decolonialidad del sistema educativo. El proyecto de desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad del sistema educativo requiere aprovechar la globalización a través del uso de *Latinoamérica como método* para la fundación de una nueva lógica regional de conocimiento que permita incorporar el conocimiento subalterno en los procesos modernos de producción y distribución de conocimiento; y para generar la solidaridad y apoyo regional e internacional que el proyecto de decolonialidad requiere.

La de-naturalización de la escuela

La escuela debe ser un lugar donde la transformación del docente, sus tareas y los objetivos del desprendimiento para decolonialidad puedan concordar. En virtud de que el único rol viable para la escuela es transformar la cultura, no trasmitirla (Kelly, 2009), se requiere como Crossley y Watson (2003) sugieren, cuestionar y reflexionar acerca de la filosofía subyacente y el propósito de la escuela en la sociedad. Para que las escuelas no transmitan la lógica de colonialidad, se requiere una decolonialidad de la escuela que permita, como Kelly (2009) apunta, formar estudiantes que sean capaces de cambiar la cultura. La decolonialidad de la escuela se busca mediante la utilización de una estrategia de desprendimiento, que es la de-naturalización de los conceptos (Mignolo, 2007); en este trabajo se utiliza esta estrategia de desprendimiento para de-naturalizar el concepto de escuela. La escuela, conceptualizada como el lugar en el que “se hace entrega real y efectiva de conocimientos”, el lugar “para el aprendizaje y

la adquisición de conocimientos” (OEI, 2010), debe de-naturalizarse para convertirse en una *una-otra* escuela, una plataforma de desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad de las estructuras educativas.

La escuela debe de-naturalizarse y convertirse en la *una-otra* escuela, que sea una plataforma de decolonialidad, donde la transformación del docente, sus tareas y los objetivos de decolonialidad puedan concordar. Se requiere que la *una-otra* escuela sea un ambiente en la vida cotidiana de los estudiantes y el docente, en donde practiquen de manera genuina una redistribución de poder, pues como advierte Quijano (2014), una decolonialidad debe ocurrir al mismo tiempo como una redistribución del poder. Asimismo, la *una-otra* escuela debe ser como Freire (1972) advierte, un ambiente profundamente crítico de la injusticia social, y debe concientizar acerca de las discriminaciones presentes en el sistema, enraizadas y legitimadas socialmente (Rigal, 2008), en especial la *una-otra* escuela urbana, por ser el espacio donde se perpetúan y fortalecen las relaciones de poder con colonialidad, debe apuntar a la supresión de todo intento de jerarquización de las culturas de privilegio (Gorostiaga y Tello, 2011), y a ser productora de sentido de igualdad (Rigal, 2008). La *una-otra* escuela en ambos espacios debe constituirse en un ambiente donde sea posible desarrollar y practicar poderes de constante reto, crítica, diálogo y debate, lo que Freire (1976) llamó la práctica de la libertad, especialmente en el *un-otro* espacio en donde la práctica de la libertad ha sido sofocada junto con el conocimiento subalterno en los estudiantes del *un-otro* espacio.

La de-naturalización de la escuela requiere que la *una-otra* escuela sea una plataforma de desprendimiento del conocimiento, lo que significa que la *una-otra* escuela debe establecerse como el lugar donde sea posible llevar a cabo la producción de conocimiento NH, la distribución de conocimiento H a la par de conocimiento NH y la síntesis de ambos conocimientos. Al

reflexionar acerca de la de-naturalización de la escuela se pueden fácilmente identificar diferentes ubicaciones de pensamiento, ya sea un pensamiento dentro del espacio moderno, un pensamiento fronterizo, un pensamiento dentro del *un-otro* espacio y un pensamiento de tipo cosmopolitano, que incluye pensamientos libres de colonialidad del espacio regional. Dentro del espacio moderno se ubica el pensamiento que considera que la tarea de distribución de conocimientos en las *una-otra* escuelas, se trate de cualquier tipo de conocimientos, es factible y realizable por ser una tarea de las escuelas conocida dentro del espacio moderno; de igual manera, un pensamiento moderno puede considerar factible y realizable la tarea de producción de conocimiento en la *una-otra* escuela. El desplazamiento hacia un pensamiento fronterizo sucede al pensar y concebir como factible y realizable el distribuir conocimiento H a la par del conocimiento NH, aunque en el espacio moderno no se sepa cómo; igualmente, un desplazamiento hacia el pensamiento fronterizo ocurre al pensar y concebir como factible y realizable, el producir conocimiento NH en el espacio rural, aunque no se sepa cómo. Este tipo de pensamientos son fronterizos, pues se encuentran dentro del espacio de lo conocido, como es producir y distribuir conocimiento, pero llegan hasta el borde de lo conocido y encuentran lo desconocido al no saber cómo hacer la de-naturalización de la escuela. En esta ubicación fronteriza, con un pensamiento ubicado dentro del espacio moderno se formulan propuestas modernas para de la de-naturalización de la escuela; sin embargo, con otro pensamiento ubicado en el *un-otro* espacio, se anhelan conocer propuestas desconocidas, se busca conocer el pensamiento del *un-otro* espacio a este respecto, y para encontrarlo y conocerlo se plantean preguntas sin respuesta moderna conocida, sobre las que se debe reflexionar y discutir fuera del espacio moderno, entre las que se proponen las siguientes: ¿Qué tomaría para de-naturalizar la escuela? ¿Qué se debe elegir para que sea posible que las escuelas se conviertan en una

plataforma para el desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad de las estructuras educativas? ¿Qué más es posible en la *una-otra* escuela? El salto hacia el pensamiento del *un-otro* espacio se da al responder este tipo de preguntas en el *un-otro* espacio. Se llega a un pensamiento de tipo cosmopolitano cuando los pensamientos y conocimientos respecto a la denaturalización de la escuela del *un-otro* espacio y del espacio moderno son considerados, discutidos y reflexionados libres de lógica de colonialidad en ambos espacios, en el espacio regional.

Producción de conocimiento NH en la una-otra escuela

La *una-otra* escuela debe orientarse hacia la producción de conocimiento NH. En la *una-otra* escuela, como Mignolo (2007) sugiere, el conocimiento debe surgir de abajo hacia arriba, contrario a la colonialidad del conocimiento que fue hecho de arriba hacia abajo. La *una-otra* escuela debe ser un lugar que permita el trabajo de recuperación intelectual de conocimiento, un lugar en el que los niños se convierten en sujetos de su propia investigación, para conocerse y reflexionar fuera del conocimiento dominante; un lugar para la producción de conocimiento NH. A diferencia del maestro urbano, el maestro rural es idóneo para iniciar el trabajo de desprendimiento del conocimiento en la *una-otra* escuela, pues en la escuela rural en la actualidad ya se lleva a cabo la producción de conocimiento NH; el maestro rural está en una posición cercana a sus alumnos, y conoce las historias de sus alumnos y comunidades que han sido reprimidas y silenciadas. Ubicado en el *un-otro* espacio, el maestro rural puede producir un nuevo conocimiento NH que como Mignolo (2007) apunta, emerge del peso de la marginalización, y con el que va a ser posible escribir “*una-otra* historia”, una historia desprendida epistemológicamente. En virtud de que los maestros rurales tienen experiencia en el modo de producción de conocimiento NH en el aula rural, es necesario que este conocimiento

sea incorporado al espacio moderno, pues la *una-otra* escuela en el espacio urbano también puede contribuir a la producción de nuevo conocimiento NH; sin embargo, la producción de conocimiento NH requiere una relación de cercanía entre el maestro y sus estudiantes, y en este trabajo que se reportó que la relación del maestro urbano y sus alumnos no es cercana, y que el maestro urbano está limitado administrativamente a mantener su subjetividad y resistir el arrastre de la modernidad. Surgen por tanto varias preguntas sobre las que se debe discutir y reflexionar en el espacio moderno y en el *un-otro* espacio, entre las que se proponen las siguientes: ¿Qué tomaría para empoderar al maestro urbano? ¿Qué se debe elegir para acercar al maestro urbano a sus estudiantes? ¿Qué tomaría para que el espacio moderno conozca y reconozca el modo de producción de conocimientos en el espacio rural? ¿Qué más es posible para producir conocimiento NH en la *una-otra* escuela en el espacio urbano?

En el taller participativo de este trabajo se identificó que los maestros rurales producen, recuperan, protegen y *acobijan* actualmente el nuevo conocimiento NH en las escuelas rurales, “a su mejor parecer y entender”. Al reflexionar acerca del modo de producción de conocimiento NH en el espacio rural se pueden fácilmente identificar las diferentes maneras en las que actúa la lógica de colonialidad. Aunque en el espacio moderno no se sepa cómo el maestro rural recupera, protege y *acobija* en la actualidad el conocimiento NH, la ciencia moderna por un lado, considera que, por el hecho de que maestro rural produzca conocimiento NH “a su mejor parecer y entender”, no lo produce de modo científico, por lo que descarta, disminuye, ignora y silencia la experiencia NH con la que el maestro rural en el *un-otro* espacio recupera el conocimiento NH, como lo ha hecho históricamente; y por otro lado, tiene certeza de que al maestro rural le hacen falta conocimientos, competencias profesionales y medios técnicos modernos para producir, organizar y *acobijar* conocimiento NH; la lógica de colonialidad obliga a considerar

que el modo de producción de nuevo conocimiento en el espacio moderno es el único válido, aunque desconozca los otros.

La decolonialidad requiere una nueva lógica que permita considerar que el modo de producción de conocimiento NH del maestro rural es válido, pues es un modo que se hace con la experiencia y el pensamiento existente en el *un-otro* espacio. Se debe advertir que esa misma nueva lógica de decolonialidad debe evitar caer en la vieja lógica de colonialidad, pues si bien se debe considerar que el modo de producción de nuevo conocimiento del maestro rural, basado en la experiencia y el pensamiento existente en el *un-otro* espacio, es válido, también se debe considerar que no es el único modo válido. Como alerta Chen (2010), la lógica de colonialidad puede buscar mantener dos espacios en competencia; y al mantener dos espacios en competencia, se puede crear una nueva polaridad en la que el pensamiento y la experiencia NH del un-otro espacio se constituyan como los únicos válidos, como una nueva forma más elevada de universalismo, y busque suprimir y silenciar la experiencia H; en la nueva polaridad, la experiencia NH del maestro rural se consideraría el único modo universalmente valioso para la producción de conocimiento NH. Como Chen (2010) argumenta, estos intentos de decolonialidad fallan pues tienen en común el resentimiento, y al construir una forma más elevada de universalismo, mantienen la misma lógica de pensamiento moderno; la lógica de colonialidad se mantiene pues sólo se invierte cuál es el nuevo conocimiento universalmente valioso.

El cosmopolitanismo al que se aspira llegar, no debe caer en la trampa de la colonialidad al silenciar y negar el conocimiento NH, ni dar cabida al resentimiento o la exaltación cultural para cambiar de polaridad y silenciar el conocimiento H, sino debe resaltar la importancia de la coexistencia de conocimientos H y NH; el cosmopolitanismo requiere reconocer que ampliar las

fuentes de conocimiento es un enriquecimiento para la prosperidad de todos y que cerrar las fuentes de conocimiento, es al contrario una reducción y empobrecimiento. Así, al abrir la posibilidad a la coexistencia de conocimientos NH y H, se debe considerar como válido el modo cómo el maestro rural recupera el conocimiento NH en la actualidad con entendimiento NH, pero no se debe considerar como el modo válido universal, sino debe abrirse la posibilidad a suplementar el conocimiento NH con conocimiento H, y viceversa. El cosmopolitanismo requiere conocer cómo hace su trabajo el maestro rural, y suplementarlo, por ejemplo, con conocimiento del campo de la antropología moderna, una de las mejores vías de acceso y conocimiento a las memorias no hegemónicas (López García, 2021), y al mismo tiempo, suplementar la antropología moderna con la experiencia NH sobre el acceso y conocimiento de las memorias NH. Por la magnitud de la tarea de producción del conocimiento NH por parte del maestro, y por los interrogantes para llevar a la práctica la producción de conocimiento NH, surgen varias preguntas sobre las que se debe discutir y reflexionar dentro y fuera del espacio moderno, entre las que se proponen las siguientes: ¿Qué se debe elegir para conocer el *un-otro* modo de producción de conocimiento del *un-otro* espacio? ¿Qué se debe elegir en la *una-otra* escuela para que el maestro pueda producir nuevo conocimiento? ¿Qué más es posible para la producción de conocimiento NH en la *una-otra* escuela de ambos espacios? ¿Qué tomaría en el espacio moderno para que el conocimiento H y el conocimiento NH puedan coexistir y suplementarse? ¿Qué se debe elegir para que los administradores de las escuelas estén en condiciones de facilitar la labor de desprendimiento en las aulas escolares?

Distribución de conocimiento NH en la una-otra escuela

En la *una-otra* escuela en ambos espacios se debe distribuir conocimiento NH a la par del conocimiento H, lo cual significa mostrar a los estudiantes de cada espacio las diferentes versiones de conocimiento NH, las diferentes formas de vivir y de ver el mundo, al mismo tiempo, a lado de, y al mismo nivel que el conocimiento H, sean estas versiones iguales o contrarias al conocimiento H. En el taller participativo de este trabajo se identificó que los maestros rurales distribuyen actualmente el nuevo conocimiento NH a la par que el conocimiento H en las escuelas rurales, razón por la que se considera que los maestros rurales han podido mantener su subjetividad y han resistido el arrastre epistémico de la modernidad. Surgen por tanto varias preguntas sobre las que se debe discutir y reflexionar en el *un-otro* espacio, entre las que se proponen las siguientes: ¿Qué más es posible para distribuir conocimiento H y NH en la *una-otra* escuela en el espacio rural? ¿Cómo puede mejorar la distribución de conocimiento NH a la par del conocimiento H en el espacio rural?

Los maestros rurales tienen experiencia en la distribución de conocimiento NH a la par del conocimiento H en el aula rural, por lo que es necesario que esta experiencia sea incorporada al espacio moderno, para que se facilite la distribución del nuevo conocimiento NH a la par del conocimiento H en la *una-otra* escuela en el espacio urbano. Surgen por tanto varias preguntas sobre las que se debe discutir y reflexionar en el espacio moderno, entre las que se proponen las siguientes: ¿Qué tomaría para que el espacio moderno conozca y reconozca el modo de distribución de conocimientos en el espacio rural? ¿Qué más es posible para distribuir conocimiento H y NH en la *una-otra* escuela en el espacio urbano? ¿Cómo puede mejorar la distribución de conocimiento NH a la par del conocimiento H en el espacio urbano?

Una de las razones por las que el maestro rural puede distribuir conocimiento H a la par del conocimiento NH, es porque tiene ambos conocimientos, H y NH. Se reportó que en el aula urbana la distribución del conocimiento NH no se lleva a cabo por la falta de conocimiento NH del maestro urbano. Si bien se considera que esta carencia de conocimientos NH puede ser atendida y resuelta conforme se avance y se adentre en el proyecto de desprendimiento y de decolonialidad, conforme se produzca, comparta, y dialogue en la *una-otra* escuela sobre el nuevo conocimiento NH, surgen varias preguntas sobre las que se debe discutir y reflexionar dentro y fuera del espacio moderno, entre las que se propone: ¿Qué tomaría para que el maestro urbano esté abierto a conocer el nuevo conocimiento NH?

Asimismo, se reportó que la distribución del conocimiento NH en el aula urbana no se lleva a cabo por la falta de interés de los estudiantes dentro del espacio moderno por las culturas ubicadas fuera de su espacio. Por ello, la *una-otra* escuela del espacio moderno debe despertar el interés por las culturas del *un-otro* espacio. Una propuesta puede ser establecer la *una-otra* escuela urbana como Rigal (2008) sugiere, un microcosmos de la vida cotidiana que refleje la complejidad de la sociedad resaltando su carácter multicultural y heterogéneo; que promueva el aprendizaje para una convivencia en un mundo intercultural (Cornejo Espejo, 2012); y que apunte a la valoración de las culturas en desmedro (Gorostiaga y Tello, 2011). Esta apertura a la diferencia en la *una-otra* escuela del espacio urbano no debe ser un ejercicio de lo políticamente correcto, sino debe suponer un enriquecimiento personal y colectivo a partir de las peculiaridades del otro y un compromiso con su bienestar (Ríos 2001; 2003, citado por Cornejo Espejo, 2012). Sin embargo, surgen varias preguntas sobre las que se debe discutir y reflexionar dentro y fuera del espacio moderno, entre las que se proponen las siguientes: ¿Qué más es posible para abrir el interés dentro del espacio moderno por las culturas ubicadas fuera de su espacio? ¿Qué tomaría

para hacer la *una-otra* escuela urbana un microcosmos social, multicultural y heterogéneo? ¿Qué tomaría para que el conocimiento del espacio rural suponga un enriquecimiento personal y colectivo en el espacio urbano? ¿Qué se tiene que elegir para que la *una-otra* escuela urbana sea productora de sentido de igualdad?

Síntesis de conocimientos NH y H en la una-otra escuela

La *una-otra* escuela en ambos espacios debe establecerse como una plataforma para la decolonialidad, a través de la *síntesis* de conocimientos NH y H, lo cual significa conocer, comparar y contrastar H y NH, sin identificar cuál conocimiento o cuál espacio es mejor o peor, o más válido, sino reflexionar cómo los diferentes conocimientos son similares o diferentes a los existentes en el propio espacio, y cómo un conocimiento puede complementar o completar al otro. Al *sintetizar* las diferentes versiones de conocimiento en su propio espacio, los estudiantes van a experimentar una decolonialidad como sugiere Chen (2010), al transformar los esquemas de conocimiento propios, al moldear los diferentes conocimientos, al incluir, interiorizar y sentir empatía por todas las expresiones de vida, y al iniciar un proceso dialéctico en el que al comprender al otro, se comprenda mejor uno mismo, y esta mejor comprensión de uno mismo, ayude al otro a comprenderse mejor, para llegar a la transformación. Los maestros urbanos y rurales deben poder *sintetizar* los conocimientos H y NH en sus propios espacios para avanzar hacia la creación de un espacio cosmopolitano libre de colonialidad; surge por tanto una pregunta sobre la que se debe discutir y reflexionar dentro y fuera del espacio moderno: ¿Cómo se puede tener claridad en lo que es un espacio cosmopolitano? ¿Cómo se puede tener claridad en qué es *sintetizar* los conocimientos H y NH? ¿Qué más es posible al sintetizar los conocimientos H y NH en ambos espacios?

El maestro rural lleva a cabo en la actualidad una *síntesis* de conocimientos en el aula rural con sus estudiantes; en este trabajo un maestro rural reportó que en el aula rural reflexiona, cuestiona y desmitifica, por ejemplo, la idea que sus estudiantes tienen de cómo es la vida en la ciudad, y discute acerca de los beneficios de vivir en el campo. Al abrir la posibilidad a la coexistencia de experiencias del espacio moderno y del *un-otro* espacio, se debe considerar como válido el modo en que el maestro rural *sintetiza* ambos conocimientos en la actualidad, sin considerarlo como el único modo válido y universal para *sintetizar* los conocimientos. El cosmopolitanismo requiere conocer el modo en que el maestro rural *sintetiza* los conocimientos, y suplementarlo, por ejemplo, con conocimientos del campo de la pedagogía moderna para mejorar y fomentar el diálogo en el aula. Se reportó que en el aula urbana este tipo de *síntesis* de conocimientos no se lleva a cabo no sólo por la falta de conocimientos NH, sino también por la falta de prestigio del docente. La *síntesis* del nuevo conocimiento NH en la *una-otra* escuela, requiere la redistribución de poder de la que habla Quijano (2014), para que sea posible establecer en el aula un diálogo y debate entre personas que se perciban con misma estima social; sin embargo, en este trabajo se ha reportado que en el espacio urbano los maestros no son considerados con la estima social necesaria para establecer un diálogo igualitario en el aula. La OEI (2010) reconoce que, en el siglo XXI, se debe elevar el prestigio de la labor docente, asunto fuertemente deteriorado. Este desprestigio del maestro no es sólo nacional, sino también internacional; el Banco Mundial en su Sistema Administrativo del Conocimiento Educativo, hace poca mención de los maestros, y sólo se refiere a ellos de manera derogatoria (Crossley y Watson, 2003). El proyecto de desprendimiento requiere elevar el prestigio de los docentes latinoamericanos en el espacio urbano. Si bien la centralidad y relevancia del maestro como guía intelectual en el proceso de desprendimiento del conocimiento y en los procesos de

deconstrucción del Norte global puede ayudar a mejorar su prestigio, surgen varias preguntas sobre las que se debe discutir y reflexionar dentro y fuera del espacio moderno, entre las que se propone las siguientes: ¿Qué tomaría para mejorar la estima social del maestro en el espacio urbano? ¿Qué se debe elegir para elevar el prestigio del maestro a nivel internacional?

Adicionalmente, se reportó que en el aula urbana, la *síntesis* de conocimientos no se lleva a cabo por el interés de los padres en el espacio moderno en mantener y legitimar la lógica de la colonialidad social prevaleciente. En virtud de que el proyecto de desprendimiento requiere que el maestro y los estudiantes reflexionen, cuestionen, transgredan y contravengan el interés de las élites beneficiadas por la colonialidad del poder, surgen varias preguntas para discutir y reflexionar fuera y dentro del espacio moderno, entre las que se proponen: ¿Qué es ese interés de las élites por mantener las relaciones con colonialidad? ¿Se puede cambiar el interés de las élites? Si ¿sí se puede?, ¿cómo se cambia? ¿Qué tomaría para cambiar ese interés? ¿Qué se debe elegir para crear interés en las élites por la decolonialidad? ¿Qué tomaría para que las élites, que buscan mantener su estatus quo y están acostumbradas a silenciar el conocimiento no hegemónico NH, permitan la distribución de nuevo conocimiento en el espacio moderno y permitan la *síntesis* de conocimientos en las escuelas? ¿Qué se debe elegir para que los grupos de élites acepten que las escuelas dejen de ser como Rigal (2008) apunta, un espacio de competitividad para los ricos y un espacio de asistencia para los pobres? ¿Qué tomaría para que los grupos de élites acepten que la *una-otra* escuela se convierta en un espacio con una redistribución de poder, en donde las relaciones de poder sean más igualitarias y conlleven a la práctica de la democracia? ¿Qué tomaría para que las familias urbanas acepten este tipo de educación decolonial para sus hijas e hijos? ¿Cómo se puede tener claridad en cuál es el impacto social de mejorar la reputación de los docentes?

La decolonialidad del maestro

En este trabajo se identificó que el maestro puede asumir el papel central y guía intelectual en el proyecto de desprendimiento del conocimiento, que significa la producción de *un-otro* conocimiento NH, y la distribución del nuevo conocimiento NH. Todos los estudios internacionales coinciden en la centralidad del maestro para la provisión educativa efectiva (Kelly, 2009); los organismos internacionales enfatizan la relevancia de los maestros en el sistema educativo (OEI, 2010); la CEPAL y la UNESCO precisaron que para alcanzar las *Metas Educativas para el 2021* es necesario dar protagonismo a los educadores (OEI, 2010).

Si bien los organismos internacionales han insistido en la importancia de mejorar la calidad del maestro para mejorar la provisión educativa (OEI, 2010), en Latinoamérica es tal la centralidad del maestro, que se ha identificado que para lograr un cambio educativo, no es relevante el nivel de formación del docente, los factores extraescolares, el número de alumnos por profesor, u otras características del maestro, sino la presencia del maestro en la vida de los estudiantes y su nivel de compromiso con ellos (CEPAL, UNESCO/OREAL 2000, citado por OEI, 2010). Este hallazgo es favorable al proyecto de desprendimiento del conocimiento debido a que contar con la presencia de un maestro comprometido con la vida y desarrollo de sus estudiantes es necesario para la decolonialidad del sistema educativo, pero no es suficiente. La lógica de colonialidad involucra una colonialidad del alma, la mente, el espíritu, y el ser (Fanon, 1952, citado por Mignolo, 2007), y está integrada en los diferenciales de poder en todos los niveles (Mignolo, 2007), incluyendo en el diferencial de poder en las relaciones maestro/estudiante; por tanto, la sola presencia del maestro no es suficiente para la decolonialidad porque, mediante lo que Kelly (2009) llama el currículo “oculto”, el maestro transmite su propia lógica de colonialidad y con ella interfiere con el proceso de decolonialidad.

El currículo “oculto” es lo que los estudiantes aprenden de los maestros en la escuela, pero que no está abiertamente incluido en la planeación del currículo, como son aspectos de vida, roles sociales, roles sexuales, actitudes y otros aspectos de este tipo (Kelly, 2009), aspectos y actitudes que involucran una lógica de colonialidad; el aprendizaje de relaciones sin colonialidad, o de la civilidad como la OEI (2010) advierte, no se puede lograr mediante la inclusión de una materia más en el currículo, sino que se transmite a través de todas las actividades de la escuela y a través de cómo se relacionan entre sí los maestros, directores y estudiantes (OEI, 2010).

La decolonialidad de los sistemas educativos requiere la decolonialidad del propio maestro, para que el maestro, en su práctica educativa y en el aula, tenga claridad y se responsabilice de lo que los estudiantes aprenden de las experiencias que les transfiere (Kelly, 2009); no transfiera a sus estudiantes su propia lógica de colonialidad; reconozca la colonialidad en las subjetividades de sus estudiantes, y reflexione con ellos cómo la lógica colonialidad está incorporada en los diferentes aspectos y actitudes en el aula y en la vida cotidiana; y sea facilitador de los nuevos escenarios, gestor de los nuevos modelos sociales y anticipador en el aula de la sociedad que se anhela y se espera vivir (Cornejo Espejo, 2012), y sea, como afirma la OEI (2010), un adulto que le sirva de referencia y modelo a los alumnos.

La decolonialidad requiere romper con el discurso de la modernidad, el cual para Flecha y Puigvert (2002), está basado en la imposibilidad de la transformación; por ello, la decolonialidad del maestro, requiere su transformación. La transformación del maestro se va a lograr mediante el uso de la globalización, la cual carece de teleología o de finalidad concreta, pero por su dependencia de las nuevas tecnologías, magnifica y difunde lo que esté presente en el ambiente (García Ruiz, M. J., comunicación personal, julio 11, 2023), en este caso se busca difundir la decolonialidad a través de la interconexión de manera presencial a los maestros, pues

que como Cowen (2009c, citado por Ruiz, 2012) alerta, mientras las personas se mueven con sus experiencias e ideas, las personas se transforman, con el impacto y las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas que ocurren con el movimiento de gente. La transformación y decolonialidad del maestro, va a ser posible no sólo a través de su movimiento e interconexión con otros maestros, sino a través de reunirse con maestros de otros países y con valores diferentes, pues se van a detonar al menos dos importantes procesos, uno dialéctico y otro vivencial. El proceso dialéctico ha sido investigado y desarrollado por el Centro de Investigación Social y Educativo de la Universidad de Barcelona (CREA), un aprendizaje que transforma las relaciones entre las personas y su entorno, que son las que construyen la realidad social (Flecha y Puigvert, 2002). La transformación del docente se logra mediante el proceso dialéctico en el que, a través de la comprensión del otro, se comprende mejor uno mismo, y esta mejor comprensión de uno mismo, ayuda al otro a comprenderse mejor (Chen, 2010). Por otro lado, desde la movilización misma de los maestros, al reunirse en las comunidades de aprendizaje regionales, va a ser posible ofrecer al maestro vivencias y experiencias nuevas de relaciones sin colonialidad, como son establecer relaciones sin lógica de colonialidad. La experiencia vivencial de relaciones sin colonialidad puede permitir concebir e imaginar, como Mignolo (2007) sugiere, una visión de vida humana que no sea dependiente o estructurada por la imposición de un ideal social. Esta experiencia va a permitir la concientización y responsabilización por el currículo “oculto” que el maestro transfiere a sus estudiantes en el aula sin darse cuenta. Para tomar conciencia de lo inconsciente y destruir los complejos psico-existenciales, éstos se deben analizar (Fanon, 1952, citado por Chen, 2010); y este análisis puede hacerse al usar a la *región como método*, un movimiento regional auto-reflexivo (Chen, 2010), en este caso al usar a la región Latinoamericana para constituir *Latinoamérica como método* para la reflexión,

concientización, transformación y decolonialidad del maestro, para que esté en condiciones de iniciar y asumir su papel central de guía del proceso de desprendimiento del conocimiento.

El empoderamiento del maestro puede parecer imposible de lograr, pues el maestro es una figura que históricamente ha sido difamado racialmente, que ha experimentado un despojo político, económico, y de conocimientos, porque la lógica de colonialidad ha establecido que así es. Surgen varias preguntas sobre las que se debe discutir y reflexionar dentro y fuera del espacio moderno, entre las que se propone las siguientes: ¿Para qué se mantiene al maestro en esa situación de *Damné* social? ¿Qué más es posible para la transformación del docente? ¿Qué tomaría para aceptar el riesgo político de empoderar a los docentes latinoamericanos y sean individuos políticamente activos, móviles, conocedores, y con redes de contactos internacionales?

La globalización y Latinoamérica como método

La globalización, definida como la interconectividad, movilidad, y unión de personas; y conceptualizada como la de-territorialización de las comunidades (García Ruiz, 2012), en la actualidad es usada para acelerar la transferencia de colonialidad al sistema educativo, y en este proyecto requiere ser usada para la decolonialidad del sistema educativo, a través de la interconectividad, movilidad y unión regional de los maestros latinoamericanos. Con la globalización se busca usar, como sugiere Chen (2010), a una *Región como método*; en este caso se requiere usar a *Latinoamérica como método* y plataforma para la decolonialidad. Para el proceso de decolonialidad, usar al espacio regional resulta imperativo, debido a que incorpora e incluye al conocimiento, pensamiento, costumbres y creencias tanto del espacio moderno latinoamericano, como del *un-otro* espacio latinoamericano, que es el espacio en donde se va a buscar el *un-otro* conocimiento mediante el proceso de desprendimiento del conocimiento. Es

posible usar al espacio regional latinoamericano porque como Mignolo (2007) apunta, todos los países de la región latinoamericana están conectados por tener el pasado, el presente y el futuro en común; están conectados por las experiencias, heridas e historias de humillación que todos los países tienen en el pasado, por la colonialidad que aún existe en el presente al lidiar con el mundo moderno/colonial y sus diferenciales de poder, y por el deseo de imaginar un futuro regional diferente (Mignolo, 2007). Asimismo, en este trabajo se comprobó la posibilidad de usar como Chen (2010) sugiere, a una región, en este caso a Latinoamérica, para tres importantes etapas del movimiento de decolonialidad; el inicio de la decolonialidad; la fundación de una nueva lógica regional de conocimiento; y la solidaridad y apoyo regional e internacional. Surgen varias preguntas para discutir y reflexionar en el espacio regional, fuera y dentro del espacio moderno, entre las que propongo: ¿Qué tomaría para que la globalización, la cual, como Chen (2010) apunta, ha permitido de una forma sin precedente aumentar la acumulación de capital en pocas manos, pueda ser usada para facilitar la decolonialidad de los sistemas educativos? ¿Qué más se puede elegir hacer con la globalización?

El inicio de la decolonialidad

Latinoamérica como método, como Chen (2010) sugiere, debe usarse para iniciar el movimiento para la decolonialidad mediante la organización de comunidades de aprendizaje regionales de maestros, que puedan funcionar como instancias de diálogo regional para la reflexión y el aprendizaje dialógico. Estas comunidades de aprendizaje de maestros deben tomar como referencia la experiencia práctica que tiene el campo de la Educación Internacional en el intercambio educativo, la cual promueve la reunión frecuente de maestros en un intercambio académico (Crossley y Watson, 2003), para comunicarse de manera transversal con maestros de otras escuelas de su área, de escuelas de otras comunidades de su país y de escuelas de otros

países de la región latinoamericana. Estas comunidades de aprendizaje regionales de maestros, son como su nombre lo indica, exclusivamente para la reunión de maestros del espacio regional, pues la reunión de agentes sociales como son ministros de educación latinoamericanos o sus representantes de educación, embajadores y demás funcionarios públicos y diseñadores de política educativa, como la Kelly (2009) advierte, no genera un cambio educativo real ya que mantiene una imposición jerárquica de políticas educativas que no rompe como la decolonialidad y como Flecha y Puigvert (2002) sugieren, mantiene el discurso basado en la reproducción del sistema, o en el intento de concientización por parte de un individuo sobre otro, y convierten estas reuniones en foros políticos, donde buscan el avance de su agenda política, la imposición de su versión cultural sobre la sociedad, y el establecimiento de objetivos y metas medibles (Kelly, 2009); estas comunidades de aprendizaje regionales de maestros, son exclusivamente para la reunión regional de maestros, pues la incorporación de la sociedad, gremios de profesionales o asociaciones de padres como sugiere la OEI (2010), dificulta lograr consenso y son agentes que tienen desconocimiento del campo de la educación, y por tanto no pueden hacer algo que impacte la educación realmente (Johnson & Hedemann, 1994, citado por McGinn, 1997).

Estas comunidades de aprendizaje de maestros de la región, son exclusivamente para la reunión de maestros que están en el aula en contacto con los estudiantes, porque cuando son los docentes los que establecen las metas educativas, estas pueden ser realmente traducidas a principios educacionales (Kelly, 2009). Los maestros deben definir las agendas de trabajo de las comunidades de aprendizaje regionales para experimentar y vivenciar el poder participativo sin lógica de colonialidad, y deben cumplir con las características de una comunidad de aprendizaje, como son el ser establecidas como un tiempo y lugar permanentes, reflexivos, colaborativos

(Stoll, 2006, citado por Lalor & Abawi, 2014); dialogales, que permitan un diálogo igualitario, en el que las aportaciones de cada maestro se consideren de acuerdo con la validez de los argumentos, no a la imposición de un saber culturalmente hegemónico (Quijano, 1990, 1995, 2000, citado por Mignolo, 2007, (Flecha & Puigvert, 2002); participativos, incluyentes y que no permitan la exclusión de nadie, para no derivar en dualización social (Stoll, 2006, citado por Flecha y Puigvert, 2002); plurales, no ser diseñados ni implementados por un único grupo étnico, asegurando que los proyectos no sean articulados por las élites, y sean inter-epistémicos, pluri-versales, libres de una lógica utilitarista (Quijano (2014), Mignolo (2007), Flecha y Puigvert, 2002); democráticos, que sean una expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales, y que permitan un aprendizaje igualitario en el que la interacción entre las personas sea dirigida por ellas (Flecha y Puigvert, 2002). Surgen varias preguntas para discutir y reflexionar fuera y dentro del espacio moderno, entre las que propongo, ¿qué más es posible en estas comunidades de aprendizaje regionales de maestros? ¿cómo se pueden mejorar estas comunidades de aprendizaje regionales de maestros? ¿qué tomaría para enfrentar el déficit democrático al que apunta García Ruiz (2012), en el cual algunos países no tienen la capacidad financiera y de infraestructura local para promover el proyecto de decolonialidad?

La fundación de una nueva lógica de conocimiento

En este proyecto se requiere usar a *Latinoamérica como método* auto-reflexivo, como sugiere Chen (2010), para fundar una lógica regional de conocimiento que permita y facilite reflexionar, dialogar y examinar problemas y asuntos que emerjan en la región, e intercambiar y difundir los conocimientos NHi que se encuentren mediante los procesos de desprendimiento.

En lo que se refiere a reflexionar, dialogar y examinar problemas y asuntos que emerjan en la región, en las comunidades de aprendizaje de maestros regionales se va a facilitar una

comunicación intercultural y un intercambio de experiencias y significados, para examinar problemas y asuntos sin respuesta ni solución en el espacio moderno, para buscar en el *un-otro* espacio, respuestas y soluciones, como Merryfield & Kasai (2004) sugieren, a través de re-evaluar los supuestos y parcialidades culturales que se han mantenido sin examinar; y a través de conocer, concebir, explorar, compartir y conectar por primera vez las concepciones propias de pensamiento filosófico y social vinculadas al legado de los pueblos originarios (Aronskind, 2021; Quijano, 1992, citado por Mignolo, 2007), lo cual va a fundar *una-otra* racionalidad (Mignolo, 2007). Esta *una-otra* racionalidad construida en el *un-otro* espacio, tiene incorporada diferentes construcciones de realidad y diferentes concepciones culturales de prioridades de desarrollo (Little, 1998 y Watkins, 2000 citados por Crossley y Watson, 2003), y con esta *una-otra* racionalidad es posible reflexionar y entender la realidad, los problemas y asuntos sin solución en el espacio moderno con creencias, costumbres y un modo de pensar de una geo- y bio- política de conocimiento diferente, ubicada en el *un-otro* espacio, para buscar una nueva perspectiva regional sobre posibles soluciones y respuestas a esos asuntos y problemas. Cuando el espacio moderno obtiene las perspectivas alternativas sobre problemas y asuntos antes sin respuesta, como Chen (2010) sugiere, va a ser posible juntos generar horizontes alternativos; y va a ser posible que las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, y étnicas de la modernidad incluyan el conocimiento NH producido en el *un-otro* espacio, con *un-otro* modo de producción de nuevo conocimiento distinto al Modo 1. Con ello ocurre una decolonialidad, pues se rechaza y destruye la lógica de la colonialidad integrada en la arquitectura de conocimiento actual, en la cual se empodera sólo a la forma de producción de conocimiento en el espacio moderno que ocurre con el Modo 1, que se produce en un contexto disciplinar, tradicional, newtoniano, homogéneo, jerárquico, y regido por intereses académicos (García Ruiz, 2012), y en la cual se

silencian los conocimientos y los *un-otro* modos de producción de conocimiento del *un-otro* espacio.

Al examinar problemas y asuntos que emergen en la región, se debe partir de plantear preguntas, que bien pueden funcionar en ambos sentidos; es decir, las preguntas emergen en un espacio, y las respuestas y soluciones se buscan fuera del espacio del que emergen. No debe considerarse que sólo se trata de plantear preguntas respecto de problemas y asuntos irresolubles en el espacio moderno y escuchar respuestas del *un-otro* espacio, sino también escuchar las preguntas que surgen en el *un-otro* espacio, para buscar respuestas y soluciones en el espacio moderno. Con ello ocurre otra decolonialidad, pues al escuchar las preguntas del *un-otro* espacio, se escuchan las voces del *un-otro* espacio, con lo que se retracta la lógica de colonialidad que busca una imposición de soluciones y respuestas modernas a lo que no se pregunta en el *un-otro* espacio, sino a lo que se percibe en el espacio moderno como problema del *un-otro* espacio.

Latinoamérica como método y la fundación de una nueva lógica de conocimiento regional a través de las comunidades de aprendizaje regionales van a funcionar no sólo para examinar problemas y asuntos que emerjan en la región, sino también como se puede observar en la Figura 5, para concebir, compartir, conocer, conectar, y explorar los conocimientos NHi que se produzcan mediante los procesos de desprendimiento que se lleven a cabo en cada país de la región. Las comunidades de aprendizaje regionales van a constituirse en fuentes originarias para concebir nuevo conocimiento NHi por contar con la participación de los docentes rurales, que son los que van a iniciar el desprendimiento del conocimiento en el *un-otro* espacio y quienes van a compartir, como sugiere Trahar (2002, citado por Crossley y Watson, 2003), sus experiencias y conocimientos derivados de trabajar en situaciones donde enseñar y aprender se lleva a cabo con y dentro de grupos interculturales. En estas comunidades de aprendizaje

regionales, los maestros urbanos y rurales de la región van a conocer el nuevo conocimiento NHi, lo cual es una condición necesaria para distribuir conocimiento NHi en ambos espacios, especialmente en el espacio urbano en donde los maestros carecen de conocimiento NHi. Con la participación de la región, se asegura contar con una diversidad de *una-otra-versalidades* NHi que puedan ser conectadas, como si se tratara de un mosaico que se va armando, para formar una pluri-versalidad de conocimientos NHi, pues como Chen (2010) argumenta, no se busca comprender individualmente la *una-otra-versalidad* NHi de cada país, sino comprender la pluri-versalidad de historias locales y la totalidad de la forma que arroja la unión regional de las otras *una-otra-versalidades* NHi encontradas. La pluri-versalidad es necesaria pues al ser explorada puede expandir el conocimiento NHi al recuperar partes de las *versalidades* que se perdieron en cada país latinoamericano, y puede dar coherencia a la heterogeneidad (Chen, 2010); y con ello contribuir al aseguramiento de la coherencia y calidad de las nuevas *una-otra-versalidades* de conocimiento NHi que fueron producidas con *un-otro* modo de producción de nuevo conocimiento.

El apoyo y solidaridad regional e internacional

El uso de *Latinoamérica como método* permite, como Chen (2010) apunta, constituir un significativo emocional para llamar a la solidaridad y la integración regional, las cuales son necesarias para apoyar el proceso de desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad del sistema educativo; las conexiones profesionales más fuertes entre docentes van a reflejarse en una sensación de mayor apoyo de sus compañeros (Hord, 2003, citado por Lalor y Abawy, 2014), el cual es fundamental ya que cuando los maestros están unidos unos con otros, van a estar dispuestos a asumir los riesgos y fracasos que la transformación requiere (Palmer, 2007, citado por Lalor y Abawy: 78); la integración y solidaridad regional van a nivelar los

diferenciales de poder existentes entre Norte y Sur global, y estar en posición de compensar el dominio político y financiero del Norte global (Crossley y Watson, 2003).

Esta solidaridad regional y nivelación de poder global es necesaria, pues el establecimiento de un propósito educativo global consistente en el desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad del sistema educativo latinoamericano, va a enfrentar la resistencia de los organismos internacionales, los cuales tienen sus propias agendas y persiguen sus propios objetivos económicos y conductas específicas con las que transfieren su propia lógica de colonialidad.

La decolonialidad del propósito educativo. Para la decolonialidad del sistema educativo en el siglo XXI es necesario abordar el tema que se refiere al propósito educativo en Latinoamérica. La elección de un propósito educativo tiene implicaciones en la naturaleza de la sociedad como un todo (Kelly, 2009), porque significa hacer elecciones ideológicas, que incorporan y reflejan cuestiones y elementos sociales, culturales, institucionales e históricos (Simola, 2005, citado por García Ruiz, 2012). En la actualidad, los propósitos educativos reflejan los elementos sociales, culturales, institucionales e históricos del siglo XX (Reimers, 2006), y por tanto tienen integrados la lógica de colonialidad que se plantó con la modernidad y que continúa vigente en el siglo XXI (Takayama et al. 2017); sin embargo, las necesidades educativas establecidas en el siglo XX han dejado de ser prioritarias en el siglo XXI, y se ha recomendado dejar de perseguir objetivos económicos y establecer un nuevo propósito educativo que tenga un fin social mayor, pues de lo contrario, la relevancia básica de la educación se desvirtúa (Reimers, 2006; Kelly, 2009). Para Reimers (2006), el propósito educativo social concentrarse en buscar una conducta específica, la civilidad moderna; para mantener la paz y no afectar la globalización, el propósito educativo social internacional debe ser la cohesión global,

la ciudadanía global, y un compromiso universal con valores globales que trasciendan culturas (Reimers, 2006; Heyneman, 2003). Sin embargo, la demanda por un propósito educativo social debe conciliarse al mismo tiempo con la necesidad de tener un propósito educativo individual, que tenga como punto de partida el desarrollo del estudiante como ser humano (Kelly, 2009).

En tanto el propósito educativo se enfoque en conductas que se buscan en los estudiantes, en la naturaleza del conocimiento o la cultura a transmitirse, en los objetivos económicos o patrióticos que se persiguen, o en los valores globales que trasciendan culturas, el propósito educativo lleva incorporado una lógica de colonialidad que transfiere en el sistema educativo; un propósito educativo libre de colonialidad busca un balance entre un propósito educativo social e individual, y tiene como finalidad la transformación de las estructuras educativas y sociales (OEI, 2010), no sólo coadyuvar a una coexistencia menos conflictiva; y al mismo tiempo un propósito educativo libre de colonialidad da prioridad al objetivo democratizador y liberador de la educación, y da a los estudiantes una capacidad de pensamiento crítico tal que les permita el reto, el diálogo, el debate, y la reflexión de sus problemas, que les permita la práctica de la libertad, para que puedan tener control sobre sus propios destinos (Kelly, 2009; Freire, 1976), no buscar conductas específicas. Para la decolonialidad del sistema educativo de Latinoamérica, se debe establecer un propósito educativo libre de colonialidad, que no esté enfocado en buscar conductas específicas, ni objetivos económicos o patrióticos, o el conocimiento o la cultura a transmitirse, sino en buscar la transformación de las estructuras educativas y sociales, y en empoderar al estudiante, y dar prioridad al objetivo democratizador y liberador de la educación.

Un propósito educativo libre de colonialidad es el propósito educativo para desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad del sistema educativo, pues da prioridad a la transformación social y a la decolonialidad de las estructuras educativas, y al objetivo

democratizador y liberador de la educación. Sin embargo, establecer el desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad del sistema educativo como propósito educativo no es sencillo debido a que la lógica de colonialidad, como Mignolo (2007) apunta, está integrada en los diferenciales de poder en todos los niveles; y la educación es usada como un mecanismo para asegurar la continuación de las relaciones sociales existentes, y para reforzar las actitudes y creencias que ayuden a asegurar que esas relaciones sociales continúen siendo aceptadas (Kelly, 2009). Por tanto, surgen varias preguntas para discutir y reflexionar fuera y dentro del espacio moderno, entre las que se propone: ¿Qué se debe elegir para dejar de lado un propósito educativo con objetivos económicos y conductas específicas en cada país? ¿Qué tomaría para que las naciones latinoamericanas permitan el establecimiento de un propósito educativo para el desprendimiento y la decolonialidad? ¿Qué tomaría para que el propósito educativo no se use como alerta Kelly (2009), para asegurar la continuación de las relaciones sociales existentes, ni para reforzar las conductas que ayuden a asegurar que esas relaciones sociales continúen siendo aceptadas?

Al mismo tiempo, la elección del propósito educativo también compite con la lógica de colonialidad integrada en los diferenciales de poder a nivel internacional, la cual se refleja en los objetivos económicos y en otras conductas específicas del propósito educativo que se promueve a nivel internacional, que como Reimers (2006) indica, busca evitar obstaculizar la globalización. Los organismos internacionales acceden y movilizan recursos a las escuelas para alinear el propósito educativo nacional a un propósito educativo internacional, y para Reimers (2006) la ineffectividad de los organismos educativos internacionales se debe al incorrecto establecimiento del propósito educativo internacional y a su falta de propósito social; sin embargo, la ineffectividad de los organismos internacionales se debe a la lógica de colonialidad que

transfieren. Por ejemplo, organismos internacionales como la ONU, UNESCO, OECD, Banco Mundial y el Instituto Internacional para la Planeación Educativa (IIEP), no tienen la capacidad de promover un propósito educativo social, sea cual fuere (Reimers, 2006; Heyneman, 2003), pues los términos de referencia de la mayoría de las organizaciones de la ONU se establecieron en la modernidad (Heyneman, 2003) y por tanto, no sólo tienen integrados la lógica de colonialidad que se plantó con la modernidad y que continua vigente en el siglo XXI (Takayama et al. 2017), sino su objetivo actual es económico, que es establecer fundamentos políticos y económicos para crecer económicamente en tiempos de paz (Crossley y Watson, 2003); las organizaciones como la UNESCO y la OCDE nunca se han propuesto en su misión la discusión del propósito de la educación, otro que no sea el propósito educativo sin fin social, como es la promoción de la alfabetización y la expansión de la matriculación en las escuelas (Reimers, 2006); el Banco Mundial, que a pesar de haber tenido un rol de liderazgo educativo desde los ochentas, ha tenido como objetivo promover la relación de la educación con el crecimiento económico y la reducción de la pobreza (Reimers, 2006).

Otro tipo de organismo internacional que se puede revisar como ejemplo, es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la cual podría parecer estar en capacidad de promover como propósito educativo el desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad de los sistemas educativos iberoamericanos por varias razones. La OEI es el mayor organismo de cooperación multilateral entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa, que trabaja directamente con gobiernos de 23 países iberoamericanos miembrosⁱⁱⁱ. Los países^{iv} y las organizaciones^v observadores de la OEI, con excepción de España, Luxemburgo, y la Fundación de la Unión Europea- Latinoamérica y el Caribe (EU-LAC), se tratan de países del Sur global, lo cual

resuelve la enorme asimetría de poder de la que hablan Crossley y Watson (2003) en la asociación entre países del Norte global y del Sur global. Los términos de referencia de la OEI se han ido modificando a lo largo de las décadas en las que la OEI ha intentado incidir en la educación en Iberoamérica. Es sumamente alentador que la OEI se ha propuesto reflexionar acerca del propósito educativo y ha reconocido que en el acierto en la definición de un nuevo propósito educativo, se cifra la posibilidad de lograr la transformación de las estructuras educativas y sociales (OEI, 2010); y que un proyecto educativo latinoamericano debe tener como propósito una transformación social el cual debe incluir el análisis de alternativas propias a través de revitalizar el legado histórico y las experiencias acumuladas de los países de la región (OEI, 2010), tarea que precisamente se requiere en un trabajo de desprendimiento. La OEI cuenta con una base tecnológica y tiene experiencia práctica en la organización de plataformas participativas por lo que puede servir de plataforma para las reuniones de maestros y apoyar la fundación de la lógica regional de conocimiento que requiere *Latinoamérica como método*. En 2009 la OEI implementó un sistema de participación regional para elaborar las *Metas Educativas para el 2021* similar al que se requiere para las reuniones de maestros, pues este sistema participativo requirió la elaboración y discusión de una versión inicial de las metas, la cual fue debatida de manera regional y modificada a través de un espacio web que se creó especialmente, dedicado a debates de metas, foros virtuales y sistemas telemáticos. A lo largo de 2009 se incorporaron a este debate los sectores sociales y educativos interesados en el proyecto (OEI, 2010), y se registró una amplia participación en estos debates^{vi}, lo cual refleja no sólo la capacidad de convocatoria de la OEI, sino también el elevado interés en participar en este tipo de convocatorias. Sin embargo, al mismo tiempo también hay factores que ponen en duda la idoneidad de la OEI para apoyar el desprendimiento de los sistemas educativos iberoamericanos,

en primer lugar, por el peligro de la constante reproducción de la lógica de colonialidad en las relaciones de poder entre la organización, España e Iberoamérica. La OEI cuya secretaría general tiene sede en Madrid, en sus metas para el siglo XXI hace referencia clara a la época de la época de la colonia cuando reconoce un compromiso moral con Iberoamérica, para salvar la deuda histórica contraída con millones de personas (OEI, 2010), y cuando toma la conmemoración de los bicentenarios de la independencia de los países latinoamericanos como factor común para dar sentido a un proyecto educativo en Iberoamérica (OEI, 2010), como explica, “por ser este el momento en el que los países latinoamericanos cristalizaron su identidad nacional, su libertad, la superación de las desigualdades y el acceso equitativo a los bienes materiales y culturales” (OEI, 2010), mientras que la realidad iberoamericana, es totalmente diferente, pues las naciones independientes en Latinoamérica no han logrado aún una identidad en común, ni una democratización de las relaciones sociales y políticas, lo cual es característica de un estado realmente independiente (Quijano, 2014). La lógica de colonialidad de la OEI es visible al reiterar que la educación en Iberoamérica debe asegurar aprendizajes comunes, tener visiones del mundo integradoras, y enfatizar en las similitudes y principios universales aplicables a toda persona, sin importar su lugar de origen, etnia y nivel socio económico (OEI, 2010). La OEI excluye de la generación de nuevo conocimiento a grupos que han estado históricamente marginados del proceso de generación de conocimiento cuando requiere la incorporación de grupos de la sociedad que tienen una mayor formación y responsabilidad en la definición de las metas educativas (OEI, 2010), grupos ubicados dentro del conocimiento hegemónico, con lo que socava el espíritu mismo del proceso de desprendimiento del conocimiento y de decolonialidad. A pesar de reconocer la necesidad de plantear nuevas estrategias de cambio educativas que incorporen nuevas aproximaciones y actores que permitan avanzar de forma innovadora en el

ámbito educativo iberoamericano, la OEI (2010) plantea al mismo tiempo el respeto al compromiso de cooperación que tiene la OEI con las diferentes organizaciones internacionales, las cuales según Crossley y Watson (2003), no han cambiado sus términos de referencia ni la faceta de interés económico en la política educativa que promueven.

Reimers (2006) concluye que los organismos internacionales como la ONU, UNESCO, OECD, Banco Mundial, y el Instituto Internacional para la Planeación Educativa (IIEP) no podrían hacerse cargo del establecimiento de un propósito social de la educación. Para recomendar que las organizaciones como la OEI o alguna organización de nuevo cuño participen en el proyecto de desprendimiento del conocimiento y de decolonialidad del sistema educativo de Latinoamérica, se requiere su compromiso de asumir un papel de facilitador técnico del proceso, no de guía del mismo; y se requiere que la organización esté muy atenta a impedir la reproducción de la colonialidad epistémica, en especial que, a la luz de lo encontrado en este trabajo, revise y ajuste su conceptualización sobre el conocimiento a distribuir en los diferentes espacios, y su valoración de la coexistencia de conocimientos H y NH en el sistema educativo.

El espacio moderno considera que la innovación y cambio educativos exitosos están relacionados con el apoyo y la colaboración entre los diferentes actores clave de la política educativa global (Crossley y Watson, 2003; García Garrido y García Ruiz, 2005); sin embargo, se parece coincidir con Fanon (1952, citado por Chen, 2010) en que buscar soluciones dentro de la estructura existente es una vía sin salida. Se coincide con la OEI (2010) en reconocer la necesidad de nuevos actores que permitan avanzar de forma innovadora en el ámbito educativo iberoamericano, por lo que surgen varias preguntas para discutir y reflexionar fuera y dentro del espacio moderno, entre las que se proponen: ¿Qué se debe elegir para crear nuevas organizaciones internacionales que faciliten una política educativa para la decolonialidad?

¿Cómo se puede tener claridad en el tipo de nuevas organizaciones internacionales que se requiere? En virtud de que el proyecto de desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad requiere que la comunidad internacional cuestione, transgreda y contravenga el interés de los organismos internacionales en mantener un propósito educativo con objetivos económicos o de conducta como es la civildad para no obstaculizar la globalización económica, surgen varias preguntas para discutir y reflexionar fuera y dentro del espacio moderno, entre las que se proponen: ¿Para qué están interesados los organismos internacionales para mantener las relaciones con colonialidad? ¿Qué es ese interés de los organismos internacionales por mantener las relaciones con colonialidad? ¿Se puede cambiar el interés de los organismos internacionales? Si ¿sí se puede?, ¿Qué tomaría para cambiar ese interés? ¿Qué tomaría para que los organismos internacionales apoyen un propósito educativo social para el desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad? ¿Qué se debe elegir para contar con el apoyo y solidaridad internacional que se necesita para llevar a cabo el trabajo de desprendimiento para la decolonialidad del conocimiento?

Conclusiones

La decolonialidad epistémica, como alerta Castro-Gómez (2007), más que una opción teórica, es una necesidad ética y política. Como tal, conlleva elecciones éticas, políticas y económicas; éticas porque los individuos que han sido discriminados o forzados socialmente por generaciones al silencio, que como advierte Quijano (2014), han sido obligados a ser una subcultura campesina e iletrada, necesitan conocer sus propios valores, tomar consciencia de quién se es, y adquirir criterio y juicio propio; políticas porque los individuos que han sido mantenidos históricamente en una posición subordinada, necesitan ser empoderados, y para ello se debe renunciar a las relaciones sociales existentes, y rechazar las actitudes y creencias que

ayuden a asegurar que esas relaciones sociales con colonialidad continúen siendo aceptadas; y económicas para renunciar y denunciar a las relaciones económicas existentes que como Chen (2010) apunta, han permitido aumentar la acumulación de capital en pocas manos de una forma sin precedente.

Si bien las elecciones éticas, políticas y económicas son difíciles, como Torres (2002) advierte, los países y grupos marginales en Latinoamérica están en el abismo; están en una posición tan desfavorable que están, como Crossley y Watson (2003) describen, en la posición más favorable para asumir el riesgo de hacer las cosas diferentes y convertir esa desventaja en una oportunidad. Este Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento para la Decolonialidad del Sistema Educativo, en mayúsculas como título del proyecto, tiene como finalidad producir, y distribuir un nuevo conocimiento no hegemónico que ha sido silenciado, para lograr la coexistencia de ambos conocimientos hegemónicos y no hegemónicos, y asume el riesgo de hacer las cosas diferentes, al practicar lo mismo que predica, es decir, al planear el Proyecto a través en sí mismo, de un desprendimiento de conocimiento, en minúsculas como método de gestión de proyectos.

Distanciándose de los proyectos modernos en los que se identifican claramente las distintas fases de su gestión, este Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento busca planear su gestión a través de usar un desprendimiento de conocimiento como método. En el Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento se pueden identificar diferentes ubicaciones de pensamiento por las que transita un desprendimiento del conocimiento como método, ya sea un pensamiento dentro del espacio moderno, un pensamiento fronterizo, un pensamiento dentro del *un-otro* espacio y un pensamiento de tipo cosmopolitano. El pensamiento se ubica dentro del espacio moderno cuando se considera que las tareas que requiere el Proyecto de Desprendimiento del

Conocimiento son factibles y realizables por ser tareas conocidas dentro del espacio moderno. El desplazamiento hacia un pensamiento fronterizo sucede al pensar y concebir como factible y realizable el Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento y formular propuestas modernas para llevarlo a cabo, pero las propuestas se topan con el borde de lo conocido y lo desconocido al no saber cómo gestionar lo que el Proyecto requiere. El desplazamiento hacia un pensamiento dentro del *un-otro* espacio ocurre con un desprendimiento de conocimiento, cuando dentro del espacio moderno se plantean preguntas dirigidas hacia el *un-otro* espacio, para obtener claridad y buscar propuestas desconocidas para llevar a cabo Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento. Al buscar pasar al terreno de lo desconocido, al terreno del *un-otro* espacio, se da el “giro decolonial” del que habla Maldonado-Torres (2006, citado por Castro-Gómez, 2007) que busca escuchar voces que han sido silenciadas, que busca conocer el pensamiento del *un-otro* espacio. Para escuchar esas voces y encontrar este conocimiento en el *un-otro* espacio, se formulan preguntas sin respuesta moderna conocida, sin limitarse a ellas, preguntas exploratorias que abran la posibilidad a la existencia de más y mejores preguntas sobre elecciones éticas, políticas y económicas que surgen en ambos espacios de la región. Un desplazamiento al espacio ocurre al reconocer que el proceso de formulación de preguntas es un proceso de doble vía en la medida en que también se abre la vía a buscar claridad e intentar solucionar problemas del *un-otro* espacio con el conocimiento moderno, sin imposiciones y sin que se atienda lo que se perciba en el espacio moderno como problema en el *un-otro* espacio; en la medida en que los conocimientos H y NH tienen la misma estima, coexisten y se complementan, se llega a un pensamiento de tipo cosmopolitano.

Hay recelo al aventurarse hacia lo que es desconocido en el espacio moderno, pero al hacerlo, hay confianza en lo conocido en el *un-otro* espacio, en el potencial creativo que para

Dussel (2019) tiene la producción de un nuevo conocimiento, pues como Mignolo (2007) apunta, con un desprendimiento del conocimiento, los lenguajes y las categorías desactivadas se activan. Aventurarse a conocer el conocimiento del *un-otro* espacio tiene beneficios, los cuales pueden ser visualizados al anticipar la sociedad latinoamericana libre de colonialidad en la que se aspira vivir, e incluso, ir más allá de lo que se pueda anticipar en el espacio moderno. Al dejar abierto el proyecto a preguntar qué más es posible, qué tomaría lograr lo que se quiere, y qué se debe de elegir para llegar a ello, al dejar preguntas exploratorias sin respuesta en el espacio moderno, se da un “giro decolonial” para abrir la posibilidad a incluir las voces desconocidas que han sido silenciadas del *un-otro* espacio. Así pues, surgen varias preguntas para discutir y reflexionar fuera y dentro del espacio moderno, entre las que se propone: ¿Qué tomaría para vivir en una sociedad libre de colonialidad? ¿Qué se debe elegir para llegar a un mundo cosmopolitano? ¿Cómo se puede tener claridad respecto a la decolonialidad del sistema educativo? ¿Cómo se puede tener claridad acerca de qué significa continuar en el siglo XXI el intento por modernizar los sistemas educativos?

Conclusiones y líneas de investigación futuras

La colonialidad en las perspectivas cognitivas de la cultura para Takayama et al. (2017) es vigente y continúa hasta hoy, pues se continúan suprimiendo y empoderando conocimientos, y se ha conformado un sistema de dominación que impide la igualdad en el reparto de oportunidades educativas, laborales y de estima social (Mejía M, 2022). La lógica de colonialidad se transmite y perpetúa en el sistema educativo latinoamericano, lo cual ha generado una estructura educativa dual en la que, por ejemplo, se separan a los alumnos pobres de los alumnos no pobres (Espinola, 1992, citado por McGinn, 1997), y en la que la escuela es en un espacio de competitividad para los pobres y un espacio de asistencia para los no pobres (Rigal, 2008); y ha generado un impacto epistémico que surge al usar el sistema educativo para perpetuar la arquitectura de conocimiento actual, en la que preferencias, experiencias o conocimientos propios e históricos son silenciados y suprimidos por considerarse, como Quijano (2014) apunta, naturalmente diferentes, inferiores y capaces de producir culturas inferiores. La estructura dual y el impacto epistémico de la colonialidad se ven exacerbados con el uso que se le ha dado a la globalización como aceleradora de la transmisión de colonialidad a los sistemas educativos latinoamericanos.

Para eliminar esta estructura dual en el sistema educativo, la modernidad ha intentado usar a la educación no sólo para enseñar a leer y a escribir, sino para derivar una nación homogénea y una cohesión social, mediante la propagación de una cultura común a una diversidad de religiones, grupos sociales, idiomas y etnicidades (Heyneman, 2003), y mediante el desarrollo de actitudes y valores comunes que permitan la vida en una sociedad (Glenn, citado por Heyneman), tolerante y globalmente cívica, que permitan la resolución pacífica de disputas

para apoyar el comercio y evitar llegar a un relativismo cultural o político insuficiente para hacer frente a la globalización (Reimers, 2006). No obstante sus loables objetivos, la política educativa unificadora de la modernidad ha tenido un efecto contraproducente pues como Kelly (2009) indica, al propagar una cultura común a todos los alumnos, se conduce al elitismo y se mantiene la segregación de espacios, debido a que al seleccionar, clasificar, distribuir y transmitir un contenido educativo que se considere universalmente relevante, se reflejan, refuerzan y perpetúan las relaciones y distribución de poder político, económico y moral, y los principios de control social existentes en cada espacio del sistema educativo. Esta estrategia tampoco ha paliado el impacto epistémico, pues la afirmación de universalidad, juntamente con la completa supresión de la experiencia colonial (Takayama, Sriprakash, y Connell, 2017), exacerba lo que para Quijano (2014) es una de las consecuencias más serias de la lógica de la colonialidad, que es la colonialidad epistémica. La globalización agiganta los esfuerzos por vincular los sistemas educativos del *un-otro* espacio a la modernidad (Torres, 2002), por lo que se ha argumentado que la globalización ha significado una aceleración en la transmisión de la colonialidad al sistema educativo, con su consecuente impacto estructural y epistémico en el sistema educativo. El impacto estructural surge al transferir la lógica de colonialidad en el sistema educativo, profundizando la dualidad de la estructura educativa, en tanto que en el espacio moderno la aceleración de la transmisión de colonialidad significa una aceleración en la modernización, y en el *un-otro* espacio significa una aceleración en el intento de que el *un-otro* espacio desacople sus creencias, y transite al espacio moderno (Habermas, 2008), una aceleración en el intento del genocidio cultural que propone la modernidad (Quijano, 2014).

Ambos, la colonialidad y la globalización, tienen un impacto epistémico en el sistema educativo, por lo que se identifica la necesidad de emprender un proceso de desprendimiento del

conocimiento para la decolonialidad del sistema educativo latinoamericano. Como Quijano (2014) apunta, un desprendimiento de conocimiento significa la producción y distribución de nuevo conocimiento NH. De este análisis se identifica que derivado de un desprendimiento de conocimiento, se produce un nuevo conocimiento NH, que puede dividirse en tres categorías; el conocimiento no hegemónico NH_k que puede ser incluido dentro del conocimiento hegemónico (H) por ser como afirma Dussel (2019) el mismo viejo conocimiento; el conocimiento innovador NH_j que se puede interpelar ante la modernidad para su subsunción al positivismo de la modernidad; y el conocimiento NH_i, cuyo reconocimiento es una de las contribuciones de este trabajo, pues es el conocimiento que no existe en el espacio moderno, que no puede ser interpelado dentro del espacio moderno, el conocimiento que Habermas (2008) llama creencias débiles. En este trabajo se discute la importancia de reconocer la existencia de este conocimiento NH_i en el espacio moderno, y de permitir que contribuya a la creación de nuevo conocimiento regional.

En este trabajo se presenta un Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento para la Decolonialidad del Sistema Educativo latinoamericano, a través de la producción de nuevo conocimiento no hegemónico (NH_i) fuera del espacio moderno, y la distribución de este nuevo conocimiento NH_i dentro espacio moderno mediante el uso el sistema educativo. Se ha propuesto llevar a cabo el Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento con la guía intelectual del docente latinoamericano. La hipótesis del trabajo es que los maestros latinoamericanos reúnen los atributos teóricos del *Damné*, para funcionar como guía intelectual y figura central en un proceso de decolonialidad. Una contribución de este trabajo ha sido identificar que el maestro latinoamericano puede asumir el papel central de *Damné* en el proyecto de desprendimiento de los sistemas educativos latinoamericanos, porque el maestro ha sido difamado racialmente,

experimenta un despojo económico, político y de conocimientos, además, mantiene su propia subjetividad. Los docentes latinoamericanos reúnen los atributos teóricos del *Damné*, y otra contribución del trabajo ha sido identificar que los maestros reúnen los atributos en diferentes intensidades, con las que se determinaron las tareas en el Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento específicas a llevar a cabo y el espacio específico donde asumir su papel central. La tarea de producción de conocimiento NHi inicia con la recuperación de las subjetividades de los pueblos a los que les ha sido negada la posibilidad de participar en estos procesos (Mignolo, 2007); esta recuperación o producción de conocimiento NHi se logra a través del desprendimiento del conocimiento como método, y el docente rural se debe enfocar en esta tarea en el espacio rural; la tarea de distribución de conocimiento NHi debe llevarse a cabo en ambos espacios, en especial en el espacio moderno, donde esta distribución no se hace en la actualidad, y el docente urbano se debe enfocar en esta tarea de distribución del nuevo conocimiento NHi en el espacio urbano. Ambos docentes deben encargarse de la síntesis de conocimientos H y NH en sus respectivos espacios.

Se ha propuesto llevar a cabo la planeación y gestión del Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento a través de usar un *desprendimiento de conocimiento como método*. En este trabajo se sugiere usar a las escuelas como plataformas para la producción, distribución y síntesis de nuevo conocimiento NHi, a través de su de-naturalización y su constitución como plataformas de desprendimiento del conocimiento. Asimismo, se requiere la decolonialidad del maestro mediante el uso de la globalización como plataforma para su decolonialidad. Ante la indecisión, la perplejidad, el desconocimiento, la falta de información, o la existencia de desacuerdos sobre lo que se sabe o podría saberse en el espacio moderno acerca de qué es y cómo lograr la de-naturalización de la escuela y la decolonialidad del maestro, una contribución de este trabajo es

usar un *desprendimiento de conocimiento como método* para la gestión del Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento en los aspectos en que el espacio moderno no tenga el conocimiento para llevar a cabo. Se presenta la visualización y por tanto la sensibilización de las diferentes ubicaciones de pensamiento por las que transita un *desprendimiento del conocimiento como método*, ya sea un pensamiento dentro del espacio moderno, un pensamiento fronterizo, un pensamiento dentro del *un-otro* espacio y un pensamiento de tipo cosmopolitano.

Se puede argumentar que la vía más segura para mejorar el sistema educativo latinoamericano es aprender de los modelos que han probado ser exitosos en Occidente; que en Latinoamérica ya se tiene una curva de aprendizaje y que es posible aprender de los errores y de la experiencia pasada que se ha tenido al intentar modernizar el sistema educativo; o que es posible explorar nuevas, mejores y más creativas e informadas vías alternativas para lograr una modernización educativa en Latinoamérica. La aceptación de estos argumentos significa la aceptación en lo general de los modelos tradicionales de enseñanza moderna, y por tanto la aceptación y tolerancia de la transferencia de la lógica de colonialidad a través del sistema educativo, la cual propone asegurar aprendizajes comunes para lograr una unidad y homogeneidad educativa, lo cual, como Kelly (2009) argumenta, exacerba la estructura dual del sistema educativo, pues el propagar una cultura común a todos los alumnos, que es adecuada sólo para una clase genérica de la sociedad, se conduce al elitismo; mantiene la segregación de espacios y no rompe el círculo de antipatía, enajenación y desorden social (Rigal, 2008); y perpetua un patrón cognitivo, en el que las voces subalternas son silenciadas, escondidas y negadas (Quijano, 2014; Mejía M, 2022; Takayama, 2017). El impacto sobre los estudiantes y la sociedad de la lógica de colonialidad que se transfiere con el sistema educativo es serio y problemático en la medida en que se perpetúa y exacerba la dualidad donde se vive, se acentúa la

colonialidad de las perspectivas de la cultura de que habla Quijano (2014), y se intensifica el impacto epistémico de la colonialidad sobre la arquitectura de conocimiento. Por la transmisión de colonialidad en el sistema educativo, no es posible aceptar los modelos de enseñanza moderna que tienen como objetivo buscar la modernidad del sistema educativo, y esperar resultados educativos diferentes o cambios profundos en los sistemas educativos en el *un-otro* espacio. Una reconciliación con el modelo educativo de la modernidad implica aceptar y mantener en el siglo XXI la lógica de colonialidad, la cual ha condenado a la sociedad latinoamericana a vivir en una dualidad, en un espacio regional con distintos espacios separados y con distintas identidades, un espacio regional en el que hay una identidad que separa y hay otra que es separada, una identidad que discrimina y otra que es discriminada, una identidad que silencia y otra que es silenciada.

La decolonialidad como alerta Castro-Gómez (2007), es una necesidad ética; una necesidad ética a nivel individual, regional y global que va a poder satisfacerse mediante un proceso de desprendimiento de conocimiento. Es una necesidad ética para los individuos que han sido discriminados y condenados al silencio, pues merecen, es su derecho hablar y ser escuchados, y recuperar su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad (Quijano, 2014); es una necesidad ética poder contribuir con el conocimiento NH a la producción cultural de la humanidad, y al usar un *desprendimiento de conocimiento como método* se busca dar un “giro decolonial” del que habla Maldonado-Torres (2006, citado por Castro-Gómez, 2007) para escuchar esas voces que han sido históricamente mantenidas en una posición subalterna para que sus voces tengan la misma estima que las voces modernas; el desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad del sistema educativo para los habitantes del *un-otro* espacio, significa aparecer y dejar el silencio; como Mignolo (2007) apunta, con un desprendimiento del conocimiento, “se van a abrir los esplendores de la imaginación y

creatividad humana”. Mignolo (2007) menciona algunos casos de personajes que han podido moverse epistemológicamente al terreno de desprendimiento, como han sido Gloria Anzaldúa con su libro *La Frontera, La Nueva Mestiza*, 1987 y Frantz Fanon con su libro *The Wretched*, 1961. El surgimiento de algunos casos de desprendimiento no es suficiente para una decolonialidad; se requiere abrir un fondo inexplorado de reserva intelectual en Latinoamérica; con el desprendimiento del conocimiento en cada niño latinoamericano se van a abrir oportunidades para el surgimiento de una nueva voz, se van a abrir oportunidades que emerjan de un fondo inexplorado de reserva intelectual, de la que puedan surgir autores, artistas, e intelectuales latinoamericanos que tengan la posibilidad de contribuir hacia la decolonialidad de las estructuras educativas y eventualmente de la sociedad latinoamericana.

La decolonialidad es una necesidad ética para los latinoamericanos que discriminan, separan o silencian a otros, y al seguir el argumento de Habermas (2008) respecto de desarticular creencias débiles, el desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad del sistema educativo va a significar para los habitantes del espacio moderno, la manera de desarticular la discriminación que es la creencia que debe considerarse débil, remover las dificultades e inconvenientes para la coexistencia con el *un-otro* espacio, y aprender a dejar el lastre de violencia personal y social que genera silenciar y discriminar; distribuir y sintetizar en el espacio moderno el conocimiento NH que ha sido históricamente silenciado, significa trascender a un mundo más equitativo y justo, donde las voces de todos sean escuchadas y respetadas, lo cual se va a lograr y acercar a los individuos latinoamericanos a la sociedad a la que aspiran vivir. La decolonialidad es una necesidad ética para todos los latinoamericanos, oprimidos y opresores, pues como Bourdieu (1977, citado por Crossley y Watson, 2003) alerta, si se quiere entender a uno mismo mejor, se debe entender la propia biografía, la propia historia, y entender de dónde se

viene. Escribir esta historia requiere llevar a cabo una decolonialidad epistémica, para conocer lo vivido, y conocer cómo las experiencias y conocimientos han dado la forma actual a los latinoamericanos, para saber a dónde se quiere ir en el futuro; como alerta Marx (1852, citado por Chen, 2010) los hombres hacen su propia historia, no como quieren, sino “del peso que cae como pesadilla en el cerebro de los vivos, de la tradición de todas las generaciones muertas”, por lo que como Berman (2023) afirma, todos los individuos necesitan hablar de todo lo que antes no se atrevía a decir, que está en la realidad, y que si no se pone en palabras, no se va a solucionar nunca. Para los habitantes de la región latinoamericana el desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad del sistema educativo es una necesidad ética, para conocer su pasado, reconciliarse con él, y entender su presente para saber a dónde ir en el futuro, para tener seguridad y confianza en que viene un mejor futuro para todos. A nivel global, la decolonialidad es una necesidad ética que significa renunciar al acotamiento intelectual que implica limitar las fuentes de conocimiento sólo a aquellas que sean aceptadas en el espacio moderno de la región latinoamericana; el Proyecto de Desprendimiento del Conocimiento busca el enriquecimiento intelectual que significa la expansión de fuentes de conocimiento distintas, provenientes del *un-otro* espacio latinoamericano, busca lograr una transformación social y una comprensión de que la riqueza epistémica está en la coexistencia del conocimiento H y NHi, para formar un espacio regional cosmopolitano libre de colonialidad, el cual es a su vez una necesidad ética de la humanidad.

Una reconciliación con el modelo de la modernidad, para Berman (2023) es “absurdo” en el siglo XXI, pues la reconciliación implica una aceptación del estado previo, en el que se ofrece regresar a un relato único y que implica silenciar nuevamente a un grupo de individuos. El

espacio moderno debe abrirse a discutir un nuevo modelo educativo diferente, no ofrecer más de lo mismo, que es la continuación de la transmisión de colonialidad.

Se puede argumentar que usar al sistema educativo para el desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad, es riesgoso; se puede argumentar que en virtud de que el sistema educativo es el instrumento para preparar a los jóvenes para vivir en sociedad (Kelly, 2009), es el instrumento que tiene en sus manos la guía de los estilos de vida, los valores, la cultura, y los destinos de los jóvenes y de la sociedad, por lo que un desacierto en el proyecto educativo tendría serias consecuencias en el proyecto social latinoamericano. A este respecto se debe considerar que el sistema educativo es el lugar donde el conjunto de creencias hegemónicas se solidifica (Kelly, 2009); es el lugar donde la lógica de colonialidad se solidifica, por lo que el sistema educativo es precisamente el punto más urgente donde iniciar y emprender un proceso de decolonialidad, para que antes de que se solidifiquen las creencias hegemónicas, se cuestionen en el sistema educativo, pues como Mignolo (2007) afirma, el conjunto de creencias hegemónicas son las creencias bajo las cuales las sociedades siguen viviendo; el sistema educativo tiene como objetivo cambiar a la sociedad a través de la formación de individuos que puedan cambiarla (Kelly, 2009). También se puede argumentar que implementar una decolonialidad del sistema educativo a través de un desprendimiento de conocimiento es una vía totalmente desconocida, tal vez imposible de aplicar, y con resultados educativos inciertos, a lo cual se debe considerar que también es desconocido cómo salir de las múltiples crisis educativas, ecológicas, económicas y sociales que la lógica de colonialidad ha generado en la región latinoamericana, que igualmente requieren nuevas soluciones para lograr una transformación social radical; es decir, se debe considerar, como Crossley y Watson (2003) sugieren, que los países en Latinoamérica están en la posición más favorable para asumir el riesgo de hacer las cosas diferentes y convertir esa

desventaja en una oportunidad. Asimismo, se debe considerar que, si es riesgoso llevar a cabo un proyecto de desprendimiento del conocimiento para la decolonialidad, al mismo tiempo es riesgoso no llevarlo a cabo. El riesgo de no usar al sistema educativo para el desprendimiento del conocimiento y no llevar a cabo una decolonialidad en el siglo XXI es que al mantener la lógica de colonialidad, y al ahondarse las diferencias y las separaciones de los espacios en la región, el resentimiento creciente de los individuos que continúen siendo silenciados, como alerta Chen(2010) puede derivar en un revanchismo que conduzca a la región hacia un extremo contrario que origine un etnocentrismo en el que el *un-otro* espacio, en una reproducción de la lógica de colonialidad que sin una decolonialidad aún existe en ambos espacios, presuponga su superioridad sobre el espacio moderno y se reviertan los roles, para que el *un-otro* espacio haga de su cultura propia el criterio exclusivo para interpretar y valorar la cultura y los comportamientos del espacio moderno. Es crucial reconocer el potencial de la decolonialidad en la reducción de conflicto interno y externo, y en la paz; los modelos tradicionales como Kelly (2009) argumenta, mantienen la segregación de espacios; y sólo coadyuvan a una coexistencia menos conflictiva (Rigal, 2008); y esta coexistencia menos conflictiva está puesta en duda si se considera, como lo hace Chen (2010), que si las lecciones del sufrimiento psíquico causado por la colonialidad no se aprenden y comparten, los problemas de la violencia de la colonialidad van a continuar surgiendo. Otro riesgo de no llevar a cabo un desprendimiento del conocimiento es continuar siendo una región dependiente y dividida; una región dependiente en la medida en que las naciones latinoamericanas continúen aún sin una identidad en común, ni una democratización de las relaciones sociales y políticas, que son características de un estado realmente independiente (Quijano, 2014), y mantengan aún características de ignorancia sobre su pasado, presente y futuro; una región dividida en la medida en que las naciones de Latinoamérica

continúen como Quijano (2014) advierte, sin poder formar un Estado-nación con una población que se sienta homogénea en términos de experiencias históricas comunes. El siglo XXI es tiempo de repensar el papel de la educación en la sociedad, es tiempo de que se imagine un nuevo futuro de la educación, con una nueva visión del mundo más compleja, que integre diferentes capacidades y habilidades a las que hoy se integran, que permita hacer nuevas y más respetuosas conexiones entre espacios. Una opción válida para ambos espacios, para el espacio moderno y para el *un-otro* espacio, es usar la educación y el sistema educativo para el desprendimiento del conocimiento y la decolonialidad, para conocer, recuperar e interconectar los conocimientos, culturas, historias y experiencias del *un-otro* espacio y del espacio moderno, e interconectar el sistema educativo en ambos espacios, para una coexistencia y conciliación de conocimientos, no para la reconciliación con el modelo educativo moderno y su lógica de colonialidad. Al interconectar las experiencias y los conocimientos en la región a través de un desprendimiento de conocimiento, podría ser posible finalmente formar una sociedad latinoamericana homogénea con base en experiencias y conocimientos comunes y no comunes, no con base en la imposición en todos los espacios regionales de un único conocimiento hegemónico. Como afirma Castro-Gómez (2007), en el siglo XXI la decolonialidad debe complementar la descolonización iniciada en el siglo IXX.

Un proyecto de Desprendimiento del Conocimiento para la Decolonialidad tiene recompensas a nivel global en términos de influjos de conocimientos y apertura de fuentes de conocimiento; el proyecto busca el enriquecimiento intelectual que significa la expansión de fuentes de conocimiento distintas provenientes del *un-otro* espacio latinoamericano, y acumular la riqueza epistémica que se encuentra en la coexistencia del conocimiento H y NHi. A través del desprendimiento del conocimiento va a ser posible guiar intelectualmente los procesos de

deconstrucción en el Norte global. Con la deconstrucción del conocimiento se va a poder incluir dentro del espacio moderno el conocimiento que quedó fuera del conocimiento hegemónico (Caputo 1997), y con el desprendimiento del conocimiento va a ser posible recuperar un conocimiento que se dejó fuera, y mostrarlo al espacio moderno para la subsunción del conocimiento al espacio moderno, o para la suplementación del conocimiento hegemónico en el espacio moderno. Con la deconstrucción y decolonialidad se puede llegar a lo que Mignolo (2007) llama la fundación de *un-otro* paradigma no eurocéntrico; a la fundación de un espacio *cosmopolitano*, un espacio vivo, cambiante, abierto y familiarizado con las culturas y costumbres de diversos espacios, y que contiene conocimientos que ocupan, que pueden coexistir y que pueden complementar los conocimientos de los diferentes espacios. Un espacio *cosmopolitano* en el que, con un *desprendimiento de conocimiento como método* de producción de nuevo conocimiento, sea posible lograr la activación de conocimientos, lenguajes y categorías que como Mignolo (2007) apunta están desactivadas, con lo que va a ser posible concebir nuevos modelos educativos y concebir nuevos conceptos económicos y nuevas organizaciones sociales y políticas, que no transfieran la lógica de la colonialidad.

Propuesta de acción.

La propuesta de acción de este trabajo es llevar a cabo un desprendimiento del conocimiento, para investigar su inicio y funcionamiento. En una primera etapa se busca usar un desprendimiento de conocimiento y producción de nuevo conocimiento NHi para la decolonialidad del maestro, a través de un taller participativo titulado *La de-naturalización de la escuela*. En una segunda etapa se busca usar un desprendimiento de conocimiento y producción de nuevo conocimiento NHi para evaluar su distribución en el espacio moderno y probar la funcionalidad de la lógica regional de conocimiento NHi.

Este trabajo se llevó a cabo con un grupo focal integrado por ocho maestros, con diferentes valores y de diferentes escuelas, públicas, privadas, urbanas y rurales de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México y Perú, y la propuesta de acción es llevar a cabo un desprendimiento de conocimiento con una muestra de maestros amplia, para confirmar si lo que se encontró con el grupo focal se mantiene en un grupo de participantes más grande. Se requiere reunir a docentes que están en el aula en contacto con los estudiantes, un maestro urbano y a un maestro rural de 20 países latinoamericano cuya lengua oficial es el español o el portugués, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Un total de 40 docentes participando en este trabajo, sería un tamaño ideal para llevar a cabo un análisis cualitativo más sólido, y crear el microcosmos necesario para iniciar el proceso de desprendimiento y decolonialidad del maestro.

Todos los participantes en el grupo deben ser maestros que están en el aula en contacto con los estudiantes. Se propone investigar si se llega a la decolonialidad del docente. La hipótesis de la propuesta de acción es que, mediante reuniones con otros maestros de la región en las que se inicie un proceso del tipo que define Alatorre (2014), de auto-investigación-acción, alejado del saber tecnocrático y elitista, se logra la decolonialidad del maestro. De transformarse y lograr su decolonialidad, los maestros están preparados para asumir el papel central en el proceso de desprendimiento del conocimiento.

Para buscar la decolonialidad del maestro en el grupo, se propone usar una metodología de investigación acción participativa (IAP). Se busca evaluar si se logra la decolonialidad de los docentes participantes, para lo cual se propone diseñar un cuestionario específico para identificar los conocimientos, actitudes y comportamientos de los maestros, antes, inmediatamente después

y otro cuestionario seis meses después de la participación en el taller de la investigación, lo cual no se realizó en este trabajo. La construcción de un futuro se puede buscar como realidad posible de vivirse como experiencia (Alatorre, 2014); por ello, un área a estudiar después de seis meses es qué y cuánto de la experiencia en la reunión de maestros puede transferir el maestro en su práctica en el aula. Se buscaría también evaluar otra hipótesis si con el desprendimiento del conocimiento local, como Chen (2010) indica, se reduce la violencia y el conflicto interno y externo.

Una de las herramientas básicas de la IAP para reunir y analizar la información, es el taller participativo (Alatorre, 2014). El taller participativo que se propone llevar a cabo en esta propuesta de investigación titulado *La de-naturalización de la escuela*, y con ese tema se buscará crear un momento del tipo que define Alatorre (2014), de auto-investigación-acción protagonizado por los participantes, alejado del saber tecnocrático y elitista. Con este tema se busca verificar la hipótesis de que con un desprendimiento del conocimiento es posible activar los conocimientos, lenguajes y categorías que como Mignolo (2007) apunta, están a la fecha desactivados. En esta primera etapa sólo se probaría la activación de los conocimientos, lenguajes y categorías del maestro para resolver problemas que emerjan en el espacio moderno. Las preguntas que se proponen en el trabajo buscan identificar si un desprendimiento del conocimiento logra activar los conocimientos, que están a la fecha desactivados, si se logra un desprendimiento de conocimiento en la etapa de producción de conocimiento NH en el espacio rural, y si se genera un nuevo conocimiento que pueda suplementar el conocimiento hegemónico.

En la mecánica de las reuniones de las comunidades de aprendizaje regionales, se busca evaluar el uso de la globalización como plataforma de decolonialidad. Se propone evaluar si las

comunidades de aprendizaje regionales pueden funcionar como plataformas de desprendimiento del conocimiento, y si su implementación y funcionamiento es exitoso.

En una segunda etapa se propone llevar a cabo la evaluación de la posibilidad de fundar una lógica regional de conocimiento que requiere *Latinoamérica como método*. Para ello, se propone llevar a cabo un proceso de recuperación de una *versalidad* histórica originaria en el *un-otro* espacio, para su discusión en las comunidades de aprendizaje regionales, y su posterior distribución en el espacio moderno, para comprobar si el interés en el espacio moderno sobre los temas aumentó, identificar cómo se complementan los conocimientos H y NH_i, y evaluar la posibilidad del maestro urbano para mantener su subjetividad y generar una transformación en el aula urbana.

Líneas de investigación futuras

Una línea futura de investigación es ahondar en la reflexión acerca de las características teóricas del desprendimiento de conocimiento como modo de producción, diferente al Modo 1 y Modo 2, así como la definición de calidad para el conocimiento NH_i que se produzca con el *desprendimiento de conocimiento como método*, el *un-otro* modo de producción de nuevo conocimiento.

Otra línea futura de investigación puede ser identificar la mecánica y logística específica para llevar a cabo el proyecto de desprendimiento en la práctica; se requiere identificar qué es necesario para gestionar la implementación y funcionamiento de las comunidades de aprendizaje regionales, y dar el mayor y más rápido alcance posible al proceso de desprendimiento una vez que se ha iniciado. Si bien se concuerda con Fanon (1952, citado por Chen, 2010) en que buscar soluciones dentro de la estructura existente es una vía sin salida, un área de trabajo futuro es reflexionar acerca de las características de las instituciones de nuevo cuño con una base

tecnológica y capacidad de organización de plataformas participativas regionales para la elaboración y discusión de nuevo conocimiento NHi, que se requieren para facilitar la fundación de la lógica regional de conocimiento que requiere *Latinoamérica como método*,

Otra línea de investigación futura puede enfocarse en detallar las maneras en las que se puede mejorar la reputación de los maestros y de la labor docente en el espacio moderno, lo cual va a apoyar el proceso de producción y distribución de nuevo conocimiento NHi.

El tema para dialogar en la IAP que se eligió fue el conocimiento para la igualdad en los dos espacios del sistema educativo. Como se puede observar en la Tabla 9, se identificó que otro problema que impide la distribución de nuevo conocimiento, es un interés en el espacio moderno por la cultura y las lenguas modernas. Desafortunadamente, no se contó con tiempo para hablar de acciones concretas ni para definir una situación deseada en este tema, por lo que una línea de investigación futura es abordar y concluir este tema.

Referencias bibliográficas

Alatorre Frenk, G. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías participativas. En B. Ballesteros (Ed.), *Taller de Investigación Cualitativa* (pp. 103 - 133). Madrid: UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aronskind, R. (2021). La integración latinoamericana: ¿trabas coyunturales o limitaciones estructurales? En R. Aronskind (Ed.), *La integración regional en América Latina. Lecciones de una experiencia compleja*. (pp. 291). Buenos Aires: Ediciones UNGS Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ballesteros V, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Berman, S. [Chamuco TV]. (2023, Abril 17). *Sabina Berman*. [Video] Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=3b3v65ltBLM>

Caputo, J. D. (1997). Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida. *Perspectives in continental philosophy*, vol. I, no. 1, 1 - 214

Castro-Gómez, S.y Grosfoguel, R (2007). *El Giro Decolonial. Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Chen, K. (2010). *Asia as method: Toward Deimperialization*. Durham y Londres, Reino Unido: Duke University Press.

Cornejo Espejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(52). Ciudad De México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE A.C.

Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. London: Routledge.

Dussel, E. (2019). World-system and "trans"-modernity. En S. Dube (Ed.), *Unbecoming Modern Colonialism, Modernity, Colonial Modernities* (pp. 165-188). London: Routledge.

Flecha, J. R., & Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, vol. 1, no. 1, 11-20.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Reino Unido: Books Ltd offices.

Freire, P. (1976). *Education, the practice of freedom*. Londres: Writers and Readers Publishing Cooperative.

García Garrido, J. L., & García Ruiz, M. J. (2005). Temas candentes de la educación en el siglo XXI. Madrid: Ediasa.

García Ruiz, M. J. (2009). Nuevas aportaciones de la Educación Comparada para la comprensión de los sistemas educativos del siglo XXI. En M. J. García Ruiz, y E. G. Starkie (Eds.), *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI* (1-24). Madrid: Ediciones Académicas.

García Ruiz, M. J. (2011). Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. *Revista De Educación*, vol. 356, 509-529.

García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española De Educación Comparada*, vol. 20, 41-80.

Gorostiaga, J. M., & Tello, C. G. (2011). Globalización y Reforma Educativa en América Latina: un análisis intertextual. *Revista Brasileira De Educação*, 16(47), 363-388.

Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, vol. 52, no.3, 67 - 75.

Habermas, J. (1985). La modernidad, un proyecto incompleto. *La Posmodernidad*, vol. 7, 19-36.

Habermas, J. (2008). *El resurgimiento de la religión, ¿ un reto para la autocomprensión de la modernidad?* XIV Congreso Internacional de Filosofía, Mazatlán, México, 9 de noviembre.

Heyneman, S. P. (2003). Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education*, vol. 78, no. 3, 25-38.

Hopenhayn, M. (1993). Postmodernism and Neoliberalism in Latin America. *Boundary 2*, vol. 20, no. 3, 93-109.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage.

Lalor, B., & Abawi, L. (2014). Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools. *International Journal of Pedagogies and Learning*, vol. 9 no. 1, 76-86.

López García, J. (Producer), y López García, J. (Director). (2021). *Una introducción a los estudios sobre memorias colectivas. En La construcción del relato y la transmisión de la memoria. Alcances y límites de la oralidad*. [Video/DVD] Les Illes Balears, 01-03 julio 2021, España: UNED.

McGinn, N. F. (1993). *Planning Education for Regional Economic Integration: The Case of Paraguay and MERCOSUR*. Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, Kingston, 03-1993

- McGinn, N. F. (1997). The impact of globalization on national education systems. *Prospects*, vol. 27 no. 1, 41-54.
- Merryfield, M. M., & Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalisation. *Social Education*, vol. 68, no.5, 354-359.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality, and the grammar of decoloniality. *Cultural Studies*, vol 21, no. 2/3, 1-75.
- Myers, J. P. (2007). Citizenship education practices of politically active teachers in Porto Alegre, Brazil and Toronto, Canada. *Comparative Education Review*, vol. 51, no. 1, 1-24.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction:'Mode 2' revisited: The new production of knowledge. *Minerva*, vol. 41, no. 3, 179-194.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Las 2021 Metas Educativa. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, vol. 146, 90-101.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. Argentina: CLACSO.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, identity and education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, vol. 36, no. 3, 275-294.
- Rigal, L. (2008). Educación, Democracia y Ciudadanía en la Postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, vol. 1, no. 3, 22-42.

Rolfe, G. (2004). Deconstruction in a nutshell. *Nursing Philosophy*, vol. 5, no. 3, 274-276.

Mejía, M. F. [SinEmbargo Al Aire]. (2022, Mayo 26). *Blanquear a México*. [Video] Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=iXPtCEwCrh4>:

Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, vol. 61, no. S1, S1-S24.

Torres, C. A. (2002). *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte*. CLACSO.

Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, vol. 10, 39-51.

Anexo 1
Carta de consentimiento

Ciudad y fecha.

María Dolores Rodríguez Gómez

Investigadora de tiempo parcial

Universidad Nacional de Educación A Distancia (UNED)

Belle Ville #26, Col. El Sheikh Zayed, El Cairo, Egipto

Tel: +2(012) 2315 5521

Asunto: Carta de consentimiento de uso de datos

Por medio de la presente, yo, **NOMBRE**, con domicilio en: _____ otorgo la presente carta de consentimiento para el uso de mis datos personales en la investigación doctoral en el campo de educación titulada “*Proyecto de decolonialidad para el desprendimiento de los sistemas educativos de Latinoamérica en el siglo XXI*” así como los documentos o/y material audiovisual y otros datos que constituyen la base en la que se apoya la investigación académica que se encuentra realizando.

Este tipo de datos únicamente serán utilizados para la investigación académica que se encuentra realizando, no pudiendo así usarlos para fines publicitarios, de divulgación en medios de comunicación u otro fin comercial.

Todos los datos vertidos a través del estudio tendrán mi consentimiento para ser usados únicamente a partir de la fecha de la presente carta y sólo después de que la información me sea devuelta para asegurar su validez.

Sin más por el momento, agradezco la atención prestada la presente carta, quedando a sus órdenes para cualquier, duda, aclaración o comentario que pudiese surgir de la información aquí presentada.

Reciba un cordial saludo.

Atentamente,

NOMBRE

Anexo 2

Libro de códigos del Damné

Se establecieron seis códigos principales, escritos en mayúsculas, con sus respectivos sub-códigos, los cuales se establecieron al identificar los temas relevantes de los que se habló en los cuestionarios a los maestros.

Tema 1: SE VALORA AL DOCENTE

DD- Se valora la cercanía al maestro

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica que el maestro es valorado porque está físicamente cerca del alumno o de los padres.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están desprestigiados, que se les trata de forma irrespetuosa y de manera peyorativa. Se trata de identificar las instancias en que se valora su figura.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que han sido difamados socialmente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. se habla de estar cerca del maestro
- b. Se habla de la cercanía del maestro en la comunidad
- c. cuando se habla de los beneficios de protección por asistir a la escuela.

DD- La familia y sociedad valora al maestro

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica que el maestro es valorado porque la familia o la comunidad lo valora

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están desprestigiados, que se les trata de forma irrespetuosa y de manera peyorativa. Se tratan de identificar las instancias en que se valora su figura.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que han sido difamados socialmente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. se habla que el valor y respeto proviene de la familia
- b. se habla que el valor y respeto proviene de la comunidad

DD- Se valora la labor formativa del maestro

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica que se valora la labor formativa que hace el maestro.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que su trabajo ha sido desprestigiado, que no se respeta y se considera de manera peyorativa. Se trata de identificar las instancias en que se valora la labor del maestro.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son difamados socialmente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. se habla de la labor docente

DD- Se valora al maestro porque es una autoridad

Definición: Se aplica a las citas en las que se reconoce que el maestro es una autoridad que se respeta y aprecia.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están desprestigiados, que se les trata de forma irrespetuosa y de manera peyorativa.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son difamados socialmente.

Ejemplo:

Se aplica cuando se reconoce que el maestro es

- a. una autoridad importante
- b. infunde valores infundidos
- c. se reconoce su esfuerzo
- d. muestra compromiso con sus alumnos
- e. autoridad que inspira, guía, respeta

DC- Se valora que el maestro acumula conocimiento no hegemónico

Definición: Se aplica a las citas en las que se valora al maestro porque acumula y posee conocimiento no hegemónico

Justificación: Es importante porque es un conocimiento que se debe de recuperar y valorar con el desprendimiento.

Base teórica: Con un proyecto de desprendimiento se debe identificar *un-otro* nuevo conocimiento no hegemónico para compartir.

Ejemplo:

Se aplica a experiencias que tiene el maestro como son:

- a. Escuchar historias que le cuentan sus alumnos
- b. Paramilitarismo y violencia (Vivir la misma situación que viven sus alumnos)
- c. Recorrer y conocer diferentes territorios.

d. Involucrarse con la comunidad - conocer a las personas y aprender de lo que éstas hacen

e. Conocer una diversidad de nacionalidades, estados y maneras de vivir.

e. Intercambiar y aprender de saberes de otros maestros

DC- Se valora que el maestro acumula conocimiento hegemónico

Definición: Se aplica a las citas en las que se valora al maestro porque posee conocimiento hegemónico

Justificación: Es importante porque es el conocimiento existente en el espacio moderno que se busca distribuir en ambos espacios del sistema educativo.

Base teórica: Con un proyecto de desprendimiento de conocimiento se busca la coexistencia de conocimiento H y NH en ambos espacios de la región.

Ejemplo:

Se aplica cuando se reconoce que el maestro es la persona que sabe, que tiene conocimientos.

Tema 2: NO SE VALORA AL DOCENTE

DD- 2 1 La familia y sociedad no valora al maestro

Definición: Se aplica a las citas en las que se se reconoce que no se valora al docente.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han sido difamados socialmente, que se les trata de forma irrespetuosa o de manera peyorativa.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que han sido difamados socialmente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. cuando se habla de que el docente ha perdido el respeto.
- b. cuando se diga que se debe recuperar el respeto.
- c. Se reconoce que se necesita mejorar la figura del docente
- d. Se reconoce que hay un prejuicio
- e. Se reconoce que se culpa al maestro de la situación educativa de los estudiantes

DD- 2 2 No es una autoridad que se valora

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica que la familia no respeta al maestro.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están desprestigiados, que se les trata de forma irrespetuosa y de manera peyorativa.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son difamados socialmente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. Se le trata como un empleado doméstico
- b. Se sienten superiores al maestro
- c. Como pagan, pueden exigir
- d. Fiscalización de la familia sobre el trabajo del maestro
- e. Se habla de la violencia que padece el maestro
- f. Desprestigio del maestro por razones de sueldo
- g. Desprestigio del maestro por origen racial y procedencia
- h. Se habla de que se reconoce que falta valorar al maestro

DD- 2 2 No se valora la labor docente

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica que la razón de la desvalorización del maestro es que no se valora la labor del docente

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están desprestigiados, que se les trata de forma irrespetuosa y de manera peyorativa.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son difamados socialmente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. No se reconoce la labor docente como valiosa
- b. Se dice que la labor docente es mala

No se aplica:

- a. Razones por las que la labor docente es mala

DE- 1 No se valora la ética de trabajo del maestro

Definición: Se aplica a las citas en las que se critica la ética laboral del maestro.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han sido desprestigiados, que se les trata de forma irrespetuosa y de manera peyorativa.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son difamados socialmente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. flojo
- b. no le gusta trabajar, prefiere estar de paro
- c. tiene demasiadas vacaciones

DP- 0 No se valora participación política

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica que la participación política del maestro está condicionada a que no perjudique a los alumnos o que genera campañas de desprestigio.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han sido despojados políticamente.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados políticamente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. Razones por las que se le aplican campañas de desprestigio con las huelgas de maestros
- b. cuando se dice que pierde clases y daña alumnos
- c. que es irreponsable
- d. tiene derecho, condicionado a que no dañe a los alumnos
- e. apoyo condicionado

DC- 0 No se valora porque el maestro no tiene conocimiento hegemónico

Definición: Se aplica a las citas en las que no se valora al maestro porque se le categoriza como falta de conocimientos.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de conocimientos.

Se aplica cuando se habla:

- a. el maestro no tiene conocimiento, cultura, lectura, no sabe lo suficiente
- b. se habla de malos programas para los docentes, formación desprestigiada o insuficiente
- c. se habla de que no hay requisitos para ser docente
- d. no se le reconoce como alguien que sabe

DC- 0 No se valora porque el maestro no tiene conocimiento no hegemónico

Definición: Se aplica a las citas en las que no se valora al maestro porque se le categoriza como falto de conocimientos no hegemónicos.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de sus conocimientos.

Se aplica cuando se habla:

- a. Se dice que el maestro no tiene conocimiento de la vida en el campo, contacto con el espacio rural
- b. Maestro que no acumula el conocimiento no hegemónico

DP- 2 a NO DESPOJO POLITICO DEL DOCENTE

DP- 2 Apoyo social a su participación

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica el maestro no tiene un despojo político y se reconoce que el maestro tiene derechos que se le deben cumplir

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están despojados políticamente.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados políticamente.

Ejemplo:

Se aplica:

a. Se dice que la sociedad reconoce que el maestro tiene carencias y derechos que se le deben cumplir

b. el maestro participa de una manera real en la política

c. con su participación política el maestro obtiene certeza económica y laboral.

d. la participación política se ve con buenos ojos y se apoya

DP- 2 Participación política real

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica el maestro participa de una manera real en la política.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están despojados políticamente.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados políticamente.

Ejemplo:

Se aplica:

a. se habla de un maestro activo en la política para hacer sus reclamos

b. la participación política del maestro se posibilita en el sindicato

c. el aula del maestro es un ámbito político

DP- 2 Participación efectiva

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica que la participación política de un maestra logra un cambio real en su circunstancia laboral, y obtiene certeza económica y laboral.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están despojados políticamente.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados políticamente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. se habla de que sus reclamos son escuchados
- b. la participación política del maestro favorece su situación laboral
- c. Se habla de la seguridad laboral del maestro sindicalizado
- d. Se habla de las prestaciones laborales
- e. Se habla de la seguridad salarial del maestro

DP- 0 DESPOJO POLITICO DEL DOCENTE

DP- 0 No se valora participación política

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica el maestro tiene un despojo político.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están despojados políticamente.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados políticamente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. Se dice que el apoyo social a la participación política del maestro está condicionada a que no perjudique a los alumnos
- b. Cuando la participación política genera campañas de desprestigio al maestro

DP- 0 Participación política manipulada

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica el maestro participa en un movimiento político porque es manipulado.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están despojados políticamente.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados políticamente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. Las peticiones que se hacen con sus movimientos no son relevantes
- b. Se amenaza el trabajo del maestro si no participa
- c. Participación por precariedad salarial
- d. Cuando la participación política es resultado de manipulación

DP- 0 Participación política inefectiva

Definición: Se aplica a las citas en las que se explica el maestro participa en un movimiento político y no logra influir en su circunstancia.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que están despojados políticamente.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados políticamente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. Sectores que no tienen acceso a la participación política

- b. Se expresa esperanza, no certeza, de que se logre influenciar las circunstancias de los maestros
- c. Cuando la participación política es inefectiva y no ejerce influencia en su circunstancia

Tema 5: EL DOCENTE NO TIENE DESPOJO ECONOMICO

DE- Sueldos buenos y prestaciones

Definición: Se aplica a las citas en las que se habla de que el maestro no experimenta un despojo económico y recibe un sueldo bueno además de prestaciones laborales.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son despojados económicamente.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados económicamente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. Recibe buen sueldo
- b. Carrera magisterial ligada a incrementos de sueldos
- c. Obtiene prestaciones laborales

DL- Certeza Laboral

Definición: Se aplica a las citas en las que se habla o se reconoce que se ofrece certidumbre y seguridad laboral al docente.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son despojados económicamente, y en este trabajo se ha encontrado que han sido despojados económicamente en forma de explotación laboral.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados económicamente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. No los pueden correr
- b. Hay cargos de tiempo completo
- c. Derechos laborales y tiempos que les cumplen
- d. Reglas para incrementos salariales o despidos son claras

Tema 6: EL DOCENTE TIENE DESPOJO ECONOMICO

DE- 1 Incertidumbre laboral

Definición: Se aplica a las citas en las que se reconoce que hay incertidumbre laboral para los trabajos de maestro, que se explota laboralmente al docente y tiene que trabajar muchas horas o cargas muy grandes.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son despojados económicamente, que incluye una explotación laboral también.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados, y en este trabajo se ha encontrado que han sido despojados laboralmente en forma de explotación.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. Se refiere a que no hay plazas docentes bien remuneradas
- b. Cambios en políticas laborales en detrimento del maestro
- c. Se refiere a cargas laborales excesivas y que se le puede exigir mucho

- d. horas extras que tienen que hacer los maestros.
- e. dobles jornadas

DE- 1 Sueldos bajos y variables

Definición: Se aplica a las citas en las que se habla o se reconoce incertidumbre en términos de monto de sueldo y confiabilidad, y que la remuneración al maestro es baja.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son despojados económicamente, pero se ha identificado una explotación laboral también.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados, y en este trabajo se ha encontrado que han sido despojados laboralmente en forma de explotación.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. sueldos que varían
- b. se reconoce que los sueldos son bajos

No se aplica:

- a. cuando se habla de inseguridad e incertidumbre laboral
- b. cuando los maestros deben pagar el material de clase con su propio ingreso
- c. cuando se habla de incertidumbre salarial: ya sea que se les deja de pagar, no se les da el aumento prometido, o sus prestaciones se ven afectadas.

DE- 1 No se valora su ética de trabajo

Definición: Se aplica a las citas en las que se habla de que al maestro no tiene ética laboral.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son despojados económicamente.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados económicamente.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. cuando se afirma que los maestros son flojos
- b. cuando se habla de que al maestro no le importan los estudiantes

Tema 3: EL DOCENTE, PERSONA CON CONOCIMIENTOS

DC- 1 Se valora que el maestro tiene buena formación y actualización

Definición: Se aplica a las citas en las que se reconoce que el maestro es una persona con conocimientos por su formación y actualización.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de sus conocimientos.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. se habla de cómo mejora su cultura el maestro
- b. Se habla de la formación y preparación del maestro de manera positiva

DC- 1 Se valora la carrera magisterial para la formación continua

Definición: Se aplica a las citas en las que se reconoce que el impacto en los conocimientos del maestro se debe a la carrera magisterial.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de sus conocimientos.

Ejemplo:

Se aplica:

- a. Mayor capacitación incentivada por la existencia de una carrera magisterial

DC- Se valora que el maestro acumula conocimiento no hegemónico

Definición: Se aplica a las citas en las que se categoriza al maestro como una persona con conocimientos no hegemónicos.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de sus conocimientos.

Ejemplo:

Se aplica por las siguientes razones:

- a. Se reconoce que el maestro tiene contacto con fuentes de conocimiento no hegemónico
- b. Se reconoce que el maestro tiene conocimiento no hegemónico.
- c. El maestro conoce temas de vida de las familias de la comunidad

DC- Se valora que el maestro acumula conocimiento hegemónico

Definición: Se aplica a las citas en las que se categoriza al maestro como una persona con conocimientos hegemónicos.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de sus conocimientos.

Ejemplo:

Se aplica por las siguientes razones:

- a. Se reconoce que el maestro tiene conocimiento hegemónico
- b. Se reconoce al maestro como la figura que sabe.

Tema 4: DESPOJO DE CONOCIMIENTOS DEL DOCENTE

DC- 0 No se valora porque el maestro tiene mala formación

Definición: Se aplica a las citas en las que se categoriza al maestro como producto de malos programas de formación docente y no cumple con estándares dados.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de sus conocimientos.

Ejemplo:

Se aplica por las siguientes razones:

- a. Malos programas
- b. Formación desprestigiada
- c. Estándares que no pueden cumplir
- d. Estándares se usan como instrumento de presión política

DC- 0 No se valora porque el maestro no tiene interés por la educación continua

Definición: Se aplica a las citas en las que se categoriza al maestro como persona a la que le falta interés para seguirse preparando.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de sus conocimientos.

Ejemplo:

Se aplica por las siguientes razones:

- a. Demasiado trabajo para prepararse
- b. Requieren estímulos o castigos para prepararse
- c. No les interesa prepararse
- d. Evaluaciones incentivo para la educación continua

DC- 0 No se valora porque el maestro no tiene conocimiento hegemónico

Definición: Se aplica a las citas en las que se categoriza al maestro como falto de conocimientos hegemónicos.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de sus conocimientos.

Ejemplo:

Se aplica por las siguientes razones:

- a. cuando se dice que los maestros no tienen conocimientos hegemónicos
- b. cuando se dice que los maestros no tienen nivel cultural alto, les falta cultura

c. cuando se dice que los maestros no tienen interés, curiosidad

DC- 0 No se valora porque el maestro no tiene conocimiento no hegemónico

Definición: Se aplica a las citas en las que se categoriza al maestro como falto de conocimientos no hegemónicos.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que son catalogados como faltos de conocimientos.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que son despojados de sus conocimientos.

Ejemplo:

Se aplica por las siguientes razones:

a. cuando se dice que los maestros no tienen conocimientos no hegemónicos provenientes de otros lugares, formas y espacios

DM- 1 EL DOCENTE MANTIENE SUBJETIVIDAD

DM- Educación real

Definición: Se aplica a las citas en las que se habla de que los maestros tienen como objetivo una educación real y no utilitaria, con lo que es necesario que mantengan su propia subjetividad.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han podido mantener esa subjetividad y logran distanciarse de los estándares y resultados de la modernidad.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que mantienen una subjetividad en un otro espacio diferente al de la modernidad.

Ejemplo:

- a. El maestro es quien inspira
- b. El maestro es la persona que forma y da conocimientos
- c. La escuela como espacio seguro, no sólo para transmitir conocimientos hegemónicos
- d. La escuela es la ayuda de los padres a sus hijos con problemas
- e. cuando se reconoce los maestros tienen como objetivo una educación real y no utilitaria

DM- Enfrenta heterogeneidad

Definición: Se aplica a las citas en las que se reconoce la heterogeneidad que el maestro enfrenta en el aula, que el maestro requiere reconocer y comprender la situación de vida de sus alumnos

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han podido mantener esa subjetividad y logran manejar la diversidad que identifican.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que mantienen una subjetividad en un otro espacio diferente al de la modernidad.

Ejemplo:

- a. Se mueven por diferentes territorios
- b. Conocen una diversidad de nacionalidades y maneras de vivir
- c. Experimentan polarización política en el aula
- d. Experimentan violencia
- e. Reconocen desvaloración social del alumno
- g. Frustración estudiantil
- h. se reconoce la heterogeneidad que el maestro enfrenta en el aula
- i. el maestro requiere reconocer y comprender la situación de vida de sus alumnos

DM- Apoyo para mantener subjetividad

Definición: Se aplica a las citas en las que se reconoce que el maestro cuenta con el apoyo social e institucional para mantener su subjetividad

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han podido mantener esa subjetividad y porque tienen el apoyo social para hacerlo

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que mantienen una subjetividad en un otro espacio diferente al de la modernidad.

Ejemplo:

- a. El maestro es apoyado, valorado y respetado en zonas aisladas
- b. Se reconoce y apoya que el maestro hace esfuerzo en condiciones precarias
- c. el maestro cuenta con el apoyo social para mantener su subjetividad
- e. el maestro cuenta con el apoyo de la administración escolar para mantener su subjetividad

DM- Resiste el arrastre epistemológico

Definición: Se aplica a las citas en las que se reconoce que el maestro el maestro resiste el arrastre epistemológico de la modernidad

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han podido mantener esa subjetividad y porque el maestro se resiste al arrastre epistemológico de la modernidad.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que mantienen una subjetividad en un otro espacio diferente al de la modernidad.

Ejemplo:

- a. El maestro tiene su visión personal de la educación
- b. El maestro opina sobre diferentes asuntos

- c. El maestro cuestiona
- d. El maestro rompe cotidianidad con ideas nuevas
- e. Educación para evitar enajenación, no sólo para preparar mano de obra

DM- 2aEL DOCENTE NO MANTIENE SUBJETIVIDAD

DM- 2Educación utilitaria

Definición: Se aplica a las citas en las que se habla de que los maestros describen la educación como utilitaria.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han podido mantener esa subjetividad y resistir el arrastre epistemológico. La educación utilitaria es parte del arrastre moderno, en que la educación sirve para generar mano de obra barata.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que mantienen una subjetividad y pueden resistir el arrastre epistemológico en un otro espacio diferente al de la modernidad.

Se aplica:

Ejemplo:

- a. el maestro identifica aburrimiento y falta de curiosidad e interés en el aula
- b. cuando se aplican leyes de educación con objetivos adocrinantes

DM- a No apoyo para mantener subjetividad

Definición: Se aplica a las citas en las que se habla de que los maestros no tienen el apoyo para mantener su subjetividad y resistir el arrastre epistemológico.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han podido mantener esa subjetividad y resistir el arrastre epistemológico.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que mantienen una subjetividad y pueden resistir el arrastre epistemológico en un otro espacio diferente al de la modernidad.

Se aplica:

Ejemplo:

- a. cuando se reconoce que los maestros no son considerados como se debería, sino como empleados
- b. se critica al maestro
- c. el maestro está sujeto a la fiscalización administrativa

DM- 2No heterogeneidad

Definición: Se aplica a las citas en las que se habla de que se reconoce que no hay heterogeneidad en el aula.

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han podido mantener esa subjetividad y resistir el arrastre epistemológico. Si el maestro reconoce esta heterogeneidad, puede mantener su subjetividad.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que mantienen una subjetividad y pueden resistir el arrastre epistemológico en un otro espacio diferente al de la modernidad.

Se aplica:

Ejemplo:

- a. No se tiene contacto con el ámbito rural
- b. No se tiene interés por el espacio rural
- c. El maestro no se involucra con la comunidad

DM- 2aNo resiste arrastre epistemológico

Definición: Se aplica a las citas en las que se habla de que los maestros no pueden resistir al arrastre epistemológico de la modernidad

Justificación: Es importante porque una de las características de los damnés es que han podido mantener esa subjetividad y resistir el arrastre epistemológico.

Base teórica: Mignolo afirma que una característica de los damnés es que mantienen una subjetividad y pueden resistir el arrastre epistemológico en un otro espacio diferente al de la modernidad.

Se aplica:

Ejemplo:

- a. se reporta cuidado de no entrar a temas sensibles en el aula
- b. los maestros se limitan a seguir el currículo
- c. cierre a la posibilidad de usar la subjetividad

Se estableció un código principal para aplicar en las citas que ocurren en el espacio urbano y otro para las que ocurren en el espacio rural:

E- 1 ESPACIO URBANO**E- 1 Estrato social alto**

Definición: Se aplica a las citas que ocurren en el espacio urbano con diferenciación por estrato social alto

Justificación: Es importante para identificar las características de la dualidad del sistema educativo

Base teórica: Puiggrós (1996) y Castro-Gómez (2007)habla de la existencia de una dualidad en el sistema educativo

Se aplica:

Ejemplo:

a. citan en que se mencionan las clases altas urbanas

E- 1 Estrato social no alto

Definición: Se aplica a las citas que ocurren en el espacio urbano con diferenciación por estrato social no alto

Justificación: Es importante para identificar las características de la dualidad del sistema educativo

Base teórica: Puiggrós (1996) y Castro-Gómez (2007)habla de la existencia de una dualidad en el sistema educativo

Se aplica:

Ejemplo:

a. sucede en las clases no altas urbanas

E- 1 Maestro urbano

Definición: Se aplica a las citas que se refieren al maestro urbano en el espacio moderno

Justificación: Es importante para identificar las características de la dualidad del sistema educativo

Base teórica: Puiggrós (1996) y Castro-Gómez (2007)habla de la existencia de una dualidad en el sistema educativo

Se aplica:

Ejemplo:

a. Se habla del maestro urbano en el espacio urbano

E- 1 Maestro rural

Definición: Se aplica a las citas que se refieren al maestro rural en opinión del espacio urbano

Justificación: Es importante para identificar las características de la dualidad del sistema educativo

Base teórica: Puiggrós (1996) y Castro-Gómez (2007)habla de la existencia de una dualidad en el sistema educativo

Se aplica:

Ejemplo:

a. Se habla del maestro rural en el espacio urbano

E- 1 Escuela privada

Definición: Se aplica a las citas que se suceden en escuelas privadas del espacio urbano

Justificación: Es importante para identificar las características de la dualidad del sistema educativo

Base teórica: Puiggrós (1996) y Castro-Gómez (2007)habla de la existencia de una dualidad en el sistema educativo

Se aplica:

Ejemplo:

a. Se habla de la escuela privada en el sector urbano

E- 1 Escuela pública

Definición: Se aplica a las citas que se suceden en escuelas públicas del espacio urbano

Justificación: Es importante para identificar las características de la dualidad del sistema educativo

Base teórica: Puiggrós (1996) y Castro-Gómez (2007) habla de la existencia de una dualidad en el sistema educativo

Se aplica:

Ejemplo:

a. Se habla de la escuela pública en el sector urbano

E- 2 ESPACIO RURAL

E- 2 Maestro urbano

Definición: Se aplica a las citas que se refieren al maestro urbano en el espacio rural

Justificación: Es importante para identificar las características de la dualidad del sistema educativo

Base teórica: Puiggrós (1996) y Castro-Gómez (2007) habla de la existencia de una dualidad en el sistema educativo

Se aplica:

Ejemplo:

a. Se habla del maestro urbano en el espacio rural

E- 2 Maestro rural

Definición: Se aplica a las citas que se refieren al maestro rural en opinión del espacio rural

Justificación: Es importante para identificar las características de la dualidad del sistema educativo

Base teórica: Puiggrós (1996) y Castro-Gómez (2007) habla de la existencia de una dualidad en el sistema educativo

Se aplica:

Ejemplo:

a. Se habla del maestro rural en el espacio rural

Anexo 3**Formato de evaluación****Taller Participativo Conocimiento para la Igualdad**

Fecha:

1. Después de haber participado en el taller,
 - a. ¿Cómo describirías tu experiencia, en un párrafo?
 - b. ¿Qué significó reunirse con maestros de otros países latinoamericanos?
 - c. Si esta reunión se llevara a cabo en un futuro, ¿qué cambios recomendarías?

2. ¿De qué manera sientes que esta reunión pudo haber influido en ti, personal y profesionalmente?
 - d. el conocimiento
 - e. producción y distribución de conocimiento
 - f. las diferencias urbanas y rurales en el manejo del conocimiento

Anexo 4

Libro de códigos evaluación de transformación

Se identificaron los temas relevantes y las experiencias compartidas, los cuales se obtuvieron en los cuestionarios de evaluación del taller participativo.

Tema 1: TRANSFORMACION

Definición: Se aplica a las citas que describen una experiencia compartida de transformación:

Experiencia compartida 1: Se comprende mejor a otros

Experiencia compartida 2: Se comprende mejor la situación propia.

Experiencia compartida 3: Transformación profesional en el aula

Experiencia compartida 4: Transformación personal en el futuro

Tema 2: NO TRANSFORMACION

Definición: Se aplica a las citas que describen una experiencia compartida de no sentir una transformación personal:

Experiencia compartida 5: No se comprende mejor a otros

Experiencia compartida 6: No se comprende mejor la situación propia

Experiencia compartida 7: No hay sensación de transformación personal

Tema 3: LATINOAMERICA COMO METODO

Definición: Se aplica a las citas que describen una experiencia compartida relevante de reunirse con maestros de la región latinoamericana:

Experiencia compartida 8: Una experiencia que se disfruta

Experiencia compartida 9: Un tiempo para compartir

Experiencia compartida 10: Un tiempo para reflexionar

Experiencia compartida 11: Un tiempo para escuchar

Experiencia compartida 12: Un tiempo para aprender

Experiencia compartida 13: Un tiempo para acercarnos

Tema 4: LATINOAMERICA NO RELEVANTE

Definición: Se aplica a las citas que describen una experiencia compartida irrelevante de reunirse con maestros de la región latinoamericana.

Experiencia compartida 15: No se tiene el tiempo para las reuniones.

Experiencia compartida 16: Se mantiene una posición euro centrista.

Se estableció un código principal para aplicar a las citas del maestro de acuerdo con el número de asistencias a las cuatro reuniones por Zoom:

PARTICIPACION 4/4

PARTICIPACION 3/4

PARTICIPACION 2/4

PARTICIPACION 1/4

Anexo 5

Agendas de trabajo del taller participativo

Invitación al Taller participativo titulado Conocimiento para la igualdad

Fecha: sábado 21 de agosto de 2021
 Hora: 11 AM hora de la Ciudad de México, Colombia y Perú; 12 PM hora de Bolivia,
 y 1 PM hora de Argentina y Brasil.
 Lugar: Reunión por Zoom (enlace adjunto)

Agenda de trabajo

Tema a desarrollar	¿De qué hora a qué hora realizaré esta actividad?
1. Bienvenida a los participantes	11 AM – 11:20 AM
2. Presentación de los objetivos del taller	11:20 AM – 11:30 AM
3. Sensibilización: Video (2 min)	11:30 AM – 11:40 AM
4. Visión de la sociedad	11:40 AM – 12:10 PM
5. Plan de acción	*
7. Tomar acuerdos para el siguiente taller participativo	12:10 PM – 12:30 PM

- A determinar

Invitación al Taller participativo titulado Conocimiento para la igualdad

Fecha: sábado 4 de septiembre de 2021
 Hora: 11 AM hora de la Ciudad de México, Colombia y Perú; 12 PM hora de Bolivia,
 y 1 PM hora de Argentina y Brasil.
 Lugar: Reunión por Zoom (enlace adjunto)

Agenda de trabajo

Tema a desarrollar	¿De qué hora a qué hora realizaré esta actividad?
1. Actividad de reencuentro	11 AM – 11:20 AM
2. Resumen de la reunión anterior, aportaciones faltantes de Carmen y Karina y comentarios varios.	11:20 AM – 11:50 AM
3. Video (2 min) y reflexión del video	11:30 AM – 11:40 AM
4. Fase: Situación Actual	11:40 AM – 12:00 PM
5. Fase: Esperanza-Visión de la sociedad	12:00 PM – 12:20 PM
6. Tomar acuerdos para el siguiente taller participativo	12:20 PM – 12:30 PM
1. Plan de acción	*

*A determinar en próxima reunión

Invitación al Taller participativo titulado Conocimiento para la igualdad

Fecha: sábado 11 de septiembre de 2021
 Hora: 11 AM hora de la Ciudad de México, Colombia y Perú; 12 PM hora de Bolivia,
 y 1 PM hora de Argentina y Brasil.
 Lugar: Reunión por Zoom (enlace adjunto)

Agenda de trabajo

Tema a desarrollar	¿De qué hora a qué hora realizaré esta actividad?
1. Actividad de reencuentro	11 AM – 11:20 AM
2. Revisión Situación Actual	11:20 AM – 11:40 AM
3. Revisión Situación de Esperanza	11:40 AM – 12:00 PM
4. Trabajar en Plan de Acción	12:00 AM – 12:25 PM
6. Tomar acuerdos para el siguiente taller participativo	12:25 PM – 12:30 PM

Invitación al Taller participativo titulado Conocimiento para la igualdad

Fecha: sábado 18 de septiembre de 2021
 Hora: 11 AM hora de la Ciudad de México, Colombia y Perú; 12 PM hora de Bolivia,
 y 1 PM hora de Argentina y Brasil.
 Lugar: Reunión por Zoom (enlace adjunto)

Agenda de trabajo

Tema a desarrollar	¿De qué hora a qué hora realizaré esta actividad?
1. Revisión de Plan de Acción	11 AM – 11:30 AM
2. Significado personal del taller	11:30 AM – 12:15 PM
3. Ideas para el futuro del grupo	12:15 AM – 12:25 PM
4. Clausura del taller	12:25 AM – 12:30 PM

Anexo 6

Libro de códigos del taller Conocimiento para la igualdad

Se establecieron dos códigos principales, escritos en mayúsculas, con sus respectivos sub-códigos, los cuales se establecieron al identificar los temas relevantes de los que se habló durante las reuniones con los maestros.

LA PRODUCCION DE CONOCIMIENTO

Definición: Se aplica a las citas que describen la situación actual que caracteriza la producción de un-otro conocimiento, así como la situación ideal o de esperanza que se desearía lograr, y el plan de acción para lograrlo.

Tema 1: Conocimiento indígena

Tema 2: Educación y docencia

Tema 3: Diversidad cultural

Tema 4: Diversidad lingüística

LA DISTRIBUCION DE CONOCIMIENTO

Definición: Se aplica a las citas que describen la situación actual que caracteriza la distribución de un-otro conocimiento, así como la situación ideal o de esperanza que se desearía lograr, y el plan de acción para lograrlo.

Tema 5: Separación de los espacios sociales

Tema 6: Desprestigio de lo indígena

Tema 7: Separación de los espacios de conocimiento

Tema 8: Interés por la cultura y lenguas extranjeras

Anexo 7

Contenido del taller Conocimiento para la igualdad

Tabla 2

Producción de nuevo conocimiento y el conocimiento indígena. Elaboración propia

Situación Actual	Plan de Acción	Situación de esperanza
<p>El conocimiento comunitario se pierde.</p> <p>Razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta enfocar esfuerzos en la recuperación de conocimientos • Conocimiento oral y familiar que no se aborda • Destrucción de conocimiento provocada por la colonización • Búsqueda de parecerse a lo extranjero • Abandono gubernamental relega indígenas • Desplazamiento de comunidades • Falta de comunicación en el hogar 	<p>Recuperar y reconstruir conocimiento indígena.</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decisión, enfoque y liderazgo para no perder tradiciones y costumbres • El maestro acobija el conocimiento • Internet puede solucionar el problema de acceso al conocimiento • recuperar narraciones indígenas con historias escritas • narrativas cinematográficas • recuperación de conocimiento con teatro 	<p>El conocimiento comunitario se recupera.</p> <p>Escenario deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se incentiva a los alumnos a hablar de su vida, su identidad, y su opinión • La familia consciente de que es un espacio central de aprendizaje de saberes • Se recupera el pasado para reconstruir el presente y dar sentido futuro

Tabla 3

Producción de nuevo conocimiento, la educación y la docencia. Elaboración propia.

Situación Actual	Plan de Acción	Situación de esperanza
<p>Educación descontextualizada.</p> <p>Razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La política educativa del Estado es poca, deja de lado y relega a los indígenas y a los alumnos retrasados, pone énfasis en el examen, el currículum y no importa el contexto. • Impacto de la educación unificadora: desconoce complejidades, no valora y mata saberes, no va de la mano con la identidad de los alumnos, y pierde habilidades • Interés en formas de aprender de occidente; ciencias sociales e historia occidental no encaja en Latinoamérica, y pierde el interés de los estudiantes, lo que es causa de deserción escolar <p>Falta de apoyo al docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • No hay preparación para el maestro para enfrentar las situaciones que enfrenta • El sistema educativo no le permite al maestro solucionar problemas • El maestro está aislado • El maestro no tiene los elementos para enseñar 	<p>Educación con acción.</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestar ¿qué estudiantes se quieren en el futuro para Latinoamérica? • Educación no sólo a niños, sino también a adultos para reconocer el valor de su conocimiento • Hacer adaptación al currículum para que tenga especificidad, permita acobijar lenguas y que la educación esté ligada a las habilidades de los estudiantes • Aprovechar espacios educativos para la recuperación de la cultura • Revisar estrategias pedagógicas interesantes como la de Finlandia. <p>Acciones para el docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar preparación al maestro para que sepa cómo guiar, compartir saberes y detonar narraciones <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñar lenguas al maestro para apoyar a sus alumnos • Liderazgo y apoyo al maestro para la inclusión y para acobijar el conocimiento de los alumnos • Conectar a los maestros entre sí y con diferentes contextos. Eliminar sensación de estar aislado. • Permitir que el maestro haga evaluaciones cualitativas de sus alumnos 	<p>Educación real.</p> <p>Escenario deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a respetar y valorar la subjetividad y forma de ver las cosas de los demás; se aprende diferente, no más ni mejor. • Pensar qué es realmente importante conocer: adaptar el currículum para mejorarlo, no buscar crear más mano de obra • Educación para dar apoyo humanista y cambiar la mentalidad prevaleciente <p>El maestro asume su papel como <i>Damné</i> en el proceso de decolonialidad</p>

Tabla 4*Producción de nuevo conocimiento y la diversidad cultural. Elaboración propia.*

Situación Actual	Plan de Acción	Situación de esperanza
<p>Contra la diversidad cultural.</p> <p>Razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso político de las comunidades • Los esfuerzos de evangelización son invasivos y matan saberes • Desaparición de comunidades originarias que viven bajo presión • Desconocimiento de las complejidades de las comunidades • El problema es creer que el mundo es como uno ve el propio 	<p>Reconocimiento y respeto a culturas distintas.</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar las creencias y los saberes que se tratan de imponer • Reconocer la magnitud y variedad de la cultura y la lengua actuales • Reconocer las implicaciones de venir de diferentes comunidades 	<p>Ampliar y fortalecer la diversidad cultural.</p> <p>Escenario deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las comunidades reconstruyen su identidad <p>Escenario favorable existente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existencia del reconocimiento de una riqueza en la diversidad cultural • Existencia de comunidades con sus costumbres y procesos educativos propios • Inundación de la historia y de las culturas en la vida cotidiana • Reconocimiento a la necesidad de cuidar las culturas para una reconstrucción de identidad

Tabla 5

Producción de nuevo conocimiento y la diversidad lingüística. Elaboración propia.

Situación Actual	Plan de Acción	Situación de esperanza
<p>Pérdida de lenguas indígenas</p> <p>Razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No interés en las lenguas indígenas ni cercanía a ellas • Las lenguas se pierden, se olvidan, no se estudian • La lengua no es de uso real en el día a día • El desplazamiento forzado de comunidades complica uso de lenguas 	<p>Política para lenguas indígenas.</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cursos obligatorios de lenguas en la escuela, lo cual se facilita con las nuevas tecnologías • Avanzar en la producción de neologismos en las lenguas originarias • Abrir espacios en la vida cotidiana para un mundo bi o tri cultural: para trabajos, en las paradas de autobús 	<p>Ampliar y fortalecer la diversidad lingüística.</p> <p>Escenario deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambiar la mentalidad discriminatoria hacia las lenguas • Uso real de las lenguas, como la comunicación real con personas • Uso de las lenguas en el campo y en la vida cotidiana <p>Escenario deseado existente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de diversidad lingüística en Latinoamérica • Reconocimiento de la importancia de mantener las lenguas vivas • Existencia de elementos favorables para la preservación de las lenguas, como son el entrenamiento de los alumnos para aprender cualquier lengua, como es el caso de las lenguas extranjeras • Reconocimiento de las lenguas para facilitar la comunicación entre espacios

Tabla 6

Distribución de nuevo conocimiento y la separación de los espacios sociales. Elaboración propia.

Situación Actual	Plan de Acción	Situación de esperanza
<p data-bbox="201 348 500 401">Separación de los espacios.</p> <p data-bbox="201 436 581 678">Se habla de la existencia de las comunidades urbanas y rurales separadas, alejadas, aunque estén pegadas, espacios que no se entienden. Se reconocen muchas y muy notorias disparidades entre espacios, como son financiera, educativa y de clases sociales.</p> <p data-bbox="298 709 396 741">Razones:</p> <ul data-bbox="201 743 586 1115" style="list-style-type: none"> • No se piensa, se esconde, se excluye el otro espacio, no se considera parte del propio espacio • No se considera el impacto de los orígenes en el espacio moderno • No se promociona el un-otro espacio. • Se enseña la separación en la escuela. • Falta relacionar los espacios • Falta empaparse de las culturas en el espacio moderno <p data-bbox="315 1146 477 1178">Consecuencias:</p> <ul data-bbox="201 1180 586 1451" style="list-style-type: none"> • Revanchismo social, ejemplo la Ley Avelino Siñani en Bolivia, no permite la coexistencia de conocimientos • Se limitan conocimientos • Es determinante cómo se recibe la educación: una alumna urbana no puede ser una maestra urbana diferente. 	<p data-bbox="623 348 971 401">Acciones para unir los espacios</p> <p data-bbox="721 436 818 468">Acciones:</p> <ul data-bbox="623 470 984 716" style="list-style-type: none"> • Contacto y movilidad entre espacios, virtual o física, para la construcción propia en función de otros, no para convertirse en otros • Clases de arte y de historia conectan espacios • Ligar relatos personales a un ámbito social y global 	<p data-bbox="1122 407 1333 438">Escenario deseado:</p> <ul data-bbox="1024 441 1414 812" style="list-style-type: none"> • El contacto entre espacios es enriquecedor. • La diversidad es enriquecedora. • LA es rica en diversidad; las diferencias se reivindican a través de Latinoamérica como ejemplo mundial. • Las diferencias entre espacios son minimizadas • No se repite la discriminación con políticas de integración que partan del Estado <p data-bbox="1065 844 1373 875">Escenario deseado existente:</p> <ul data-bbox="1024 877 1382 1308" style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de que falta relacionar los espacios • Reconocimiento de que falta mayor identificación con los espacios • Reconocimiento del espacio moderno requiere empaparse del un-otro espacio • Reconocimiento de que falta conocer lo que está fuera del espacio propio y los orígenes del propio espacio • Existencia de leyes contra el racismo y la discriminación

Tabla 7

Distribución de nuevo conocimiento y el desprestigio de lo indígena. Elaboración propia

Situación Actual	Plan de Acción	Situación de esperanza
<p>Desprestigio de lo indígena.</p> <p>Razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discriminación y desprecio del <i>un-otro</i> espacio • Existencia de un sentimiento de superioridad en el espacio moderno • Desprestigio y prejuicios sobre el indígena • No se reconocen, respetan o valoran los orígenes • Convicción de que el modernismo nos llevó al desarrollo 	<p>Acciones para el aprecio por cultura originaria.</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado establece política educativa que parte de qué tipo de estudiante se quiere • Hacer cambios con valores transversales en todas las materias escolares • En la escuela, diversificar la educación para conocer verdaderamente las culturas • En la escuela, abordar las lenguas para la construcción social y cultural • Aprender a buscar los orígenes de lo propio • Conocer lo propio antes que lo externo • Llevar a cabo proyectos educativos, como son el mes de la cultura con bailes, comida, decoraciones, periódicos, cuentacuentos • En la sociedad, educar niños, adolescentes y adultos • Fomentar la empatía con formas de creación como el arte, con base en subjetividades 	<p>Aprecio de lo indígena.</p> <p>Escenario deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acoger, rescatar, querer, abrazar el pasado, la cultura y a los pueblos originarios • Reconocer los orígenes como valiosos

Tabla 8

Distribución de nuevo conocimiento y la separación de los espacios de conocimiento. Elaboración propia

Situación Actual	Plan de Acción	Situación de esperanza
<p>Espacios de conocimiento alejados.</p> <p>Razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiales y libros que, al igual que las comunidades, “están, pero no están”, que existen, pero no se utilizan por desconocimiento, falta de políticas educativas trascendentes para usarlas o por pereza del maestro. • Problema de acceso a internet y a materiales existentes • El <i>un-otro</i> espacio está alejado, pertenece al museo, como pieza arqueológica, a clase de historia, a las bibliotecas o a la investigación y la academia. • El un-otro espacio se aproxima como turista, de manera lejana • Una mezcla desordenada de conocimientos que impide a los niños definirse y con ello los niños pierden esperanza de un futuro mejor • Revanchas de conocimientos, donde el Estado establece qué conocimiento es mejor. 	<p>Guías y acciones para la coexistencia de conocimientos.</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer lo que se perdió • ¿Qué interesa conocer? la propia historia, la cultura propia y el mundo moderno • Valorar el contexto del conocimiento • Cuestionar cómo observamos, asimilamos y compartimos. Abordar problemas desde otras perspectivas • La coexistencia de conocimientos implica empaparse de conocimiento • No adoptar ni imponer tradiciones de otros países • No dejar de lado conocimiento; no quitar elementos importantes de la enseñanza (no quitar uno u otro) • Crear libros que vinculan los conocimientos y los ponen a complementarse • Crear una plataforma para compartir los recursos en Latinoamérica • Aprender de ejemplos de convivencia de saberes, como son el cine, el arte, y la literatura, formas de creación con base en subjetividades • Aprender del campesino, que en él se entremezclan saberes • Clases de lenguas obligatorias • Museos con museología y perspectiva que complementa conocimientos • Reconocer la diversidad de formas de vivir, poder decir: así vivo yo, ¿tú? • Entender las culturas, lenguas y formas de vida desde diferentes versiones. • El reto es vincular los conocimientos para crear nuevo conocimiento 	<p>Coexistencia de conocimientos.</p> <p>Escenario deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de una diversidad de información, materiales y espacios para la distribución de conocimiento • Comprender que no hay verdades absolutas, conocimientos superiores o mejores, sino subjetividades que deben respetarse • Empapar a los niños de conocimiento, que la diversidad es interesante y enriquecedora • No ir a extremos; la convivencia y complementación de conocimientos, no su competencia. <p>Escenario deseado existente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de espacios y museos donde se realza el pasado • Hay materiales, bibliotecas, libros y herramientas literarias para la distribución de conocimiento • Existencia de proyectos como Secretos para Contar, De agua, viento y verdor, material que produce el Instituto Andrés Bello, libros de texto digitalizados • Deseos de acoger la diversidad y preservar el pasado originario

Tabla 9

Distribución de nuevo conocimiento y el interés por la cultura y las lenguas extranjeras. Elaboración propia.

Situación Actual	Plan de Acción	Situación de esperanza
<p>Interés por la cultura y las lenguas modernas.</p> <p>Razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés en saberes de occidente • Se trata de imitar y dar prioridad de conocer a Europa o EUA • Educación indígena sesgada al occidente • Difícil ser crítico de cultura occidental • Interés en lenguas modernas: inglés, francés, portugués, alemán • Dificultad de aprender español como lengua extranjera • El portugués no es real ni útil. 	<p>No se contó con tiempo para abordar este tema.</p>	<p>No se contó con tiempo para abordar este tema.</p>

Notas al pie de página

ⁱ Un ejemplo de deconstrucción, se puede encontrar en el uso de la palabra emancipación. Las metanarrativas modernas, exaltan valores universales como la emancipación del hombre. Mignolo (2007) plantea que la elección de uso de la palabra “emancipación” o la palabra “liberación”, que a primera vista son sinónimos, revela mucha información. Al deconstruir su significado, emancipación y liberación resultan ser los lados opuestos de una misma moneda, que se distinguen una de otra de manera fundamental en lo que implican. Mignolo (2007) concluye que la palabra emancipación se usa cuando es un proceso revolucionario *europeo*, mientras que la palabra liberación se usa cuando es un proceso revolucionario *nativo* que se observa desde el espacio moderno.

ⁱⁱ En el intercambio de información se les pidió incluir el interés que se tiene por participar en esta investigación, sus expectativas, información sobre su trabajo, su procedencia y algún otro dato personal.

ⁱⁱⁱ Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

^{iv} Angola, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Luxemburgo, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental.

^v La Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) y la Fundación EU-LAC.

^{vi} Las metas se debatieron mediante foros de discusión en cada país, y debates de metas a escala latinoamericana, para lo cual se creó un espacio web dedicado a debates de metas, foros virtuales, sistemas telemáticos. De estos foros se derivaron 2,000 aportaciones, más de 700,000 descargas de documentos, seminarios con 100,000 asistentes y participación de un centenar de expertos iberoamericanos de diferentes áreas. (OEI, 2010)