TRANSDISCIPLINARIEDAD E INTERCULTURALIDAD INVESTIGATIVA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Robert Alfredo Euscátegui-Pachón*
roberteuscategui@gmail.com
Universidad del Cauca

Recibido: 12/06/2019 **Aprobado: 13/09/2019**

Resumen

El siguiente ensayo es resultado de las reflexiones, de los referentes conceptuales y prácticos que me acompañan en mi quehacer como educador en los programas de Licenciatura de la Universidad del Cauca, además de los espacios de formación brindados en mi trayectoria postgradual. Por lo tanto, en este escrito las consideraciones se argumentan desde dos ideas, la primera, la necesidad de conocer las características de los contextos y los actores de la educación, y la segunda, la forma hegemónica como se ha construido el conocimiento. Estas ideas ejes permiten, desde la reflexión sobre transdisciplinariedad y la interculturalidad investigativa, formular aportes en la formación de licenciados.

Palabras clave: Interculturalidad, transdisciplinariedad, investigación, formación de educadores.

TRANSDISCIPLINARY AND INTERCULTURAL RESEARCH IN EDUCATION TRAINING

ABSTRACT

This essay is the result of some reflections on the conceptual referents that have led me through my experience as a teacher in the bachelor programs at the Cauca University, as well as in the path of my postdoctoral instruction. Therefore, the basis of the argumentation of this essay lay on two principal ideas; the first is related to the necessity to know the characteristics of the contexts and the actors involved in education, and the second idea is to know the hegemonic process by which knowledge has been constructed. Hence, these two fundamental ideas allow, from a transdisciplinary and intercultural research point of view, to contribute to the bachelors' learning and teaching processes.

Key words: interculturality, transdisciplinarity, research, educators formation programs.

*__Robert Alfredo Euscátegui-Pachón__. Profesor Titular de la Universidad del Cauca, Adscrito al Departamento de Educación y Pedagogía. Integrante del Grupo de Educación Popular. Licenciado, Especialista y Magister en Educación. Doctorante en Educación de la Universidad de San Buenaventura – Cali. **Universidad de adscripción**: Universidad del Cauca, Colombia.

Introducción

Es bien sabido que cuando se piensa en el desarrollo de una nación se suele mirar la función de la educación y las contribuciones de la Universidad y sus educadores; por consiguiente, es fundamental en un país como Colombia hacer una revisión a las formas como se ha contribuido en la formación de educadores desde las facultades de educación, que son las unidades académicas encargadas de aportar a la sociedad este tipo de profesionales de la educación. Por lo anterior, es condición necesaria repensar

> El conocimiento de los contextos culturales, el alcance de la calidad educativa, el desarrollo de las experiencias de educación en contextos diferentes al urbano o "convencional", el trabajo pedagógico como contribución social, la visibilización de los diversos elementos que conforman la cultura de los países latinoamericanos, son temas transversales que deben, necesariamente, ser materia de estudio para cualquier programa de Educación Superior. (Arteaga, 2016)

En este sentido, el siguiente artículo surge como resultado de las reflexiones y debates permanentes sobre educación, pedagogía e investigación, que han configurado los referentes conceptuales y prácticos que me acompañan en el ejercicio intelectual y académico de mi quehacer como educador en los programas de Licenciatura en Educación de la Universidad del Cauca. De esta manera, los argumentos se centrarán desde dos ideas, la primera, la necesidad de conocer las características de los contextos y los actores de la educación, y la segunda, la forma hegemónica como se ha construido el conocimiento y a partir de esas ideas ejes, formular una primera aproximación a lo que es la transdisciplinariedad y la interculturalidad investigativa en la formación de educadores.

La Universidad y las licenciaturas como posibilidad de construcción de procesos formativos contrahegemónicos

Comenzaré por plantear que es un imperativo reconocer la importancia de la educación en el desarrollo o estancamiento de las sociedades, puesto que desde lo educativo y particularmente desde la Universidad, se pueden apalancar o modificar los contextos sociales, culturales, políticos y económicos, en este sentido se plantean cuatro aspectos que llevan a reconsiderar la función de la educación

> En primer lugar, es un asunto político. […] los cambios que se están operando en las estructuras de los Estados, obligarían a redefinir el lugar de lo educativo en la sociedad. En segundo lugar, las nuevas formas de organización social que están emergiendo estarían generando también transformaciones en las prácticas educativas mismas. En tercer lugar, se

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 119-136

> trata de un asunto propio de la cultura, de las nuevas formas de comunicación y de producción del conocimiento, pero sobre todo de las mentalidades o de los imaginarios desde los cuales estaríamos renombrando lo que sucede en dichas prácticas. Y finalmente, desde la economía, donde se están generando nuevas formas de producción e intercambio de bienes de consumo, los cuales, entre otras cosas, también están cambiando. (Álvarez, 2014:2)

Por consiguiente, es preciso reivindicar que la educación es un aspecto fundamental en cuanto a su función social, política, económica y cultural en el desarrollo de un país, no obstante su enclaustramiento en la Universidad ha reducido la educación a unas prácticas pedagógicas tradicionales, si bien es cierto se pueden rescatar aportes significativos, no se puede desconocer tampoco, que algunas prácticas se han quedado centradas en la transmisión de contenidos y en la reificación de las personas y conocimientos que actúan y circulan en ella. En consecuencia, se tendrá que pensar en una educación diferente y en una Universidad que trascienda la reclusión a la que ha estado sometida, donde se incluyan los nuevos escenarios educativos, las otras subjetividades y el surgimiento de otras formas de comunicación y los otros y nuevos lenguajes.

Así las cosas, los conocimientos y saberes que se producen y circulan en los otros escenarios de aprendizaje y desaprendizaje, diferentes a la institucionalidad de la escuela y que se evidencian en los contextos, en otras interrelaciones y otras subjetividades, surgen como otras posibilidades de aprendizajes, como perspectivas contrahegemónicas para la construcción de saberes situados, empero, es necesario que la incorporación de los saberes construidos desde las cotidianidades interculturales y transdisciplinarias, auspicien otras formas de actuar y reflexionar en el mundo, en la realidad, para desde allí generar transformaciones y nuevos saberes y conocimientos construidos desde la urdimbre cultural, social, que entretejen las personas, territorios y sus realidades. Por lo tanto, es imprescindible que desde estas nuevas apuestas que buscan subvertir el orden hegemónico, patriarcal y unilógico de la Universidad, emerjan protestas que sean el resultado de una reflexión crítica que conlleva la formulación de propuestas y a su vez que toda propuesta conlleva una acción transformadora, en lo que parafraseando a Fals Borda (1987) se conoce como un ser sentipensante y se le incluye actuante en el entendido que es preciso transformar-nos desde la acción consecuente.

Por lo tanto, no es suficiente con seguir describiendo e interpretando a la persona como objeto individual o colectivo desde una perspectiva reduccionista de la psicología o la sociología o desde otras disciplinas, se requiere una reinterpretación de la persona en un contexto en particular y en una realidad social, económica, cultural que lo configura y re-configura. No se puede mirar al ser humano aislado o sesgado desde una ciencia o disciplina. Las ciencias y disciplinas tienen mucho que aportar desde sus diversos y profundos estudios sobre el desarrollo del ser humano y las formas como se

aprende, pero es preciso incorporar en esta perspectiva las comprensiones y cosmovisiones que se entretejen en las comunidades originarias y mestizadas, formas otras de ver el mundo y las realidades que surgen en otros contextos y otros saberes, que difiere de los cánones eurocéntricos que han delineado y configurado a un tipo de persona y en el cual la escuela han tenido una función dominante y funcional.

Dominante, porque la escuela se erigió como el único claustro de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. Y funcional, porque el propósito formativo de la escuela se reduce a la funcionalidad de los sujetos a una estructura educativa, económica y política. Tanto lo dominante como lo funcional desconocen las heterotopías como lo plantea Foucault (1994) o los lugares otros de lo no hegemónico, además de soslayar las relaciones que se establecen en esos otros contextos o territorios. Son precisamente estos contextos diversos e interculturales que nos revela un Departamento como el Cauca, que no ha sido reconsiderado en la educación, la escuela, y menos aún, en la Universidad del Cauca desde sus procesos de la formación de educadores.

A ese confinamiento dominante y funcional referido anteriormente, aunado además el acatamiento a políticas internacionales de globalización y mercantilización, le corresponde una Universidad y unos programas de licenciaturas conminados a formar sujetos sujetados, objetos deificados, propio de una tradición y de una imposición que los obliga a permanecer y mantener sin objeciones los estándares noroccidentales de la educación y la pedagogía. Así entonces, tanto la Universidad como las personas que interactúan en ella se convierten en individuos útiles, en sujetos funcionales a un sistema que les incorpora y coloniza el pensar, el sentir, en últimas, el ser y el hacer, llevándolos a denigrar de la posibilidad que:

> el punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho, los investigadores críticos han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea. (MacLaren, 2005, p. 256)

Bajo estas condiciones, la Universidad y la pedagogía tradicional objetan la posibilidad de articular las problemáticas sociales al desarrollo de contenidos propios de estructuras curriculares y se privilegian pedagogías descontextualizadas. Más aun, cuando los formatos de evaluación como el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, saber pro, a los que se ven impelidos los programas de las universidades, califican competencias genéricas y específicas que se reflejan en contenidos generalizables y poco contextualizados.

La Universidad, los educadores y los educandos sometidos a esas condiciones son solo sitios y agentes portadores/reproductores de unas infraestructuras, parafernalias, discursos y prácticas que reproducen el orden social. Por lo tanto, es preciso

reinventarlos como espacio y personas capaces de controvertir y proponer acciones alternativas, como seres que recrean nuevas formas de circular y construir conocimientos y saberes para las transformaciones que se requieren. Por consiguiente, la comprensión de la existencia de contradicciones, de subjetividades, tensiones y diferencias sociales, económicas, políticas, culturales; posibilitan la construcción de discursos y prácticas contrahegemónicas, que generan rupturas o contraexistencias frente a una institución e individuos (la escuela/ los profesores) que buscan la homogenización y legitimación del poder (prácticas tradicionales/subordinación), la simetría y funcionalismo cultural (clonación cultural/multiculturalismo) y la continuidad del statu quo y el despojo del territorio (opresión/inclusión perversa). Por lo tanto, es imprescindible desde la Universidad conocer las relaciones asimétricas de los poderes, de las diversidades, de las diferencias para entender, comprender y contribuir a la transformación ética y política de las personas, de tal forma que las impulse a ser más equilibradas, equitativas y responsables en sus interrelaciones y en las relaciones que se establecen con la naturaleza.

Así entonces, en la Universidad y en las prácticas pedagógicas que la determinan, la pedagogía foránea y extrapolada se erigió como universal, única y hegemónica, en tanto el profesor estacionado en su zona de confort, la asume como válida y como caja de herramientas para el desarrollo de su quehacer. Correspondiéndole al profesor el papel de consumista académico compulsivo de los cánones impuestos desde usaeurocentro, es decir, lo pedagógico se reduce a una mera capacitación de sujetos, convirtiéndose en un sujeto dispensador de información descontextualizada para estudiantes acumuladores de esa información.

Ahora bien, estas características de la Universidad y de los sujetos participantes, son producto de más de cinco siglos de dependencia y sumisión, que no es otra cosa que siglos de una permanente colonialidad. Entonces sería ingenuo desconocer que la colonialidad y todo lo que ella implica nos llegan, entre otras cosas, por las relaciones instauradas entre el poder económico y el poder educativo representado en el dominio academicista en las escuelas y universidades. Siendo estas últimas, las universidades, a las que les corresponde, por responsabilidad misional, controvertir, circular y construir saberes y conocimientos socialmente aplicables, sin embargo, son las relaciones entre el modelo económico neoliberal y la formación "neoliberal" de los licenciados, lo que ha reconfigurado y si se quiere, desfigurado, la formación de personas éticas, políticas, críticas, reflexivas y pone de manifiesto su intención e intereses por convertir a las personas en individualistas, competitivos y eficientes y eficaces al sistema. Para este propósito, el currículo con toda su tradición y las estructuras curriculares han servido como camino para desarrollar esa tradición enciclopedista, unilógica, machista, excluyente y otros adjetivos que identifican y delinean una Universidad y sus actores anquilosados en una tradición educativa y pedagógica.

Este es el panorama de Universidad y de formación de licenciados, que se ha instituido desde la idea falaz de estar en un proceso de descolonización, cuando lo que

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 119-136

se hace es replicar, o bien con otros nombres o con otras prácticas o con otros espacios, tiempos o parafernalias, la vieja estructura patriarcal, machista, excluyente, es una especie de mimetizaje, donde la figura cambia, pero la estructura sigue siendo la misma o puede ser una especie de hibrido, como resultado de la mixtura de dos elementos con las mismas intenciones, pero que su esencia sigue siendo la misma, además de no dar la opción de conseguir frutos, nacen estériles. De tal suerte que lo alternativo, lo otro, no tiene cabida y de lo que se trata es de imitar lo hegemónico, para subalternizar lo diverso y lo diferente, o lo que Zea y Rodó denominan nordomanía y que:

> conlleva lo que Johannes Fabian (1983) llamó la negación de la coetaneidad en el tiempo. La negación de la simultaneidad epistémica, esto es, la coexistencia en el tiempo y el espacio de diferentes formas de producir conocimientos crea un doble mecanismo ideológico. En primer lugar, al no compartir el mismo tiempo histórico y vivir en diferentes espacios geográficos, el destino de cada región es concebido como no relacionado con ningún otro. En segundo lugar, Europa/ Euro-Norteamérica son pensadas como viviendo una etapa de desarrollo (cognitivo, tecnológico y social) más 'avanzada' que el resto del mundo, con lo cual surge la idea de superioridad de la forma de vida occidental sobre todas las demás. Así, Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era (y sigue siendo) 'alcanzarlos'. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p.15)

En consecuencia, el poder academicista y cientificista, sobreviene en lo que se puede denominar darwinismo pedagógico, es decir, "el poder del más grande obnubila o desaparece al más pequeño" y eso es lo que ha logrado la estructura de la escuela, invisibilizar otras formas de hacer escuela y de construir saberes y conocimientos. Así, la estructura colonial pedagógica en la formación de licenciados ha prevalecido, frente a otras apuestas pedagógicas contrahegemónicas y eso es producto de las reestructuraciones curriculares que obedecen más a imperativos del sistema colonial y a las imposiciones de globalización, homogenización y consumismo de los grandes emporios económicos, que a las necesidades y particularidades de los contextos.

De esta manera, la Universidad y la formación de educadores dentro de esa estructura tradicional, ortodoxa que se auspicia en las licenciaturas, se convierte en la forma más eficiente y eficaz de sumisión y reproducción de modelos neoliberales, hegemónicos y coloniales a través de una tecnocracia y burocracia pedagógica que responde al colonialismo, que se refleja en activismo árido o pesimismo paralizador u ostracismo académico, aspectos consustanciales de una construcción histórica, gradual de sometimiento. Tensiones e imposiciones que la educación colonialista ha logrado impregnar en la mente, en la piel, en nuestros conceptos y prácticas. En últimas hemos sido educados en una escuela que reproduce la homogenización de la educación, la pedagogía y la investigación, en el cual las universidades del país han jugado un papel preponderante, donde

> […] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000, p. 65)

Esto es otra expansión de la colonialidad pedagógica, llevando inobjetablemente a obliterar los intersticios entre el mundo universitario de la formación de licenciados con la realidad de la escuela y del contexto.

Ahora bien, la colonialidad pedagógica es producto de toda una estructura educativa construida históricamente dependiente, a la cual la Universidad no es ajena, por ello Restrepo manifiesta que

> son tres son los planos en los cuales se puede vislumbrar la universidad colonizada. El primero de ellos, siguiendo a Foucault, hace referencia a que la universidad está colonizada por los sistemas científicos y el conocimiento experto en su pretensión de sistematicidad y de verdad. El segundo, desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad, tiene que ver con la universidad como dispositivo privilegiado de la colonialidad del saber, con lo cual se naturaliza su eurocentrismo. Finalmente, el tercer plano hace énfasis en cómo el establecimiento universitario se encuentra inscrito en una geopolítica del conocimiento articulada como un aspecto del sistema mundo (2018, p. 11).

Solo comprendiendo los elementos que configuran la colonialidad, es posible proponer opciones inteligibles, construidas desde los contextos, los territorios, desde las necesidades de las personas y desde el equilibrio y el respeto en las relaciones de ellas con la naturaleza.

Así las cosas, es indudable que a la Universidad y a los programas de licenciatura les corresponde liderar y visibilizar procesos formativos contrahegemónicos, que, afortunadamente, empiezan de manera significativa a circular en las nuevas estructuras curriculares, donde se incluyen otros tiempos, espacios y reflexiones que ponen en el escenario educativo diversas formas de ser educadores, de realizar las prácticas pedagógicas y de hacer Universidad. Una muestra de ellas es la incursión en los planes de estudios de las licenciaturas en la Universidad del Cauca, de cursos como pedagogías críticas que posibilitan otras reflexiones epistemológicas sobre el saber pedagógico, además de incluir la Práctica Pedagógica Investigativa como una propuesta que busca articular tres aspectos medulares en la formación de licenciados en la Universidad del Cauca, son ellos lo pedagógico, lo investigativo y lo disciplinar. En consecuencia, la formación de licenciados en la Universidad del Cauca se debate en complejidades académico-administrativas, de un lado, la claridad de que el Estado ostenta el poder y

control sobre los programas, signado por intereses económicos, políticos y sociales, los cuales se ven reflejados en políticas educativas coherentes con esos intereses. Y, de otro lado, el agenciamiento de la autonomía y libertad cátedra que debe ejercer el educador en el desarrollo de su quehacer pedagógico, que le permite generar transformaciones desde los límites o intersticios que genera la norma y el control estatal.

Realidades y perspectivas de la investigación en la formación de educadores

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es imprescindible ubicarse en el contexto local, en la Universidad del Cauca, donde el proceso de formación de educadores se debate entre las necesidades y expectativas de formación universitaria, las realidades sociales cargadas de problemáticas en todos los ámbitos y la pertinencia de las estructuras curriculares. Esta disyuntiva ha sido una preocupación de muchos años en el proceso de formación universitaria, por ello surgen diversas propuestas como la planteada por Hernández,

> una de las funciones de la universidad, además de ampliar el horizonte de conocimientos y saberes y producir investigación que retorne a la sociedad para mejorar las formas de vida, ha de ser generar nuevas formas de aprender que quiebren la hegemonía de la repetición y la copia. (2011, p. 13)

Esto implica entonces que las estructuras curriculares deben establecer una relación estrecha entre el perfil e intención formativa del programa, el contexto complejo donde interactúan los participantes del proceso y la praxis pedagógica que sustenta el quehacer de los educadores.

En este mismo sentido, la formación de licenciados en Educación Básica en el contexto de la Universidad del Cauca, se ha caracterizado, primero, por debatirse entre las responsabilidades sociales y políticas que les asisten, relacionadas con la utilización reflexiva, crítica y propositiva de los saberes y conocimientos en beneficio de la sociedad, además del dilema de asumirse como maestro o educador o profesor o licenciado y las connotaciones que de cada una de las acepciones deviene. Y segundo, por retomar en este proceso formativo y en sus estructuras curriculares tres elementos que identifican a un profesional de la educación y que supondrían deben estar en estrecha relación, son ellos lo pedagógico, lo disciplinar y lo investigativo. Esta tríada que se ha instalado de manera aislada en los programas de formación de maestros, es una intrincada situación que ha llevado a relegar al educador y su papel trascendental como sujeto histórico y transformador.

En cuanto a lo pedagógico, se ha privilegiado la enseñanza de la historia y epistemología de la educación y la pedagogía, modelos, corrientes pedagógicas y los elementos instrumentales de la didáctica, tratando de establecer relaciones y complementariedades desde las prácticas pedagógicas, en un ejercicio que muchas

veces escinde o sesga la teoría de la práctica. En la formación de educadores, en medio de lo pedagógico y lo disciplinar, se encuentra lo didáctico de las disciplinas, convirtiéndose en la utilización de herramientas o de artefactos del hacer del docente y que responde a la pregunta de cómo enseñar contenidos. Desconociendo, además, que la relación pedagógica involucra otras relaciones consigo mismo, con los otros y con el contexto.

Con respecto a lo disciplinar, se ha centrado en la enseñanza de los contenidos propios de cada especificidad de formación, secuencializados, alejados de la realidad y, muchas veces, desarticulados de la escuela y las características propias del contexto en el cual le corresponderá al educador desempeñar su papel.

Y por último, pero igual de importante en la formación de educadores, está la parte investigativa que oscila entre la formación en investigación o la investigación formativa. A la primera concepción, formación en investigación, responde lo que se venía o viene haciendo en programas de formación de licenciados y consiste en orientar cursos de metodología de la investigación, modelos y paradigmas de la investigación, en ocasiones desarticulados de lo pedagógico, didáctico y disciplinar, que se constriñen al método científico, a la cientificidad del conocimiento, a la generalización de los resultados, a las pretensiones de objetividad del conocimiento científico y la neutralidad de los valores de los investigadores (Mato, 2007, p. 67).

Ahora bien, la discusión entre las formas de articular coherentemente la pedagogía-disciplinas-investigación, pasa por el tipo de currículo que se privilegia. Pareciera que los programas de licenciatura se han quedado anquilosados en las teorías tradicionales, en el entendido que

> Para Bobbit el asunto curricular es meramente organizacional; los fines del currículo están definidos por las exigencias profesionales del contexto laboral de la vida adulta. El sistema educativo debía establecer claramente cuáles eran sus objetivos. Es un modelo orientado a la economía y por esta razón, centrado en la eficiencia. Esta idea de eficiencia se inscribe dentro de la ideología de la lógica instrumental, e históricamente refleja la polémica que tiene la educación dentro del capitalismo de finales del siglo XIX e inicios del XX. (Ramírez y Mena, 2014, p. 108)

De lo anterior se colige que, dentro de estas teorías la escuela es una fábrica del siglo XIX y el currículo el camino para la eficiencia y el alcance de los objetivos. Postura que ha influido e influye en las formas de ver el mundo y de actuar en él, donde devienen condicionamientos que se reflejan en la escuela, como hombre-mujer, cualitativo-cuantitativo, objeto-sujeto, bueno-malo, blanco-negro, esto como legado de una escuela eurocéntrica, con un modelo de prácticas pedagógicas y un estereotipo de persona. Lo anterior se manifiesta en las tendencias globalizantes de homogenización de la educación a través de pruebas estandarizadas como las saber pro, el Programa

Internacional para la Evaluación de Alumnos- Pisa y la prueba estandarizada de la Unesco ERCE (Estudios Regional Comparativo y Explicativo). Formas de evaluación y medición que excluyen otras posibilidades de comprender y estar en el mundo, otras cosmovisiones, otros matices que reconocen al otro y lo otro para entenderlo e incluirlo, aspecto este, que recientemente se ha empezado a visibilizar en estructuras curriculares y en programas de formación de profesionales de la educación, por lo que,

> la sugerencia que dimana desde este problema es la necesidad de incluir una mirada crítica sobre el currículo tradicional, una renovación curricular en la escuela que centre su atención en una perspectiva de género y que propicie el desarrollo de habilidades sociales que permitan una convivencia ciudadana con mayor equidad entre los seres humanos y de estos con la naturaleza. (Ramírez y Mena, 2014:113)

Aunado a lo anterior, se debe plantear la importancia del reconocimiento de los saberes, de nuevas formas de ser maestro, de hacer escuela y de configuración y aceptación de otras formas de subjetividades que se salen de las imposiciones eurocéntricas, en lo que se conoce como la descolonización o las nuevas epistemologías del sur o educaciones y pedagogías desde el sur.

Surgen así en el contexto de la educación, de la escuela, de la pedagogía y de la investigación maneras de construcción y circulación del conocimiento y los saberes, que se pueden sustentar desde unas epistemologías emergentes,

> entiendo por epistemologías del sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y colonialismo. (De Sousa, 2011, p. 35)

Estos nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos surgen de nuevas formas de investigar, de nuevas formas de relacionarse con los objetos de conocimiento, con los sujetos de saber y con el contexto, que no son direccionadas por los imperativos de globalización excluyentes, sino que emergen desde las posibilidades que otorga la reflexión y acción desconolonizadora, que involucra la valoración diferente de conocimientos y saberes, una ecuanimidad epistemológica que lleve a entender la importancia de otras comprensiones, interpretaciones y formas de ser y estar en el mundo.

Ahora bien, es preciso situar la reflexión de la descolonización de la educación, la Universidad y la investigación en el contexto. Colombia es un país de múltiples complejidades y el departamento del Cauca, ubicado al sur del país, el sur del sur, presenta unas características propias que se debaten entre las contradicciones, desde la

riqueza cultural, social y natural hasta la pobreza económica y los bajos niveles de la educación, según los estándares globalizadores en los que se apoya el Ministerio de Educación Nacional (2006). Este Departamento es el sexto con población étnica variada del país, entre indígenas y afrocolombianos, con alto grado de desplazamiento y accionar de distintas fuerzas armadas y otros aspectos referidos al orden público que convergen con las diversidades más sorprendentes.

Las anteriores peculiaridades del Departamento del Cauca son un ejemplo para significar que estas características, particularidades, diversidades, no pueden seguir siendo asumidas desde una escuela homogenizante y excluyente, por tanto, es conveniente pensar en una escuela que se piense y actúe desde la interculturalidad, desde una

> Educación intercultural o mejor, educación para la interculturalidad parece ser la respuesta a la evidente multiplicidad de actores y locaciones epistémicos que hoy demandan el diálogo o la ampliación de la conversación en el propósito de la construcción intercultural de saberes, la interculturalización de la educación o la acción educativa intercultural para todos, lo cual no significa la configuración de programas especiales y/o materias étnicas sino el cambio de estructuras y relaciones para pensar y agenciar lo educativo en contexto de diversidad cultural. (Quijano, s.f., p. 18)

La transdisciplinariedad y la interculturalidad investigativa de la Educación Popular, como perspectiva contrahegemónica en la formación de educadores

En un contexto tan convulsionado y en un mundo cambiante vertiginosamente, la tarea entonces que le concierne al educador investigador es insertar la escuela a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de su entorno y convertir estas dinámicas en pretextos para el desarrollo y articulación de las prácticas pedagógicas con los contenidos curriculares, posibilitando la reflexión y acción de los actores de los procesos educativos. Asumida de esta manera se suscitará la transformación de las condiciones de marginalidad y exclusión que ha generado la escuela reproductora de la colonización, la que Freire (1972) plantea como la educación bancaria, con prácticas pedagógicas e investigativas que restringen y colocan en una urna de cristal la escuela para buscar su asepsia de las problemáticas que vive las personas, la sociedad y la naturaleza.

Desde esta perspectiva la escuela empotrada en una sociedad que determina sus características, se convierte en lo que Althusser (1988) llamó un Aparato Ideológico del Estado y en lo que en estos contextos de globalización se conoce como estructuras de poder, que se caracteriza por imponer una lógica de la clasificación y jerarquización social que distribuye e incluye perversamente las personas en la sociedad en función de

la mirada obtusa de raza, blanco negro; sexo, masculino femenino; investigación, cualitativa y cuantitativa; entre otras.

De otro lado, las problemáticas culturales, sociales, económicas, educativas no se resuelven desde la mirada restringida de una disciplina, por ello se piensa en la transdisciplinariedad y la interculturalidad investigativa que trasciende la mirada reduccionista y excluyente de la investigación cientificista, por tanto se deben construir urdimbres e hilos conectores que auspicien la concurrencia en los procesos investigativos, de metodologías, estrategias y caminos diversos que se construyan desde la interculturalidad y transdisciplinariedad de saberes y conocimientos.
Se abren entonces otras posibilidades investigativas, entendiendo que "los estudios interculturales y la defensa, aceptación y conocimiento de la diversidad cultural amplían la visión, el acercamiento y las perspectivas de investigación como nuevas fuentes de investigación educativa" (Arteaga, 2016). Aquí es importante argumentar que si bien es cierto surgen otros referentes de investigación u otros escenarios y actores, de la misma forma deben reafirmarse otras formas de construir saberes y conocimientos, por lo que se plantea la interculturalidad investigativa, para el caso particular en la escuela, como la posibilidad de incorporar y articular diferentes formas de hacer investigación, en tanto se complementen y permiten una aproximación a la realidad intercultural desde los mismos actores educativos y conlleve procesos de apropiación y transformación personal, educativa y social.

Así las cosas, asumo la interculturalidad investigativa como la posibilidad de diálogo de saberes y conocimientos, de participación, de praxis, entre las diferentes culturas investigativas, en el entendido de que el saber, el ser, el hacer y el coexistir se complementan con el significado y el respeto por la identidad/diversidad cultural y la construcción de sentido del yo, el(los) otro(s) y lo otro.

Complementario a la interculturalidad como emergencia investigativa, la transdisciplinariedad en la investigación en la formación de educadores, hace referencia, primero, a la ruptura de los límites de las disciplinas y, segundo, a la complejidad y diversidad de lecturas del mundo, que están en las disciplinas, pero también por fuera de ellas y que se relacionan con los contextos y las subjetividades desde donde se construyen saberes y conocimientos, es decir, se superan los obstáculos que generan las disciplinas al abordar desde una lógica y enfoque las problemáticas y se abren otras perspectivas en la construcción de saberes y conocimientos.

Se trata entonces de construir en los programas de licenciatura, sus propias formas de hacer investigación y transformar las prácticas pedagógicas desde la movilidad conceptual y práctica que favorecen las visibilizaciones pedagógicas e investigativas de reconocimiento y reconfiguración de praxis territorializadas. Por ende, es ineludible entender que se precisa de la coexistencia cognitiva para que haya una justicia cognitiva, es decir, se requiere que se valore y reconozca que existen diversas y diferentes formas de conocer, de ser cognoscente, de configurar epistemologías, para

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 119-136

que se exhorte la justicia cognitiva. No se trata, parafraseando a Freire, que el oprimido se vuelva opresor, se trata de una alteridad cognitiva, de identificar las epistemologías de los otros y ver como ellas me configuran y reafirman en mis concepciones y prácticas y como éstas le dan un lugar epistémico a esas otras formas ser, estar y hacer.

Por consiguiente, el imperativo es construir, aprovechar, reconfigurar nuevos escenarios que transformen el espacio enclaustrado de la Universidad y la escuela, convirtiéndose este, entonces, en otro de los compromisos de los actores educativos, de tal forma que las prácticas pedagógicas e investigativas adquieran sentidos y acciones éticas y políticas de transformación de las condiciones de colonialidad. Una colonialidad del ser y del saber, colonialidad del sujeto y del conocimiento, colonialidad de la práctica pedagógica e investigativa, que contribuyen a mantener la subalternidad dependiente de la Universidad y de sus intencionalidades formativas.

Ahora bien, en un sur oprimido, subalternizado, la universidad, que su utopía es la construcción y circulación de saberes y conocimientos, también está oprimida, colonizada. En este espacio se han privilegiado unos conocimientos sobre otros, se han desestimado unas formas de hacer investigación y de prácticas pedagógicas, desconociendo otras posibilidades de conocer, comprender y transformar el mundo, por lo que,

> En la universidad han sido históricamente dominantes los sistemas científicos y, en general, los conocimientos expertos. En consecuencia, los conocimientos eruditos y los saberes sometidos han estado fuera de lugar. De ahí que solo pueden ser considerados en el ámbito universitario cuando aparecen como "objetos" de estudio para una disciplina, cuando son diseccionados, objetivizados e incorporados por conocimientos expertos dentro de protocolos académicos establecidos. La universidad ha sido colonizada por los sistemas científicos y por sus conocimientos expertos. Y lo ha sido desde hace ya tanto tiempo que la reproducción de estos sistemas y conocimientos pareciera definir en gran parte a la universidad misma. (Restrepo, 2018, p. 12)

Así entonces, las acciones y discursos colonialistas de usaeuropa que permean y configuran a la universidad y a la escuela históricamente sometidas, se sustentan dos posturas radicales y excluyentes, la ciencia occidental y la religión, ambas como formas absolutas de dominación y sumisión. Se trata entonces, de superar las concepciones y prácticas de monocultivo de conocimiento, por diversidad de cultivo de saberes y conocimientos, entender que existen tierras fértiles en múltiples y complejas latitudes y longitudes geográficas donde emergen los territorios del saber y del conocimiento, por lo que:

> el énfasis de la perspectiva de la colonialidad del saber radica en evidenciar el eurocentrismo racializado [territorializado] del conocimiento teológico o

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 119-136

> científico que ha sido constitutivo de Occidente. De ahí que el aparato universitario occidental ha estado estrechamente ligado a la colonialidad del saber (Restrepo, 2018, p. 14).

No se trata de buscar formas de representar el poder de uno sobre otro, sino que los puntos cardinales deben buscar su complementariedad, diversidad y diferencia que los aproximen más a una rosa de los vientos, con múltiples puntos de encuentros, de tensiones y controversias, pero que son formas de representar el mundo con antípodas, analogías, asimetrías y simetrías de relatos, culturas que son igualmente significativas, territorializadas, lugarizadas. Así entonces, es a la universidad, sitio por definición, que le corresponde mediar en la coexistencia, complementariedad y diálogos interculturales y de saberes que descentren los criterios y sitios de validez cognitiva, por consiguiente:

> […] la descolonización de la universidad, tal como aquí es propuesta, no conlleva una cruzada contra Occidente en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas, como suelen creer algunos. Tampoco se trata de ir en contra de la ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico. Cuando decimos que es necesario ir "más allá" de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque éstas tengan que ser 'rebasadas' por algo 'mejor', Hablamos, más bien, de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda "enlazarse" con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista. (Castro-Gómez, 2007, p. 90).

De esta manera, es condición sine qua non no es posible hablar del pensamiento integrativo al que nos invita Castro-Gómez, para articular occidente y norte a otros territorios. Igual sucede en cuanto a la investigación, que es preciso hacer un acercamiento a ese pensamiento integrativo o a lo que se conoce como transdisciplinariedad, diálogo de saberes e interculturalidad investigativa, es decir, es substancial considerar dos conceptos, la complementariedad investigativa y corresponsabilidad de investigación. El primero, hace referencia a que no es posible acercarse a la realidad desde una sola forma, bien sea cualitativa o cuantitativa, en este sentido aparecen perspectivas absolutistas que descalifican las posibilidades que ofrece cada uno de los acercamientos a la realidad, por lo que:

> Las posiciones extremas sobre este asunto se parecen mucho. Numerosos investigadores cuantitativos son dados a rechazar totalmente los estudios

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 119-136

> cualitativos, recriminándoles que no producen hallazgos válidos — es más, los consideran apenas algo mejores que las reseñas periodísticas—. Aseveran que los investigadores cualitativos ignoran el muestreo representativo, y que sus hallazgos se basan en un solo caso o a lo sumo en unos pocos […]. Igualmente, recalcitrantes son algunos investigadores cualitativos que rechazan de manera tajante los métodos estadísticos o cuantitativos pues dicen que producen una información superficial o que son desorientadores. Creen que para entender los valores culturales del comportamiento social se requiere realizar entrevistas o hacer observaciones intensivas de campo, y que éstos son los únicos métodos de recolección de datos con la suficiente sensibilidad para captar los matices de la vida humana. (Strauss y Corbin, 2002, p. 30)

Por ello, es esencial abordar la realidad desde múltiples formas de investigar que trascienden la simple dicotomía de lo cuantitativo y cualitativa y se instala en las posibilidades de otras formas de investigar, inclusive articulando, en la formación de licenciados los conceptos de investigación formativa y formación en investigación. Por lo tanto, es preciso entender que lo complementario no es suplementario, es decir, que las perspectivas y estrategias cuantitativas y cualitativas de investigación no son simples accesorios o herramientas para mostrar apertura y flexibilidad investigativa, por lo que,

> Sólo [sic] con este uso de materiales cualitativos, básicos (aunque sólo complementarios) para los procedimientos y análisis estadísticos, podrían los cuestionarios aprehender "la realidad". Una posición paralela, pero con énfasis diferente, es la de algunos otros investigadores cualitativos. Contar, medir y hasta seguir procedimientos estadísticos puede ser un complemento útil para extender o examinar sus maneras de investigar (Murdaugh, 1987). Aunque algunos investigadores hacen primar un modo y al otro lo consideran complementario […], otros consideran que básicamente los diversos paradigmas de investigación son complementarios. Cada uno de ellos les agrega algo esencial a los hallazgos finales, e incluso a la teoría final, si tal es el propósito del proyecto de investigación particular (Breitmayer, Ayers y Knafl, 1993). Además, ni con la estadística, ni con la recolección y análisis de datos cualitativos, se puede estar seguro de si ha captado la esencia de la situación. (Gephart, 1988) (Strauss y Corbin, 2002, p. 31)

Así, se requiere de la justicia epistémica investigativa, como equilibrio valorativo en las formas como se ha construido el conocimiento investigativo, desde otras alternativas metodológicas y conceptuales, considerando entonces otras formas de construir saberes y conocimientos que imbriquen otras narrativas investigativas que aborden otras estrategias, métodos, análisis y visibilización y socialización de información y resultados.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 119-136

El segundo concepto, corresponsabilidad de investigación, hace referencia a la ruptura de las formas de investigar que han sido hegemónicas y la posibilidad de abrir las formas de investigar, no desde una hibridación que no produce frutos más allá de los primogénitos conseguidos de la hibridación, sino todo lo contrario, un ejercicio de responsabilidad compartida, se trata por consiguiente, de no jerarquizar los actores de la investigación ni los conocimientos y saberes que se construyen colectiva y participativamente.

Se reitera entonces la transdisciplinariedad y la interculturalidad investigativa como propuesta contrahegemónica y de re-existencia a la colonialidad investigativa que se ha perpetuado y enquistado en las estructuras curriculares de formación de licenciados, la interculturalidad investigativa al igual que la transdisciplinariedad tienen implícito una reflexión y acción política, es decir, una praxis política que implica procesos de transformación personal, de prácticas investigativas, pedagógicas, de contextos y de territorios.

Es en esta nueva perspectiva de diversidad e interculturalidad y en los debates que se generan, que se procura impugnar la hegemonía de las prácticas pedagógicas y de la investigación científica que ha caracterizado y configurado la formación de educadores. Perspectivas y debates que van configurando otros sujetos, otros educadores, otras prácticas pedagógicas e investigativas y otras escuelas, y que han permeado las ciencias sociales y las investigaciones que se hacen en la educación y la Universidad.

La concepción de prácticas pedagógicas e investigativas como concepción contemporánea para señalar el papel articulador de la enseñanza y la investigación como acciones sistemáticas, aparece reiterativamente en la formación de licenciados, aspecto que refleja las otras formas de ver, sentir y hacer en el escenario educativo y en un contexto social, histórico, político y económico concreto. Estas concepciones y formas de lo pedagógico e investigativo se hacen posible desde las oportunidades que procura la transdisciplinariedad e interculturalidad investigativa en la formación de educadores y en las posibilidades brindadas por las apuestas educativas construidas desde la potencialidad dialógica, reflexiva y creativa de los educadores, favoreciendo de esta manera la transformación de las condiciones pedagógicas e investigativas como elementos fundamentales de las estructuras curriculares de los programas de licenciatura.

Por último, quedan interrogantes para continuar el debate y la construcción de otros escenarios posibles, como: ¿se debe desenclaustrar la escuela y repensar prácticas pedagógicas e investigativas que se reconfiguren desde la diversidad y la interculturalidad? ¿Cómo articular la transdisciplinariedad y la interculturalidad investigativa en las estructuras curriculares? ¿Se trata de desestabilizar el currículo y las estructuras curriculares en la formación de educadores? O ¿debemos desconfiar del currículo por su momento histórico en el que aparece y por la continuidad que tiene

desde su interés originario? Estas y otras interrogantes irán surgiendo en el proceso de pensar la formación de educadores desde la transdisciplinariedad y la interculturalidad investigativa.

Referencias

Álvarez, A. (2014). Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista latinoamericana de Educación*. No. 26, mayo - agosto 2001. Recuperado de rieoei.org/rie26a02.html Documento de trabajo del Doctorado en Educación. Universidad de San Buenaventura – Cali.

Althusser, L. (1988). Ideologías y aparatos ideológicos del Estado. Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf

Arteaga Quintero, M. (2016). *Syllabus* seminario Diversidad e interculturalidad. Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura, Cali.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Compiladores). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

De Souza Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Revista Utopía y praxis Latinoamericana.* Universidad de Zulia – Venezuela. Año 16 No. 54.

Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual, los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia editores.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrit*. París: Editorial Gallimard.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid, España: Siglo XXI editores.

Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/20946.

Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires – Argentina: Editorial CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. Colombia. *Revista Nómadas*. Universidad Central de Bogotá.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Argentina: Siglo XXI editores, S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación*. (Versión preliminar – mayo 5 de 2014).

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

Quijano Valencia, O. (s.f.). *Notas para una agenda de investigación sobre cultura, identidad(es) y educación en ambientes interculturales contemporáneos*. Documento no publicado.

Ramírez, F. y Mena, M. (2014). *Perspectiva queer para la reforma curricular de la escuela para equidad de género.* Ciudad Paz-Ando.

Restrepo, E. (2018). Decolonizar la Universidad. En: Jorge Luis Barboza y Lewis Pereira (Compiladores), *Investigación Cualitativa Emergente: Reflexiones y Casos*. Colombia:. Editorial CECAR.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.