

7



La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente

*The colonization of de teacher training.
To the conquest of teaching soul*

José Ignacio Rivas Flores*;
Piedad Calvo León**;
Analía Elizabeth Leite Méndez***;
Pablo Fernández Torres****

DOI: 10.5944/reec.43.2023.37283

Recibido: 5 de abril de 2023
Aceptado: 15 de mayo de 2023

***JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES:** Doctor en Ciencias de la educación por la Universidad de Málaga. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en la que trabaja desde 1985. Director del Instituto universitario emergente de investigación en formación de profesionales de la educación (IFE.UMA). Miembro de REUNI+DydeRIDIPD. Sus líneas de investigación han estado centradas en la etnografía educativa, política educativa, desarrollo profesional docente, organización escolar y en la investigación biográfica y narrativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>. **Datos de contacto:** E-mail: i_rivas@uma.es

****PIEDAD CALVO LEÓN:** Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Grupo de Investigación Hum 619 Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa. Diplomada en Magisterio Educación Especial. Licenciada en Pedagogía. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5704-8617>. **Datos de contacto:** E-mail: piedy@uma.es

*****ANALÍA ELIZABETH LEITE MÉNDEZ:** Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. Coordinadora del Grupo de Investigación PROCIE (Profesorado, comunicación e investigación educativa) de la Universidad de Málaga. Grupo Consolidado de la Junta de Andalucía. Integrante de la Subred Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA) Profesora en la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina hasta 2004. Investigadora en diversos proyectos relacionados con las identidades docentes, comunidades de aprendizaje, relaciones escuela-comunidad, prácticas disruptivas en niveles de educación primaria y secundaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>. **Datos de contacto:** E-mail: aleite@uma.es

******PABLO FERNÁNDEZ TORRES:** Doctorando en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga (UMA); Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa (UMA); Graduado en Educación Primaria, en la mención Hacia una Escuela Inclusiva (UMA). Actualmente contratado en la UMA a través del programa de ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU). Sus principales intereses de investigación se centran en la Pedagogía Crítica y en la perspectiva Biográfica-Narrativa para la enseñanza y la investigación cualitativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8298-1997>. **Datos de contacto:** E-mail: PabloFTorres@uma.es

Resumen

El artículo presenta una reflexión crítica desde el trabajo docente en la Universidad sobre la colonización de la formación del profesorado desde marcos epistemológicos, discursivos, sociales y políticos que configuran sujetos, conocimientos y realidades en la construcción de la identidad profesional docente. Para ello se trazan coordenadas y trayectos presentes en la actuación del profesorado y del alumnado en un continuo que alimenta y reproduce el sistema capitalista, eurocéntrico, neoliberal y heteropatriarcal. Se hace un breve recorrido por los procesos de configuración de la propuesta de formación docente, desde los principios de la racionalidad técnica, la moral neoliberal escolar y la construcción de un modelo de estado nacional, entiendo que estos son los ejes de la colonización. De acuerdo con este análisis, recuperamos las voces del alumnado que ha participado de nuestra docencia en los últimos años, en los grados de educación en los que compartimos clases. A través de ellas se aterriza y se da sentido al marco crítico presentado para reconocer claves de análisis, y claves de praxis decolonizadoras. No podemos pensar el mundo y la formación docente de la cual somos parte y contraparte desde una mirada hegemónica que no cuestiona, que no crea, que no incluye y que no intenta desmontar el sistema. Estas voces articulan un relato en torno a los ejes de la cotidianidad de su formación, que desvelan la posibilidad de una praxis decolonial que transforme, no solo los procesos de formación docente, sino que sean la semilla de un cambio en la escuela y, de este modo, también en la sociedad.

Palabras clave: Profesión docente; formación de profesorado; política educativa; estudiantes universitarios

Abstract

The article presents a critical reflection from the teaching work at the University on the colonisation of teacher training from epistemological, discursive, social and political frameworks that shape subjects, knowledge and realities in the construction of the professional identity of teachers. To this end, coordinates and trajectories present in the actions of teachers and students are traced in a continuum that feeds and reproduces the capitalist, Eurocentric, neoliberal and heteropatriarchal system. A brief overview is made of the processes of configuration of the teacher training proposal, from the principles of technical rationality, neoliberal school morality and the construction of a national state model, I understand that these are the axes of colonisation. In accordance with this analysis, we recovered the voices of the students who have participated in our teaching in recent years, in the grades of education in which we share classes. Through them we ground and make sense of the critical framework presented in order to recognise keys to analysis and keys to decolonising praxis. We cannot think about the world and the teacher training of which we are part and counterpart from a hegemonic point of view that does not question, that does not create, that does not include and that does not try to dismantle the system. These voices articulate a narrative around the axes of the daily life of their training, which reveal the possibility of a decolonial praxis that transforms not only the processes of teacher training, but is the seed of a change in the school and, thus, also in society.

Keywords: Teaching profession; teacher education; educational policy; undergraduate students.

1. Introducción

Buena parte de las declaraciones en torno a la educación, plantean la formación del profesorado como un foco esencial en la configuración y mejora de los sistemas educativos (Imbernón, 2020, p. 50). Sin ir más lejos, el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2022) elaboró recientemente el documento a debate «24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente». La mayor parte de estas propuestas se centran en la formación docente, tanto inicial como permanente, y el acceso a la profesión. El texto se inaugura con la afirmación de que «ningún sistema educativo será mejor que su profesorado» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, p 5), aludiendo a un amplio consenso en torno a esta idea. Por ello aduce la necesidad de un cambio en la formación del profesorado que permita que afronten los nuevos retos presentes en la sociedad actual.

Este planteamiento esconde una forma de entender la profesión que coloca la responsabilidad en el o la docente, eludiendo mirar a la configuración del sistema educativo, a la estructura de trabajo que se genera en los centros y a la construcción pública y política de todo ello. El sistema funciona, o no, en función de lo bien o mal que lo hagan los profesionales que se dedican a ello. En este sentido, dado un sistema de formación del profesorado acorde con la definición que se haga de las necesidades y acorde con los consensos políticos, la responsabilidad sobre el funcionamiento es del sujeto formado en este sistema. El paradigma técnico hegemónico en el marco de la sociedad neoliberal actual queda al descubierto en este planteamiento, como parte, igualmente, de la misma lógica que rige en el sistema educativo en su globalidad (Cortés *et al.*, 2023).

De acuerdo con esto, en este artículo nos planteamos revisar los procesos de formación de profesorado actuales en clave decolonial. Esto es, entendemos que la conformación de un sistema de formación docente, en paralelo a la configuración de un formato particular de sistema educativo, ha tenido lugar de acuerdo con el desarrollo del proyecto racionalista, liberal y nacionalista de la modernidad, que surge de las revoluciones burguesas en los últimos 250 años. Más allá de cambios de tipo metodológico o estratégico, un cambio de paradigma supone diseccionar los principios epistemológicos que lo han guiado y proponer un nuevo relato que lo transforme en una perspectiva que ponga en evidencia los principales problemas del mundo actual: la pobreza, el cambio climático, el patriarcado, los conflictos bélicos y el capitalismo liberal que engloba todos ellos.

Planteamos, en primer lugar, una rápida revisión del proceso de construcción de este modelo, para presentar las voces de estudiantes que han cursado con nosotras, en los últimos años, y que nos han prestado su pensamiento y su reflexión. Desde nuestro punto de vista, son voces con autoridad, en tanto que están poniendo en evidencia su experiencia, su pensamiento, sus esperanzas y sus intenciones. A través de ellas, organizadas en torno a unos ejes relevantes, intentamos mostrar las condiciones que deberían propiciar un proceso de decolonización de las prácticas de formación docente.

2. Pensar el proceso para entender el presente

Pensar en la formación docente nos remite a un proceso que se ha ido construyendo y configurando en paralelo a la construcción de los sistemas educativos modernos. Se ha ido conformando de acuerdo a la lectura que las administraciones educativas y las instituciones a cargo hacen de la educación, en un contexto espacio-temporal y social

determinado. No puede eludir, por tanto, su papel en la construcción del proyecto de modernidad que está teniendo lugar desde las revoluciones liberales y burguesas de finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX. Como nos cuenta Novoa, (2019) hace 150 años se consolidó un modelo de escuela en todo el mundo, según este autor, que, a pesar de las críticas, perdura hasta nuestros días, naturalizando su presencia en las sociedades actuales. Esto ha supuesto un proceso de universalización cercano a los ideales civilizatorios de los procesos de colonización que caracterizan igualmente este mismo periodo histórico (Rivas, 2018).

Las condiciones que se generan en estos sistemas educativos emergentes se vinculan con una epistemología dominante que se erige sobre los pilares del racionalismo, el liberalismo y el Estado – nación, en los marcos de los sucesivos procesos de industrialización que van teniendo lugar, en los que cada país va participando de forma diferente y singular. En cualquier caso, a lo largo de los mismos, la lógica de un sistema escolar basado en un racionalismo positivista y técnico, cargado de la moral del liberalismo económico y político y legitimado por la construcción de una cierta ficción de soberanía popular, basada en una democracia representativa, permanece constante; especialmente desde la perspectiva occidental, hegemónica y dominante.

Tal como relatamos en otro lugar (Rivas, 2004), el paulatino proceso de institucionalización de la formación docente se orienta a partir de esta ideología positivista y técnica. De este modo, la regulación de la escuela como obligatoria y universal conlleva, desde esta posición, la aparición de un cuerpo profesional formado adecuadamente, para que cumpla con los propósitos que se le asignan (Pineau, 2001). Surgen, en este contexto, los centros de formación de profesorado. En nuestro ámbito geográfico y político estos fueron las Escuelas Normales, posteriormente Escuelas de Magisterio, Escuela Universitaria de Formación de Profesorado y Facultad de Educación. En esta secuencia histórica se comprueba la tendencia a la especialización técnico – profesional como concreción del paradigma educativo hegemónico, racionalista y liberal, tal como ya hemos manifestado.

Podemos añadir, a esta dinámica, el carácter de profesión regulada por el Estado que se le otorga. Así, nos encontramos con la paradoja que, junto a un proceso de paulatina profesionalización, cada vez más controlada desde el liberalismo de mercado, en la mayoría de los sistemas educativos modernos, es el estado quién asume el control. Por lo tanto, el colectivo docente no goza de autonomía para construir su profesión y las directrices de la misma, sino que hay un estamento superior, que se encarga de esta función. Lo cual se justifica en tanto que la escuela misma se configura desde una perspectiva igualmente estatalizada, alejada de la autonomía propia de una escuela pública. Pero también actúan otras agencias no públicas, como son las grandes editoriales, las corporaciones educativas, el mercado laboral, etc. Todo lo cual genera un perfil de la profesión con una fuerte regulación, por un lado, pero también con una fuerte dependencia de tensiones privadas, con intereses particulares. En definitiva, se puede constatar su falta de autonomía y su vínculo con las dinámicas sociales, culturales y políticas que caracterizan la actual sociedad neoliberal. Podemos pensar que, en buena medida, los procesos de formación docente están pensados y diseñados a la medida de las dinámicas de la fuerte colonización que está teniendo lugar por parte del neoliberalismo hegemónico.

En la línea de lo que venimos planteando podemos hablar de otras dos condiciones por las que tiene lugar este proceso de colonización, además de la ya comentada de profesión regulada por el estado. Una es la racionalidad técnica por la que se organiza la educación escolar y la otra, la moral neoliberal instalada en la cotidianidad de las instituciones

educativas (López, 2017; Zeichner y Grant, 1981; Zufiaurre y Hamilton, 2015). Por un lado, hablamos de la colonización del pensamiento, con una propuesta onto-epistemológica concreta, ya de por sí, con potencial de control y dominación. Por otro lado, nos referimos a la propuesta totalizadora que paulatinamente ha ido conquistando todos los aspectos de la vida social, tanto en su dimensión pública y privada (Springer, 2016).

De acuerdo con la primera condición, la formación docente se puede pensar como la materialidad de la racionalidad técnica de la modernidad en el intento de controlar y regular la práctica educativa. Esto es, se piensa la acción docente como la aplicación de una serie de principios elaborados y contruidos desde una cierta racionalidad. Por lo tanto, la formación consiste en adquirir las técnicas adecuadas que supuestamente desarrollan estos principios y, en su caso, ejercitarlas en un contexto práctico. En el modo cómo evoluciona este planteamiento, el componente epistemológico pierde terreno a favor de una propuesta eminentemente práctica, desarrollada de acuerdo con criterios de eficacia y rentabilidad, entre otros. Esta lógica representa una propuesta de carácter pseudoprometeico de conquista del mundo mediante el conocimiento racional en lo que se está dando en llamar tecnociencia (Diéguez, 2020).

Esto se concreta, en el ámbito escolar, por un lado, en una cierta forma de entender el currículum, organizado en un formato lineal y discontinuo, de acuerdo a asignaturas, lecciones, unidades didácticas, etc. Por otro lado, se plantea una organización de modelo «cartón de huevos» (Gather, 2004), centrado en la clasificación y la segregación, de carácter eminentemente burocrático. Estos dos ejes son los que articulan el plan de formación docente, a partir de una diversidad de disciplinas, con una clara compartimentalización de componentes teóricos y prácticas (por ejemplo, con una didáctica general y unas didácticas específicas, que dividen el conocimiento de la práctica docente), con una organización escolarizada, a partir de cursos y niveles, etc. La colonización técnica de la formación docente se instaura como el formato adecuado, solo susceptible de «mejoras» a partir de modificaciones en el currículum.

De acuerdo a la segunda condición, la hegemonía de la moral neoliberal, el proyecto de formación docente, la cotidianidad de la vida académica circula entre los procesos regulatorios propios de la sociedad de la evaluación y el control, y la protocolización de los procesos de aprendizaje de acuerdo a una lógica de producción neoliberal a partir de una práctica transmisiva. Compartimos con Garcés (2020), en este sentido, la visión de la escuela como el espacio en el que «se ponen en disputa las diferentes concepciones que hay, dentro de cada sociedad, sobre qué aprender y cómo» (p. 62). Esto es, se trata de una institución política, que intenta ocultar tal condición, a partir de una racionalidad técnica que elimina la disputa, el debate, la confrontación y el conflicto.

Nuestro interés en este trabajo justamente se centra en recuperar esta cotidianidad a partir de las voces de estudiantes que ponen en evidencia estos procesos y las lógicas que los sustentan. Retomando las preocupaciones de C. Walsh (2023) podemos preguntarnos: ¿Es posible romper con la lógica colonial neoliberal y tecnocrática, a favor de la emancipación, las propuestas contrahegemónicas y la re-existencia como principio ético-político? (Walsh, 2023). Las circunstancias no son propicias en tanto que se puede hablar que, en términos globales, el discurso transformador ha perdido la batalla en relación a la hegemonía neoliberal (Kumashiro, 2020). Razón de más para poner el foco en la transformación de los principios que controlan la narrativa actual en educación, poniendo en evidencia sus finalidades y sus intenciones.

En las siguientes líneas queremos aportar algunas claves que nuestro alumnado nos presta, desde su reflexión, para considerar esta posibilidad. Para nosotras, una propuesta decolonizadora de la formación del profesorado, supone poner en práctica una epistemología «otra», que ponga en evidencia los ejes del poder en la relación educativa a partir de un proceso de horizontalidad, cooperación, colaboración y solidaridad. En definitiva, que afronte la formación docente desde una óptica humanizadora, democrática y transformadora. En este sentido se hace necesario un nuevo relato de escuela, de educación y de profesión docente que construya esta realidad «otra». Como apuntamos en otro lado (Rivas *et al.*, 2020), la propuesta decolonizadora supone, necesariamente, elaborar una narrativa «otra» que permita construir otra realidad.

3. Transitando otros caminos desde el aula

La propuesta pedagógica que se presenta, analiza y pone en cuestión en el presente artículo, es el resultado del trabajo docente en los Grados de Primaria, Pedagogía y Educación Social, así como en el posgrado de Formación de Profesorado de Secundaria, donde el diálogo con el alumnado y con los y las compañeras que compartimos clases, nos ha permitido mirar y mirarnos sobre lo que hacemos, decimos, proponemos y cuestionamos en el día a día. Movimiento que sigue, se retroalimenta y se estanca en algunos momentos. Pero que al mismo tiempo nos enfrenta con la responsabilidad de ser parte del sistema que estamos cuestionando y queremos transformar. Lo cual nos incita a hacerlo de otra manera, pero sin olvidar la tensión permanente entre las matrices en las que nos hemos formado. Estas responden a modos hegemónicos de pensar y hacer mundos, de crear, visibilizar e invisibilizar sujetos y subjetividades.

En este sentido el pensamiento de Toni Morrison (2018) nos acompaña para desentrañar y desentrañarnos:

«Solo existen versiones de nosotros mismos, muchas de ellas no las hemos suscrito, de la mayoría deseamos protegernos...el forastero no es extranjero, sino aleatorio; no es algo ajeno, sino recordado, y es la aleatoriedad del encuentro con las versiones de nosotros mismos que ya conocemos (aunque no las reconozcamos como tales) lo que provoca una oleada de alarma. Eso nos lleva a rechazar la figura y las emociones que despierta, en especial cuando esas emociones son profundas. Es también lo que nos empuja a querer poseer, gobernar y administrar al otro» (pp. 49-50)

Buscamos hacer conversar las realidades que muestra nuestro alumnado, con nuestros ideales y referentes pedagógicos con el fin de ir construyendo, de su mano, una docencia que se aleje del colonialismo que contamina nuestras realidades docentes e investigadoras. El cual contribuye, en ocasiones de manera no muy consciente, a este mundo heteropatriarcal, occidental, capitalista y segregador en el que intentamos sobrevivir. Estamos convencidas que la educación nos posibilita construir un mundo mejor y para ello es esencial dismantelar las estructuras coloniales presentes en la mayoría de nuestras prácticas docentes. Si bien somos conscientes de las limitaciones implícitas y explícitas que actúan contra esta intención.

Entendemos que una de las claves para mejorar nuestra docencia es partir de las voces de nuestro alumnado. Sin compromiso y responsabilidad de todas las partes no hay posibilidad de acto educativo. Son numerosos los textos con los que pensamos y

reflexionamos sobre las identidades docentes, pero que también muestran los procesos que vive el alumnado de las facultades de educación y cómo van construyendo sus identidades como futuros profesionales de la Educación. Abogamos por una educación en la que la escucha y el diálogo sea interseccional. No hay opción descolonizadora sin un diálogo horizontal (Walsh 2017) y sin un desarrollo efectivo de acciones que pueden promover esta descolonización docente. Horizontalidad que supone al mismo tiempo el reconocimiento de la igualdad en la diferencia, como exigencia moral necesaria para construir relaciones transformadoras. Partimos para ello del reconocimiento de la soberanía epistemológica de todos y todas (Innerarity, 2011; Rivas, 2018) alumnado y profesorado, en el entendido de que el conocimiento que se pone en juego, en cualquier caso, es fruto de la experiencia vivida en las instituciones educativas, desde uno u otro lado.

Nuestros planes de estudios están diseñados desde una perspectiva claramente eurocéntrica. Nuestras facultades siguen centradas en clases magistrales; por ende la educación continúa centrada en la sabiduría del profesorado basada en una jerarquía clara de poder y control en las cuales la participación activa y la cooperación queda relegada a acciones puntuales no podemos mirar hacia otro lado, debemos asumir nuestra responsabilidad docente. Desde estas ideas se recogen las voces del alumnado, voces presentes en las clases, en sus diarios, en sus autoevaluaciones o desde la conversación abierta. Las voces revelan y reflejan aquellas cuestiones planteadas desde el inicio del artículo como formas de colonización de la formación docente pero también nos señalan aquellos caminos para acciones diferentes.

Recogemos estas voces en varios ejes que articulan la experiencia que viven cotidianamente en su paso por la Universidad. De esta forma componemos un mosaico, que sin duda es móvil, dinámico e inacabado, pero que da muestra de esta experiencia y el modo cómo construye y configura su subjetividad como futuras y futuros docentes. O, mejor dicho, como docentes en formación, que han incorporado un modelo profesional en su paso por las instituciones educativas durante no menos de 15 años. Estas han sido recogidas a lo largo de este tiempo en los relatos de experiencia que han elaborado en las distintas materias que impartimos en la Facultad y que constituyen el eje sobre el que se articula nuestra docencia en las mismas, tal como ya hemos presentado en otros trabajos (Rivas *et al.*, 2017; Rivas, 2018).

3.1. ¿Pensamiento crítico?

«Durante los tres años de carrera, me han vendido que el sistema educativo que tenemos en nuestra sociedad, no es el ideal, que no te incitan a pensar, y que su objetivo es fomentar el individualismo y crear a personas sin capacidad de razonar críticamente....y tú en tus clases? eso me entra ganas de preguntar al profesorado». (Estudiante del Grado de Educación Social, 2022)

Esta estudiante nos lanza un grito que nos interpela ya que en ocasiones desde el ámbito educativo no estamos asumiendo nuestras responsabilidades como docentes ni permitiendo que nuestro alumnado asuma las suyas. No es un lema o una moda discursiva que el alumnado debe ser partícipe del proceso educativo es una necesidad de primer orden, porque de otra forma, estamos siendo consecuentes con el propio sistema que dice lo que se debe hacer pero no lo hace, el sí pero no constituye una estrategia de poder y dominación muy eficaz. En este caso el alumnado se cansa, se distrae, critica, pero la

propia dinámica en la que todos y todas estamos inmersas nos engulle y nada cambia. hooks (2021) y Segato y Álvarez (2016) nos alertan de todas estas realidades presentes en nuestros espacios educativos. Pero al mismo tiempo también nos refuerza la idea que a pesar de estas realidades tan preocupantes tenemos muchas posibilidades. Para ello es necesario hacer algunas rupturas muy presentes en nuestros sistemas educativos. La educación nunca será neutral, y no solo no es, sino que no puede serlo. Defendemos la educación que nos mancha, nos pringa y está cargada de pasión (hooks, 2021; Segato y Álvarez, 2016).

«El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En este campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad» (Hooks, 2021, p. 229).

Si partimos de las experiencias de nuestro alumnado a lo largo de toda la Educación Primaria, Secundaria y también Universitaria nos permite conversar sobre sus realidades educativas, generar espacios de diálogo en los cuales podemos construir el conocimiento conjuntamente y no seguir perpetuando la enseñanza instrumentalista, en la cual nuestro alumnado no tiene posibilidad de desarrollarse, ya que su papel queda relegado a la mera recepción. La estrategia del solo recibir sin pedir, cuestionar o al menos preguntar por el sentido, nos convierte, no solo al alumnado sino también al profesorado, en meros consumidores convencidos de que el consumir es la fórmula.

3.2. El aprendizaje, ¿para qué?, ¿de quiénes y para quienes?

«El sistema educativo en el que nos hemos formado nos ha inculcado un papel pasivo en el aprendizaje, donde la cantidad es más importante que la calidad y solo debemos memorizar y seguir el mismo patrón que todos los demás. No estamos acostumbrados, por lo tanto, a responsabilizarnos del proceso educativo». (Estudiante grado Educación Social)

«...hasta tercero no hemos tenido la oportunidad de vivir eso que hablaban los profesores el concepto de creación de conocimiento, y este hecho se lleva exclusivamente aprendiendo de cada uno de nosotros, a través de compartir experiencias subjetivas, puntos de vista y vivencias y las lecturas y videos de la clase. Este modelo de enseñanza te puede chocar en un principio, ya que estamos mal acostumbrados a la educación que tenemos, una educación bancaria que se basa en el individualismo y que la figura de autoridad es la que tiene los conocimientos sobre la temática. El factor de este tipo de educación, es que los docentes exclusivamente transmiten información, no te enseñan que cómo verdaderamente se aprende, es apoyándonos los unos en los otros y construyendo conocimientos como grupo. Lo que me llevo de estas clases mayormente es aprender de los demás, teniendo en cuenta que todas las personas del grupo son indispensables. También se nos ha dejado ser responsables de nuestro propio aprendizaje y gestionar nuestro tiempo y esfuerzo de manera que alcancemos metas colaborativas. De hecho, al ser así, mi participación ha

subido respecto a otras asignaturas porque en esta me sentía importante en el aula. Al mismo tiempo que consideraba que cada persona era también importante» (Estudiante de Educación Social).

Retomando los conceptos de injusticia testimonial y epistémica de Fricker (2017), estos nos evocan la importancia de no contribuir con lo que hasta lo que ahora ha sido aceptado y reforzado en la mayoría de nuestras facultades, colocando a nuestro alumnado en una posición de alcancías vacías listas para llenar como manifestaba Freire (2005). ¿Qué conocimiento tiene nuestro alumnado? ¿Qué experiencias les han construido? ¿que nos permiten estas realidades? ¿Qué valor tienen sus experiencias? ¿Qué credibilidad se les da a estas experiencias? En definitiva ¿Qué tipo de participación buscamos en nuestras aulas? y ¿Para qué conocimiento, realidades y personas?

Retomamos con Garcés (2020) la revisión del propio concepto de aprendizaje, que generalmente nos remite a un proceso que se asienta sobre capacidades y «talentos» de nuestros estudiantes. «Enseñar y aprender es generar las capacidades que no tenemos» (p. 75), afirma Abel, profesor de música en diálogo con esta autora. Efectivamente, continúa, «Educar es generar capacidades, no solo tirar de las que ya tenemos de origen. Las personas, de natural, avanzan derechas a partir de los recursos que ya tienen. La educación nos tiene que permitir encontrar otros» (p. 75). Tomar en consideración otro modo de comprender el aprendizaje crea condiciones para reconsiderar los procesos formativos a la vez que le otorga otra responsabilidad al hacer docente.

«Del grupo de tertulia he aprendido que si antes me gustaba leer, ahora me gusta aún más, pero en relación con otros/as, unidos/as siempre es mejor. Disfrutar de mi lectura escogida, y después poder disfrutar de cada una de las lecturas de mis compañeras/os ha sido sin duda el factor más motivador e importante para mí en estos meses. Darle valor a leer y a compartir, desarrollando la imaginación y creatividad, me ha parecido realmente interesante». (Estudiante de Educación Social)

Sin espacios de colaboración y diálogo es imposible la construcción del conocimiento y el pensamiento crítico que tan de moda está en los discursos educativos. Entre el profesorado existe una preocupación de que en la actualidad los y las estudiantes universitarias no leen lo suficiente. ¿Qué lecturas ofrecemos a nuestro alumnado? ¿Qué lecturas demanda nuestro alumnado?. En este proceso de decolonización este aspecto es clave. En nuestras propuestas bibliográficas existe la diversidad, no todo lo que ofrecemos viene dado desde una única mirada, como texto único o autoras y autores determinados. Es esencial incluir perspectivas rurales, indígenas, feministas en nuestras guías docentes que nos permitan el cuestionamiento del eurocentrismo abordando temas de justicia social y construir conjuntamente herramientas para abordarlos. No podemos exigir un pensamiento crítico sin un enfoque crítico y reflexivo en nuestras aulas que en parte viene dado o configurado por esas aproximaciones a otras realidades y contextos en los que se anclan las ideas, teorías, conceptos y saberes.

3.3. Diversidad, diferencias, ¿quién es el otro?

«He aprendido que todo el mundo tiene algo que decir, que cada opinión cuenta, que las personas que piensan resultan incómodas, que lo importante en una clase es que se escuchen cada una de las voces, ya que

se le da importancia a cada persona y se sienten pertenecientes al grupo, que las personas que tienen razonamiento crítico son poderosas, que la educación es un arma transformadora que te permite descubrir distintos caminos sobre los que poder dirigir tu vida, me he dado cuenta de que soy una persona privilegiada en todos los aspectos ya que soy hombre, en primer lugar y en segundo lugar blanco y heterosexual. Más allá de los conocimientos básicos que conforman el temario de la asignatura, es decir, lo relacionado con dirección y gestión pedagógica de las organizaciones, conocimiento que hemos creado de manera conjunta toda la clase, a través de las exposiciones realizadas, he aprendido que la educación puede no ser una constante competición» (Estudiante de Educación social)

Otra de las grietas -usando la expresión de Walsh (2007, 2017, 2023)- que nos abren las voces del alumnado, que nos ponen en cuestión, tienen que ver con el reconocimiento del otro, de la otra, con la idea de diversidad y diferencia tan colonizada por unos marcos de etnia, género, clase social y valores dominantes. Desde los planteamientos de Morrison (2018) cabe preguntarnos, ¿quién es el otro o la otra en la formación?, ¿cómo se reconoce?, ¿cómo nos reconocemos?, ¿por qué no nos reconocemos como otros y otras? Esto es clave para pensar en una praxis decolonial (Walsh, 2007). Dice Morrison (2018, p.22) que casi todos los grupos de la Tierra (con o sin poder) han recurrido a diatribas similares para imponer sus creencias mediante la construcción del otro. A esto ella lo llama el *racismo científico*, según el cual se identifica al intruso como la intención de definirse a uno mismo. ¿Por qué no se reconoce al otro o a la otra en sus diferencias? Hay racismo académico en cuanto a no reconocer al otro. ¿Cómo se llega a ser racista, sexista si no hay una predisposición? Pero sí hay ejemplos, afirma Morrison (2018, p. 23). Otras alumnas nos siguen empujando a ampliar la conversación:

«Considero que he llegado a cuestionar tantas cosas que he terminado cuestionando a mí misma, lo mismo no soy tan abierta de mente como pensaba, igual si que soy racista o puede que siempre no lo sepa todo e incluso no lleve la razón como a veces he creído y he luchado por tenerla. En definitiva, esta clase me ha enseñado a no querer ser tan perfecta y si querer ser más humana, porque a veces pienso que se me olvida». (Estudiante Educación Social)

«Las dinámicas de clase me eran extrañas, nunca antes en ninguna asignatura me habían planteado tener que presentarme, decir qué me gusta, de dónde soy, etc. En definitiva, creo que en ninguna de las asignaturas que he cursado hasta día de hoy se han interesado por mi y por mi vida en general. Esto hizo captar mi atención, me parecía muy interesante poder conocer a los demás compañeros ya que tanto en esta asignatura como en otras como Intervención Educativa y Diversidad Funcional y Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje nos habíamos fusionado varios grupos y eran muchas las caras que no conocía. Lo que más me impresionó fue que los propios docentes anotaban las anécdotas de los compañeros y compañeras en diferentes cuadernos». (Estudiante Magisterio Primaria)

3.4. Innovación ¿otra forma de dominación?

«Al comienzo de la asignatura, el primer día de clase, recuerdo que salí con una idea, estaba emocionada por la forma en la que se planteaba como

iba a ser su desarrollo, pero no sentía toda la confianza, porque no sería la primera vez que nos prometían innovación y nos vendía algo que después no llegaba a ser real.» (Estudiante Grado Pedagogía)

La promesa de la innovación como aquello que rompe con lo establecido no escapa a la propia desconfianza del alumnado. Pero además nos lleva a pensar sobre por qué se ha convertido en un discurso cuasi-hegemónico, que se busca, se valora y parece que ofrece cierta garantía de avance y cambio. La innovación se convierte en una nueva rutina, igualmente protocolizada, controlada y regulada. No es difícil encontrarnos que, en realidad, puede ser otra forma de consumir lo establecido sin cuestionar por qué funciona. De esta forma ese mismo discurso se propaga y cala en los grupos. Afortunadamente la desconfianza del alumnado parece una señal de alerta de lo que estamos haciendo. Como plantea Hooks (2021);

«si comprendemos que la liberación es un proceso continuo, debemos aprovechar todas las oportunidades para descolonizar nuestras mentes y las de nuestros estudiantes. A pesar de los reveses que se han sufrido, ha habido cambios radicales constructivos en la manera en que enseñamos y aprendemos, y se seguirán produciendo mientras haya mentes 'centradas en la libertad' que enseñen a transgredir y a transformar». (p.42-43)

Continuando desde el diálogo con el alumnado,

«Lo que me llevo de estas clases mayormente es aprender de los demás, teniendo en cuenta que todas las personas del grupo son indispensables. También se nos ha dejado ser responsables de nuestro propio aprendizaje y gestionar nuestro tiempo y esfuerzo de manera que alcancemos metas colaborativas. De hecho, al ser así, mi participación ha subido respecto a otras asignaturas porque en esta me sentía importante en el aula. Al mismo tiempo que consideraba que cada persona era también importante». (Estudiante Grado Pedagogía)

3.5. El diálogo como posibilidad

«Las clases se basaban en el diálogo, recuerdo que en los primeros días me daba vergüenza hablar, sentía que iba a resaltar más de la cuenta; era la nueva y no tenía acento andaluz. Pero con el paso del tiempo me fui soltando, expresando abiertamente lo que sentía, y esto me hacía sentir bien. Me sentía escuchada, algo que no me había pasado antes en la universidad». (Estudiante Grado Pedagogía)

El diálogo es un encuentro entre personas, independientemente de su condición en la jerarquía del aula. Desde los planteamientos de Freire (2005) nos lleva a reflexionar sobre su vigencia como herramienta de resistencia y base de la comprensión humana. Sin embargo, nuevamente vivimos una apropiación del diálogo como herramienta de cambio, como parte del discurso de la innovación como un hacer instrumental que le cambia y tergiversa su sentido. La recuperación del diálogo es vital para desmontar discursos y prácticas donde este emerge como condición, pero luego el alumnado no es capaz de reconocer esos espacios como propios y como posibilidades de ser, encontrarse con los y las demás y reconocerse en la diferencia. La escucha también parece haberse convertido

en un mero discurso o palanca multiuso; el sentirse escuchada desde la propia vida de cada una cambiaría o rompería con la tecnocratización de muchas dimensiones naturales de la vida humana que se han colonizado para ser utilizadas de determinadas formas -hegemónicas- en la formación.

3.6. De-colonizando los Espacios. Una forma «otra» de habitar el aula

Mi aspecto favorito de la gestión de la asignatura ha sido la disposición del aula y los espacios de reflexión y silencios que se han dado. Además el tratamiento del currículum de manera transversal, conectando la organización educativa con absolutamente todo aquello que nos rodea y por lo tanto haciendo de estos contenidos un aprendizaje relevante y significativo que me he podido llevar a contextos fuera del aula y de los cuales me han servido para interesarme mucho más por la asignatura. (Estudiante Grado Pedagogía)

Para nuestro grupo es esencial la docencia compartida con otros y otras compañeras, reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. Sobrevivir en el mundo solo es posible desde una mirada colectiva, si bien en la docencia lo más normal es que prime el individualismo y la competitividad entre docentes (tanto como entre el alumnado) siendo casi inexistentes los espacios de diálogo entre ellos. Retomando las palabras de Segato y Alvarez (2016):

«No nos interesa revisar nuestro desempeño como docentes, no escuchamos lo que los y las estudiantes tienen para decir al respecto. Incluso cuando sí nos interesa y los escuchamos, no sabemos muy bien qué hacer para modificar nuestras prácticas, nos asusta la incertidumbre del camino no trazado, tememos ser benignos y que nuestros colegas nos juzguen implacablemente en uno de los rituales más repetidos del control social universitario: el tribunal de evaluación. ¿Qué docente se atreve a ser benigno, cuando al momento de preguntar y calificar a sus estudiantes está acompañado por colegas de rostro severo, que a su vez evalúan su rol profesoral?» (p.40)

Desde las ideas de Herrero (2021), históricamente el modelo de desarrollo económico y social de occidente se ha desarrollado en torno a una productividad, que se centra en el qué y no en el cómo; es decir, en el resultado. Sistemáticamente se han ido infravalorando e invisibilizando las prácticas relacionadas con la equidad, la sostenibilidad y, sobre todo, con el cuidado, creando más que una segregación por roles en función del género, un sistema económico y social fundamentado en dicha segregación, en la que el rol más desfavorecido es el de la mujer. La educación hasta nuestros días ha ido asumiendo y reproduciendo dicho sistema, hasta el punto de resultar extraño el hecho de que una persona (docente o compañera de clase) se preocupe e interese por el resto de personas de la clase. Entendemos que este cuidado dentro del aula solidifica las relaciones y favorece la creación de diálogos horizontales, como los que hemos explicado al inicio de este trabajo. En los relatos vemos que ese cuidado genera sinergias interpersonales, pero también intrapersonales que acompañarán al alumnado más allá de la fecha de exámenes. El espacio es concebido, por tanto, como cuidado, como un elemento central en la «sostenibilidad afectiva», necesaria para la vida en el aula y para la construcción de la subjetividad docente.

Entendemos que esta conciencia y práctica del cuidado es inherente al ser humano, como parte de su dimensión colectiva (Bauman, 2006). Forma parte del proceso de creación de la comunidad, la cual es condición para el desarrollo humano. En este sentido, le acompaña durante todo su proceso evolutivo, siendo clave para nuestra supervivencia como especie gregaria y social. Se apoya en el principio de la solidaridad, que de alguna forma es el que actúa como argamasa para la cohesión y la cooperación en la sociedad. En este sentido, supone romper con el molde de la cultura capitalista-colonizadora que llega al punto de convertir actos como el cuidado en servicios económicamente mal remunerados y cada vez más deshumanizados. Lo cual es una muestra del individualismo como epistemología social hegemónica, que mercantiliza las relaciones, segregándolas de las relaciones de apego y cooperación. La colonización de los procesos de formación docente, y de la educación en general, implican poner este elemento en primer plano, cambiando las actuales relaciones de competitividad y de supervivencia (Rivas *et al.*, 2010), propias del modelo racionalista, patriarcal y liberal imperante, por las de solidaridad y cooperación.

4. Seguimos encontrándonos y pensando con nuestro alumnado

El recorrido del artículo nos lleva a un cierre provisional continuando la conversación con una alumna que pone en valor el reconocimiento de las personas. Nos preguntamos si esa no es una finalidad de la educación y la formación, porque se llama la atención de una dimensión inherente a la formación. Volviendo al título de nuestra aportación: ¿la conquista del alma docente la ha despojado de su humanidad?,

«Justo ese primer día, se dio la primera rotura de esquemas, dado que hicimos de la clase un hogar en el que pudimos abrírnos y expresar nuestros sentimientos sin miedo a nada. Sin duda alguna este día fue muy especial, ya que conseguí lo que en años no había logrado, expresar mis sentimientos en profundidad, aunque esto no se dio en público, sino que conseguí plasmarlo en el relato-experiencia que debíamos llevar a cabo. Del mismo modo, me di cuenta de que no estaba sola, de que todas las personas que nos encontrábamos en aquel lugar teníamos situaciones de vida muy parecidas. En cierto modo, esto me reconfortó y me hizo ver que esta asignatura iba a ocupar una parte de mí que quedaría en mi persona para siempre». (Estudiante Magisterio de Primaria)

A través de estas líneas hemos intentado mostrar el escenario en el que se mueve la formación del profesorado, con una mirada decolonial; esto es, cuestionando los ejes de poder que se ponen en juego en la relación educativa, especialmente en el ámbito universitario, que hunden sus raíces en ámbitos muy diversos. Podemos hablar de una jerarquía establecida de carácter epistemológico, que anula o simplemente arrincona, el conocimiento del alumnado, sedimentado a lo largo de años de experiencia escolar y que constituye las bases de su socialización como docente. El conocimiento, como interpretación del mundo y de la acción humana, está vinculado con la experiencia y con la praxis, tanto individual como colectiva. En educación, por el contrario, se tiende a situarlo en la autoridad docente o, más aún, en la de agentes externos, transformando este conocimiento en mera información. El diálogo entre diferentes experiencias, también las

externas, desde la crítica, el respeto, la complejidad y la horizontalidad es el camino para generar procesos de reconstrucción que avancen a un relato «otro» de mundo, que permita su transformación.

Por otro lado, nos encontramos con un sistema de relaciones, mediadas institucionalmente, construidas desde la asimetría, la jerarquía política, la verticalidad y la autoridad. Desde un punto de vista educativo el proceso de enseñanza tiene lugar a partir del vínculo, de los lazos afectivos y la igualdad. En el campo de la formación docente resulta relevante que la construcción de la profesión se haga desde esta perspectiva educativa rompiendo con las condiciones establecidas.

En este mismo sentido, desde la perspectiva de la formación, resulta necesario una ruptura con las condiciones de la experiencia, que se sustentan fundamentalmente en tres ejes: la espacialidad, la temporalidad y la sociabilidad. Las lógicas de nuestra presencia en el mundo se articulan en torno a estas dimensiones, las cuales, como ya hemos comentado, están reguladas y estructuradas desde una lógica racionalista, administrativa-burocrática y de control. La imposición de la acción constreñida a un espacio (generalmente cerrado y preestablecido) en un tiempo (acotado y segmentado) en un contexto socio-cultural e institucional (agrupamientos establecidos con relaciones cerradas de acuerdo a una regulación burocrática), limita las posibilidades de construir un relato alternativo de la educación y de la profesión docente.

En este artículo hemos intentado mostrar que es posible una formación docente «otra» que rompa con las constricciones racionalistas y neoliberales, que permita construir un relato transformador. El diálogo con nuestro estudiantado y «escuchar» sus relatos de experiencia escolar, nos permiten comprender qué relato de escuela se está construyendo desde las prácticas docentes vigentes y, por tanto, la necesidad de generar experiencias educativas acordes con un relato de transformación y de cambio en la escuela. Decolonizar la formación docente, implica generar otros formatos sociales, culturales y políticos, elaborados desde epistemologías que ofrezcan otro modelo de mundo, de realidad, de sujeto y de humanidad. Nos enfrentamos a problemas relevantes que trascienden los límites de la racionalidad técnica que rige en la educación, que requieren otras respuestas y modos de hacer que contribuyan a generar una educación al servicio de los sujetos, de la existencia, de la convivencia y del bien común. En definitiva atender a las dimensiones radicalmente humanas de la educación que liberen el alma docente en pos de una sociedad mejor, para todas y todos. Quizás este sea el reto fundamental al que deberíamos enfrentarnos.

5. Referencias

- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Cortés, P., Rivas, J. I. y Leite, A. E. (2023). *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*. Octaedro.
- Diéguez, A. (2020). *Filosofía de las ciencias. Ciencia, racionalidad y realidad*. Umaeditorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.

- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutemberg.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó
- Herrero, Y. (2021). Economía feminista y economía ecológica, el diálogo necesario y urgente. *Revista De Economía Crítica*, 2(22), 144–161.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XX. *Curriculum*, 33, 49-67.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento*. Paidós.
- Kumashiro, K. (2020). *Surrendered: Why progressives are losing the biggest battles in education*. Teachers College Press.
- Lópes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 11 (3), 1-22.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Morrison, T. (2022). *El origen de los otros*. Lumen
- Novoa, A. M. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad* (págs. 27-52). Paidós.
- Rivas, J.I. (2004). ¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deformación y la formación del profesorado. En F. Guerrero y R. Pérez-Galán (ed.), *La pizarra mágica: Una visión diferente de la historia de la educación*. (pp. 265-281). Aljibe.
- Rivas, J.I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido a la transformación social. *Espacios en blanco*, 28(1), 13-32.
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P. (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación. Narrativa y conocimiento. En M. Pérez y J. Rodríguez (eds.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 31-46). Octaedro
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P., Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de educación*. 353, 187-209.

- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. E., & Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62 <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Segato, R. L. y Alvarez, P. (2016). “Frente al espejo de la reina mala”. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad. *Cuadernos para el debate. Pensar la Universidad desde una crítica de la colonialidad*. 2, 11-12.
- Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism. En S. Springer, & K. & Birch, *Handbook of Neoliberalism* (págs. 153-163). Routledge.
- Walsh, C. (2007) “Interculturalidad, colonialidad y educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 25-35.
- Walsh, C. E. (2023). *Rising up, living on re-existences, sowings, and decolonial cracks*. Duke University Press.
- Walsh, C.(2017) (Edit.)*Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de re(sistir), re(existir) y re(vivir)*. Tomo I. Ediciones. Abya-Yala.
- Zafra, R. (2022). Prólogo. Nosotros como otros. sujetos, diferencia y educación. En *Interseccionalidades críticas: Lecturas de lo abyecto, (contra) memorias y educación*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Zeichner, L., & Grant, C. (1981). Biography and Social Structure in the Socialization of Student Teacher. A Re-Examination of the Pupil Control Ideologies of Students Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 7(3), 298-314.
- Zufiaurre, B. y Hamilton, D. (2015). *Cerrando Círculos en Educación. Pasado y Futuro de las escolarización*. Morata.