

5



Desarrollo Profesional Postcolonial del Docente: «giro decolonial» en el diseño de la formación del cuerpo docente para su propia decolonialidad[†]

Postcolonial Teacher Professional Development: "decolonial turn" in designing teacher education for its own decoloniality

María Dolores Rodríguez Gómez*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.38158

Recibido: 4 de septiembre de 2023
Aceptado: 18 de octubre de 2023

[†] Es importante dar cuenta del contexto desde donde se están planteando estas reflexiones, debido a que se escribe y se habla desde un punto de vista y una ubicación concreta. Escribo y hablo situada en el espacio moderno, desde donde mis opiniones, valoraciones y percepciones sobre mí misma y sobre los demás me ubican en el un-otro espacio, el espacio de los subalternos y silenciados, a quienes busco encontrar la manera de escuchar su voz. Mi trabajo tiene un interés puramente académico, no está financiado por ninguna organización.

*MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ GÓMEZ: Candidato a doctor en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría en Políticas Públicas por la Universidad de Harvard. Licenciatura en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM. Jefe del Departamento de Idiomas del Mundo y maestra de secundaria en el American International School en Egipto en la que trabaja desde 2015. Su línea de investigación ha estado centrada en la decolonialidad de la educación y el papel del cuerpo docente en el proceso de decolonialidad del sistema educativo latinoamericano. **Datos de contacto:** e-mail: mrodrigue@alumno.uned.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3892-3786>

Resumen

El postcolonialismo reconoce la existencia de una lógica de colonialidad en la sociedad latinoamericana. En este trabajo se plantea la necesidad de una decolonialidad del sistema educativo latinoamericano que se fundamenta en la decolonialidad del cuerpo docente. En una investigación cualitativa se identificó que el cuerpo docente latinoamericano es idóneo para asumir un papel central y guía en el proceso de desprendimiento de la colonialidad en el aula escolar para la decolonialidad del sistema educativo, pues reúne en diferentes intensidades de acuerdo con el espacio donde se ubica, las características teóricas para guiar el proceso de desprendimiento de la colonialidad. Se discute que para que los docentes urbanos y rurales puedan asumir este papel central de guía del proceso de decolonialidad del sistema educativo, es necesario que el desarrollo profesional del cuerpo docente se enfoque en las tareas necesarias para la producción y distribución de conocimiento, y en su propia decolonialidad. Se presenta un diseño de desarrollo profesional postcolonial con un «giro decolonial» para conocer e integrar en el desarrollo profesional del cuerpo docente el modo de formación profesional del docente rural que en la actualidad se desconoce por pertenecer al espacio rural y es precisamente ese conocimiento subalterno y silenciado el que se trata de recuperar con un desprendimiento de conocimiento. Se identificó que el cuerpo docente se transforma cuando se reúne y participa junto en un aprendizaje dialógico, y se identificó que, al reunir al cuerpo docente latinoamericano de diferentes países, de tipos de escuelas y de diferentes espacios, se rompe con las relaciones de poder con colonialidad prevalecientes en cada país, se permite un diálogo igualitario y una experiencia vivencial de relaciones sin colonialidad. El uso de *Latinoamérica como método* requiere aprovechar la globalización para reunir al cuerpo docente en comunidades de aprendizaje regionales que permitan generar un diálogo entre iguales y permitan al cuerpo docente experimentar relaciones sin colonialidad para su decolonialidad, así como generar el apoyo personal y regional que el proceso de decolonialidad del sistema educativo requiere.

Palabras clave: Profesión docente; formación de profesorado; postcolonialismo; decolonialidad; globalización; conocimiento local

Abstract

Postcolonialism recognizes the existence of a logic of coloniality in Latin American society. This paper proposes the need for a decoloniality of the Latin American educational system based on the decoloniality of the schoolteacher. A qualitative research study identified that the Latin American teacher is suitable to assume a central and guiding role in the process of delinking from coloniality in the school classroom for the decoloniality of the educational system, since he/she gathers in different intensities according to the space where he/she is located, the theoretical characteristics to guide the process of delinking from coloniality. It is argued that for urban and rural teachers to be able to assume this central role of guiding the process of decoloniality of the educational system, it is necessary that the professional development of the teacher focuses on the tasks needed for the production and distribution of knowledge, and on his or her own decoloniality. A postcolonial professional development design with a "decolonial turn" is presented to understand and integrate into teacher professional development the rural teacher's mode of professional development. It was identified that teachers transform each other when they meet and participate together in dialogic learning, and it was identified that by bringing together Latin American teachers from different countries, types of schools and different spaces, it breaks with the prevailing power relations with coloniality in each country, allows for an egalitarian dialogue and an experiential experience of relations without coloniality. The use of Latin America as a method requires taking advantage of globalization to bring teachers together in regional learning communities to generate a dialogue among equals and allow teachers to experience relations without coloniality for their decoloniality, as well as to generate the personal and regional support that the process of decoloniality of the educational system requires.

Keywords: Teaching profession; teacher education; postcolonialism; decoloniality; globalización; local knowledge

1. El Postcolonialismo y la Educación Comparada

Si bien el sistema educativo es el objeto de estudio de la Educación Comparada (Sadler, Hans, King, Bereday, García Garrido, Pedró, Ferrer y otros, citados por García Ruiz 2009), el sistema educativo no es por sí solo el único objeto de estudio de la Educación Comparada, sino lo es también la cultura de la que se deriva el sistema educativo (Mallinson, 1975 citado por García Ruiz, 2009); es decir, la Educación Comparada se interesa en la explicación de las causas de los cambios en los sistemas educativos, y del modo como la educación está vinculada a factores sociales más amplios (Epstein, 1994, citado por García Ruiz, 2009). Al mismo tiempo, la teoría postcolonial tiene interés por las cuestiones del contexto, la cultura y la diferencia (García Ruiz, 2009), por lo que resulta oportuno reflexionar sobre el impacto de la cultura en los sistemas educativos desde la visión postcolonial. Se ha reflexionado acerca del impacto del postcolonialismo en la educación, sobre cómo debe responder la educación a las desigualdades cada vez más profundas, y sobre cómo las políticas educativas deben ayudar a avanzar hacia relaciones más equitativas en la producción de conocimiento; hasta el momento, los comparatistas han tomado en cuenta el trabajo de Freire y de otros críticos culturales, pero la aplicación de dichas perspectivas ha permanecido relegada (García Ruiz, 2009), por lo que el reto en la actualidad es elaborar estudios de educación comparada y análisis teórico postcolonial que estén orientados a la práctica y a la acción (Crossley y Watson, 2003). En este artículo se intenta aterrizar la manera en que el postcolonialismo debe tener un impacto en la educación y en la formación docente, a través de la inclusión de elementos de la práctica de la Educación Internacional. La formación profesional del docente se concibe como angular en la praxis para la decolonialidad, pues tiene como objetivos facilitar que el docente pueda servir de guía para la decolonialidad del sistema educativo, que el docente logre su propia decolonialidad y eventualmente la decolonialidad de la comunidad y de las estructuras sociales que refuerzan el neoliberalismo, el capitalismo, la marginación, y la pobreza. En este artículo se propone un diseño de formación docente postcolonial con un «giro decolonial» que permita conocer e integrar en el desarrollo profesional del cuerpo docente el modo de formación profesional del docente rural, modo que existe aunque no se conozca completamente en el espacio moderno. Asimismo, Pedró (1993, citado por García Ruiz 2009) reconoce que los futuros comparados deben ser regionales, por lo que en este artículo se propone usar la globalización para que el sistema educativo de toda la región latinoamericana sirva para la formación profesional postcolonial del docente.

1.1. La decolonialidad del sistema educativo

Una visión eurocentrista considera la modernidad como un fenómeno esencial y exclusivamente europeo (Mignolo, 2007), a pesar de que América se constituyó como la primera entidad de la modernidad (Quijano, 2014). Por lo anterior, la modernidad no puede ser abordada sin considerar la historia del colonialismo (Chen, 2010); la modernidad fue colonial desde su punto de partida (Quijano, 2014), vinculada no solo con el descubrimiento de América (Quijano, 2014), sino también con la esclavitud, la explotación, la apropiación de tierras (Mignolo, 2007) y la apropiación o silenciamiento de conocimiento originario (Quijano, 2014). La descolonización en el siglo XIX solo se limitó a

la independencia jurídica-política de las colonias (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007); al irse los colonizadores de sus colonias dejan intacta la lógica y estructura de poder de naturaleza colonial organizada sobre la idea de raza y dominación (Quijano, 2014), y surge la lógica de la colonialidad (Chen, 2010; Quijano, 2014). La colonialidad es el lado invisible y constitutivo de la modernidad (Quijano, 1992 citado por Mignolo, 2007); no hay modernidad sin colonialidad (Mignolo, 2007), relación que es un legado colonial activo que se extiende hasta hoy (Takayama *et al.*, 2017). Con esta lógica de colonialidad se rearticula, da continuación y vigencia sobre bases institucionales actuales, a las relaciones de poder que se plantaron con la modernidad (Quijano, 2014; Takayama *et al.*, 2017). La colonialidad epistémica es la continuación en la actualidad del patrón cognitivo en el que las voces subalternas continúan siendo silenciadas, escondidas y negadas (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007; Quijano, 2014; Takayama, 2017), en la que la forma de producción de conocimiento moderno se empodera, y la producción de conocimiento no hegemónico (NH), proveniente del *un-otro* espacio, se suprime y se excluye de los procesos modernos de creación de conocimiento (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007; Quijano, 2014; Takayama *et al.*, 2017); lo que Morrison (2018, citado por Rivas *et al.*, 2023) llama racismo científico, en cuanto no se reconoce el conocimiento del *un-otro*. Con la lógica de la colonialidad se establece una estructura jerárquica en el campo de la producción de conocimiento que prevalece en la actualidad (Manzon 2011, citado por Takayama *et al.*, 2017), una lógica que mantiene a la periferia del espacio moderno en una posición subordinada y excluida por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, y étnicas de la modernidad (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007). Esta lógica de colonialidad se transmite en el sistema educativo, pues como Kelly (2009) apunta, en una sociedad con clases sociales el sistema educativo puede ser usado para asegurar la continuación de las relaciones existentes, y para reforzar las actitudes y creencias que ayuden a asegurar que esas relaciones continúen siendo aceptadas; en este caso, relaciones con lógica de colonialidad. Adicionalmente, el cuerpo docente contribuye de manera poco consciente al mundo heteropatriarcal, occidental y segregador (Rivas *et al.*, 2023), pues mediante el currículo «oculto», el docente transmite al alumnado su propia lógica de colonialidad contenida en aspectos de vida, roles sociales, roles sexuales, actitudes y otros aspectos de este tipo (Kelly, 2009), aspectos y actitudes vinculados a la lógica de colonialidad y a modos que como Rivas *et al.* (2023) afirma, son hegemónicos de pensar y hacer mundos, y de visibilizar e invisibilizar sujetos y subjetividades. Para Rivas *et al.* (2023) no se puede ignorar el papel de la formación docente en el desarrollo del proyecto de la modernidad, pues la formación docente está concebida como el medio para materializar la racionalidad de la modernidad a partir de una perspectiva occidental hegemónica y dominante, y por tanto, la formación docente se piensa y diseña con lógica de colonialidad (Rivas *et al.* 2023). Así, el sistema educativo se convierte en lo que Rivas *et al.* (2023) llama una institución política que intenta ocultar tal condición, y que elimina la disputa, el debate o el conflicto, y para Kelly (2009) refuerza aspectos de poder político, económico y moral, que no permiten que los alumnos tengan libertad para planear y guiar su propio aprendizaje, lo que Freire (1972) llama la Pedagogía del Oprimido. El propósito central de la educación debe ser empoderar al alumnado para que no sea manipulado (Kelly, 2009), como Freire (1972) argumenta, la educación debe buscar dar a los alumnos capacidad de pensamiento crítico que les permita el reto, el diálogo, el debate, y la reflexión de sus problemas. Por ello, la educación debe tener como objetivo la decolonialidad para desarrollar en el alumnado estas capacidades liberadoras

y prepararlos para lo que Freire (1976) llamó la práctica de la libertad. Por ejemplo, en conversación con un maestro rural, este reconoció que en el campo el alumnado tiene ideas preconcebidas del significado de la vida en la ciudad, y que parte de su trabajo como docente rural ha sido combatir la lógica de colonialidad existente en el campo a través del reconocimiento de los valores y beneficios de la vida del alumnado en el campo. Si el sistema educativo puede ser usado para perpetuar las relaciones de colonialidad prevalecientes, también puede ser usado para eliminar las relaciones de colonialidad existentes que aseguran y refuerzan la colonialidad epistémica, para crear una base educativa que permita avanzar hacia una equidad en la producción y distribución de conocimiento no hegemónico y hacia una sociedad libre de lógica de colonialidad.

2. El cuerpo docente como *Damné*, guía del proceso de decolonialidad del sistema educativo

La decolonialidad del sistema educativo significa usar el sistema educativo para lograr una decolonialidad epistémica a través de un desprendimiento de conocimiento. Con un desprendimiento de conocimiento, término introducido por Quijano (1992, citado por Mignolo, 2007), se busca recuperar y distribuir un conocimiento no hegemónico que ha sido históricamente silenciado. El *Damné* es la figura política y filosófica central en un proceso de desprendimiento, pues es quien puede recuperar las subjetividades ocultas (Mignolo, 2007). El *Damné* es el difamado racialmente, desposeído política, económica y espiritualmente, y desposeído de relaciones y conocimientos (Maldonado, 2004, citado por Mignolo, 2007), y al mismo tiempo es quien ha resistido al arrastre epistemológico moderno manteniendo su subjetividad, *una-otra* conciencia (Mignolo, 2007). La decolonialidad debe ser promulgada desde la perspectiva e intereses del *Damné*, quien sirve de guía intelectual en su propio proceso de desprendimiento, y al mismo tiempo, en los procesos de deconstrucción que se lleven a cabo en el Norte global (Mignolo, 2007).

En este artículo se presentan los resultados de una primera aproximación indagadora realizada con un grupo focal, para identificar si los maestros latinoamericanos cumplen con los atributos teóricos de los *Damnés* para asumir el papel central del proceso de desprendimiento. Se busca identificar si los y las docentes han sido difamados y despojados política, económica y de conocimientos y si han mantenido su subjetividad, la *una-otra* conciencia de la que habla Mignolo (2007). Para ello se formó un grupo focal con la inclusión de ocho docentes, con diferentes valores, de diferentes espacios, rural y urbano, y de diferentes países latinoamericanos, de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México, y Perú; voces de docentes que como Rivas *et al.* (2023) considera tienen autoridad en tanto comparten su experiencia, su pensamiento y sus esperanzas. Se aplicó un cuestionario para el cual se presentaron una a una, diferentes preguntas, más o menos de manera semanal, para recoger la información necesaria, a través de WhatsApp desde marzo hasta agosto de 2021. El grupo focal de ocho miembros es pequeño; para su elección se aplicaron dos criterios, uno de disponibilidad y el otro de segmentación por espacio de actividad rural y urbano, y con este grupo se logró contar con una variedad internacional y escolar suficientes para derivar conclusiones presentes y orientar trabajos futuros.

2.1. La desvalorización del cuerpo docente.

En el espacio rural se valora más al cuerpo docente y se encuentran más razones por las que valorarlo, mientras que, en el espacio urbano, es menos valorado y se encuentran más razones por las que no se le valora. En ambos espacios, al cuerpo docente se le aprecia por las mismas razones, pero en cada espacio tienen diferentes proporciones de importancia. Las mayores diferencias en la valoración al docente se observan en la valoración al docente por su acumulación de conocimiento no hegemónico (NH), por considerarlo como una figura de autoridad y por la cercanía del cuerpo docente a la comunidad. En el campo se reconoce al docente como la figura que sabe, que tiene conocimiento tanto H como NH, y se aprecia mucho más el conocimiento NH que tiene el docente rural, quien es considerado una autoridad que se respeta. En el espacio urbano la posesión que tenga el cuerpo docente del conocimiento NH es poco significativa, al igual que su cercanía a la comunidad. En ambos espacios, al cuerpo docente no se le aprecia si no tiene conocimiento H o cuando su participación política afecta a los alumnos. El no tener conocimiento H en el ámbito urbano se considera más grave que en el campo. El cuerpo docente rural que no acumula conocimiento NH tampoco es valorado en el campo, mientras que en la ciudad el no tener conocimiento NH no se considera una carencia relevante. En claro contraste, en el espacio urbano el cuerpo docente urbano no se considera una autoridad que se respeta, y aunque se reporta que parte de la sociedad valora su labor, en su mayoría la familia y la sociedad no valora al cuerpo docente por lo que se percibe como su falta de ética laboral -en el grupo focal se reportó consistentemente que la sociedad considera que el cuerpo docente es flojo-, su participación política que se percibe como perjudicial para los alumnos, y por su falta de conocimiento H. Si bien en el espacio rural, al docente se le tiene respeto y representa una autoridad en el campo, ese mismo docente rural no es respetado por la familia y la sociedad en el espacio urbano, por el tema racial y su procedencia rural. En el espacio urbano moderno, la valorización del docente varía de acuerdo con el nivel social al que enseña. Se reportó que, las familias de las clases sociales altas no valoran al cuerpo docente porque sienten que son superiores al mismo, el cual es tomado como un empleado más, mientras que, en los niveles sociales urbanos no altos, las familias y la sociedad sí valoran un poco al cuerpo docente y lo pueden llegar a reconocer como una autoridad.

2.2. El despojo político del cuerpo docente.

En lo que se refiere al atributo teórico del *Damné* de despojo político del cuerpo docente, se identificó un despojo político ya que se reportó que cuando el cuerpo docente asume una lucha política lo hace por su precariedad salarial, o presionado por el sindicato o por las autoridades en el poder, y su participación política es en su detrimento, pues afecta negativamente el prestigio y la reputación de la profesión docente. Se identifica que el apoyo social a la participación política del cuerpo docente es el mismo en ambos espacios, en los casos en que se reconoce la precariedad salarial del cuerpo docente, pero esta participación política es mucho más efectiva para el docente rural. En el grupo focal se externó que la manipulación política del cuerpo docente, que ocurre en el ámbito rural, es mayor que en el espacio urbano. En el ámbito urbano la participación política del docente urbano y rural, no se valora pues se percibe que el cuerpo docente perjudica a los alumnos y tiene un impacto negativo en la valoración de la ética laboral del cuerpo docente. Este resultado del grupo focal es interesante y apunta a la necesidad de una

profundización en su estudio futuro y una búsqueda de fuentes adicionales al respecto. La participación política real, la que el docente realiza por convicción y sin manipulación, se percibe con la misma importancia para el cuerpo docente urbano y el rural, pero es más inefectiva en el ámbito urbano.

2.3. El despojo económico del cuerpo docente

Rivas *et al.* (2023) advierte que el trabajo docente entendido como cuidado y creación de comunidad, es un acto que la cultura capitalista y la lógica de colonialidad ha convertido en servicios económicamente mal remunerados y deshumanizados. Esta reflexión coincide con el atributo teórico del *Damné* de despojo económico, el cual fue identificado por el grupo focal, pues la remuneración del cuerpo docente en ambos espacios siempre tiende a ser baja o absurdamente baja, y los sueldos varían mucho, no solo en monto sino también en certeza en virtud de que se reportó incertidumbre en disponibilidad de trabajo, tiempos de pago y reglas para los exámenes para incrementar el sueldo. Al cuerpo docente rural no se le cuestiona su ética de trabajo, no se le considera perezoso, mientras que en la ciudad se le cuestiona su ética de trabajo y se le considera perezoso. En ambos espacios se identificó un despojo laboral, en el que los cargos docentes de tiempo completo son escasos, y para que el cuerpo docente pueda compensar los bajos sueldos, se ve obligado a trabajar horas extras, dobles jornadas o cargas excesivas, provocando cansancio y baja productividad. Si bien en ambos espacios se reportaron mejoras en sueldos, especialmente para el cuerpo docente rural que recibe un pequeño bono adicional por desplazarse a territorios lejanos, en el campo no se reportó en ningún caso la existencia de buenos sueldos para el cuerpo docente. Sólo el cuerpo docente urbano que enseña al alumnado con recursos financieros abundantes recibe un sueldo bueno. No todas las escuelas privadas pagan bien al cuerpo docente, al contrario. Se reportó gran incertidumbre laboral en el sector privado, más que en el público, por la ausencia de la regulación gubernamental en materia salarial y de cargas laborales. Esta certeza laboral solo se reportó en las escuelas públicas, y el cuerpo docente valora tanto esta certeza laboral, que acepta trabajar en escuelas públicas con un menor sueldo a cambio de tener la seguridad laboral.

2.4. El despojo de conocimientos del cuerpo docente

En lo que se refiere al atributo teórico del *Damné* que se refiere al despojo de conocimientos, en el grupo focal se reportó que el espacio rural considera al cuerpo docente como una figura con conocimientos. En ambos espacios, se valora la carrera magisterial, en la medida en que da certeza laboral e incentivos para la formación continua. En el ámbito urbano se considera que la formación del docente es más mala que buena, mientras que en el campo, la formación del cuerpo docente se considera buena. Se identificó que en el campo se considera que el cuerpo docente es quien inspira, que tiene buena formación, que sabe, que tiene ambos conocimientos H y NH. En el sistema educativo del espacio moderno se considera que el cuerpo docente urbano no tiene suficientes conocimientos H, que no sirve para los alumnos de hoy, y que no tiene interés por la formación continua. Al profundizar la inspección de la posesión y acumulación de conocimiento H y NH en cada espacio, se identificó que en el ámbito rural se valora en gran medida la acumulación que hace el cuerpo docente de conocimiento NH, y no se valora cuando el cuerpo docente no lo acumula. En drástico contraste se identificó que en el ámbito urbano no se valora al docente si no posee conocimiento H, y no se considera un despojo de conocimientos el no acumular conocimiento NH.

2.5. Mantenimiento de la subjetividad y resistencia al arrastre epistemológico de la modernidad.

Otro atributo teórico del Damné es el que se refiere a la resistencia al arrastre epistemológico moderno. El ideal moderno para ambos espacios educativos es que el cuerpo docente sea únicamente distribuidor de conocimiento H, que como Rivas *et al.* (2023) aclara, recibe sin pedir ni cuestionar. En el grupo focal se reportó que la resistencia al arrastre epistemológico se ve debilitada en ambos espacios por los exámenes de evaluación a los que está sujeto el cuerpo docente y el alumnado. Este resultado coincide con Rivas *et al.* (2023) que argumenta que la profesión docente no goza de autonomía y enfrenta una fuerte regulación. Como lo describe un maestro, «tenemos libertades, pero al mismo tiempo, cadenas.» Sin embargo, la posibilidad de resistir este arrastre epistemológico y mantener una subjetividad en el aula varía en el espacio moderno y el espacio rural. En el ámbito urbano, solo se apoya que el cuerpo docente rural sea el que mantiene su subjetividad; en gran medida el cuerpo docente urbano no tiene el apoyo para mantener su subjetividad y se le desalienta a mantenerla. En contraste, el espacio rural da lugar a la improvisación por parte del cuerpo docente, quien es una personalidad de mucho respeto en el campo. En el espacio rural se reporta mucho más que el cuerpo docente tenga la posibilidad de mantener la subjetividad, pero al mismo tiempo se reportó que hay docentes rurales que no están interesados en este tipo de diálogo con el alumnado, sino en transmitir el mismo conocimiento H que ha transmitido por muchos años en el aula; Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023) mismo reconoce que no todas las comunidades educativas tienen el mismo nivel de resistencia anticolonial. Sin embargo, en ambos espacios hay maestros y maestras que reconocen que la educación real es la que debe guiar su práctica educativa, pero en su mayoría, el cuerpo docente en el campo es el que reconoce que la educación no debe ser solo para preparar a los alumnos para el mercado laboral. La presión por aplicar una educación utilitaria es muy fuerte en el ámbito urbano, no así en el campo. Otro factor que contribuye a que el cuerpo docente pueda mantener su subjetividad en el aula se refiere a la heterogeneidad que enfrenta en el aula; en ambos espacios se enfrenta heterogeneidad, pero esta se reconoce más en el campo, en donde el docente se desplaza a diferentes territorios, conoce una diversidad de nacionalidades, estados, maneras de vivir, y problemas sociales como son la inseguridad y la guerrilla. El reconocimiento de una heterogeneidad en el aula urbana es marcadamente menor que en el aula rural. Sin olvidar considerar como lo hace Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023), que no siempre los docentes comparten todas las estrategias para impulsar una pedagogía decolonial, en el aula rural se reportó que es común conversar con los alumnos y desmitificar ideas preconcebidas del significado de la vida en la ciudad; el espacio rural es un espacio vivo, en donde se permite la producción y distribución de conocimiento NH a lado del H. El conocimiento NH que recupera el cuerpo docente rural es valorado y utilizado en el campo; más aún, se identificó que el cuerpo docente rural busca *acobijar* el conocimiento NH, la cultura, los idiomas, el contexto y las diferentes condiciones de sus alumnos. *Acobijar* es la palabra textual usada por una maestra rural del grupo focal, al referirse al trabajo que hace con sus alumnos en la comunidad; *acobijar* es un término usado en el campo de la agricultura, que se refiere a dar estabilidad y abrigar las raíces de una planta, y resulta apropiado para describir el trabajo que hace el cuerpo docente rural con sus alumnos en el campo. El docente rural se da cuenta de que la educación no puede ser solo para generar mano de obra para el mercado, sino para *acobijar* al alumno y sus conocimientos, y entre otras cosas, evitar que los niños se queden en su casa o trabajando

en la calle con los peligros que eso entraña. Esta resistencia al arrastre epistemológico es muy pequeña en el ámbito urbano y la presión para no resistir el arrastre epistemológico es muy grande. La improvisación y la subjetividad se ven amenazadas principalmente en escuelas privadas por el miedo del cuerpo docente a perder el trabajo al adentrarse en temas políticos sensibles, por el desprestigio de la profesión docente que resta validez a los argumentos del cuerpo docente, y por las familias con poder que están interesadas en legitimar y reforzar su propio pensamiento político; como Rivas *et al.* (2023) afirma, la profesión docente depende de tensiones privadas con intereses particulares. Como resultado, en el aula urbana de las escuelas privadas se legitima y refuerza el pensamiento de los padres; Rivas *et al.* (2023) mismo ha argumentado que es posible constatar la falta de autonomía del cuerpo docente y su vínculo con las dinámicas sociales, culturales y políticas.

3. Diseño del desarrollo profesional postcolonial del cuerpo docente con un «giro decolonial»

En el debate planteado, y en las afirmaciones y conclusiones que emergieron del grupo focal se identificó que el cuerpo docente reúne los atributos teóricos del *Damné*, ya que ha sido difamado racialmente, experimenta un despojo político, económico, y de conocimientos, y mantiene su propia subjetividad. Asimismo, en virtud de que se identificó que los resultados de la investigación contrastan fuertemente para el espacio urbano y el espacio rural del sistema educativo, se consideró que las respuestas del grupo focal describen las características de una dualidad en el sistema educativo latinoamericano en los términos en los que habla Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), una dualidad que exhibe una simultaneidad epistemológica que emerge de la coexistencia en el tiempo y en el espacio de diferentes formas de producir conocimiento y de un doble mecanismo ideológico, y que al vivir en diferentes espacios geográficos, cada espacio es concebido como no relacionado con ningún otro. Se identificó una clara dicotomía entre el maestro en el espacio urbano y en el espacio rural, lo que significa que en la figura del maestro latinoamericano es evidente la lógica de colonialidad existente del sistema educativo. Como se puede observar en la Tabla 1, se identificó que si bien el cuerpo docente en lo general puede considerarse un *Damné*, en lo particular el docente de cada espacio tiene mayor o menor intensidad de *Damné* en cada atributo que caracteriza al *Damné*. Por esas diferentes intensidades de *Damné*, se pueden identificar las diferentes tareas que cada uno de los docentes debe asumir para promulgar la decolonialidad de los sistemas educativos desde la perspectiva e intereses del cuerpo docente latinoamericano.

Tabla 1.

Mayor o menor intensidad de *Damné* en el cuerpo docente. Elaboración propia

Atributo	Intensidad de <i>Damné</i>	
	Docente Rural	Docente Urbano
Desvalorización	<	>
Despojo político	>	>
Despojo económico	>	>
Despojo de conocimientos	<	>
Mantenimiento de subjetividad	>	<

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

Para asumir sus distintas tareas en el proceso de decolonialidad del sistema educativo, el cuerpo docente requiere por un lado, un proceso de formación profesional específico para guiar la producción y distribución de nuevo conocimiento dentro del proceso de decolonialidad del sistema educativo, y por otro lado, requiere un proceso de transformación que reconozca y facilite su centralidad en la decolonialidad del sistema educativo. Para diseñar el desarrollo profesional del docente con el «giro decolonial» del que habla Maldonado-Torres (2006, citado por Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) se requiere incluir las experiencias, los conocimientos, las formas, los modos y los procesos de producción de conocimiento NH del espacio rural a los procesos de producción de conocimiento del espacio moderno.

3.1. Formación profesional con un «giro decolonial» para la producción y distribución de conocimiento NH

Como Rivas *et al.* (2023) afirma, se enfrentan problemas que trascienden los límites que rigen lo conocido en la educación, y por ello requieren otras respuestas y formas de hacer. Por la magnitud de las incógnitas y las tareas de producción y distribución del conocimiento NH por parte del cuerpo docente, se puede llegar solo tan lejos como pueda el conocimiento en el espacio moderno, y al llegar a la frontera del conocimiento moderno, por los interrogantes que surgen para llevar a la práctica la producción y distribución de conocimiento NH en el espacio rural y urbano, se requiere dar un «giro decolonial», y discutir y reflexionar fuera del espacio moderno sobre qué más es posible, qué se debe elegir para conocer el modo de producción de conocimiento del espacio rural, y qué tomaría en el espacio moderno para que el conocimiento H y el conocimiento NH puedan coexistir y suplementarse.

La decolonialidad del conocimiento debe empezar con las subjetividades de los pueblos a los que les ha sido negada la posibilidad de participar en la producción, distribución y organización del conocimiento y con una forma no jerárquica de producción y distribución de conocimiento NH (Mignolo, 2007); por ello, el cuerpo docente rural en su trabajo en el campo, es idóneo para iniciar la decolonialidad del conocimiento debido a que cumple con importantes condiciones para iniciarla. En la investigación con el grupo focal los docentes rurales tanto de México como de Colombia reportaron que el cuerpo docente rural es valorado, y genera la confianza y la empatía necesarias para que los alumnos le cuenten sus historias de vida, y el docente rural día con día, escucha los relatos de la intimidad de la vida de sus alumnos y sus familias, por lo que está situado en un lugar privilegiado para escuchar y dar voz a quien ha sido silenciado por haber estado en una situación subalterna y de inferioridad; asimismo, se reportó que en el campo ya existe una forma no jerárquica de producción y distribución de conocimiento no hegemónico, pues en la práctica, el cuerpo docente rural comparte sus experiencias, conocimientos y saberes sobre cómo manejar la diversidad a la que está expuesto. El diseño de desarrollo profesional moderno, para dar un «giro decolonial», debe considerar como válido el modo como el cuerpo docente rural recupera el conocimiento NH en la actualidad. La lógica de colonialidad indicaría, por ejemplo, que si este modo rural no es conocido en el espacio moderno, no es válido o no existe; sin embargo, Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023) reporta prácticas locales en México, en donde los docentes se reúnen al inicio del año escolar, y han logrado adoptar principios pedagógicos críticos, interculturales y anti decoloniales e impulsar formas de desobediencia epistémica en su práctica. La decolonialidad del conocimiento requiere conocer cómo hace su trabajo

el cuerpo docente rural, y suplementar esta forma de trabajo, por ejemplo, con conocimiento del campo de la antropología moderna, una de las mejores vías de acceso y conocimiento a las memorias no hegemónicas (López García, 2021), y al mismo tiempo, suplementar la antropología moderna con la experiencia NH sobre el acceso y conocimiento de las memorias NH, y esta complementariedad dual sería evidencia de una decolonialidad epistémica.

La producción de nuevo conocimiento NH es condición necesaria para la decolonialidad, pero no es suficiente; es indispensable que el conocimiento NH que el cuerpo docente rural produce en el espacio rural, sea distribuido en el espacio urbano para romper el círculo vicioso que legitima y refuerza la colonialidad existente, pues en el espacio moderno, como Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023) advierte, no se ha logrado un alejamiento de una visión folclorizante de la cultura, no se ha logrado un acercamiento al conocimiento que no es de las culturas dominantes, ni se ha logrado problematizar las inequidades de poder, el racismo y la discriminación del sistema. Por lo tanto, la tarea de distribución de conocimiento NH debe llevarse a cabo en ambos espacios, en especial en el espacio moderno, donde esta distribución no se hace en la actualidad. El cuerpo docente urbano se debe enfocar en esta tarea de distribución del nuevo conocimiento no hegemónico en el espacio urbano, para construir lo que García y García (2014, citado por Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez, 2023) llama una interculturalidad crítica decolonial, que no reproduzca los patrones de poder dominante, para lo cual se requiere formación profesional específica que impulse formas de desobediencia epistémica en el espacio moderno. Igualmente surgen varias preguntas sobre cómo diseñar el desarrollo profesional del docente para distribuir el nuevo conocimiento NH en el espacio urbano. El diseño de desarrollo profesional con «giro decolonial» debe conocer y considerar como válido el modo cómo el maestro rural distribuye el conocimiento NH a la par del conocimiento H en la actualidad, y debe abrirse la posibilidad a suplementar este modo rural con el modo moderno; precisamente este pensamiento de tipo heterárquico, en el que el conocimiento H y NH tienen la misma estima epistémica, es el que se busca en una decolonialidad.

3.2. Formación profesional del cuerpo docente para su decolonialidad

El cuerpo docente puede asumir el papel central en el proyecto de desprendimiento del conocimiento, y para ello requiere como ya se argumentó, formación específica cuyo diseño debe hacerse con un «giro decolonial» para asumir las diferentes tareas de producción y distribución de conocimiento NH. Al mismo tiempo, el cuerpo docente requiere experimentar un proceso de transformación que sea consistente con su centralidad en la decolonialidad del sistema educativo. Todos los estudios internacionales coinciden en la centralidad del cuerpo docente para la provisión educativa efectiva (Kelly, 2009); los organismos internacionales enfatizan la relevancia del cuerpo docente en el sistema educativo (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2010); la CEPAL y la UNESCO precisaron que para alcanzar las *Metas Educativas para el 2021* es necesario dar protagonismo al cuerpo docente (OEI, 2010). Si bien los organismos internacionales han insistido en la importancia de mejorar la calidad del cuerpo docente para mejorar la provisión educativa (OEI, 2010), en Latinoamérica es tal la centralidad del cuerpo docente, que se ha identificado que para lograr un cambio educativo, no es relevante el nivel de formación del docente, los factores extraescolares, el número de alumnos por profesor, u otras características del cuerpo docente, sino la presencia del docente en la vida de los

estudiantes y su nivel de compromiso con ellos (CEPAL, UNESCO/OREAL 2000, citado por OEI, 2010). Este hallazgo es favorable al proyecto de decolonialidad del sistema educativo debido a que contar con la presencia de un docente comprometido con la vida y desarrollo de sus estudiantes es necesario para la decolonialidad del sistema educativo, pero no es suficiente debido a que la lógica de colonialidad involucra una colonialidad del alma, la mente, el espíritu, y el ser (Fanon, 1952, citado por Mignolo, 2007). Esta lógica de colonialidad está integrada en los diferenciales de poder en todos los niveles (Mignolo, 2007), incluyendo en el diferencial de poder en las relaciones docente/estudiante (Rivas *et al.*, 2023). Por lo tanto, la sola presencia del docente en la vida de los y las estudiantes no es suficiente para la decolonialidad porque el alumnado aprende del docente aspectos de vida, roles sociales, roles sexuales, actitudes y otros aspectos de este tipo (Kelly, 2009), que en América Latina involucran una lógica de colonialidad. El aprendizaje de relaciones sin colonialidad, o de la civilidad como la OEI (2010) advierte, no se puede lograr mediante la inclusión de una materia más en el currículo, sino que se transmite a través de las actividades de la escuela y a través de cómo se relacionan entre sí el cuerpo docente, el directivo y el alumnado. Por ello, la decolonialidad de los sistemas educativos requiere la decolonialidad del propio docente, lo cual es necesario por varias razones; para entender la experiencia y el modo como construye y configura el docente su propia subjetividad (Rivas *et al.*, 2023); para que el docente no transfiera colonialidad en el aula, la cual está basada en el racismo, el clasismo, y en la dominación y la superioridad de unos sobre otros y tenga claridad y se responsabilice de lo que el alumnado aprende de las experiencias que les transfiere (Kelly, 2009); para que reconozca la colonialidad en las subjetividades y actitudes del alumnado, y pueda reflexionar con este cómo la lógica de colonialidad está incorporada en los diferentes aspectos y actitudes en el aula y en la vida cotidiana; para que facilite, anticipe, y gestione en el aula los nuevos escenarios y modelos sociales que se anhela y se espera vivenciar (Cornejo Espejo, 2012); y sirva, como afirma la OEI (2010), de referencia y modelo al alumnado.

3.3.1 La transformación del cuerpo docente para su decolonialidad

La decolonialidad requiere romper con el discurso de la modernidad, el cual para Flecha y Puigvert (2002), está basado en la imposibilidad de la transformación; para Kumashiro (2020, citado por Rivas *et al.*, 2023) el discurso transformador ha perdido la batalla con relación al discurso hegemónico. Pero no todo está perdido; para lograr la decolonialidad del sistema educativo, se debe apostar por la transformación del cuerpo docente, la cual requiere una formación docente que busque la propia decolonialidad del docente. En este trabajo se argumenta y se coincide con Rivas *et al.* (2023), que el cuerpo docente se puede transformar mediante un contacto y diálogo con docentes. La transformación y decolonialidad del cuerpo docente va a ser posible a través de su movimiento e interconexión regional con docentes de otros países latinoamericanos, de comunidades diversas y con valores diferentes. Este movimiento de docentes va a detonar al menos dos importantes procesos, uno dialéctico y otro vivencial. El proceso dialéctico ha sido investigado y desarrollado por el Centro de Investigación Social y Educativo de la Universidad de Barcelona [CREA], un aprendizaje que transforma las relaciones entre las personas y su entorno, que son las que construyen la realidad social (Flecha y Puigvert, 2002). La transformación del cuerpo docente como sugiere Chen (2010), se logra al generar un nuevo conocimiento dialógico, en el cual los docentes, al comprender al otro, se comprende mejor a sí mismo, y una mejor comprensión de sí mismo, ayuda al otro a

comprenderse mejor, y el que se conoce a sí mismo, se puede transformar; es la alteridad de la que habla la OEI (2010), en la que el sujeto es «traspasado» por el otro, donde el otro significa también una interrogación sobre sí mismo. Como documentan Alatorre Frenk (2014), al permitir una transformación de situaciones asimétricas, al dar voz y voto a una diversidad de actores, se establece un cambio hacia una horizontalidad en los saberes y poderes, lo cual es transformador. Rivas *et al.* (2023) habla de la soberanía epistemológica de todos y todas las docentes; de dar la misma estima epistemológica al conocimiento hegemónico y no hegemónico. Rivas *et al.* (2023) mismo identificó que al reunir a docentes y a docentes en formación, y al recoger las voces de todos y todas, se logró en el grupo considerar otro modo de comprender el aprendizaje y reconocer la diversidad colonizada por marcos de etnia, clase social y dominación. Este tipo de reconocimientos son precursores de una decolonialidad del alma docente, la cual para Rivas *et al.* (2023) es el reto fundamental que se debe enfrentar.

3.3.1.1. Evaluación cualitativa de la decolonialidad del cuerpo docente

Una Investigación Acción Participativa (IAP) es una herramienta en la que, al dialogar sobre temas de interés de los participantes, al encontrar intereses en común, y al compartir preocupaciones e ideas, se llega a la transformación de los participantes (Ballesteros, 2014).

La reunión y participación en una IAP es una herramienta para fortalecer la movilización y liberación de los grupos desfavorecidos (Alatorre, 2014); se constituye como una estrategia política en la que el saber y el conocimiento empodera a quien carece del poder, sin insertar nuevas relaciones de sojuzgamiento (Moreno y Espadas, 2009 citados por Alatorre, 2014), por lo que se torna en una estrategia clave de desprendimiento de la modernidad. Para identificar dentro del grupo focal si el cuerpo docente puede transformarse al reunir a docentes con docentes, se llevó a cabo una IAP con el mismo grupo focal. El tema para dialogar en el taller participativo de la IAP que se eligió fue el *Conocimiento para la Igualdad* en el sistema educativo del espacio urbano y rural. Al finalizar el taller se llevó a cabo una evaluación del taller participativo con el fin de identificar si los docentes habían experimentado una sensación de transformación dialógica durante el periodo en que se estableció contacto con otros docentes latinoamericanos. Derivado de la participación en el taller participativo se identificaron diversas experiencias compartidas por parte de los participantes, que se dividieron en diferentes sensaciones de transformación o no transformación por la participación en la reunión. Por parte de varios docentes, se reportó una sensación de transformación personal con la participación en la reunión; se reportó que con la participación en el grupo se comprende mejor a otros, y se describió encontrar similitud entre la situación propia y la de otros; se reportaron y reconocieron problemáticas concretas comunes en Latinoamérica, como son por ejemplo las políticas nacionales que no apoyan los esfuerzos de los docentes, esfuerzos aislados en la región, y la desigualdad social que lastima a toda la región; se reportó una sensación de entender mejor la situación propia y se reconoció la existencia común de grandes diferencias entre los espacios urbanos y rurales, la importancia de rescatar los temas rurales en la región y el poco conocimiento que se tiene de la región latinoamericana; se reportó la sensación de deseo de una transformación personal en el futuro. Se habló de nuevos deseos e impulsos, de oportunidades de crecimiento personal, y de deseo de mayor colaboración futura; se reportó una transformación profesional para aplicar específicamente en el aula escolar y en especial se describió la importancia de promover el conocimiento cultural en el aula y de distribuir las historias de vida que se recuperen. Una maestra que se ausentó

de varias reuniones, al finalizar reportó no haber sentido ninguna transformación derivada de la reunión. Esta experiencia de no transformación resultó relevante, pues destaca cómo la transformación personal efectivamente surge de un interés y esfuerzo personal intencionado, y está relacionada con la participación en las reuniones.

4. La globalización y el desarrollo profesional postcolonial del cuerpo docente

La globalización, definida como la interconectividad, movilidad, y unión de personas; y conceptualizada como la de-territorialización de las comunidades (García Ruiz, 2012), carece de teleología o de finalidad concreta, pero por su dependencia de las nuevas tecnologías, magnifica y difunde lo que esté presente en el ambiente (García Ruiz, M. J., comunicación personal, julio 11, 2023). En la actualidad la globalización es usada para acelerar la transferencia de colonialidad al sistema educativo y en el siglo XXI se requiere usar a la globalización para la decolonialidad del sistema educativo, a través de la interconectividad, movilidad y unión regional del cuerpo docente latinoamericano en comunidades de aprendizaje regional que sirvan de instrumento para el desarrollo profesional postcolonial del cuerpo docente; como Cowen (2009c, citado por García Ruiz, 2012) alerta, mientras las personas se mueven con sus experiencias e ideas, las personas se transforman, con el impacto y las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas que ocurren con el movimiento de gente. Al tomar como referencia la experiencia práctica que tiene el campo de la Educación Internacional en el intercambio educativo, la cual promueve la reunión frecuente de docentes en un intercambio académico (Crossley y Watson, 2003), se requiere usar a la globalización para crear comunidades de aprendizaje regionales para tomar, como sugiere Chen (2010), a la *Región como método*, como punto de anclaje y referencia para todos los países de la región, para darle coherencia a los procesos de decolonialidad de los distintos países. En este caso, se requiere crear comunidades de aprendizaje regionales y usar a *Latinoamérica como método* para fundar una lógica regional de conocimiento, a través de lograr el acercamiento de docentes latinoamericanos para compartir, reflexionar, escuchar y aprender de sus experiencias. Para el proceso de decolonialidad, resulta imperativo usar al espacio regional, debido a que incorpora e incluye al conocimiento, pensamiento, costumbres y creencias tanto del espacio moderno latinoamericano, como del espacio rural latinoamericano, que es el espacio en donde se va a buscar el conocimiento NH mediante el proceso de desprendimiento del conocimiento. Mignolo (2007) mismo apunta que todos los países de la región latinoamericana están conectados por tener el pasado, el presente y el futuro en común, porque están conectados por las experiencias, heridas e historias de humillación que todos los países tienen en el pasado, por la colonialidad que aún existe en el presente al lidiar con el mundo moderno/colonial y sus diferenciales de poder, y por el deseo de imaginar un futuro regional diferente.

4.1. Comunidades postcoloniales de aprendizaje regional

Latinoamérica como método debe usarse para iniciar el movimiento para la decolonialidad mediante la organización de comunidades de aprendizaje regionales del cuerpo docente, que puedan funcionar como instancias de diálogo regional para la reflexión y el aprendizaje dialógico, espacios de diálogo que para Rivas *et al.* (2023) son casi

inexistentes en la actualidad. Estas comunidades postcoloniales de aprendizaje del cuerpo docente deben, como sugiere Rivas *et al.* (2023), romper con los ejes modernos de una comunidad de aprendizaje, por lo que deben ser establecidas como un tiempo abierto, no segmentado, pues como Hooks (2012, citado por Rivas *et al.*, 2023) afirma, la liberación es un proceso continuo; en lugares reflexivos y colaborativos (Stoll, 2006, citado por Lalor y Abawi, 2014), y en este caso regionales; y deben alejarse de ser de un único contexto socio-cultural e institucional y de agrupamientos establecidos con relaciones cerradas (Rivas *et al.*, 2023), por lo que el «giro decolonial» de estas comunidades postcoloniales requiere que el cuerpo docente se comunique, como Rivas *et al.* (2023) sugiere, de manera horizontal con docentes de otras escuelas de su área, de escuelas de otras comunidades de su país y de escuelas de otros países de la región latinoamericana. El diálogo entre diferentes experiencias es el camino para la transformación docente, pues permite incluir otros formatos sociales, culturales y políticos elaborados desde epistemologías que ofrezcan otros modelos de mundo y de realidades (Rivas *et al.* 2023).

Rivas *et al.* (2023) alerta que la innovación se puede convertir igualmente en una nueva rutina, que el diálogo puede apropiarse como herramienta de cambio, y que la escucha puede convertirse en un mero discurso. Para evitar esta sensación normativa e impositiva de que las comunidades de aprendizaje es la ruta de lo «se debería hacer», estas comunidades postcoloniales de aprendizaje regional deben diferenciarse de las comunidades modernas de aprendizaje de docentes, no solo en ser regionales, sino en que sean para la reunión del cuerpo docente del espacio regional; como afirma Rivas *et al.* (2023), una propuesta para la decolonialidad de la formación del profesorado debe evidenciar los ejes de poder en la relación educativa, y en virtud de que la formación docente está basada en una clara jerarquía de poder y control, en un sistema construido desde la asimetría y la autoridad, en la que la participación queda relegada (Rivas *et al.*, 2023), la reunión debe ser solo de docentes. Los agentes gubernamentales, ministros de educación latinoamericanos o sus representantes de educación, embajadores y demás funcionarios públicos y diseñadores de política educativa, como Kelly (2009) advierte, no genera un cambio educativo real ya que mantiene una imposición jerárquica de políticas educativas, y como Flecha y Puigvert (2002) advierten, mantienen el discurso basado en la reproducción del sistema, o en el intento de concientización por parte de un individuo sobre otro, y convierten estas reuniones en foros políticos, donde buscan el avance de su agenda política, la imposición de su versión cultural sobre la sociedad, y como Kelly (2009) agrega, en el establecimiento de objetivos y metas medibles. Las reuniones de gremios de profesionales o asociaciones de padres como sugiere la OEI (2010), igualmente dificulta lograr consenso, además de ser agentes que tienen desconocimiento del campo de la educación, y por tanto no pueden hacer algo que impacte realmente la educación (Kelly, 2009). Las reuniones son exclusivamente para la reunión regional del cuerpo docente, porque cuando es el docente el que establece las metas educativas, estas pueden ser traducidas a principios educacionales (Kelly, 2009). El cuerpo docente debe definir las agendas de trabajo de las comunidades postcoloniales de aprendizaje regional para experimentar y vivenciar el poder participativo sin lógica de colonialidad; deben ser dialogales, que permitan un diálogo igualitario, en el que las aportaciones de cada docente se consideren de acuerdo con la validez de los argumentos, no a la imposición de un saber culturalmente hegemónico (Flecha y Puigvert, 2002; Quijano, 1990, 1995, 2000, citado por Mignolo); deben ser participativas, incluyentes y que no permitan la exclusión de nadie, para no derivar en una dualización social (Stoll, 2006, citado por

Flecha y Puigvert, 2002); deben ser plurales, no ser diseñadas ni implementados por un único grupo étnico, asegurando que los proyectos no sean articulados por élites, y sean inter-epistémicos, pluri-versales, libres de una lógica utilitarista (Flecha y Puigvert, 2002; Mignolo (2007); Quijano (2014); deben ser una expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales, y permitir un aprendizaje igualitario en el que la interacción entre las personas sea dirigida por ellas (Flecha y Puigvert, 2002).

Si bien en términos de la profesionalización moderna del cuerpo docente, el intercambio de experiencias propias que proviene de la movilización del cuerpo docente puede parecer insuficiente para la profesionalización comprendida en términos modernos, al reunirse en comunidades postcoloniales de aprendizaje regional va a ser posible ofrecer al cuerpo docente vivencias y experiencias nuevas de relaciones sin lógica de colonialidad. Como Hooks (2012, citado por Rivas *et al.*, 2023) afirma, se deben aprovechar todas las oportunidades para la decolonialidad de la mente, y agrega que mientras haya mentes que enseñen a transgredir y a transformar, los cambios se seguirán produciendo. El diálogo permite mirarse y mirar lo que se hace, se dice, se propone y se cuestiona, para que el cuerpo docente esté en capacidad de tomar responsabilidad de ser parte del sistema que quiere cambiar (Rivas *et al.*, 2023). Para rescatar el diálogo auténtico y que el docente reconozca la comunidad de aprendizaje como un espacio propio, el debate y la discusión de los diferentes temas van a ser elegidos por los docentes, que pueden incluir temas y preocupaciones modernos; sin embargo, al elegir los temas, al expresar su experiencia, y como Rivas *et al.* (2023) alerta, al sentirse el docente escuchado, se rompe con la lógica de colonialidad en muchas dimensiones de la vida humana. Históricamente, el modelo de desarrollo económico ha infravalorado e invisibilizado la práctica relacionada con el cuidado, el cual es necesario para la construcción de la subjetividad del docente (Rivas *et al.*, 2023). La decolonialidad de la formación docente implica poner este cuidado en primer plano (Rivas, 2010, citado por Rivas *et al.* 2023). Al dialogar de manera horizontal, al ser escuchado y al no buscar mantener una imposición jerárquica de políticas educativas o de un saber culturalmente hegemónico, al permitir la experiencia vivencial de una situación como la que describe Alatorre (2014), de situaciones asimétricas, en las que se da voz y voto a una diversidad de docentes, establece un cambio hacia una horizontalidad en los saberes y poderes, una experiencia de relaciones sin colonialidad. El cuerpo docente va a experimentar una transformación para su propia decolonialidad, pues sin esta, y en la medida que el docente transmita una lógica de colonialidad en el aula, no se va a lograr la decolonialidad del sistema educativo ni una sociedad libre de colonialidad.

4.1.1 Evaluación del uso de Latinoamérica como método

La misma IAP se utilizó para investigar la conveniencia de usar a Latinoamérica como plataforma de desprendimiento y de decolonialidad, y a la globalización como herramienta para el desprendimiento y decolonialidad de los sistemas educativos latinoamericanos. En el debate planteado dentro del grupo focal, y en las afirmaciones y conclusiones que emergieron se identificaron diversas experiencias que apuntan hacia la posibilidad e idoneidad de usar a *Latinoamérica como método* para como Chen (2010) apunta, usar a la región como plataforma de desprendimiento y decolonialidad, pues el uso de *Latinoamérica como método* permite cumplir con partes fundamentales del proceso de decolonialidad de los sistemas educativos, que son no solo la transformación del cuerpo docente, sino también la fundación de una lógica regional de conocimiento. Al finalizar el trabajo del grupo focal se identificó que la reunión logró convertirse en un espacio para

reflexionar, escuchar, y compartir diferentes versiones de conocimiento, y al identificar elementos en común que tienen los países latinoamericanos, fue posible reflexionar bajo una luz distinta acerca de las diferentes versiones de realidad de los diferentes países latinoamericanos y con ello, dar una nueva coherencia a estas versiones.

5. Conclusiones

Los problemas de desigualdad educativa en Latinoamérica no pueden ser ignorados ni resueltos intentando las mismas vías modernas como son la elevación de la calidad educativa y el logro de estándares modernos, sino debe intentarse una nueva vía como lo es la decolonialidad del sistema educativo, a través de la producción y distribución de conocimiento no hegemónico en el sistema educativo, y la decolonialidad del docente. Por su papel fundamental en el proceso de decolonialidad del sistema educativo, el cuerpo docente rural y urbano requiere desarrollo profesional postcolonial que use a la globalización para facilitar la reunión de docentes de la región latinoamericana para su formación específica a sus tareas para el depredimiento del conocimiento y su propia decolonialidad.

6. Referencias bibliográficas

- Alatorre Frenk, G. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías participativas. En B. Ballesteros (Ed.), *Taller de Investigación Cualitativa* (pp. 103 - 133). UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ballesteros V, B. (2014). *Taller de Investigación Cualitativa*. UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R (2007). *El Giro Decolonial. Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global*. Siglo del Hombre Editores.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: Toward Deimperialization*. Duke University Press.
- Cornejo Espejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(52). Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE A.C.
- Crossley, M., y Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. Routledge.
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Jarquín-Ramírez, M. R. (2023). Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México. *Revista española de educación comparada*, (43), 137-157.
- Flecha, J. R., y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, (1), 11-20.

- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth. Penguin Books Ltd offices.
- Freire, P. (1976). *Education, the practice of freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative.
- García Ruiz, M. J. (2009). Nuevas aportaciones de la Educación Comparada para la comprensión de los sistemas educativos del siglo XXI. En M. J. García Ruiz, y E. G. Starkie (Eds.), *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI (1-24)*. Ediciones Académicas.
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española De Educación Comparada*, (20), 41-80.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.
- Lalor, B., y Abawi, L. (2014). Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools. *International Journal of Pedagogies and Learning*, (9)1, 76-86.
- López García, J. (Producer), y López García, J. (Director). (2021). *Una introducción a los estudios sobre memorias colectivas*. En *La construcción del relato y la transmisión de la memoria. Alcances y límites de la oralidad*. [Video/DVD] UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality, and the grammar of decoloniality. *Cultural Studies*, (21)2/3, 1-75.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2010). *Las 2021 Metas Educativa. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Rivas Flores, J. I., Calvo León, P., Leite Méndez, A. E., & Fernández Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado: a la conquista del alma docente. *Revista española de educación comparada*, (43), 121-136
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, (61)S1, S1-S24.