

**PAISAJES DE RE-EXISTENCIA Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA: UNA  
APUESTA DESDE LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN JÓVENES, CULTURAS Y PODERES**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD — CINDE  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MANIZALES, 2015**

**PAISAJES DE RE-EXISTENCIA Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA: UNA  
APUESTA DESDE LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES**

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y  
DESARROLLO HUMANO**

**Presentada por:  
CRISTIAN DARÍO ALZATE OCAMPO**

**Director:  
JAIME ALBERTO PINEDA Ph.D**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD — CINDE  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN JÓVENES, CULTURAS Y PODERES  
MANIZALES, 2015**

## SENDERO

	<b>Pág.</b>
<b>I. AURORA</b>	<b>8</b>
<b>Relatos de paisajes que develan dimensiones pluridiversas</b>	<b>9</b>
<b>II. PAISAJES DESORDENADOS EN TENSIÓN ENTRE LO COLONIAL Y EL SUR</b>	<b>13</b>
<b>Retos de humanidad en perspectiva de neocolonización</b>	<b>15</b>
<b>Apegos y desapegos de cultura y tradición desde lo neocolonial</b>	<b>18</b>
<b>III. PAISAJE ORDENADO: HORIZONTES DE RE-EXISTENCIA Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA</b>	<b>21</b>
<b>Horizonte aparente desde las pedagogías decoloniales</b>	<b>22</b>
<b>La resistencia: posibilidad de horizonte hologramático</b>	<b>23</b>
<b>Horizonte sensible</b>	<b>26</b>
<b>IV. PAISAJE HUMANIZADO: TERRITORIO EXISTENCIAL DE NUEVOS TRAYECTOS</b>	<b>29</b>
<b>Bocetos para construir caminos en el emerger desde el maestro en condición juvenil</b>	<b>31</b>
<b>Una mirada al arquetipo del paisaje de la escuela en emancipación</b>	<b>33</b>
<b>Paisajes de territorio en resistencia</b>	<b>35</b>
<b>V. ATARDECER</b>	<b>38</b>
<b>Cierre apertura que retorna a la esperanza del nuevo amanecer</b>	<b>38</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>43</b>

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1. Josué Sánchez. <i>Selva real maravillosa</i></b>	<b>7</b>
<b>Figura 2. Néstor Rubén Pedersen. <i>El amanecer traerá el color de los girasoles</i></b>	<b>8</b>
<b>Figura 3. Gonzalo Endara Crow. <i>Colección El tren volador</i></b>	<b>13</b>
<b>Figura 4. Eduardo Kingman. <i>La hora oscura</i></b>	<b>16</b>
<b>Figura 5. Eduardo Kingman. <i>Terruño</i></b>	<b>18</b>
<b>Figura 6. Gonzalo Endara Crow. <i>Colección El tren volador</i></b>	<b>21</b>
<b>Figura 7. Eduardo Kingman. <i>Ataduras</i></b>	<b>24</b>
<b>Figura 8. Eduardo Kingman. <i>Lugar natal</i></b>	<b>27</b>
<b>Figura 9. Cecilia Paredes <i>WallPaper camouflage</i></b>	<b>29</b>
<b>Figura 10. <i>El poder de la mujer</i></b>	<b>32</b>
<b>Figura 11. Miguel Covarrubias. <i>Ofrecimiento de frutas al templo</i></b>	<b>37</b>
<b>Figura 12. Félix Pinchi Aguirre. <i>Atardecer en el Amazonas</i></b>	<b>38</b>

## **Resumen**

Con la metáfora del paisaje rizomático como pretexto, la investigación “Paisajes de re-existencia y resistencia en la escuela: una apuesta desde las pedagogías decoloniales” devela una mirada sobre la práctica propia, la vida en la escuela y la incidencia de esta en la construcción social, la implicación como sujetos al encarnar la posibilidad de asumir las borrosidades de los paisajes que constituyen diariamente la escuela, en tanto forma de reflexionar el quehacer y el acontecer de la escuela y sus actores desde la experiencia, las posturas teóricas, las apuestas cotidianas y las tensiones que se derivan; pero a la vez, desde otros escenarios que permitan nutrir las prácticas propias con otras alternativas.

En el escrito emergen reflexiones a partir del repensar las condiciones de dominación que se apoderaron de la escuela y que la inscriben como escenario de homogenización, estandarización, regulación social; y pone en tensión esta escuela sectaria, normalizada, disciplinada, que niega la realidad, el contexto, la vida misma, en relación con las subjetividades humanas y las condiciones sociales; frente a una escuela sensible, expandida, una escuela que constituye el mundo de la vida; reflexiones que permiten hacer nuevos trazos, nuevos cruces, nuevas travesías en paisajes diversos que apuesten por la esperanza frente a la emancipación que posibilita la renovación de las prácticas y el agenciamiento de los sujetos.

## **Abstract**

With the metaphor of the Rhizomatic Landscape as a pretext, the research “Landscapes of the re-existence and endurance in the school: a bet from the decolonial pedagogies “ reveals a view on the own practice, life at school and the incidence of this in the social construction, the implication as subjects when embodying the possibility to assume the fuzziness of the landscapes which daily constitute the school, as a form of reflection about the job and befall of the school and its actors from the experience, the theoretical positions,

the daily bets and the tension derived; yet from other scenarios which allow to nourish the own practices with other alternatives.

In the text emerge reflections from re-thinking the dominance conditions which took possession of the school and which enroll it as a homogenization, standardization, social regulation scenario and puts under strain this sectarian, uniform, disciplined school which denies the reality, the context, the life itself, in relationship with the human subjectivities and the social conditions; facing a sensible, expanded school which constitutes the world of the life; reflections which allow to develop new paths, new crossing, new journeys in diverse landscapes which bet for the hope in front of the emancipation that enables the renewal of the practices and the assumption of the subjects.

**PAISAJES DE RE-EXISTENCIA Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA: UNA  
APUESTA DESDE LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES**



Figura 1. Josué Sánchez. *Selva real maravillosa*.

<http://www.pintoreslatinoamericanos.com/2013/05/pintores-peruanos-josue-sanchez.html>

## I. AURORA



Figura 2. Néstor Rubén Pedersen. *El amanecer traerá el color de los girasoles.*

Pensar en nuevas posibilidades de habitar la escuela, de transitar hacia horizontes en humanidad, convoca a dar una mirada a las prácticas pedagógicas en torno a la construcción de sociedades más posibles, de mundos más justos y equitativos. Vivenciar la escuela como escenario de transformación en términos de lo político, ético, estético y pedagógico se constituye en oportunidad para hacer de ella un territorio vivo que le apueste a la renovación del sujeto, el desarrollo humano y la transformación social.



Las emergencias que devienen del construir, deconstruir y re-construir tejidos sociales y humanos que posibilitan reflexionar la vida misma en el sentido de la resistencia y re-existencia, que permiten hacer comprensiones e interpretaciones que contribuyan a trascender el mundo de la vida, a construir nuevos caminos y nuevas formas para habitarlo, a vislumbrar nuevos horizontes en el existir y nuevas formas de vivir estos horizontes.

Como lectura de un recorte de la realidad humana, la mirada sobre la práctica propia, la vida en la escuela y la incidencia de esta en la construcción social, implica como sujetos, encarnar la posibilidad de develar las borrosidades de los paisajes que constituyen diariamente la escuela, en tanto forma de reflexionar el quehacer y el acontecer de la escuela y sus actores desde la experiencia, la posturas teóricas, las apuestas cotidianas y las tensiones; pero a la vez, desde otros escenarios que permitan nutrir las prácticas propias con otras alternativas.

Nos detiene la urgencia de repensar las condiciones de dominación que se apoderaron de la escuela y que la inscriben como escenario de homogenización, estandarización, regulación social; poner en tensión esta escuela sectaria, normalizada, disciplinada que niega la realidad, el contexto, la vida misma de la escuela en relación con las subjetividades humanas, las condiciones sociales; frente a una escuela sensible, expandida, una escuela que constituye el mundo de la vida; permite hacer nuevos trazos, nuevos cruces, nuevas travesías en paisajes diversos que apuesten por la esperanza frente a la emancipación que posibilita la renovación de las prácticas y el agenciamiento de los sujetos.

### **Relatos de paisajes que develan dimensiones pluridiversas**

Como tejido en la hermenéusis de nuevas posibilidades de habitar la escuela, este escrito nos remite a nuevas miradas sobre la escuela de la cotidianidad y las prácticas que devienen de la misma, como forma de reflexión sobre nuevas alternativas que constituyen escenarios

distintos que llaman a la vivencia de nuevos paisajes, nuevos territorios. La lectura de este recorte de realidad hace parte del tránsito por las nuevas perspectivas que suscita la Educación y el Desarrollo humano planteados por el CINDE y la Universidad de Manizales al escenario vital propio que constituye la escuela, en la formación en devenir magíster.

Representa una reflexión en torno a las emergencias que tiene el ser humano para su agenciamiento y la oportunidad del mismo desde la escuela, una mirada a la escuela como territorio vivo que exige prácticas distintas, innovadoras, que pongan en sospecha la vida diaria en tanto posibiliten generar comunidades críticas que se resistan a caer en manos de la desesperanza a partir del distanciamiento de los modelos hegemónicos hacia prácticas alternativas renovadas.

Pensar la escuela como red de entramados dialógicos, nos remite al tejido de redes conversacionales que permita el diálogo permanente alrededor de las nuevas oportunidades que se vivencian en la escuela, en tanto forma de establecer nuevos sentidos al reconocer y vivenciar la escuela como hito de la construcción social. Es una forma de indagar por la propia esencia de la escuela y las relaciones que se tejen en humanidad en el sentido más universal del respeto, la justicia, la equidad, la solidaridad, a partir de propuestas pedagógicas renovadas fundamentadas en el reconocimiento de lo propio, lo ancestral, del territorio, del mundo, del tiempo social.

Como pretexto para esta reflexión, los paisajes a manera de escenarios que se representan en el mundo de la vida, constituyen una posibilidad para mirar más allá de lo instaurado, para recorrer y recrear nuevos horizontes, producto de la interacción de los diferentes factores presentes en él, que tienen un reflejo visual en espacio, tiempo y cosmos. Paisajes que constituyen memoria, que trascienden sus límites en tanto permean las huellas del pasado, son recuerdo, son utopía, generación derivada de la observación de escenarios individuales, que desdibuja límites, paisajes diversos que jamás permiten la homogeneidad.

La escuela, vista como paisaje rizomático en interacción permanente, en condición dinámica, en persistente movilidad, que establece redes con el mundo en la medida en que se instaura en constante transformación, posibilita nuevas emergencias, nuevas praxis, nuevas condiciones de vida, nuevas perspectivas de sujeto y permite hacer nuevas interpretaciones y re-significaciones .

Este escrito devela tres paisajes posibles como acercamiento a las reflexiones hechas sobre a la escuela como paisaje rizomático. Un primer paisaje desordenado, como resultado de una acción humana que no es continua ni permanente y que ocupa un área grande como es el caso de la educación. En este paisaje se hace una lectura del tiempo social de la escuela y sus acontecimientos; escuela que se fundamenta en el mundo y todos sus sucesos; escuela que escapa de las paredes del recinto llamado “escuela” e integra los diferentes aspectos de la sociedad.

Un segundo paisaje ordenado, producido por la acción humana calculada colectiva y continuada sobre el medio natural; sobre el cual queda la huella permanente de las actividades y el poblamiento, que recrea las condiciones de la escuela desde un escenario de resistencia y re – existencia mirado desde las pedagogías decoloniales en tensión con las pedagogía coloniales.

Un tercer paisaje humanizado natural transformado por el sujeto, atendiendo a la organización de los elementos que configuran el paisaje natural, nos permite ver la escuela desde la perspectiva de transformación social que se suscita desde la práctica pedagógica resiliente, que constituye sujetos en perspectivas diversas hacia la construcción de sociedades presentes y futuras transformadoras de realidades y contextos.

Como final, el crepúsculo que conserva la luz en los hallazgos, en un cierre apertura que provoca a la discusión sobre la práctica pedagógica y la incidencia de la escuela en la transformación de sociedades hacia caminos que conduzcan a la emancipación en humanidades expandidas.

El recorrido por los paisajes en la mirada de este recorte de realidad, se instaura en la pregunta provocadora de la reflexión ¿Para qué re-significar los paisajes de re-existir y resistir como una apuesta de las pedagogías decoloniales en el acontecer de la escuela?, la cual aguza la mirada frente a las posibilidades de ver con nuevos ojos el quehacer pedagógico y las posibilidades de hacer constructos distintos que re-creen una nueva escuela en la transformación permanente de la sociedad mundo.

Como objetivos de esta reflexión, el *re-significar los paisajes de re-existir y resistir como una apuesta de las pedagogías decoloniales en el acontecer de la escuela*, representa el zócalo en el cual se fundamenta esta intención investigativa, que insta a:

- Constatar las tensiones entre las pedagogías decoloniales y las pedagogías de coloniales.
- Reconocer los paisajes de re-existencia y resistencia en enseñantes y aprendientes en condición juvenil.
- Develar las perspectivas de las pedagogías decoloniales en la escuela como territorio vital.

Con lo cual se generan nuevos escenarios, nuevas oportunidades, nuevas formas de vivir la escuela.

## II. PAISAJES DESORDENADOS EN TENSION ENTRE LO COLONIAL Y EL SUR



Figura 3. Gonzalo Endara Crow. *Colección El tren volador*.  
[lenguajedelarte.blogspot.com/2010/04/gonzalo-endara-crow-ecuador.html](http://lenguajedelarte.blogspot.com/2010/04/gonzalo-endara-crow-ecuador.html)

Despertamos en una época donde las emergencias sociales son más profundas en cuestiones que desvirtúan humanidad, tiempos de post modernidad que atraen diversas formas de poder, de relaciones sociales, estilos de vida, diversas miradas y patrones de dominación. Una era planetaria más preocupada por nuevos paradigmas de producción, desarrollo económico como fin a los problemas mundiales, pero a la vez, una exigencia a cada sujeto de tener como camino a la felicidad, un estilo de vida colmado en suplir necesidades creadas, un consumo desaforado que homogeniza las pretensiones de sujeto y que confina mucho más el ideal de justicia y equidad.

La globalización en tiempos presentes, se ha transitado como verdad absoluta, como una certeza irrefutable, como modelo único donde no hay más alternativa que entenderla, en tanto determina condición humana, pero que del mismo modo, fragmenta, divide, fracciona posibilidades de humanidad, que coarta el ideal de otros sujetos que cohabitan el cosmos. Orden global que aumenta las brechas de diversos territorios sitiados a la sumisión, a la obediencia, a la dependencia y desesperanza por lograr su propio acontecer con el futuro, desconociendo sus culturas y subastando conciencias. Inexorable acontecer que nos convoca a vislumbrar realidades disímiles con una mirada vacilante, perpleja, irresoluta en pensar que pueden cohabitar alternativas vivificantes a los nuevos ordenes avasalladores.

Crozier (citado por Bauman, 2001) señala que:

la dominación consiste en buscar esencialmente el mismo fin, el de darle mayor margen y libertad de maniobra al bando dominante a la vez que se imponen las restricciones más estrictas posibles a la libertad de decisión del bando dominado (p. 93).

En este sentido, las relaciones de dominación han estado presentes en el devenir y construcción de territorios llamados subdesarrollados, que siguen vigentes con un neocolonialismo; relaciones entre los países centrales dueños de los medios de producción y los grandes capitales y países periféricos utilizados por sus grandes riquezas naturales, posición geoestratégica y “capital humano”.

Para que los países más atrasados en articularse al neocolonialismo puedan adaptarse, se realizan una serie de reformas económicas tendientes a aumentar la competitividad nacional y alivianar sus responsabilidades con la administración del Estado, excluyéndolo de cualquier política intervencionista; así hace su ruptura el neoliberalismo desde la década de los noventa en la mayoría de países latinoamericanos, que tuvo su génesis en el consenso de Washington con la implementación de políticas económicas --como son las fiscales restrictivas que determinan un recorte al gasto público de los países latinoamericanos y la privatización--, vendiendo la idea que los entes privados son más eficientes y productivos que los públicos y que son una manera de generar riqueza. Con este panorama, la educación

deja de ser escenario vital de desarrollo humano y cae prisionera de la mercantilización y la orfandad de los gobiernos.

Según Mejía & Awad (2007)

Se crea un espacio en el que algunos grupos que viven marginalizados por ese desarrollo global empiezan a afianzar sus formas de resistencia y a conocer su carácter subalterno con relación a la forma como se produce y se administra la globalización capitalista. Entre ellas la neoliberal (p.66).

Así pues, se deja en evidencia un colonialismo que sigue presente aún en tiempos de sociedades progresistas, innovadoras y con altos estándares en desarrollo económico, siendo clara la brecha que se constituye con el humanizar.

### **Retos de humanidad en perspectiva de neocolonización**

Humanidad es pensarse como sujeto, pero además, pensar en el otro en la construcción de una sociedad con parámetros de justicia y equidad, y preservar en cada ser humano una posibilidad de construir su futuro apegado a “principios de desarrollo”. El viraje que se da en las últimas décadas, hace pensar en un devenir plagado de diferentes prácticas sociales o más bien, diferentes escenarios sociales; la trilogía de ciencia, técnica e industria ha cambiado en cierto sentido las exigencias del mundo actual. Una humanidad gobernada por un régimen de mercado que incita a los sujetos a un deseo permanente de consumir, de atesorar y tratar de vivir cada instante de la vida para lograr escalar en un estatus social que se ha establecido en el mundo post moderno.

Una realidad que se ha vendido como la base de crecimiento y la desaparición de las brechas económicas en el mundo entero. Realidades que desconfiguran la esencia misma de los seres humanos, la vida misma constituida en el ideal de convivir desde el ser y en consonancia con la naturaleza, ya no es substancial. La idea del trabajo, de aprovechar el

tiempo para generar recursos y así trabajar mucho más y poder suplir las nuevas necesidades que plantea el mundo globalizado, nos ha conducido a ser gobernados por el cronos: vivir para el trabajo, calidad del tiempo evidenciada en la producción, el tiempo de la oferta y la demanda . El sujeto ya no es una apuesta por el sujeto mismo, es una apuesta por un sistema deshumanizante, hace parte de una estructura que determina su futuro, sus necesidades, sus expectativas y hasta su propia vida.

Para Morin, Roger y Motta (2006) “Es un mito global en el que las sociedades llegan a industrializarse alcanzaran el bienestar, reduce las desigualdades extremas y facilitan a los individuos el máximo de felicidad que puede dispensar la sociedad” (p.103).

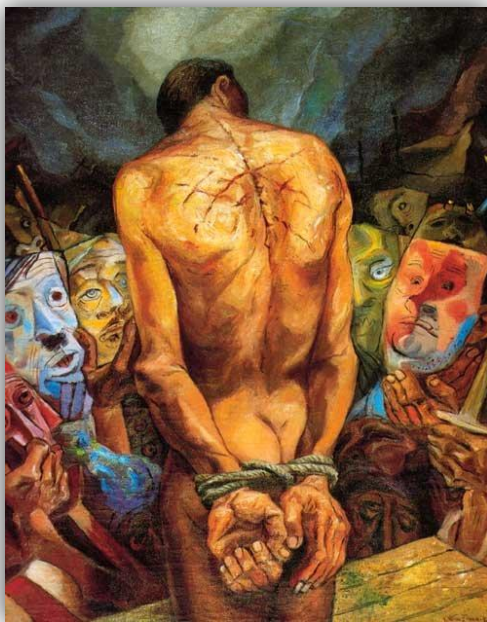


Figura 4. *La hora oscura*. Eduardo Kigman  
<http://www.hispanorama.net/profile/MariaMagdalenaGabetta>

En este sentido, la supraordinación de seguir modelos que desconocen otras apuestas por la vida, en clave de lo ético-estético, de lo ancestral, de nuevas alternativas de convivir, de la consonancia por la *Gaia*, pareciese que no tienen cabida en lo que se encuentra como aceptado. Por el contrario, en las últimas décadas se han incrementado las brechas sociales,



donde las posibilidades de “desarrollo humano” son invisibles en un porcentaje muy notorio de la población.

Mejía & Awad (2007) afirman que “la exclusión particular y global se da en diferentes proyectos (económico, político, cultural, social, de género, étnico) y adquiere concreción hoy, ampliando la concepción de “clase” en los fenómenos comunicativos gestados por la globalización tecnológica de final de siglo” (p.28). Una realidad que homogeniza, desconoce y no permite germinar otras maneras de vislumbrar los amaneceres y los atardeceres. Nos encontramos muchas veces encallados, coartados en dejar de lado nuestra esencia, nuestras raíces, nuestro devenir histórico, y nos han hecho olvidar que dejamos huellas y que esas huellas son las encargadas de direccionar un camino como latinoamericanos. Es posible preguntarse si los saberes ancestrales de determinar las fechas de siembra, los ciclos de la naturaleza, las épocas fértiles, la medicina, la cosmogonía de los diferentes grupos indígenas, o por ejemplo, la cultura delicada por todos los matices, una amalgama del choque de diferentes modos de vivir que habitaron el mismo territorio construyendo una manera totalmente diferente de develar el mundo, los grupos de mujeres que buscan formas alternativas de encontrarse consigo mismas, tienen cabida en un modelo colonizado.

Parece, sin embargo, como si los modelos de dominación y las relaciones de poder gobernarán directamente sobre la vida de cada ser humano, según Morin, Roger y Motta (2006) “el aumento de la desigualdad, a escala global, entre países desarrollados y subdesarrollados se hace insostenible y genera perturbaciones y reacciones en todas partes hasta convertirse en un malestar global” (p.104), precisamente porque los tiempos presentes exigen estar atentos a las emergencias que convocan una mirada distinta al cohabitar en los paisajes de autoafirmación, de re-significación, de resistir, visibilizando diferentes opciones por el existir y el co-existir. Para Walsh (2013)

son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino

en la construcción de caminos de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (p.2).

### **Apegos y desapegos de cultura y tradición desde lo neocolonial**

En cierto sentido, la cultura como urdimbre ya no se apega a la tradición, a la transmisión de saberes de generación en generación, a creencias ancestrales, hábitos y costumbres, ya se encuentra construida sobre hilos conectores que se tejen desde la tecnología y las comunicaciones, que determinan formas de vida reflejados en la corporeidad: lenguajes, adecuación del cuerpo, música, hasta la forma de vestir; y en colectivo, como se configura el territorio de acuerdo a estándares universales.



Figura 5. Terruño Eduardo *Kingman*.  
<http://www.skyscraperlife.com/latitud-cero-bar/70914-ecuador-vintage/index9.html>

Como si fuera poco, la pobreza como se conoció en décadas anteriores, en la ausencia de elementos materiales y la exclusión de posibilidades de ascender en la pirámide social, ha quedado de lado cuando el mercado suple cualquier deseo de primera necesidad o de deseo creado, el ejemplo más significativo es que las nuevas tecnologías han inyectado cualquier hogar sin importar la diferencia de “clases”, televisión, telefonía, electrodomésticos; pero aún más masivo, la conexión a la que asume para el hombre ocupar otro espacio social.

Según Giroux (2003) “el capitalismo dio origen a la publicidad masiva y a su prédica evangélica de consumismo sin fin. La racionalidad del capitalismo industrial avanzado, vigente desde hacía poco, daba forma a todas las formas a toda esfera de existencia social” (p. 9)

Cabe entonces preguntarse ¿qué cultura existe hoy? Avanzando en el tiempo, nos encontramos frente a la construcción de un “homo-consumidor”, desplegando todos los esfuerzos posibles para encontrarse en el espacio como parte del estatus quo, donde impera centrarse en el individualismo y en el ser de cierta manera triunfador, pero irónicamente en una condición de sujetos que se totalizan y se homogenizan en condiciones de vida que absorben la naturaleza misma del ser humano con el conjunto de subjetividades que privilegian el habitar.

Es de agregar que las relaciones de poder que históricamente se habían marcado en el vivir - con, son difíciles de descifrar en la actualidad, ya que los gobiernos no tienen la última palabra en la toma de decisiones, la lucha contra el terrorismo a nivel mundial y el libre mercado disponen de otros macro relatos que son imperativos para los territorios que se han vuelto más dependientes.

Pareciera por todo lo anterior, que nos encontramos en una paradoja en el sentido estricto de edificar humanidad y que sospechar de la validez de lo que es real en un modelo hegemónico, puede ser injurioso para lo legalmente instaurado. Para Giroux (2003) “la historia ha sido despojada de su contenido crítico y trascendente y ya no puede dar a la sociedad las nociones históricas necesarias para el desarrollo de una conciencia crítica colectiva” (p. 24). Con esto en mente, se reflexiona sobre el sentido estricto de la enseñanza y la responsabilidad que tiene la escuela al ser cómplice de los devenires humanos o artífice en la construcción de horizontes de sentido para un territorio.

Se vislumbra en la distancia una posibilidad de encuentro con aquello que puede convertirse en un torbellino de alternativas, que sirve para encontrar formas de

emancipación y resistir y seguir dándole sentido a la importancia de lo humano, que nos identifica como nacidos en un territorio, por la esperanza de construir nuestro propio presente y que desde muchas experiencias, es una opción por la autoafirmación como latinoamericanos.

### III. PAISAJE ORDENADO: HORIZONTES DE RE-EXISTENCIA Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA



Figura 6. Gonzalo Endara Crow. *Colección El tren volador*. <http://www.picassomio.es/gonzalo-endara-crow/exposicion.html>

*“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997, p.7).*

## **Horizonte aparente desde las pedagogías decoloniales**

En términos de apuestas por la educación en clave de lo decolonial, una construcción/deconstrucción de paradigmas que puedan develar otros sentidos por el habitar, el vivir-con, el sentir, la transformación del territorio. Una posibilidad por el acontecer en el mundo. Una postura que invita a una reflexión continúa por las prácticas pedagógicas en la escuela, en tanto dispositivo de germinar, trascender, transformar y enaltecer la educación.

Provocación a la reflexión por dicotomías que se van desdibujando en el trasegar de las mesetas del conocimiento, opresión/autoafirmación, desesperanza/transformación, dominación/agenciamiento. Decolonial como posibilidad para hacer lecturas críticas de los contextos sociales, culturales y políticos, que permita asumir posturas frente a situaciones, fenómenos y hechos pasados y presentes que tienen incidencia en la construcción permanente de las comunidades, como aspecto básico en la transformación de escenarios y realidades individuales y colectivas.

Una mirada que permite develar la escuela como territorio de re-existencia en tanto posibilidad de analizar de manera recursiva los procesos humanos emancipatorios, reconfigurando la escuela desde nuevas formas de existir para visibilizar lo diverso a modo de autoafirmar trayectos y proyectos de vida, y construcción de sociedades equitativas y dignas.

Para Walsh (2007)

es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias. Que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir (p.35).

En tal sentido, el proyecto decolonial se inscribe como rizoma de contribuciones de diferentes lugares de Latinoamérica, que se inquietan por esas tensiones recurrentes en tiempos presentes, cosmovisiones que provocan, inquietan, afloran un despertar en territorios con perspectivas de tejer sus propios crepúsculos.

Repensar utopías que aventuren la consolidación de un proyecto que afine sus intenciones, que conjugue capacidades, fortalezca su episteme, en tanto funda nuevos aconteceres y desvirtúa verdades absolutas; enaltecer el cúmulo de saberes propios que han estado presentes durante siglos y que de una u otra manera, han sobrevivido al ritmo desaforado de las ciencias eurocéntricas, saberes que están diseminados por diversos territorios y que están allí siempre construyendo una trama aparte del sistema que funda realidades.

En este sentido, De Sousa Santos (2010) afirma “Los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica” (p.19). Ello se despliega como provocación para seguir re-pensando la escuela como el escenario que funda praxis en ese acontecer, estar y habitar con el otro como fundamento de comunidades de aprendizaje que despliegan sus esfuerzos en tramar sus propios sentidos de vida.

### **La resistencia: posibilidad de horizonte hologramático**

Múltiples miradas que convergen en el acontecer del aula, como espacio vital del sujeto por vislumbrar otras opciones del habitar; las emergencias educativas actuales nos hacen detener a reflexionar sobre las lógicas que permanecen en la escuela con dispositivos de normalización, desesperanza y secularización, que siguen presentes en el ejercicio de la enseñanza. Romper paradigmas que representan las inequidades que se desprenden de

escuelas suspendidas en desiertos de frustraciones, donde las utopías poco a poco se comienzan a desvanecer.



Figura 7. Eduardo Kingman. *Ataduras*.  
[https://www.encyclopediadelecuador.com/PaginaWeb/FotosChicas/Kingman,\\_Eduardo\\_\(Ataduras\).jpg](https://www.encyclopediadelecuador.com/PaginaWeb/FotosChicas/Kingman,_Eduardo_(Ataduras).jpg)

La escuela gobernada por el mundo adulto –céntrico, donde el maestro es el referente del mundo, es el adulto con un solo modelo de construcción social constituido desde la trasmisión de contenidos, de la escuela punitiva, de la escuela disciplinada, de la escuela que produce en serie. Para Freire (1997), “Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda” (p.93).

La resistencia como escenario liberador del maestro, que desde su praxis persiste sobre espacios que encumbren el sentido de lo pedagógico, en tanto encuentro que posibilite transformar prácticas donde la trama sea entre enseñantes/aprendientes, aprendientes/enseñantes, que visibilicen la condición humana como sentido mismo de la existencia del microcosmos que representa la escuela que cruza el macrocosmos social; apuestas por una ética del habitar en consonancia con oasis de redes que se entretejen en comunidades de aprendizaje que respeten los paisajes vitales, transformen horizontes estáticos, desarrollen un sentido de lo político, una postura frente a las realidades que segundo a segundo afianzan el papel sobre el oprimido, del dominado, del invisibilizado.



Lo político como andadura de la sospecha, permanente búsqueda, autoafirmación, plasticidad de pensamiento en términos de equidad, justicia, defensa por lo ancestral, el rescate por los saberes propios; el maestro en condición juvenil que se rehúsa a caer prisionero de los macro relatos que inscriben desencantamiento, sectarismo, indolencia; que se resiste en abandonar su paisaje sin desconocer al otro en una pedagogía de la alteridad, que provoca con arquetipos que incitan a escalar por cumbres que llevan a redes conversacionales del *lenguajear* y el emocionar.

Resistencia en la reflexión del acontecer pedagógico de la escuela que trasciende los escenarios institucionales y hace apertura a nuevos escenarios y nuevos territorios de bio-aprendizaje en la potenciación del ser humano; territorio vivo que conjuga comunidades de aprendizaje que rompen las jerarquías hegemónicas de los modelos educativos inscritos a patrones de dominación, y posibilitan la participación de todos como aprendientes a la vez que enseñantes.

Escuela como lugar de enunciación, hábitat, territorio de pensamiento crítico, problemático, epistémico y ontológico, que resiste a la instauración de dispositivos de obediencia, subordinación, al recelo de verdades absolutas. Para Dussel (1996), “se puede poseer una conciencia crítica de los temas, de sus condicionamientos, del uso que pueda hacerse de los resultados. Todo ello permite al hombre de ciencia, con conciencia ético política, poder dar cuenta responsable de sus actos” (p.196). En tal sentido, se entrevén emergencias que lleven a re-pensar la escuela en estancia, escenario, espacio vital que se hace responsable de afrontar la represión de otras maneras de construir el conocimiento, desde paradigmas de colonialidad del saber y colonialidad del poder (Quijano, 2000b), resistir a caer en acantilados que fragmentan la producción de conocimientos propios, saberes propios, reconocer epistemes propias.

## **Horizonte sensible**

Decanta pasajes de oberturas en el reencantamiento por la vida misma, en auroras boreales colmadas de re-significar las apuestas por transformar la escuela de los y las jóvenes; encontrar puntos de fuga en el discurso certero pero vacilante que presenta los modelos hegemónicos que desconocen la existencia del otro, de su historicidad, sus expectativas, imaginarios, saberes; un telón de fondo que como urdimbre detiene los recorridos por caminos de auto afirmación.

La noción de liberación y emancipación requiere disponer los entramados de la escuela a que reconozcan cada uno de los elementos que hacen parte del paisaje, que le den nuevas formas, colores, disposiciones que lleven a vislumbrar horizontes desde diferentes balcones; un renacer de las prácticas pedagógicas que posibilite el reverdecer de otras posibilidades de vida, habitar, morar y estar en clave de transformar, re- pensar, sospechar los modelos que desconozcan ese sujeto sensible.

Re- existencia como provocación a analizar desde otra perspectiva los procesos de liberación, emancipación y lucha, reconfigurando nuevas formas de existir en particular con sus propios proyectos de vida y trayecto de sociedad para ocupar un lugar de dignidad social (Albán, 2012). Re-existencia que reinvente nuevas praxis en la escuela como lugar de enunciación que funda, traza, configura otros sentidos por lo estético, la política, lo pedagógico.



Figura 8. Eduardo Kingman. *Colección Una mirada hacia el sur. Lugar natal*  
[http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/vida-y-futuro/20130506/media\\_recortes/2013/05/06/455444\\_gd.jpg](http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/vida-y-futuro/20130506/media_recortes/2013/05/06/455444_gd.jpg)

Re-existir frente a macro proyectos que invisibilizan las miradas diferentes de los paisajes de la vida, de la construcción por un equilibrio donde emerjan formas singulares por encumbrarse, lo que significa el “desarrollo” en humanidad, la capacidad de ser otro, auscultar en voces diversas en esa relación dialógica que invita una profunda reflexión frente a propias epistemes.

Re-existir en tiempos que la escuela homogeniza, totaliza, excluye; constituye una apuesta por aulas, microcosmos, mundo; era planetaria que reinvente libertad, emancipación y democracia como acción que divisa el vivir-con. “El hombre debe participar de estas épocas también creando, recreando y decidiendo” (Freire, 1997, p.33), en tanto horizontes que erijan nuevas explicaciones, matices, condiciones por recrear territorios esperanzados, incansables, ambiciosos, deseosos por nuevas primaveras, nuevos escenarios de transformación colectiva.

La escuela como el ágora de re-existencia del sujeto que entiende sus potencialidades en constituir el propio acontecer en el cosmos; la riqueza de la historia en tanto posibilidad de comprender las huellas, trayectos y construcciones, cosmogonías, rituales, prácticas que

fundan la esencia; la condición por el habitar propio y magnánimo por el existir; el valor de sus imaginarios como fuente inagotable de creación, liberación y transformación de humanidad; la importancia del otro como intérprete de la propia existencia que invita a reinventar los paisajes inundados de aguas cristalinas, diáfanas, con corrientes que dejen huellas desmesuradas en las riveras de dominación y homogenización.

La reflexión constante de la realidad que pone en sospecha los discursos institucionales al servicio de los grandes señores; la autoafirmación por los saberes propios, ancestrales, que son observados desde panópticos de ambición, codicia e interés de ser expropiados; la existencia misma como asunto que convoca a asombrarnos por nuestros propios territorios que posibilitan nuevas tramas por la vida misma que constantemente se transforma. En tal sentido, De Sousa Santos (2010) plantea que “Los seres son comunidades de seres antes que individuos; en esas comunidades están presentes y vivos los antepasados así como los animales y la madre tierra” (p.19).

Re- existir desde la condición misma de territorios que conocían sus prácticas ancestrales, ideales de vivir – con, el trato con la naturaleza y la conexión espiritual con el creador en tanto posibilidad de emancipación, liberación y armonía con el trascendente. La escuela debe ser preludeo de paisajes revitalizados en incluir múltiples miradas, que converjan, investiguen, miradas honestas, flexibles, dialogantes, como el acto de humanidad más desinteresado pero más potente en la construcción de acción colectiva entre enseñantes y aprendientes; para Freire (1987), “Enseñar-aprender, participamos de una experiencia total, directa, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad” (p.12).

Nuevos horizontes estéticos en términos de una re-flexión, re-significación de la escuela de manera que posibilite agenciamiento, en tanto entramado de relaciones que convergen, trascienden, evolucionan, en la construcción de horizontes otros, horizontes humanos, horizontes más sensibles.

#### IV. PAISAJE HUMANIZADO: TERRITORIO EXISTENCIAL DE NUEVOS TRAYECTOS



Figura 9. Cecilia Paredes. Wallpaper camouflage  
<http://agapando.com/agapando/category/lunes/page/5/>

Todo paisaje trae consigo la esperanza de un escenario distinto: paisajes sombríos, quimeras, planicies o montañas, soleados o nubados, todos recrean posibilidades ético – estéticas en la construcción de nuevos mundos posibles. Pensar la escuela como paisaje

humanizado, como paisaje de humanidad en tiempos presentes, es una apuesta por la práctica pedagógica libre, espontánea; por una práctica que reconozca sujetos que pueden trascender en términos de humanidad, volverse agentes de su propia vida y de la sociedad – mundo que habitan.

El camino que devela el paisaje construido en humanidad, como trayectos de pensamiento con sentido, en el cual el sujeto hace cruces, travesías, movilizaciones, como propuesta de transformación en la que consolida su lugar de habitancia, posibilita la interpretación de territorios sociales como compromiso en la emergencia de nuevas oberturas de conocimiento que devienen la andadura personal y que lo develan agente en su capacidad *autopoietica*, capacidad que lo señala vivo en tanto proyecto de vida, a la vez que lo emancipa de un mundo adinámico.

Los tránsitos temporo-espaciales que configuran otras realidades en plenitud: pasado-presente, presente-presente, futuro-presente, satisfacen a la persona que los vive, que los constituye, que los habita; le construyen en paisaje con historia y hacia un futuro, sin olvidar el ahora de habitancia, ya que no representa oposición, sino que encarna posibilidad, coloca en incertidumbre, en constante itinerancia, apuesta por diversas perspectivas y desafía a nuevas andaduras, nuevos trazos; lo cual hace posible mirar entonces, la escuela desde nuevas configuraciones, escuela territorio vital de liberación del sujeto y su agenciamiento como oportunidad propia como organismo viviente.

Las condiciones de desigualdad social, discriminación, destrucción del planeta, consecuencia del precepto del paradigma reinante que como paisajes olvidados confinaron al sujeto a una vida de dominación; paisajes donde son evidentes la riqueza y pobreza extremas, el dominio de las comunidades menos favorecidas, la destrucción y explotación desmesurada, los excesos, son para la escuela territorio vital de liberación del sujeto motivo de re – flexión, en tanto, como dice Gutiérrez (1988) “La escuela al estar sometida a las barreras ideológicas necesariamente se convierte en una institución estancada y reacia al

cambio” (p.30), siendo así una provocación a dejar fluir una escuela que rebosa las barreras, con un maestro que asume el cambio como opción permanente.

### **Bocetos para construir caminos en el emerger desde el maestro en condición juvenil**

La escuela de paisajes estáticos, inertes, adinámicos, que moldea personas disciplinadas, ordenadas, obedientes, pacientes, listas para la subordinación, y el cumplimiento de tareas; es la escuela que nos invita a trazar bocetos de nuevos caminos, la que llama a transitar el largo sendero para que el aula trascienda la “jaula” de clase y se convierta en comunidad de aprendizaje, que provoque a todos como aprendientes, todos como enseñantes, todos como dueños del conocimiento en tanto posibilidad para transformación a partir de las experiencias, intereses, necesidades y deseos.

Encumbrar los pasos hacia la escarpada escuela exige un maestro que difumine el adulto, que abra sus ojos al sol emancipador; un maestro que deleve su compromiso ético político con un modo distinto de concebir al sujeto, que incita al orden/caos (turbulencia), a la incertidumbre (tensión, ruptura, inestabilidad, conflicto), características que durante siglos han descrito de manera desdeñosa a la juventud, pero que se convierten en oportunidad de vivir la escuela de manera distinta en la construcción de sujetos libre pensantes, que asuman y vivan una condición social diversa.

Un maestro que al vivenciar como condición social su condición juvenil, sin que esté definida en un rango etario, condición juvenil como tejido de relaciones sociales y particularidades humanas que invitan al sujeto a transitar hacia la emancipación; condición juvenil que en complejidad, toma distancia de la linealidad del bio-desarrollo hacia una construcción biosociocultural en fundación permanente, recursiva, bucléica de la escuela.

Es en esa fundación permanente del sujeto que se trasciende a la comunidad aprendiente como una invitación a la generación de espacios para conversar, para reconocer en las experiencias del otro y con el otro, a la posibilidad de construir conocimiento en común

unidad tejiendo redes de interacciones complejas y dinámicas, que le dan sentido al aprendizaje (morfogénesis del conocimiento), al aula y a la escuela en el ejercicio de una autonomía que señala tensiones, conflictos y relaciones de poder, en tanto lleva a la reflexión, a la negociación, a la búsqueda de alternativas diversas.

Durante esa metamorfosis de la mirada adultocéntrica a la escuela y al mundo de la vida, a la mirada hologramática de este, como comunidad de aprendizaje que se constituye en generadora de propuestas alternativas en búsqueda de procesos significativos que impliquen a enseñantes, aprendientes, contexto, para la construcción y transformación del conocimiento y de las realidades sociales y humanas, lo que lleva a superar la fragmentación de las partes: estudiante - maestro, aula, escuela, currículo; y permite ver al aprendiente en su totalidad y legitimidad como agente de su proyecto de vida, ya que emerge como un todo unificado que le faculta vivir procesos de transformación en la convivencia, a la vez que genera entusiasmo por el goce de la construcción de una sociedad distinta.



Figura 10. *El poder de la mujer.*  
<http://espacio-universal.blogspot.com/2013/11/el-poder-de-la-mujer.html>

La escuela como paisaje humanizado, es espacio de interacciones con el contexto, con el conocimiento, consigo mismo, en el cual se construyen sentidos, relaciones, tejidos; espacio donde emergen montañas, picos, planicies, abismos, ríos; paisaje como territorio vivo para coexistir en la relación con el otro, en la cosmogonía de lo vivo; expresión



participativa, creativa, relacional, que sin duda media las posibilidades comunicacionales que en la escuela representan un sustrato que permite reencontrarse, auto-reconocerse, determinarse como individuo y como común unidad, adentrarse en movibilidades que superen la justificación ideológica de la competencia y su extensión de poder.

De esta manera, es posible establecer interacciones e interrelaciones como aprendientes en condición juvenil, en nuevas formas de auto-organización, interrelaciones que se tejen con hilos de conocimiento con sentido y sentir social que representan la vida, que es lo único que puede provocar los cambios que requiere el devenir histórico para que posibilite la intervención sobre la realidad que acontece. Dichos procesos de autoorganización, son los que han de aflorar como sujetos implicados de la comunidad aprendiente, procesos que son inherentes a cada organismo viviente, pero que el adoctrinamiento ha enmascarado.

### **Una mirada al arquetipo del paisaje de la escuela en emancipación**

Leer la escuela como territorio vivo, es promover nuevas formas para aprender, para vivir el territorio mucho más allá de los ríos, las montañas; para vivir y transformar permanentemente las culturas, las memorias, la experiencia; para arraigar la identidad; un proceso desde las costumbres, lo espiritual y lo cosmogónico propio a las comunidades – comunidad de aprendizaje; una posibilidad para consolidar los procesos cognitivos – vitales: organizativos fundamentados en el orden – caos, democráticos, culturales, sociales, humanos.

Territorio que devela redes que se entretajan en la gran urdimbre que es vida, de ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. “Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio” (Freire, 1997, p.89). Escuela que es en la cotidianidad de la vida y que permite desaprender y crear nuevos conceptos, nuevos

significados, nuevos sentidos; para así alcanzar una reivindicación con nuestro momento histórico, que lleva a repensar como ciudadanos planetarios en la pretensión de ser sujetos libres, desde una experiencia reflexiva, recuperar el extracto-semilla de la convivencia en encuentros con la emoción y su dimensión en su ser-hacer-saber.

Es innegable que el aprender se da por medio del contacto con el yo-ser, con la naturaleza, con el otro; lo cual es contrario al escenario de la libertad calculada que se ha potenciado desde la misma escuela, empezando por la intencionalidad operacional de quienes la conciben o la han pensado así para todos. Esto nos incomunica con nosotros mismos, con los demás, con el espacio vital. “Mantener el control de la escuela es asegurarse la transmisión ideológica dado que gracias al carácter persuasivo, insistente y repetitivo de la comunicación educativa, se hace posible la internalización de ideas, modos de hacer y pensar” (Gutiérrez, 1988, p.29). Liberar entonces al sujeto es, en tanto construcción de nuevos ideales, sacar de sí el pensamiento en reflexión constante, dar la movilidad que tiene la vida misma a la escuela, al contexto.

La escuela, territorio vital como escenario de paisaje emancipador, pero no el único, donde acontece el acto educativo, representa el multiverso que convoca al reconocimiento en la medida en que permite la convergencia de la diversidad humana, allí se hacen presentes el yo, el otro y lo otro, lo cosmogónico, lo ancestral, en un juego de relaciones que permite tejer nuevas eventualidades que dan una nueva mirada a la humanidad. Convoca a un sujeto que re-crea posibilidades, habitar en el re-existir para retornar al sujeto sensible que contiene la intolerancia y la invisibilización; sujeto que contribuye a construir el significado personal de la relación potencial con el otro en la significación de sí mismo.

Esta construcción de significado y de sentido se presenta con nuevas emergencias, con novedades en condiciones de desequilibrio – equilibrio y en potencia de la crisis, nuevas dinámicas y nuevos procesos que afrontan en complejidad. Ello implica la disolución de los discursos lineales, parametrizados y homogenizantes de la educación, en tanto superponga

la trama pluridimensional de la vida con sus múltiples ejes problemáticos, en una escuela que promueva la democracia, la equidad, la justicia, la solidaridad, como preceptos de vida.

Pensar la bio-pedagogía para la libertad, posibilita la educación en las comunidades de aprendizaje en tanto trasciende la educación de las masas más allá de la alienación de los estados en torno a indicadores de calidad y centra como único indicador de calidad, el sujeto y su potenciación como agente de su destino y el de su grupo humano. Permite construir permanentemente la relación sujeto – sujeto – cosmos - naturaleza viva, donde emergen las problemáticas que reclaman la urgencia de cambios a todo nivel; dichos cambios asumidos en el sistema educativo, proponen un sistema dialógico de saberes que trasciendan las barreras disciplinares hacia el reconocimiento del entramado de caracterizaciones diversas que es la vida misma, interrelaciones que promulguen un fin común en el sentido más universal del respeto, la comprensión, la igualdad en cuanto a justicia y equidad.

### **Paisajes de territorio en resistencia**

Como paisaje en resistencia, el territorio advierte la común – unidad en la emergencia del sujeto que vive con, que reconoce y que respeta al otro en su diversidad multidimensional ética, social, política, cultural; y reconoce que todos los seres vivos son miembros de comunidades ecológicas, vinculados por una red de interdependencias, y es cuando esta profunda percepción ecológica se vuelve parte de la vida cotidiana, cuando emerge un sistema ético radicalmente nuevo (Capra, 1998); de esta manera, las interdependencias que crea la persona que vive en relación con el otro, que se realiza viviendo y desde esta vivencia construye su estructura en comunitariedad, permean a la vez que facilitan la convivencia con el otro y con lo otro.

La influencia del desarrollo social permite que la sociedad rompa los controles sociales y culturales que la regulan; genera posibilidad de constituir ciudadanos del mundo con una mirada sobre responsabilidades humanas con el cosmos, consigo mismo y con la comunidad de aprendizaje, deberes y derechos invisibilizados en un conjunto social cada vez más indolente del otro, pero que se recompone como una sociedad-mundo que busca dar solución a la problemática de la colectividad. Dicha ruptura de los controles sociales, culturales, económicos, políticos, reconfigura posibilidades de resistir en el resurgir de lo vital en la escuela y demás escenarios como territorios en humanidad expandida; en este sentido, el vivir pone por sí en resistencia a la muerte, la dinámica resiste la adinamia, la praxis cotidiana pone en resistencia la inercia del oprimido.

La dominación como forma de desterritorialización ha llevado a la aldea planetaria un sujeto sin materia, sin cuerpo, e incluso con conciencia deleznable, en tanto lo ha conducido a una presencia pasiva, sumida en el silencio, en la obediencia, en la subordinación, abocada a lo oculto, como vivencia de lo impersonal, que niega la presencia de sí mismo, le impide correr riesgos en relación con la vida y adopta la sociedad como modelo de orden e integración.

Volver al territorio como paisaje en resistencia, abre paso a la búsqueda de un nuevo principio de combinación de la racionalidad, la identidad cultural, la relación con el cosmos, con el trascendente, con la *Gaia*; en el desafío de recuperar la confianza en el protagonismo humano, no desde el antropocentrismo, sino desde el sujeto sensible que agencia la aldea que habita en la comunitariedad, que deja de ser arrollada por los cambios y marginada por el mundo mismo y se construye – deconstruye y reconstruye en una nueva forma de mirar.

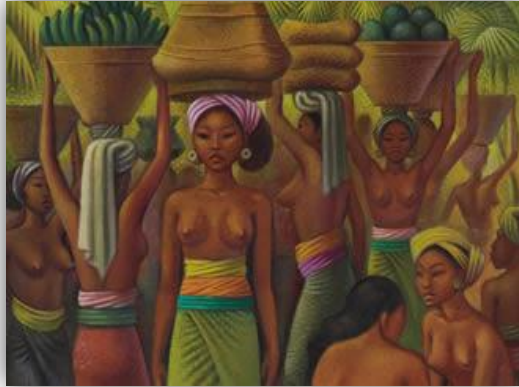


Figura 11. Miguel Covarrubias. *Ofrecimiento de frutas al templo*.

<http://www.cnnexpansion.com/print/estilo/2011/05/28/pintores-de-al-logran-records-en-subasta>

De esta manera, apropia competencias de negociación de saberes y concepciones del mundo, en el contexto de la prácticas culturales de la vida cotidiana de los grupos humanos -etnias, clases, tribus- que construyen el ser en su cotidianidad, constituyendo un *ethos* solidario que asegura el contenido humano y el horizonte humanizante de este proceso; como también su universalidad mediante la protesta y la propuesta; posibilitando ver la sociedad - mundo tratando de unirse entorno de condiciones, acciones y decisiones que han llevado lo propio de una localidad, de una región al mundo, como surgimiento de un ir y venir de cultura, lenguaje, conocimiento, cosmogonía, espiritualidad.

## V. ATARDECER



Figura 12. Félix Pinchi Aguirre. *Atardecer en el Amazonas*.  
<http://www.artelista.com/obra/9957610429138021-atardecerenelamazonas.html>

## **Cierre apertura que retorna a la esperanza del nuevo amanecer**

En lectura de paisajes tristes, paisajes olvidados, paisajes desolados, es recurrente encontrar enseñantes - aprendientes que devienen desesperanzas aprendidas en tanto legados como urdimbre que condiciona el habitar de los diferentes escenarios humanos: político, económico, cultural y social. Un sistema que de manera socavada, vende libertades tejidas con hilos de dispositivos de dominación, las cuales manipulan la construcción permanente de la escuela.

Aletargarse en la desesperanza como posibilidad para perpetuar prácticas fundamentadas en el miedo a la incertidumbre, al conflicto, a movilizarse de la zona de confort, hace que la escuela se vislumbre intrascendente, *ilocuente*, carente de protagonismo frente a las tramas que se han de tejer en la comunidad de aprendizaje que representa la escuela, la sociedad, el mundo. Es por ello que los intentos de transformación no germinan, en tanto los hilos que trazan nuevos paisajes quedan baldíos y estériles, aferrados cada vez más sombras que oscurecen la escuela como territorio vital.

La naturalización de la desesperanza frente a la transformación de la escuela llena cada espacio de esta, invadiendo enseñantes – aprendientes, tejiendo un velo que oculta la mirada de las posibilidades de construir una sociedad – mundo disímil, a través del reconocimiento de la escuela como oportunidad para la emancipación.

En tal sentido, otras apuestas por re-significar la escuela en términos de reflexión permanente, de auto reconocimiento y autoafirmación, trazan caminos hacia horizontes posibles, para lo cual la inconformidad del sujeto enseñante – aprendiente es factor fundante en el tránsito hacia la incertidumbre, como posibilidad esperanzadora de nuevos trayectos.

Pensar la escuela como un lienzo para re-crear permanentemente nuevas oportunidades de vida, es posible en la medida en que enseñante – aprendiente hace apertura a nuevas miradas, a posibilidades diversas que se enmarcan en los microcosmos y macrocosmos que constituyen la subjetividades de la escuela – sociedad – mundo, que permiten nuevas construcciones en tanto dueños del conocimiento, como pretexto para comprender las realidades y transformarlas desde lo humano, social, ético, político.

Enseñante – aprendiente al trascender de la jaula al aula de clase, avizora una apuesta para reafirmar la condición del maestro en prácticas pedagógicas libres, emancipadas desde la reflexión permanente como mediador de vida, desde posturas holísticas que develen la complejidad de los acontecimientos educativos en relación con el momento histórico que transita la escuela en el contexto de la sociedad – mundo.

Mirar la escuela como escenario de construcción y transformación constante deviene desde el sentir y el sentido, que conduzca a generar dispositivos permanentes que afloren nuevas perspectivas, nuevos llamamientos, nuevas oportunidades a trascender el pragmatismo propio de la escuela, en tanto lenguaje del conocimiento parcializado del mundo, en trascendencia hacia un *lenguajear* holístico permanente de sentires propios en relación con dicho mundo.

Construir escuelas como redes conversacionales, deviene nuevos lenguajes que dan muestra de las posibilidades en que se constituye la escuela misma, nada más libre que el aula de clase, en la medida que el maestro desarrolla potencialidades innovadoras, plasticidad pedagógica, posibilita aulas democráticas y un sentido estricto de lo político. En donde tiene cabida lo propio como fundamento de la nueva escuela, de la escuela que trasciende el plano de lo institucional enmarcado en el sistema y lo convierte en sinergias de tejido social.

Dichas sinergias invitan a revisar las prácticas inscritas en modelos de educación popular y pedagogías críticas que se fundamentan en aulas tradicionales que coartan el pensamiento,



que no reflexionan los discursos ni trascienden la teoría e instauran posturas acomodadas y descontextualizadas enmascaradas en prácticas libertarias, desconociendo el lugar de enunciación en el cual habita.

Invita a la autocrítica del paisaje en el aula, a la reflexión constante del quehacer propio y del acontecer diario, al desarrollo de prácticas con sentido, prácticas intencionadas y flexibles, para emprender nuevas formas en el hacer como posibilidad de creación y recreación de espacios incluyentes, democráticos y provocadores. También, a abandonar la postura adulto-céntrica del maestro que lo instaura en una figura de autoritarismo, de negación del otro, de invisibilización de otras miradas, una figura de poder absoluto; para constituirse en enseñante – aprendiente, mediador en escenarios de formación: escuela, casa, calle, familia, parque, mundo de la vida; en tanto empieza a establecer interacciones e interrelaciones hacia nuevas formas de auto-organización. Mediador que construye comunidades de aprendizaje que tejen en el lenguaje la concepción de seres aprendientes, seres con la necesidad de comunicar, indagar, sospechar, en la posibilidad de ser habilitados por los otros enseñantes - aprendientes en la plena existencia, dado a nuestro andar en el afán sin una experiencia de vida significativa previa, la cual nos suscite a la presencia de lo uno, el otro y lo otro en tanto red conversacional.

Así pues, una puesta por el reencantamiento de la esencia humana, colectiva y planetaria, a partir del encuentro por el goce, el amor, el descubrir en la construcción de una nueva identidad de la escuela en el dominio en corporeidad, en espiritualidad, la cual se potencia en lo ético estético y su extensión a la conciencia de nuestra verdadera naturaleza como sujeto: la “*autopoiesis*”; con la cual se provoque un cambio estructural en nuestra forma de habitar-trasladarnos-adaptarnos.

Abrir la perspectiva a nuevas emergencias que surgen en diferentes latitudes, como proyectos emancipatorios que van interviniendo otros contextos del habitar, en escenarios diversos de la vida: la escuela, la política, la cultura en tanto reafirmación del constructo social, reconfigurando el territorio enmarcado en el proyecto decolonial, en el cual bien

vale la pena aguzar la mirada como agentes sociales, que permita ser llevado a distintos escenarios, en especial a la escuela de lo vital.

Trascender la práctica decolonial en la construcción misma de las comunidades de aprendizaje en permanente re-existencia, hace un llamamiento al maestro en condición juvenil que, a partir del precepto de renovarse permanentemente, asuma una postura desde la incertidumbre que le permita resignificar la escuela desde los puntos de fuga que se representan en el currículo, en los manuales de convivencia, en los contratos pedagógicos, en la organización misma de una escuela lineal, jerárquica, hacia una escuela dialógica que se construye a partir de esos puntos de fuga en entramados holísticos para entender, emprender y existir en el mundo de la vida.

Las pedagogías decoloniales apuestan por el conversar de diferentes alternativas de emancipación que se van tejiendo en territorios aislados, pero que en la medida en que converjan, constituirán un elemento potenciador del sujeto, de la escuela incluyente a escala planetaria.

El tránsito que exige la praxis en la escuela en perspectiva de nuevas epistemes, retoma lo propio como insumo fundamental en la cimentación de nuevos escenarios de construcción del conocimiento, que atiende a las propias expectativas, intereses, necesidades, deseos de desarrollo humano y agenciamiento social. Exige mirar de nuevo lo ancestral, hacer una reconexión con la *Gaia*, con el cosmos, con el creador, en el sentido trascendente de la vida misma. Retomar las culturas en la reconstrucción permanente como redes conversacionales cerradas, que en el *lenguajear* y el emocionar hacen apertura al grupo humano rompiendo con la dominación que deriva del desconocimiento de sí mismo y del otro.

## REFERENCIAS

- Albán A. (2012). ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia, en diversidad, interculturalidad y construcción de ciudadano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 10(1).
- Bauman, Z. (2001). *La globalización consecuencias humanas*. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económico de Argentina S.A.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Césaire, A. (2006). “Discurso sobre el colonialismo”. En *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Dussel, E. (1977/1996). “De la ciencia a la filosofía de la liberación“. En *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.

- Dussel, E. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Edgardo Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (2004). "Sistema mundo y transmodernidad". En Saurabh Dube, Ishita Banerjee y Walter D Mignolo (eds.). *Modernidades coloniales*. México: El Colegio de México.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Fals Borda, O. (1987). "Es posible una sociología de la liberación" y "Por un conocimiento vivencial". En *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fanon, F. (1965). "Racismo y cultura". En *Por la revolución africana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz Terra S.A.
- Freire P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2a. ed. México: Siglo XXI.
- Girox, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Madrid. Amorrortu Editores.
- Gutiérrez, F. (1988). *Educación como praxis política*. 3ª Ed. México, España, Argentina, Colombia: Siglo XXI editores.
- Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro*

*decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Iesco – Pensar - Siglo del Hombre Editores.

Maturana H. (1990). *Emoción y Lenguaje en educación y política.* Chile: Quebecor World Chile S.A.

Maturana H. (2002). *Transformación en la convivencia.* España: Dolmen ediciones.

Mejía, M. & Awad, M. (2007). *Educación Popular hoy. En tiempos de globalización.* Bogotá: Ediciones Aurora.

Mignolo, W. (2003). “‘Un paradigma otro’: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico”. En *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Madrid: Akal.

Mignolo, W. (2007). “Epílogo: Después de América” y “Postfacio a la edición en español: Después de América ‘Latina’, una vez más”. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.* Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. (2002). “Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial”. Traducción del artículo Geopolitics of knowledge and colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, (101), 57-96.

Morin, E.; Roger, E. & Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria.* Barcelona: Gedisa.

Nieto, J. (2008). *Resistencia: capturas y fugas del poder ediciones desde abajo.* Medellín, Colombia.

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, vi(2), 342-386.

- Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (ed.). *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Caracas: Clasco.
- Sauer, C. (2012). La morfología del paisaje. *Polis*, (15/2006). [En línea]. Consultado el 4 de noviembre de 2014, en <http://polis.revues.org/5015>. DOI:10.4000/polis.5015
- Torres A. (2011). *Educación popular trayectoria y actualidad*. Venezuela: Coordinación de ediciones y publicaciones/imprenta universitaria UBV.
- Walsh, C. (2005). “(Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad”. En Catherine Walsh (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.
- Walsh, C. (2006). “Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo”. En *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. Quito: Académica de la Latinidad.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.
- Walsh C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

