

ÉTICA HORIZONTAL E DIALÓGICA DA AUTORIA E DO ENSINO DA CRIAÇÃO EM SALA DE AULA. ATOS ESTÉTICOS E POLÍTICOS PARA GERAR ESPAÇOS DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL COMUNITÁRIA

**Horizontal and dialogic ethics of authorship
and teaching creation in the classroom.
Aesthetic and political acts to generate spaces
for community social emancipation**

Éticas horizontales y dialógicas de autoría y creación docente
en el aula. Actos estéticos y políticos para generar espacios de
emancipación social comunitaria

Patricia Medina Melgarejo¹

José Ignacio Rivas Flores²

Miguel Darío Hidalgo Castro³

Gary Gari Murie⁴

1 Doctora en Antropología, Escuela Nacional de Antropología e Historia ; Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México e Docente Titular tiempo completo en la Universidad Pedagogía Nacional - México ; ORCID identidad: <https://orcid.org/0000-0001-7625-6545> ; Email: patriciamedinamelgarejo@gmail.com

2 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga España e Catedrático del departamento de Didáctica y organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga ; ORCID identidad: <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011> ; Email: i_rivas@uma.es

3 Doctorado en Desarrollo Rural, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco e Profesor de la universidad Pedagógica Nacional Unidad 202 Tuxtepec, Oaxaca ; ORCID identidad: <https://orcid.org/0000-0002-2519-3123> ; Email: hdario65@yahoo.com

4 Candidato a Doctor en Estudios Artísticos, Facultad de Artes, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia e Profesor de Carrera en Planta, Facultad de Ciencias y Educación ; ORCID identidad: <https://orcid.org/0009-0002-4379-4317> ; Email: ggarim@udistrital.edu.co

Resumo

Compreender as condições sociais da tarefa docente e a necessária transformação de sua prática em sala de aula implica construir deslocamentos epistêmicos na ação política, estética e ético-pedagógica dos professores a partir de outras perspectivas que transformam a sala de aula em atos-potência de criação emancipatória do presente. Este trabalho fundamenta-se nos campos das teorias filosóficas, sociais e pedagógicas, argumentando a partir de Bakhtin e da perspectiva da horizontalidade dialógica a construção de articulações com o campo educacional-pedagógico, reconhecendo os próprios professores como autores e construtores. O artigo aborda, em cinco seções, a compreensão da historicidade do dispositivo "sala de aula", a partir do questionamento das condições que impedem a ação docente no contexto escolar no presente. Nas seções seguintes, constrói-se a argumentação de outros caminhos epistêmicos possíveis que reconheçam os processos de autoria, diálogo horizontal e criativo da docência no espaço cronotópico e polifônico da sala de aula, que se baseiam em sua potencialidade como atos éticos e estéticos, considerando o ato político de comunalidade como produto das lutas sociais dos professores na construção de caminhos de emancipação.

Palavras-chave: historicidade-sala de aula, diálogo-horizontal, autoria-ato estético-ético, movimentos sociais docentes, emancipação-professor.

Abstract

Understanding the social conditions of the teaching task and the necessary transformation of its practice in the classroom implies constructing epistemic shifts in the political, aesthetic and ethical-pedagogical action of teachers from other perspectives that transform the classroom into acts-power of emancipatory creation of the present. This work is based on the fields of philosophical, social and pedagogical theories, arguing from Bakhtin and the perspective of dialogic horizontality the construction of articulations with the educational-pedagogical field, recognizing the teachers themselves as authors and builders. The article addresses in five sections, the understanding of the historicity of the "classroom" device, from the questioning of the conditions that prevent teaching action in the school context in the present. In the following sections, the argumentation of other possible epistemic paths that recognize the processes of authorship, horizontal and creative dialogue is constructed of teaching in the chronotopic and polyphonic space of the classroom, which are sustained in their potentiality as ethical and aesthetic acts, considering the political act of communality as a product of the social struggles of teachers when building paths of emancipation.

Keywords: historicity-classroom, dialogue-horizontal, authorship-aesthetic-ethical act, teacher social movements, emancipation-teacher.

Resumen

Comprender las condiciones sociales de la tarea docente y la necesaria transformación de su práctica en el aula implica construir giros epistémicos en la acción política, estética y ético-pedagógica de los docentes. Estos giros deberían ir orientados a la transformación del aula en actos-poder de “creación emancipatoria” del presente. Este trabajo se fundamenta en diversas teorías filosóficas, sociales y pedagógicas. Especialmente se argumenta desde Bajtín y la perspectiva de la horizontalidad dialógica. Desde esta perspectiva se propone su articulación con el campo educativo-pedagógico, reconociendo a los propios docentes como autores y constructores. El artículo aborda la comprensión de la historicidad del dispositivo “aula”, desde el cuestionamiento de las condiciones que impiden el actuar docente en el contexto escolar presente. En los siguientes apartados se construye la argumentación de otros caminos epistémicos posibles que reconocen los procesos de autoría, dialogo horizontal y creativo de la docencia en el espacio cronotópico y polifónico del aula, los cuales son sustentados en su potencialidad como actos éticos y estéticos. Para ello se considera el acto político de la comunalidad como producto de las luchas sociales de los docentes al construir caminos de emancipación.

Palabras clave: historicidad-aula, diálogo-horizontal, autoría-acto estético-ético, movimientos sociales docentes, emancipación-docente.

Introducción

Nuestros trayectos profesionales y personales se han desarrollado en relación a la docencia y la formación de docentes, desde la perspectiva de la disputa política entre las diferentes perspectivas educativas y pedagógicas presentes en los movimientos sociales de profesoras y profesores en Colombia, Argentina, México, y España. Nuestra posición, por tanto, supone interrogarnos permanentemente sobre nuestro quehacer docente, nuestras docencias y nuestros avatares. A través de este artículo proponemos un trayecto que nos permita repensar los tránsitos de las condiciones sociales del quehacer docente a la transformación de su práctica en la “clase-aula”⁵, comprendiéndola como un espacio social históricamente configurado, pero apropiado y resignificado, a partir de los propios sujetos.

En consecuencia, proponemos la necesidad de otras maneras de pensar a partir de la construcción de los giros epistémico-comprensivos que nos han posibilitado, no sólo concebir, sino decididamente trazar senderos de un actuar político, estético y ético-pedagógico, a partir de otras miradas que transforman el espacio social del aula en actos-potencia de creación emancipadora del presente.

De ahí nuestras interrogantes: ¿Quiénes y por qué, como sujetos docentes, asumimos los retos de ser autores y transformar nuestro trabajo en actos creativos? ¿Qué significan las luchas docentes en relación a la capacidad de la comprensión de nuestras definiciones políticas y, por tanto, éticas y estéticas? ¿Cuáles son los giros en nuestro pensamiento, que nos convocan a otras maneras de hacer la docencia, y transformar el aula en formas horizontales y dialógicas de generación de conocimiento? ¿Qué ha cambiado de nuestras miradas?

Comprendemos nuestras docencias como acto de creación docente, donde sujeto y práctica, en su interrelación, se inter/constituyen en una posibilidad de subversión, como constructores de disrupciones y conocimientos divergentes. Así, en estas preguntas subyacen tesis centrales sustentadas, no sólo en la filosofía y en la teoría social pedagógica, sino que están presentes las concepciones de los y las docentes, como autores/as y constructores/as de la labor en el-aula. Compartimos esta convocatoria de re-pensar nuestro trabajo como

5 Nota aclaratoria. Resulta relevante señalar que las definiciones de los conceptos “Clase” y “Aula”, tienen significados distintos para la lengua española y para la portuguesa. Así, en español se utilizan diferenciadamente (esto también tiene una genealogía), puesto que “Clase” nombra a las personas, sus relaciones -epistémicas- al habitar el espacio del “Aula”, aunque también se puede utilizar “clase” en sentido espacial: “Salón de Clases”. En cambio, para el contexto de habla portuguesa, “Aula” implica una relación epistémica entre los sujetos, y “Clase” nombra el lugar-espacio. Interesantes acepciones y su polaridad. Si hablamos de éticas dialógicas en este texto, precisamente ha iniciado el diálogo y el conflicto generador, siempre nutridos de comprensiones mutuas y nuevos contenidos. De ahí que utilizaremos de forma general la palabra “Aula” para poder inter/construir en significados mutuos; aunque donde sea necesario en el texto, marcaremos algunas diferencias.

un acto político, ético y estético, desde nuestra capacidad de reconocernos como sujetos y actor@s sociales en diálogo permanente.

Comprendemos que estamos construyendo nuestro mundo a partir de nuestro “hacer”, de acuerdo con el modo de narrar nuestra experiencia en el mismo; por tanto, los procesos que desarrollamos en nuestra acción educativa son modos de narrar el mundo y la vida, como nuestra forma de participar en su construcción. Lo cual supone una responsabilidad no sólo epistemológica, sino también ética y estética. Con ello invitamos a la reflexión y creación de condiciones para actos dialógicos y narrativos como propuesta que compromete la comprensión del acto creativo de la docencia, a partir del docente como “autor auténtico”. Esto nos conduce a una mirada epistémico-filosófica y genealógica que recorre distintos ámbitos (como ya hemos mencionado): desde la historicidad de la gestación inicial de la concepción de “Clase” a la configuración de la idea de “Aula escolar” y sus condiciones en el presente. Este proceso es problematizado a través del pensamiento de Bajtín (1989, 2003a, 2003b) y de las concepciones sobre la producción horizontal del conocimiento de Corona-Berkin (2024, 2019).

Con el fin de trazar los referentes procesuales y los giros comprensivos del quehacer docente en las múltiples dimensiones de su complejidad, el presente trabajo se estructura en varios apartados. En los dos primeros, a través de un breve trayecto de la historicidad del aula escolar, se presenta una problematización de sus condiciones en el presente, lo que determina en parte, la propia definición de docencia y del quehacer de las y los docentes. En los tres siguientes apartados, a partir de estas genealogías, más allá de las huellas de su historicidad, se interroga sobre la necesaria construcción de otras miradas que generan nuevos caminos de comprensión del actuar docente, las cuales posibilitan la transformación de sus actos en otras definiciones éticas, estéticas y políticas. Se reconoce, para ello, la capacidad dialógica de transformación de los movimientos sociales docentes. Como último apartado se brinda la necesaria reflexión sobre la construcción de prácticas comunitarias.

A través de estos apartados se trazan veredas, sentidos que brindan otros horizontes de comprensión del aula a partir de los procesos dialógicos horizontales como actos estéticos, éticos y políticos de emancipación social comunitaria, en la realidad docente y pedagógico-educativa.

1. Historicidad y emergencia social del aula como red/dispositivo que condiciona al quehacer docente

Argumentamos de inicio que el quehacer docente, en sí mismo, implica un acto creativo, ya que las concepciones sobre el aula instauran el propio modelo institucionalizado de enseñanza y al ejercicio de sus procedimientos de control y vigilancia hacia las y los docentes. Estas formas genealógicamente han

configurado diversos sedimentos de la historia misma del aula y de la labor de maestras y maestros en el presente.

Como parte de la genealogía de la concepción de aula se encuentran sus vínculos con la configuración histórica de la institución escolar y de sus formas de enseñanza. Estas concepciones se desprenden del taller “artesanal”, propio de los siglos XV al XVIII, momento en que transitan de forma simultánea diversas concepciones que fueron acuñando la idea sobre el aprendizaje. Recordemos, en este sentido, a Comenio con su “Didáctica Magna” (1630 y 1640), centrándose en las formas de organización de los contenidos educativos.

La noción de “clase” (que precede a la definición de aula) cobra el significado en los procedimientos que delimitaban, no sólo el contenido educativo, sino al propio maestro que lo impartía. De este modo, esta concepción permite el establecimiento de agrupaciones de contenidos organizados a partir de “clases-tipos-categorías”, segmentos organizados y clasificados en temas-unidades; por ejemplo “enseñanza de las primeras letras, aritmética”. La concepción de “clase”,⁶ la cual pareciera propiamente pedagógica, genera, como “dispositivo social” (Agamben 2011), distintos condicionantes del quehacer escolar y docente, ya que propicia, tanto la idea de *graduación* (progresión, gradual, paulatino), lo que posteriormente se traduce como grados escolares, como el establecimiento de grupos de personas (*grupos escolares*), que comparten una “clase”. Cabe señalar, que las ideas de clase y grupo escolar, en su trayecto histórico, también se encontraban vinculadas a las concepciones sobre la estructura social, como veremos más adelante.

En consecuencia, durante este periodo, como señala (Hamilton 1981a, 204): *“Primero se dio la introducción de divisiones de clase y una mayor vigilancia de los alumnos. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos”*. Como consecuencia se produjo mayor control sobre los procesos de clase que realizaban los docentes, producto de la visibilidad y el examen constante.

Un proceso más a considerar es el impacto del modelo de la “Instrucción Simultánea”. Eseta consiste en configurar un nuevo espacio físico, delimitado, mediante la construcción de segmentos arquitectónicamente señalados para producir la simultaneidad de la enseñanza a través de la instrucción en grupos más reducidos. De esta forma los contenidos son impartidos en aulas, diferenciadas en espacios particulares (en aulas de escuela o galerías), separados por paredes, en los que la enseñanza se desarrollaba simultáneamente en todos ellos, de acuerdo a un principio de economía de recursos. Este modelo se expande a lo largo del siglo XIX, el cual, en su sedimentación histórica en el presente, es decir, en su historicidad, no ha sido

6 Como ya hemos mencionado, en español y en textos que trabajan la genealogía de la concepción de “Clase”, efectúan una diferencia entre los términos de “Clase” y de “Aula”. En este apartado se mantendrá esta distinción entre el concepto de “Clase” considerado históricamente como antecedente del concepto de aula.

trascendido. A pesar de las críticas al mismo, como las efectuadas por la pedagogía de “la escuela nueva”, o bien las vertientes de pedagogías críticas que se expresaron en el pasado siglo-XX, este modelo ha sido dominante hasta el presente.

Profundizando un poco más en la persistencia del modelo de aula hasta nuestros días, como sustento fundamental de la “instrucción simultánea”, podemos encontrar que sus bases se asientan en los principios de la matriz del pensamiento moderno-colonial. En relación a esta idea se generan dos elementos de reflexión. En el primero se implica al aula en la práctica del examen y el establecimiento de un orden (no sólo de contenidos escolares, sino propiamente social, centrado en la competencia entre sujetos), a través de la asignación de los individuos a grupos escolares determinados. Esto supone una estructura de Asignatura/aula en la que se establece la clasificación de los sujetos tanto por su “rendimiento escolar” (calificaciones), como por su, edad, género y asistencia. Así, esta clasificación puede asociarse a la idea de una igualdad simulada y determinar al aula y sus efectos, no sólo en lo pedagógico, sino esencialmente en lo político y social, ya que predefine la estructura social que la condiciona. Esto es, se definen las formas de acceso, permanencia y continuidad escolar, cada vez más asociados al ingreso económico y a las condiciones de trabajo.

Como segundo elemento, es necesario no olvidar que estos procesos sociales-educativos germinan en el contexto de la revolución industrial y de la sociedad mercantil-capitalista emergente. Se producen a la par de la configuración de los estados-nación y de sus sistemas educativos públicos (Cortés et al. 2023), de la formación de sus maestros, en donde subyacen las ideas de mayor eficiencia y de control y de otras formas de diferenciación socio-política (por ejemplo, entre escuela rural y urbana, itinerarios educativos diferenciados, etc.). De esta forma se genera una tendencia hacia una pedagogía centrada en el individuo y su posición en términos de rendimiento, éxito y eficiencia, lo cual era compatible “con la idea, entonces dominante, de que cada persona pertenecía a un rango diferente en la escala social” (Hamilton 1981b, 24).

Ante este contexto, es posible comprender al aula como dispositivo configurado históricamente, ya que la concepción de la “«clase» no apareció como sustituto de «escuela» sino, hablando en sentido estricto, para identificar las subdivisiones en el seno de las escuelas” (Hamilton 1981a, 96). Esto la sitúa como parte del dispositivo social, como propone Agamben (2011), en este caso escolar, en donde el aula, resulta un elemento articulador del dispositivo pensado como “red (...) que tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder (...) y de saber” (Agamben 2011, 250). A partir de esta configuración sociohistórica, nos interrogamos sobre sus huellas en el presente y los procesos que implica comprender al aula, como dispositivo moderno colonial en el presente.

2. ¿Qué narrativa ética produce el aula escolar en su configuración neoliberal en el presente?

El aula, tal como venimos argumentando, supone un espacio performativo en el que cristalizan las diferentes dimensiones de lo educativo, tanto desde el punto de vista ideológico, como político, epistemológico, social, cultural y, sin duda, también moral. En definitiva, el aula transmite, desde la experiencia que se desarrolla en la misma, el modelo social hegemónico y los valores, creencias, ideologías, perspectivas y narrativas que representan. La experiencia escolar, por tanto, construye las condiciones para el desarrollo de la propuesta hegemónica, de corte colonial, patriarcal, clasista y capitalista. Esto supone poner a funcionar, en el marco de la estructura de aula, lo que llamamos la moral neoliberal (Rivas 2024; Rivas et al. 2023), que se materializa en las ideologías, políticas, finalidades y propósitos, elaborados históricamente a partir de la concepción de mercancía y del éxito social y político de lo que se llamó burguesía o clase media alta, tal como evidencia J. Fontana (2019).

Esto que denominamos la moral neoliberal implica la actuación de un proyecto social y político que establece los modos de acción y los sistemas de pensamiento que lo legitiman. Hablar de moral implica referirse a la consecución de aquello que consideramos como deseable, hacia lo cual se encaminan las formas de participación. Esta moral, en el caso del aula, ha sido conformada a lo largo de la historia de los sistemas escolares modernos, tal como ya se ha explicado, y conecta con la moral de la economía liberal, tal como muestra Hamilton (1989) cuando analiza el origen de los sistemas educativos modernos (Zufiaurre; Hamilton 2015).

Atendiendo a la definición propia del término moral, según la RAE (2014), esta sería la doctrina del obrar humano que pretende regular el comportamiento individual y colectivo en relación con el bien y el mal y los deberes que implican. Esto es, representa una valoración de la actuación humana en términos de lo que, desde un planteamiento ideológico, político, religioso, etc. determinado, se establece como adecuado e impone obligaciones a los sujetos. En definitiva, hablamos de someterse a un diseño de actuación preestablecido. En tanto que lo ético supone ajustarse a lo moral, de acuerdo de nuevo con el RAE (2014), el aula establece un juego de valoraciones sobre la actuación de los sujetos que orienta las prácticas, los modos de hacer e, incluso, los modos de pensar, entendiendo que nuestras formas de hacer construyen la narración acerca de la realidad que habitamos.

En este sentido, por tanto, desde sus sedimentos históricos, la ética del aula construye una narración de mundo, acorde con el proyecto moral implícito, que se corresponde con la hegemonía política, ideológica y epistemológica, que ha definido el proyecto de escuela y el de aula en el proyecto moderno-colonial.

En este sentido, pensar la escuela desde el aula, no es sino potenciar el diseño político moral que lo sustenta, en tanto que aula. Esto significa poner en términos operativos la clasificación, *taxonomización*, competitividad, economía de mercado, individualismo, que caracterizan el proyecto moral liberal, en primera instancia y el neoliberal en los tiempos actuales. De esta forma, las actuaciones que tienen lugar en el aula se controlan desde la ética propia de este modelo, estableciendo lo aceptable o no, lo deseable o no, lo necesario o no, lo correcto o no, en definitiva. La mayoría de las actuaciones dentro de un aula, como dispositivo social, están sujetas a este sistema de valoración ética que sitúa a cada sujeto (docente y discente) ante sus modos de hacer y participar.

De esta forma se crean las condiciones para desarrollar modelos de socialización implicados en los formatos de aula, que generan experiencia en el alumnado y en el profesorado, al mismo tiempo que construye su conocimiento de escuela y, por tanto, de la sociedad. Así, los diseños metodológicos, en el marco de las propuestas curriculares correspondientes, no solo son propuestas educativas, sino también éticas, en tanto que definen el bien o el mal de la actuación individual, de acuerdo con el proyecto moral en el que se encuadra. Es más, todo diseño curricular y su propuesta metodológica supone una concreción de una narración social, política, económica y cultural.

En tanto no se produzca una ruptura con este modelo y normatividad narrativa, el cambio educativo siempre estará mediado por este escenario, haciendo que la propia innovación educativa, no deje de ser sino ajustes en torno a la eficacia del propio modelo. Se hacen necesarias propuestas disruptivas (Cortés; Rivas 2024; Cortés et al. 2020), incluso insurgentes, que cambien el proyecto moral de aula y de escuela, transgrediéndolo, retomando la propuesta de Hooks (2021).

La peculiar situación de los sistemas educativos en las sociedades modernas le confieren una entidad particular en relación con las propuestas hegemónicas que actúan en la sociedad. A partir de principios del siglo XIX y la aparición de las sucesivas revoluciones industriales, la educación se ha ido convirtiendo en un elemento nuclear en la configuración de los estados modernos y las sociedades que los sustentan. De hecho, se puede decir que ha sido instrumental en dos sentidos: en la construcción de la moral ciudadana propia de estos estados y en la consolidación de un cambio ético-cultural relacionado con los sistemas de producción y la hegemonía de la economía financiera y mercantil de los últimos tiempos.

Podemos establecer algunos ejes de esta narrativa neoliberal que desarrolla el proyecto ético-político de aula. En particular nos interesa la ideología de gestión que le caracteriza (Cortés et al. 2023; Rivas 2024a; Rivas y Yélicich 2024b; Rivas en prensa; Rivas et al., 2023). En este sentido, el relato de mundo sobre el que se construye el conocimiento escolar sitúa el criterio de verdad

externo al sujeto, impuesto bien desde una revelación divina, o bien desde una lógica científica que coloca esta misma verdad en un orden lógico racional exógeno. A la postre, tanto monta, monta tanto, ya que el sujeto siempre queda sometido a una narración que se produce fuera de él mismo y su experiencia, que se le impone como una obligación moral que debe, sí o sí, aceptar. No obstante, introducir la verdad como criterio educativo supone hacer patente el proyecto moral de la escuela y los imperativos éticos que representa.

El relato educativo está dominado por el discurso de la calidad, como mantra del éxito del producto educativo, la eficacia, el esfuerzo, la excelencia, los estándares y la homogeneización cultural, entre otros. Discursos que tienen el valor de formar parte del relato social, propio de la colonización del modelo social occidental, capitalista, patriarcal y civilizatorio.

La herencia político-ideológica y de clase de la sociedad de mercado y del sistema productivo actual, incluyendo el propio racionalismo positivista reinante, incorpora esta idea de orden y control desde un modelo de conocimiento ordenado, taxonómico, extractivista, dominado por lo que Paraskeva (2015) llama el “imperio del número”. De esta forma, la ideología de la gestión se convierte en el eje sobre el que se articula la vida escolar y del aula, mediando en las actuaciones de los sujetos que participan de la misma. Gestión que implica necesariamente, control, eficacia, orden, autoridad, jerarquía, etc. Elementos que configuran propuestas éticas para construir la narrativa de aula. Llevar a la práctica la narrativa de la gestión supone incorporar prácticas de autoridad, que puedan justificar y legitimar las prácticas que se derivan. En educación no es extraño leer y escuchar,

Todo ello tiene lugar en el marco de un escenario de democracia formal, que queda anulada desde esta posición, desarrollando lo que podemos denominar un autoritarismo democrático, o una democracia autoritaria, en un juego de paradoja semántica que desenmascara la esencia política de la educación neoliberal. Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) ponían en evidencia esta cuestión cuando planteaban que “el aula y las estrategias de enseñanza son formas de gobierno de las almas y los cuerpos, que reconocen una larga historia que aún está presente en los modos en que organizamos nuestras prácticas, en el hecho de que los alumnos se sienten de determinada manera, en que levanten la mano para intervenir” (Dussel; Caruso 1999, 199).

Una consecuencia de esta configuración del aula como narrativa ético-política es el intento de generar un sistema educativo homogéneo y estandarizado. Esto es, que atienda lo educativo como si se tratase de un acontecimiento generalizable y universal y, por otro lado, que como consecuencia se pueda generar una perspectiva standard, aplicable en cualquier escenario y lugar. Giroux (2018), se refiere a este proceso como Educación Distópica; esto es, el

pensar en un currículum válido en cualquier contexto, con valor universal y con afán colonizador. En la medida que podemos hablar de una verdad externa al sujeto, se acepta como válido que el conocimiento escolar esté localizado y producido fuera del propio espacio escolar, generando una situación de subalternidad de lo escolar respecto a otros ámbitos institucionales, no siempre ejemplares en cuanto a sus valores democráticos o emancipadores

En síntesis, podemos hablar de una pérdida de la soberanía epistemológica (Rivas et al. 2023) que coloca a los sujetos escolares en situación de subordinación y de dependencia, tanto en términos cognitivos, como también afectivos y éticos. El aprendizaje de lo político, como propuesta de participación en lo público desde la autonomía personal, queda anulada desde esta práctica de aula, minimizando la posibilidad de construir una conciencia democrática de cualquier tipo (no digamos ya deliberativa, radical o participativa). Lo cual está siendo el caldo de cultivo para el auge de los nuevos fascismos emergentes en buena parte del mundo, en tanto que los sujetos se constituyen en una ética de la subordinación, el autoritarismo y la dependencia moral y epistemológica.

Esto supone una pérdida importante de cara a la posibilidad de educar sujetos emancipados, con criterio propio y capacidad de participación en los procesos sociales en los que actúan. Nos referimos a las finalidades de la práctica escolar, especialmente desde la perspectiva del alumnado, pero también del profesorado. Esto es la moral exógena que estamos definiendo como característica de la condición de aula: la ausencia de participación y la desvalorización de su experiencia como conocimiento. En definitiva, esto, siguiendo de nuevo a Dussel y Caruso (1999) supone una forma de disciplinamiento a la que docentes y profesionales de la educación se abrazan en tanto que han incorporado la narrativa escolar y los valores que representan; a menudo sin ser conscientes de lo que significa, pero siendo parte de su acción y sus consecuencias. En este sentido se puede hablar de al menos tres tutelas que actúan en la construcción de la escuela y del modelo aula. En concreto: El estado, el mercado y la epistemología positivista dominan la narrativa hegemónica.

Frente a este contexto, el aula como espacio de relaciones epistémicas, también implica el lugar del ejercicio de formas de dominio y control del quehacer docente. Lo cual nos conduce a comprender, como tercer elemento de reflexión, la resistencia y la transformación como el modo de implicar nuestra fuerza y potencia creadora como maestras y maestros en el contexto contemporáneo. De esta forma nuestras interrogantes iniciales cobran sentido: ¿Cuáles son los giros en nuestro pensamiento, que nos convocan a otras maneras de hacer la docencia, y transformar el aula en formas horizontales y dialógicas de generación de conocimiento? ¿Qué ha cambiado de nuestras miradas? Es, en este sentido, que argumentamos que los actos docentes en este espacio del aula transitan por otros procesos de construcción cuando él o

la docente en los contextos particulares de su ejercicio, producen dimensiones inéditas de su oficio-profesión, de su actuar. A continuación, en los siguientes apartados definiremos ciertos procesos basados, tanto en las aportaciones de M. Bajtin y de otros y otras pensadoras, lo que posibilita abrir horizontes de la gestación *de otras formas de docencia* en la comprensión de los actos de creación de la docente y del docente como sujeto -autor. De ahí que se potencia su construcción y recreación de sí como sujetos sociales-políticos.

3. Otros caminos, otras miradas del aula escolar como lugar de encuentro de múltiples cronotopos en la Autoría y Acto estético de creación docente: más allá de las huellas de su historicidad

En el apartado anterior hemos transitado por las huellas de la historicidad del aula y su genealogía como espacio configurado como dispositivo social. Esto nos posibilita aproximarnos a sus sedimentos contemporáneos e interrogarnos más allá de esta historicidad de control, definición y segmentación de contenidos escolares, arquitecturas y espacios, todos ellos como referentes que podrían predefinir el quehacer de los y las docentes.

Por otro lado, encontramos definiciones del “aula” en donde los actos docentes, ante estos desafíos que transitan para transformar su práctica social, conllevan distintas intenciones (actos y actuaciones). Resulta pertinente, en este sentido, compartir un breve fragmento del dialogo con la compañera docente “Veremunda Guadalupe Sánchez” (utilizamos únicamente su nombre en los fragmentos de entrevista)⁷; pues ante la pregunta sobre su quehacer diario en la escuela, señala.

Cuando entro al aula... Pongo en órbita mis sentidos para escuchar las voces que confluyen en el salón de clases, para dialogar y reflexionar a partir de la diversidad de expresiones. (...) Pero también me ocurre que el salón, solo es un espacio a corta distancia que me permite aproximarme a las problemáticas de las realidades de diversos contextos, a través de las voces que representa cada estudiante, sus emociones, sus anhelos, sus historias, sus contextos... (Veremunda 2024)

Resuena, en nuestro caminar en la docencia y en la formación de docentes, la potencialidad que imprime la maestra “Veremunda”, pues al entrar en este espacio del aula nos indica hasta corporalmente su sensación de alerta y búsqueda: “Pongo en órbita mis sentidos”); momento y espacio, situación

7 Agradecemos la participación de la profesora Veremunda Guadalupe Sánchez, reconocemos su labor como docente indígena en la lucha por transformar la educación en Oaxaca, México.

en la cual pone toda su atención para “escuchar las voces que confluyen en el aula para dialogar”. Esta cuestión la retomamos como parte de la siguiente argumentación con la intención de continuar con los trayectos y genealogías y así poder comprender a las docencias y a las y los docentes tanto en la construcción cotidiana de su quehacer, como en su contexto actual. Así, como primer momento nos acercaremos a la configuración de las múltiples dimensiones de la práctica social de los y las docentes en el aula, a partir de distintos referentes del propio campo pedagógico. A partir de la problematización de dicha práctica realizamos un giro desde la perspectiva bajtiniana.

Desde distintas perspectivas educativas se han caracterizado a los procesos que acompañan la intervención de las y los docente al interior de las aulas de diversas formas. De ahí título de la icónica obra de Philp Jackson (2010): “La vida en las aulas”,⁸ trabajo que consideramos para nuestra argumentación. Retomamos básicamente el prólogo de Jurjo Torres (2010), quien desarrolla la descripción del aula escolar y define ciertas marcas distintivas de este contexto en particular, como serían: “la Multidimensionalidad, la Simultaneidad; la Inmediatez, la Imprevisibilidad” (Torres 2010, 17). Precisa, además, otros dos elementos, refiriéndose al lugar-espacio público en el que se desarrolla y al sentido de una continua acumulación de experiencias como base de una práctica social, la cual se encuentra inscrita en la propia incertidumbre de la constante interacción humana que se genera en el aula.

Estos elementos ya han sido definidos y reconocidos por el campo educativo y pedagógico, configurando formas de analizar la docencia, pero no de comprenderla en su potencialidad como acto humano. Esta comprensión, desde nuestra perspectiva, debería tener lugar desde la voluntad y el ejercicio de la transformación de lo sensible, como condición estética de la escucha y del dialogo, más allá de la interacción. La resultante del análisis de la docencia, sin una comprensión filosófico-política, ha permeado ciertos discursos educativo-pedagógicos que cierran su mirada y comprensión hacia “la docencia en el aula y hacia la vida que de ella emerge, frente a una “cosificación de resultados”, supuestamente medibles; visión que paradójicamente des/pedagogiza” (Mejía 2020) la labor docente. Es decir, no se comprenden los actos de sentido que los sujetos-actores sociales imprimen al acto de enseñar. Se omiten las pedagogías otras centradas en las potencialidades de los sentidos de la práctica de la docencia.

Estos elementos nos permiten problematizar desde otro lugar, como la mirada que nos brinda el pensamiento de Bajtin, al comprender dos ejes fundamentales: el aula como espacio de ***encuentro de múltiples cronotopos y, la potencialidad de la autoría y creación docente***. Es por ello que requerimos

8 Este libro fue escrito en 1968, siendo precursor de definiciones como “currículo oculto”, entre otras.

una mirada filosófico-pedagógica que propicie nuevos sentidos a los hechos mismos del trabajo docente. Así, retomamos los tres elementos ya mencionados por J. Torres, como serían la Multidimensionalidad, la Simultaneidad y la Incertidumbre, al considerar que: “este es un espacio ecológico en donde tienen lugar gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas (...) están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo” (Torres 2010, 17).

Desde la percepción de los y las docentes, al estar y ocupar ese espacio del aula se tiene la posibilidad del reconocimiento de esa multidimensionalidad e incertidumbre en los procesos simultáneos que ocurren, tal como lo define la docente “Veremunda”. Según esta maestra el aula le permite una aproximación a la escucha de los sujetos al reconocer: “*diversos contextos, a través de las voces que representa cada estudiante, sus emociones, sus anhelos, sus historias*”. Esa escucha, ese reconocimiento, ese darse cuenta de las voces e historias, de sus sentires (emociones), de su estar y construcción, es donde se posibilita una acción que definiremos como **cronotópica**. La propia inter/comunicación en el aula puede ser percibida como un cronotopo, el cual, desde la apropiación del docente, puede ser comprendido como una forma de lectura de su entorno. Hablamos de un espacio que cobra vida y sentido desde la multiplicidad de voces (y autorías) de estudiantes y docentes, contenidos escolares o no, historias y las configuraciones espacio-temporales, que se condensan, en tanto que: “Los elementos de tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. La intersección de las series y uniones de esos elementos constituye la característica del cronotopo” (Bajtín 1989, 237-238).

Esta comprensión creadora de las experiencias implica un Acto Estético; es decir, el aula concebida, ya sea como un cronotopo de múltiples aristas, o bien como la sobreposición de distintos y múltiples cronotopos, los cuales pueden expresarse de manera simultánea, sincrónica o diacrónicamente, configurando espacios de creación. Nos referimos a múltiples cronotopos como la expresión de heterogéneas narrativas cronotópicas que se formulan a través de las voces de los estudiantes y de las voces propias de los docentes, en donde se encuentran múltiples historias actuando e interactuando, creando territorios de afectos, cuerpos y contextos de diferentes temporalidades, de futuros-pasados producidos en el acto presente del aula.

La creación estética, como potencial humano estético que genera espacios de la percepción de lo sensible (Gari 2024), tiene lugar a través de los sentidos y la escucha (“Poner en órbita mis sentidos” como señala la docente) del acto sensible y creador, como parte del proceso y acto que suscita. Como señala Claudia Arcila: “La voz del maestro es también la polifonía de voces que orquestan las experiencias en el aula, y como tal, es la voz del presente narrando los aprendizajes del pasado y las expectativas con el futuro” (Arcila 2017, 460).

En esta polifonía de voces, de biografías y de historias que se producen en el cronotopo del aula de todo docente, tiene lugar el reconocimiento de su propia voz: “Es la voz de un sujeto que se piensa y se resignifica mientras se subjetiviza en el lenguaje a través de la reiteración biográfica e histórica” (Arcila 2017, 460). Implica que las y los docentes ejercen a través de sus voces su autoría como condición de sujetos sociales, históricos y políticos que resignifican los diversos lenguajes presentes. Esto conduce a las definiciones de autor y posibilidad, tal como señala Bajtin.

El autor de una obra hace su acto de presencia tan sólo en la totalidad de la obra, y no está ni en uno solo de los momentos de la totalidad, menos aún en el contenido separado de la totalidad. Está presente en aquel momento inseparable donde el contenido y la forma se funden de una manera indisoluble, y más que nada percibimos su presencia en la forma. (Bajtin 2003a, 382)

La y el docente, al apropiarse de los sentidos de su hacer, construye “formas” en donde despliega su propia creatividad y *entre-voces* encuentra y configura formas y sentidos en la totalidad de su actuar en el aula (Corona 2024). Construye una discursividad en donde se fundan distintas construcciones de su propia historia, de la historia de sus estudiantes y una nueva historia posible en el acto *cronotópico* de presencia. Se concibe el aula, por tanto, como un lugar de encuentro de múltiples cronotopos, en donde evidentemente el contenido escolar y sus formas de disciplinares (orden, control-cumplimiento subordinación) también implican figuras *cronotópicas*. En ella es donde la creatividad y la autoría auténtica del docente constituye un elemento central en la potencialidad de su acto-actuación como sujeto en plenitud, siendo actos estéticos, políticos y éticos.

4. Éticas horizontales y dialógicas de generación de un espacio “entre-medio” de conocimiento, al transformar el aula como producto de las luchas sociales docentes

Continuamos con la bella disertación de nuestra compañera docente Veremunda.

Estoy en el aula... Siempre con la responsabilidad de complementar con los otros en tanto ideas, pensamientos, sentires, necesidades para corazonar la construcción de lo que vamos trabajando, y en conjunto comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo la construcción de conocimientos teóricos y prácticos (Veremunda 2024).

Dos procesos queremos tejer en la trama de la argumentación de este texto. Por un lado, la profesora Veremunda señala la emoción de asumir “con responsabilidad” su estar ahí, como presencia plena en el aula, su escucha atenta hacia los y las estudiantes, buscando “*complementar con los otros en tanto ideas, pensamientos, sentires, necesidades para **corazonar** la construcción de lo que vamos trabajando*”. Por otro lado, esta responsabilidad de poder dialogar, construyendo una capacidad de horizontalidad en la intervención pedagógica, conduce a comprender como las y los docentes se centran en la potencialidad de su capacidad de lectura de esas múltiples realidades, con ella como persona-sujeto, y con los otros, otras.

La acción de los docentes, al aceptar y comprender que se encuentra en relación con otras, otros, vislumbra también lo errante, lo imprevisto, lo múltiple y lo posible de la emergencia que implica escuchar otras voces. Así, puede presentarse el juego de lo dialógico, de lo posible, de lo errante, o bien, primar el monólogo, la simple transmisión hueca, del contenido de planes y programas instituidos, que de forma recurrente llevan a lo repetitivo. De esta forma se produce la ruptura dialógica que implica la expansión de conciencias y posibilidades, de voces y sentidos, de historias y narraciones de múltiples cronotopos en acción, fluctuantes del propio lenguaje; es decir se recrea y crean los lenguajes. Como señala Sarah Corona (2019), recurriendo a Bajtin, el lenguaje implica un proceso enérgico, movedizo, fluctuante, vivo, el cual se produce en condiciones determinadas. No es por tanto individual, sino colectivo en términos de que se genera como creación social e histórica.

...el lenguaje, según Bajtín, conlleva siempre un contexto que pone en juego múltiples enunciados que como eslabones conforman la cadena comunicativa. El sujeto debe ser comprendido como constitutivamente dialógico y lo social abordado como un proceso polifónico, en diálogo, nunca acabado, siempre en construcción de nuevos eslabones. (Corona 2019, 26).

La configuración de los procesos que crean los docentes en el aula, en esa escucha atenta, conducen a transformar los sentidos de la apropiación misma del trabajo, de los contenidos, del espacio del aula y, fundamentalmente, de las relaciones, de los intercambios que se establecen entre los sujetos-persona en ese espacio y tiempo específicos. En definitiva, “se abandonan las respuestas silenciosas y se abren al **diálogo horizontal** (...) se renuncia a encontrar discursos homogéneos, los nuevos textos son compartidos porque son negociados” (Corona 2019, 15).

Las capacidades conjuntas que implican al *diálogo horizontal*, involucran procesos en donde el Acto de Presencia de las y los docentes, propician las reciprocidades que genera la escucha atenta, en tanto “ideas, pensamientos,

sentires” de sí misma/o como persona y de los otros/as. De esta forma se generan conversaciones, interrogantes, nuevas respuestas y posibles problematizaciones, que, si bien se encuentran mediadas por el contexto institucional-educativo a través de los programas escolares, estos son considerados como otro sujeto más de la conversación.

Esta perspectiva nos posibilita crear otros lenguajes, otros discursos y nuevos textos. Se reconoce y desenvuelve la potencialidad de los propios sujetos, compartiendo la idea de Bajtin, que recrea Sarah Corona (2019): “El sujeto debe ser comprendido como constitutivamente dialógico y lo social abordado como un proceso polifónico, en diálogo, nunca acabado, siempre en construcción de nuevos eslabones” (Corona 2019, 26). Así, al comprender que somos personas dialogantes y que constitutivamente necesitamos de procesos polifónicos siempre incompletos, podemos ubicar nuestro quehacer en una constante transformación, ya que como docentes nos rehacemos constantemente. Así, para Bajtin “todo en la vida es diálogo, es decir, una contraposición dialógica” (Bajtin 2003b, 71). Esto implica un acto estético al reconocer el dialogismo y su polifonía que suponen modos de percepción sensible del mundo y de presencia.

En el aula, los docentes, en su apertura como sujetos sociales, reconocen el conflicto en el juego de las intervenciones de otras voces. Esto permite una apertura y comprensión de los procesos, en donde la horizontalidad conlleva al registro de nuevas redefiniciones de los discursos mismos, sin que se reproduzca la competencia, la comprobación, la negación e invisibilización y el subsumir un discurso-voz por otro. En cambio, se abre un espacio de “entre-medio de las culturas” (Bhabha 2003), en donde cada voz ensancha “la cultura parcial de la cual surge para construir visiones de comunidad y versiones de memoria histórica que dan forma narrativa a las visiones minoritarias que ocupan; el afuera del adentro: la parte en el todo” (Bhabha 2003, 103).

En este doble movimiento, el *diálogo horizontal* se involucra también en ***una doble conciencia***: “la conciencia que comprende y contesta: en ella existe una potencial infinitud de respuestas, lenguas, códigos” (Bajtin 2003a, 358; citado en Zbinden 2006, 329). Intervenir y expresarse al ***tomar la palabra*** sería la condición de una autoría auténtica y el reconocimiento del valor de la palabra como voz propia, frente a “la reproducción de la voz o la palabra ajena, es decir, la representación de la palabra por la palabra, de la palabra ajena por la propia” (Bubnova 2006, 110). Sin creación y autoría auténtica no existe el sujeto que ejerce la doble conciencia que implica la capacidad de reconocer la doble autoría que configura el dialogo y la responsabilidad, en el sentido del encuentro y de encontrarse con el otro/a. Así: “las palabras pueden existir únicamente en forma de diálogo, lo mismo que el sujeto, el yo, sólo existe en una interacción con el otro que le da origen en el momento de dirigirle palabra

por medio de un tú, para que podamos reconocer humildemente: “yo *también* soy” (Bubnova 2006, 104).

De esta forma, el docente, en el aula, necesita reconocer su propia palabra y la ajena, tanto en los contenidos que transmite, como en las voces de los propios estudiantes. En esta construcción dialógica horizontal se produce el espacio de creación de ese “entre-medio” ya señalado por Bhabha (2003) haciendo posible que se escuchen las propias voces y se comprendan sus distintas temporalidades, cobrando sentido desde los actos y presencias estéticas, éticas y políticas de sus autoras y autores.

Como proceso, la posibilidad de reconocimiento de estas potencialidades surge de la emergencia, tanto de las biografías docentes y sus distintas inscripciones histórico-sociales y culturales, como a su vez de los espacios colectivos de escucha y acompañamiento político a través de los vínculos con las luchas sociales por la educación, así como las que se producen entre los y las propias docentes. Es así, que en “el corazonar” al que se refiere la maestra Veremunda, se encuentra implicado un movimiento político docente indígena en Oaxaca, México. Tenemos otras semillas que han germinado en la apropiación política, no sólo en el aula, sino en la escuela en la construcción de un proyecto social alternativo y transformador.

Estos proyectos y prácticas docentes implican acciones colectivas y formativas que les posibilita el acto-decisión de “tomar en sus manos” la formación⁹ que implica a la educación y a la docencia misma. Estos actos ético-políticos nos permiten comprender (por nuestra experiencia en la formación docente y en los movimientos pedagógicos), como la lucha colectiva de emancipación docente, gesta la posibilidad de que las y los docentes construyan, en sus espacios comunales, propuestas y proyectos pedagógicos. Estos implican la creación, autoría, polifonía, dialogo y horizontalidad en las condiciones de los espacios de “entre-medio”. Igualmente suponen la potencialidad reflexiva, al valorar las cronotopías y sus expansiones en el aula, así como la comprensión de las y los docentes como sujetos-personas. En este marco es donde los movimientos sociales por la educación gestan capacidades de construir una doble conciencia como actores de sus territorios construyendo nuevas rutas del caminar pedagógico que trasciende en nuevas veredas y horizontes sociales de lo humano.

9 Podemos nombrar diversos movimientos pedagógico-sociales, como el del Consejo Regional Indígena en Cauca Colombia (CRIC); o bien, el movimiento pedagógico argentino de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), quienes en particular a través de Sindicatos provinciales, gestan grupos de trabajo docente y publicaciones, como “Las Tizas Rebeldes” en Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos – (AGMER), Seccional Paraná; o el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (S.U.T.E.B.A.), quienes en 1992 como parte de las respuestas por la lucha de la educación, la escuela y la docencia pública, crearon una revista como parte de su movimiento, denominada como: “La educación en nuestras manos” (SUTEBA 2021).

5. La construcción social del aula como acto político/ético en la comprensión de la comunalidad

El aula, sin duda, alberga actos políticos y éticos determinados, ya sea por el ejercicio docente desde pedagogías comprometidas con situaciones socioculturales concretas o, por mandatos institucionales específicos, con las políticas educativas establecidas formalmente reconocidas. El debate, entonces, se centra en los actos políticos/éticos situados. Es decir, de acuerdo con la intención-contexto el acto político/ético se configura desde estructuras y dinámicas de la vida social o, por disposición institucional, de formas y prácticas de una cultura escolar preestablecida.

Entendemos que el aula es un espacio de concentración y enseñanza masiva, en el sentido tradicional más puro, con una afanosa relación de poder vertical donde el papel preponderante siempre es el del docente-enseñante sobre el alumno-enseñado. La política/ética en este caso, es el cumplimiento y seguimiento de planes y programas, de normas institucionales, de procesos burocráticos irrelevantes necesarios para el recuento de la vida escolar administrativa.

Es decir, el acto político expresa contenidos escolares dominantes convenientes a un sistema económico capitalista neoliberal; y, al mismo tiempo, nos presenta una acción desde la ética que produce el cumplimiento *profesional*, desde este modelo que reclama una práctica docente funcional, generalmente, alejada de las estructuras y dinámicas en escenarios socioculturales concretos, negando, en la práctica, los rasgos comunales.

La condición de la comunalidad (procesos que configuran nuestras relaciones en comunidad) (Martínez 2023), como un proceso histórico social, aparece en los contextos educativos como una prospectiva política/ética capaz de transformar las posibilidades e intenciones de la escuela pública en los contextos de las comunidades en que interviene (rurales y urbanas). La práctica docente, en tanto, se configura desde la comunalidad, como una *práctica docente otra*, en donde el docente no es el que enseña y controla el “aprendizaje”; es el que aprende en colectivo, aprende desde lo colectivo y aprende por el colectivo.

Se advierte que el enfoque de la comunalidad le da una dimensión profunda al aula y a la práctica docente. El sentido panóptico que le atribuye Foucault a la escuela se convierte en un espacio de aprendizaje colectivo comunalmente necesario (García 2010). Podemos decir que la comunalidad, como forma de vida, es pensamiento y práctica colectiva. En el margen el aula se presenta como “imágenes de lo no escolar” como lo dicen Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark (2011) o, como conocimiento cultural, según Ruth Paradise (1991). Por lo tanto, el conocimiento cultural no escolar se manifiesta dentro del aula por medio de comportamientos y actitudes relacionados con su mundo comunalmente significativo. La interacción social cotidiana va tejiendo imágenes

de lo no escolar como acciones y expectativas colectivas. Configura gobiernos locales, ayuda mutua y coordinación de actividades. En otras palabras, la comunalidad es una visión histórico social del mundo.

El aula, en el proyecto de la “eficiencia”, configura sus propias actuaciones político/éticas, que se vislumbran al espacio escolar como un lugar-espacio escindido de la sociedad. Lo político/ético institucional hace del aula “alejarse de la vida social práctica para pasar al análisis académico de sociedades actuales o del pasado” (Spedding 2011, 54). Por el contrario, lo político/ético en el aula como comunalidad, integra los saberes y conocimientos comunitarios, respeta su sistema de saberes y fortalece el gobierno local mediante las prácticas de rotación (Gutiérrez 2015) y aprendizaje colectivo.

El aula como proceso y contexto se compone de situaciones y/o acontecimientos que se desarrollan en las estructuras y dinámicas de la vida social comunitaria. No solo asume los saberes y conocimientos, sino que, como acto político, también considera a los habitantes-sujetos sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Resulta necesario, diferenciar la enseñanza tradicional que reproduce conocimientos, hechos y lugares de una enseñanza formativa que utiliza los conocimientos para comprender a las personas, culturas y lugares que culmina en un aprendizaje mutuo (Pozo; Postigo 2000); por lo que se destaca la importancia de compartir experiencias, conocer conocimientos comunitarios y reconocer el territorio donde se respira, y el suelo que se pisa, definiciones de la comunalidad, como filosofía y ética educativa y pedagógica (Martínez 2023).

6. Cuando las aulas son los ríos y los contenidos son “las otras escrituras”

Cuando se comprende al territorio comunal, urbano o rural, como pilar sustantivo de la comunalidad, este se configura en espacios y tiempos de aprendizaje comunitario. Entonces, las prácticas organizativas, el trabajo y sus actividades de *convivencialidad* muestran interacción que promueven, en perspectiva histórica, un aprendizaje significativo constante para todos y todas los y las integrantes que hacen comunidad.

Espacios de memoria y resistencia, de alegría y goce, de interacción social y de vinculación con la madre tierra. Un artilugio entre vida social y bioindicadores diversos de la tierra dadora de vida y conocimientos. En distintos contextos se expresa la comunalidad como capacidad de construcción de lo común. Así, en experiencias rurales-indígenas en México, a través de otros procesos formativos de otras docencias y sus diálogos en horizontalidad, es posible que el contexto en donde compartan conocimientos se desarrolle en el río, y éste es posible que se convierta en aula, así como la milpa y la asamblea comunitaria; pero también la cancha y el panteón; la familia y los festejos

religiosos; el sistema de comunicación y el trabajo; la banda filarmónica y otros lenguajes fundantes entre los actores. Mientras que, en el contexto urbano, nos preguntamos por la ética, la estética y la política que produjo la muerte y transfiguración de nuestros ríos.

El aula, entonces, se comunaliza y configura un “Nosotros” propio en un espacio más amplio que va territorializando los saberes, haceres y las distintas formas de presencia en las dinámicas comunitarias. En experiencias urbanas, el Comunalizar puede cobrar otras formas y caminos pedagógicos, sentidos que vamos construyendo como un reto social, ético, estético y político.

Al centrarnos en el conocimiento cultural o, si prefieren, las imágenes de lo no escolar, se interpela a la política ética del aula y sus prácticas de enseñanza tradicional, generalmente basados en repetición y memorización de contenidos escolares preestablecidos, excluyendo toda posibilidad para desarrollar expectativas y resistencias propositivas comunitarias mediante sus espacios-lugares sociales de aprendizaje. En otras palabras, no solo mirar la escuela como único espacio de educación, sino también mirar otros donde se dan procesos de aprendizaje colectivo, como la impronta de las estructuras y dinámicas comunitarias y los movimientos de resistencia, por ejemplo.

El aula, desde una ética comunalitaria, nos coloca en la tierra como parte de ella para conocerla y reafirmar la vinculación umbilical mediante el cuidado y defensa de la tierra-territorio y sus bioindicadores como aula de otras formas de aprendizaje. Cosmovisión como le dicen algunos; cosmoaudición (Sonidos universales de la naturaleza y su relación con la memoria social) y cosmomisión (El legado histórico para defender y cuidar el mundo) como lo queremos entender algunos otros.

En el entramado de la política/ética en y del aula *otra*, la comunalidad aparece en tres dimensiones que procuran su estabilidad histórico social: a) Como un principio filosófico que sustenta la comprensión del mundo; también, b) Como eje central de la reciprocidad entre los actores en situación cultural concreta y éstos con bioindicadores de la madre tierra que permiten, además de su comprensión, su cuidado; y, c) Como un ser, hacer y estar histórico social diferenciado frente al mundo capitalista salvaje, como una sociedad en movimiento de resistencia y/o re-existencia.

Por último, un acto político y ético es escuchar la voz de los estudiantes, pero también de los padres y madres de familia y ciertos actores importantes en las prácticas comunitarias, como los portadores de conocimiento, ancianos/as y sabedores/as. Por supuesto, esto supone la disposición para hacer otra docencia comprometida con procedimientos desde lo propio. Las intenciones pueden ser diversas, pero la acción pedagógica debe ser una acción real que fortalezca las estructuras y prácticas de la vida. En tanto, la re-territorialización del conocimiento propio y sus espacios-lugares de aprendizaje comunalitarios, son

un acto realmente decolonizador de un proyecto político y ético más amplio de transformación para la formación docente otra, diferente y emancipadora, lo que implica, también, la transformación de la escuela y del aula; lo que involucra a la acción colectiva de las y los docentes en su lucha social por Otra Educación.

Consideraciones finales

A partir de este trayecto en el trazo de rutas y caminos posibles de transformación, como líneas musicales de una partitura hemos podido reflexionar sobre los puntos de fuga, las intersecciones y los horizontes posibles en el reconocimiento de los propios docentes como proceso de emancipación. Como hemos visto la trayectoria en el tiempo del aula como red/dispositivo que condiciona al quehacer docente, que se expresa en el presente y su emergencia político social en su configuración neoliberal. Aunque es posible cuestionarla y tejer otros caminos frente a sus narrativas, no sólo escolares y docentes, sino sociales, estéticas, éticas y políticas.

Existen diversos horizontes que requieren una problematización profunda, pues nos preguntamos: ¿es posible pensar una educación escolar desde espacios, tiempos y estructura social, diferente del aula y su significación? Pareciera que desde el actual estado de cosas en términos educativos y comunicativos la salida a esta pregunta, -por cierto también inscrita en el capitalismo cognitivo escolar (Mejía 2020)-, es pensarnos en términos virtuales y ubicuos (Burbules 2014). Esto es, regresando a las viejas utopías de la desescolarización actualmente mediadas por el auge de las redes sociales y las nuevas estrategias de comunicación. Buena parte de las propuestas emergentes, vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, apuntarían en esta línea (Cobo 2019). Esto no le libra de su condición de proyecto ético- político y estético. Antes bien, se corre el riesgo de potenciarlo en tanto que estas nuevas propuestas no se producen desde una ruptura de relato, desde una epistemología disruptiva, sino que avanzan desde las lógicas mercantiles y racionalistas que caracterizan el escenario educativo actual.

Desde nuestro punto de vista, pensar en una ética, estética política dialógica-horizontal para una narración de aula emancipadora supone poner en juego una serie de valores necesarios; especialmente, los derechos humanos con perspectiva colectiva y decolonial y la soberanía epistemológica de los sujetos participantes en el espacio aula. Posiblemente podemos establecer otras condiciones que complementen estas, pero entendemos que estos dos ejes son esenciales para una narrativa alternativa contrahegemónica y liberadora.

Por un lado, se hace necesario pensar en la sociedad, y por tanto el aula, como una construcción social, histórica y colectiva, en la que nos constituimos en cuanto especie que habitamos el mundo desde una responsabilidad común

y colectiva: el cuidado de la vida. Esto implica el respeto a las condiciones que dan lugar a esta vida, situándonos en un lado de la historia que aboga por un decrecimiento productivo, en términos manejables por los diversos pueblos, en los que todos y todas estamos implicados. De acuerdo con esto se hace imprescindible la ruptura con la epistemología racionalista, positivista y liberal que aleja el conocimiento del sujeto y pone en evidencia un criterio de verdad con valor ético dependiente y subordinado. Hablamos en este sentido de Soberanía Epistemológica (Rivas; Yélicich 2024b) como una condición necesaria para una narración horizontal del aula, que coloque al sujeto en el centro de la construcción del conocimiento en un escenario necesariamente colectivo y colaborativo.

La narración moderna del aula tiene una dimensión netamente política e ideológica, aunque el aparato neoliberal actual, intenta camuflarlo desde el lenguaje técnico normativo, que deja fuera de foco la propia co-institución de la escuela y del aula en particular. En la medida que reducimos la enseñanza y la práctica de aula a una cuestión metodológica, nos movemos en el campo de lo estratégico o lo pragmático, que nos aleja del discurso paradigmático en el que es posible cuestionarse el porqué de los procesos que acontecen. Por tanto, se hace imprescindible reconstruir el discurso educativo en términos políticos, que apunten hacia las condiciones de la humanización de las acciones sociales; esto es, lo que tiene que ver con la emancipación, la equidad, la justicia y la solidaridad.

En este sentido, se requiere un tejido construido en torno a la capacidad docente de gestar y concebir otras y nuevas realidades que traspasen lo escolar, y lo nutran como lugar de encuentro. Hablamos de múltiples sentidos cronotópicos en su quehacer en el aula, en donde su voz y las autorías polifónicas construyan la posibilidad de encuentros éticos y estéticos basados en la horizontalidad y el dialogismo, como parte de los propios actos estéticos y políticos, en donde la lucha docente, a través de sus movimientos sociales y pedagógicos, generan el principio de un acto de autoría en la construcción de presentes necesarios para futuros posibles. Como parte de estas consideraciones de cierre, retornamos a nuestras interrogantes iniciales pensando en una espiral polifónica y posible de este trayecto, con la convicción de que los giros en nuestro pensamiento, que nos convocan a otras maneras de hacer la docencia, y a transformar el aula en formas horizontales y dialógicas de generación de conocimiento, se sustentan en la frase de nuestra compañera docente Veremunda, quien lucha por una educación diferente en el movimiento pedagógico en el que participa. Ella nos recuerda y señala una ruta de actos éticos, estéticos y políticos horizontales y dialógicos para generar espacios de conocimientos transformadores: *“Estoy en el aula... Siempre con la responsabilidad de complementar con los otros (...) para corazonar...”*.

Referencias bibliográficas

Arcila Rojas, C. 2017. Lectura y escritura en apertura a nuevos lenguajes: una relación desde el maestro artesano. *Perseitas*, v. 5, n. 2, p.440-60.

Bajtín, M. 1989. *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación*. España: Taurus.

Bajtín, M. 2003a. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bajtín, M. 2003b. *Problemas de la poética de Dostoievski Mijaíl Bajtín*. México: FCE.

Bhabha, H. “El entre-medio de la cultura”. En Hall, S. y Du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural, organizado*. Argentina: Amorrortu, 2003, p.94-106.

Bubnova, T. 2006. “Voz, sentido y diálogo en Bajtín”. *Acta poética*, v. 27, n. 1, p.97-114.

Burbules, N. 2014. “Los significados del “aprendizaje ubicuo”. *Archivos analíticos de política educativa*, v. 22, n. 104, p.1-7.

Cobo, C. 2019. *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Madrid: Santillana.

Corona, S. 2019. *Producción horizontal de conocimiento*. México: CALAS.

Corona, S. “Horizontalizar la formación docente”. En Medina Melgarejo, P.; Marina, F. (Coords.) *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra. Volumen 2*. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2024, p.96-103.

Cortés, P.; Leite, A., et al. 2020. “Una experiencia disruptiva en educación secundaria”: el caso del IES Esmeralda. *Educación, política y sociedad*, v. 5, n. 1, p.85-103,

Cortés, P.; Rivas, J. et al. 2023. *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*. España: Octaedro.

Cortés, P.; Rivas, J. “Nomadic knowledge in emerging pedagogical contexts”: ethnographic experience in two secondary schools in Málaga, Spain. *Ethnography and Education*, v. 19, n. 104, p.1-18, 2024.

Duschatzky, S.; Sztulwark, D. 2011. *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Argentina: Paidós,

Dussel, I.; Caruso, M. 1999. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Argentina: Santillana.

Fontana, J. 2019. *Capitalismo y Democracia, 1756-1848. Cómo empezó este engaño*. Barcelona: Planeta/Crítica.

García, M. 2010. *Foucault y el poder. Colección Teoría y análisis*. México: UAM-X.

Gari, G. “Creaciones telúricas como emanación de las Artes de la Madre Tierra en contextos formativos”. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, v. 10, n. 16, p.60-77, 2024.

Gutiérrez, R. 2015. *Horizonte comunitario-popular. Antagonismo y producción de lo común en América Latina*. México: BUAP-ICSH.

Hamilton, D. “Orígenes de los términos educativos “Clase” y “Currículum””. *Revista de Educación*, v. 295, p.187-205, 1981a.

Hamilton, D. “De la instrucción simultánea al nacimiento de la clase”. *Revista de Educación*, v. 296, p.23-42, 1981b.

Hamilton, D. 1989. *Towards a theory of schooling*. Londres: The Falmer Press.

hooks, b. 2021. *Enseñar a transgredir*. España: Capitan Swing.

Jackson, P. 1968/2010. *La vida en las aulas*. España: Morata.

Larrosa, J. 2020. *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. España: Laertes.

Locke, J. 2012. *Pensamientos sobre educación*. España: Akal.

Martínez, J. 2023. *Existimos, luego... pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017-2021*. México: Cámara de Diputados, Consejo Editorial, LXV Legislatura.

Mejía, M. R. 2020. *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América, tomo III*. Colombia: Ediciones desde abajo.

Paradise, R. “El conocimiento cultural en el aula”: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, v. 55, p.73-85, 1991.

Paraskeva, J. 2015. *Curriculum Epistemicide. Towards An Itinerant Curriculum Theory*. Londres: Routledge.

Pozo, I.; Postigo, Y. 2000. *Los procedimientos como contenidos escolares*. España: Edebé.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española (23.a ed.)*. 2014. Disponible en: Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE - ASALE, Consultado el 02 de octubre de 2024.

Rivas, J. 2024a. “Os feijões mágicos e os gigantes devorando a universidade”: conhecimento, mercado e regulação. En MEIRA, R. et al. *Estudos interdisciplinares sobre a universidade: diálogos entre saberes, volume 2*. Brasil: EDUHBA.

Rivas, J.; Yélicich, C. “En la investigación educativa, el reto es la soberanía epistemológica”. *EFI-DGES*, v. 10, n. 17, p.78-87, 2024b.

Rivas, J. “Comprender la escuela como organización”. Apuntes para una mirada crítica de una disciplina en disputa. En MADRID, D.; PASCUAL, R. *La organización educativa en educación infantil*. Dykinson, en prensa.

Rivas, J.; Calvo P.; Leite A.E. et al. “La colonización de la formación docente”. A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 43: p.121-136, 2023.

Santoni, A., *Nostalgia del maestro artesano*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. 1988. Disponible en: <https://goo.su/ZMSH> Consultado el 18 de septiembre de 2024.

Spedding, A. 2011. *Descolonización. Crítica y problematización a partir del contexto boliviano*. La Paz, Bolivia: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.

Suteba Difusión. SUTEBA relanzó la revista «La educación en nuestras manos». *Clip-urbano*. 2021. Disponible en: <https://goo.su/wKollSv> Consultado el 18 de septiembre de 2024.

Torres, J. “Prólogo a la edición española”. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Jakcsen, P. *La vida en las aulas*. España: Morata, 2010, p.11-26.

Zbinden, K. “El yo, el otro y el tercero”: el legado de Bajtín en Todorov. *Acta poética*, v. 27, n. 1, p.325-339, 2006.

Zufiaurre, B.; Hamilton, D. 2015. *Cerrando círculos en educación*. España: Morata,
