

RETOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA EMERGENCIA DE LA JUSTICIA EPISTÉMICA

Roberto Lara Domínguez¹

Introducción

La práctica docente en la universidad es un complejo que se afecta por diversos factores, uno de ellos es el contexto que, actualmente, se transforma de manera acelerada e incierta, debido a distintas influencias como el tránsito de información, la vigencia del conocimiento, internet, las tecnologías de la información y el conocimiento (TIC), COVID- 19, entre muchos otros. Lo cierto es que una consecuencia de esto es la emergencia de necesidades y perspectivas en los distintos campos disciplinares, en donde no se puede excluir a la educación.

En este contexto, se considera importante la consciencia de las distintas modalidades de la injusticia epistémica, en donde se pueden enlistar: a) anglo centrismo, b) racismo, c) sexismo y, d) humanismo (Bernal-Ríos, 2021). Esto ha motivado la búsqueda del opuesto: la justicia epistémica y, al mismo tiempo, implica una serie de retos en la práctica docente de la universidad, pues implicaría la necesidad que desde aquí se responda a las lagunas del plan y el programa de estudios en el reconocimiento de la pluridiversidad. Esto es sistematizado por Bernal-Ríos (2021) desde dos dimensiones: 1) con relación a las identidades sociales, que incluye temas como el género, la diversidad sexual, comunidades étnicas y culturales y, 2) respecto a los discursos, que implica a los practicantes y sus contenidos.

¹ Docente de la Facultad de Administración de la Universidad Veracruzana, candidato a doctor por el Doctorado en Investigaciones Económicas y Sociales (DIES) y doctorante del Doctorado en Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

Lo anterior permite comprender dos situaciones problemáticas. Por un lado, la posible subrepresentación de estos temas en los planes y programas de estudios y, por otro, las capacidades y habilidades del profesorado para formarse en estos temas y perspectivas emergentes, así como para romper con sus propiocepciones y abrirse a la posibilidad de asumir el reto y poner en prácticas soluciones para aquello que, formalmente, se omite en los documentos oficiales de la universidad.

Al respecto, Martínez (2021) refiere que los problemas complejos de la actualidad requieren de prácticas docentes que promuevan espacios formativos con sentido social. Esto implica consciencia sobre las desigualdades, pero no puede lograrse a menos de que se trascienda la mirada disciplinar, traducido en la implementación de diálogos, acciones y consensos para producir saberes más allá de las comunidades científicas y académicas.

Sin embargo, esto implica todo un reto para las y los docentes que, para comenzar, no fueron formados con este enfoque ni en este contexto, además, las dificultades frente a aprendizajes conceptuales y prácticos complejos, con referentes y aproximaciones diferenciadas; así, el presente documento narra la experiencia del autor frente al reto de la docencia universitaria consciente de las injusticias epistémicas y el reto ante la búsqueda de transformar su práctica docente.

Perspectivas emergentes en la educación y su incidencia en la práctica docente

Las perspectivas emergentes de la educación no solo implican la necesidad de identificar problemas, también refiere al surgimiento de otras formas de abordar la realidad educativa, conceptos para construirla y de posicionamientos teóricos para explicar. Como se podrá pensar, esto se convierte en exigencias y expectativas para la universidad y, en consecuencia, para las prácticas docentes, así que para desarrollar esta se toman como ejemplos a la virtualidad y la sustentabilidad, dos ejemplos de los nuevos retos para la docencia actual.

Para cualquiera que se dedique a la docencia universitaria, no será ajeno que período con período aparezcan nuevas necesidades educativas que, por solicitud de la universidad, requieren ser tratadas en clase. Por supuesto, no cumple a caprichos internos, sino que se trata de los impulsos que generan las políticas educativas nacionales e internacionales, las que responden a las problemáticas globales y las expectativas de los seres humanos que requieren ser formados para responder a ellas.

Un caso que cimbró la práctica docente fue la contingencia por COVID-19, específicamente, el tránsito acelerado de las clases presenciales a las modalidades a distancia y virtuales. Así lo primero que viene a la mente, son los distintos problemas provocados por la carencia de habilidades digitales entre el profesorado y el estudiantado o las limitaciones de las instituciones de educación superior (IES) para implementar los procesos de gestión en estas modalidades.

Sin embargo, Dussel & Pagola (2023) refieren a que este es un fenómeno que trascendió a la urgencia sanitaria y se ha convertido en parte del presente y el futuro de la educación. Así más allá de la necesidad de capacitación, trae consigo las necesidades de repensar la manera en la que se da la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y, es que, ante la virtualidad, vale la pena reflexionar sobre lo siguiente: a) la realidad social se constituye por interacción, b) la interacción se da con cierta simetría y en red y, c) en la interacción actual aparece el concepto de actantes.

En este sentido, vale la pena profundizar en el concepto de actantes, pues de acuerdo con las autoras, se trata de un concepto que introduce la idea de que en la interacción intervienen sujetos no humanos, los que se mantienen en constante movimiento.

Así un ejemplo sencillo de comprender está en la inteligencia artificial (IA) aunque, en esquemas menos desarrollados también es un papel que pueden asumir las plataformas por las que se desarrollan los cursos en modalidad virtual o a distancia. En conjunto, esto permite construir infraestructuras de conocimiento,

las que conectan con formas de conocimiento, de conocer y de producir otros conocimientos, lo que influye en aspectos como la digitalización cultural.

En un primer nivel, esto trae a colación los retos de las y los docentes para interactuar con igual o similar agilidad en estos espacios que el que tienen las y los alumnos, pero si se trasciende el tema de las capacidades y habilidades para hacerlo, permite cuestionar sobre nuevas formas de interactuar, relacionar y comunicarse, sobre todo, cuando se asume que en la relación ya no sólo interviene docente-alumno, sino que se tiene a estos otros actantes que afectan la interacción.

Esto no es difícil de comprender, sobre todo cuando se piensa en el reto que implica detectar un texto elaborado por la IA y que se entrega a modo de tarea o en las dificultades que pueden llegar a provocar las limitaciones de una determinada plataforma, simplemente, basta recordar la cantidad de tareas no subidas por culpa del sistema, internet o el equipo, los materiales invisibilizados o las grabaciones no de clase no grabadas por falta de espacio de almacenamiento.

Aunque, esto puede ser llevado a niveles más profundos, pues valdría la pena plantearse las siguientes problemáticas emergentes frente a la virtualización de la educación: a) la democracia del conocimiento, b) la alienación tecnológica, c) efectos ecológicos de la tecnologización, d) la banalización de los problemas sociales, e) la modificación de estructuras lingüísticas y, f) la descolonización, por supuesto, temas que requieren ser abordados por la Universidad y la práctica docente.

Lo interesante, es que estos problemas no se dan de manera aislada, sino que coexisten en diferentes temas emergentes con incidencia en la educación, por ejemplo, los problemas ambientales y las vías para solucionarlos, en donde Leff (2011) refiere que no son de orden natural, sino cultural, resultados de lógicas positivas y la crisis del conocimiento, esto increpa a las prácticas docentes, pues se relaciona con las formas tradicionales, lineales y segmentadas en que se hace la ciencia, tanto como en la que se enseña.

Y es que, esto permite reflexionar sobre el encuentro entre los problemas emergentes, la necesidad de atenderlos desde la educación y los paradigmas de formación de las y los docentes, sobre todo, cuando se considera que es en las aulas en donde se impulsan los cambios paradigmáticos y metodológicos complejos, interdisciplinarios y basados en el diálogo (Guillaumin, 2020), sin embargo, esto no puede ser algo real a menos que la práctica docente atraviese un proceso de transformación, incluso tan radical que active la innovación docente y personal del profesorado.

Esa es la que las y los docentes, rompan con las relaciones hegemónicas, occidentales y el positivismo como contextos para problematizar los temas que importan a la humanidad (Vilches et al., 2020), es decir, prácticas docentes que se transformen a modo de que ubiquen al centro a la vida, dándole significado por medio de la experiencia, la convivencia consigo mismo, los otros y la naturaleza.

Ante lo anterior, expresa Leff (2011) que se está ante un contexto real de injusticia epistémica, en donde el diálogo sería el medio para racionalizar la modernidad, como un esfuerzo para unificar conocimientos con base en métodos interdisciplinarios y el pensamiento complejo a partir de la capacidad comunicativa y de argumentación para llegar a comprender el mundo con perspectiva global.

Pero en el aula, desde la práctica docente, la apertura de diálogo requiere, como un primer paso, reconocer los ejercicios de poder que usualmente invisibilizan la diversidad de experiencias y, en consecuencia, limitando la comprensión de los problemas y provocando estigmas en ciertas dimensiones de los problemas emergentes; ante esto, solo se requiere pensar en la expresión generación de cristal que puede escucharse de las voces de profesoras y profesores con más frecuencia de la que se desearía.

Y es que, el profesorado, cuando no transita por un proceso de transformación permanente y consciente de su práctica docente, así como de los problemas emergentes, corre el riesgo de tomar decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que olvidan

que las nuevas generaciones no viven estos fenómenos de la misma forma que ellos, terreno en donde la estética ha generado propuestas como la época de la nostalgia para explicar estas divergencias generacionales (Manu Styling, 2024), por ejemplo, la forma en que una generación y otra valoran el uso de una red social.

Así, se considera que las y los docentes requieren romper con estructuras aprendidas de enseñanza, abrir el diálogo y desarrollar conciencia sobre las problemáticas sociales emergentes y que inciden en la educación, sobre todo, en la forma en que las generaciones con las que trabaja experimentan y viven el presente y comprenden el futuro, esto como una manera de aceptar la diversidad dentro de sus prácticas docentes y abonar al logro de la justicia epistémica.

Justicia epistémica, educación y práctica docente

Construir y validar el conocimiento es una de las fases más importantes de cualquier ciencia, por supuesto, esto no es ajeno a la educación, pues no solo hace referencia a la investigación y especialización profesional, sino que se trata de un proceso que se realiza día con día en las aulas de cualquier centro escolar, de ahí que se considere importante el reconocer el valor de conocimientos y saberes por igual.

En este sentido, Fricker (2017) propone el concepto de justicia epistémica como una forma de comprender la igualdad para acceder al conocimiento, así como la relevancia del valor del conocimiento y su producción en distintos contextos, mirada que ha sido llevada a revalorar los saberes y ubicarlos en igualdad del conocimiento científico, incluso haciendo referencia a la innecesario de su separación.

Al respecto, es importante expresar que, tradicionalmente, el conocimiento científico es aquel que se obtiene por medio de la aplicación del método científico, imponiéndose frente a otros

conocimientos que surgen de la tradición cultural. Estos sobreviven por medio de la oralidad sin que fueran demostrados (en ideas convencionales) por medio de la experimentación, los que eran denominados saberes, permitiendo la emergencia de otros enfoques de abordar la construcción y validación del conocimiento.

Habría que señalar que, quienes actualmente asumen una posición como docentes en las aulas universitarias, probablemente, fueron formados y formadas con este enfoque, lo que obstaculiza asumir e interiorizar la posibilidad de llevar a este espacio de enseñanza y aprendizaje estos otros conocimientos que han sido invisibilizados o, incluso, invisibilizarlos cuando son traídos al proceso educativo por el estudiantado. Lo anterior, cobra más sentido en las diversidades que hoy componen los grupos de las IES.

Con relación a lo anterior, De Sousa (2022) defiende la necesidad de descolonizar el conocimiento como una manera de romper con las ideas hegemónicas occidentales y fomentando la teoría de la justicia cognitiva global. Estas pueden pensarse en paralelo a la justicia epistémica de Fricker, pero pone más atención en la confrontación entre el borrado de los conocimientos del sur global por medio de los procesos de colonización. Un ejemplo sencillo y tangible podría observarse en la educación mayormente en idioma español sobre idiomas de pueblos originarios o basada en sistemas patriarcales en contra de las cosmovisiones sociales que se basan en patriarcados.

A la par, valdría la pena cuestionar por qué el segundo idioma obligatorio en la universidad suele ser el inglés cuando no se cuenta con las condiciones para impartir clases en idiomas de pueblos originarios en caso de contar con estas poblaciones. Tampoco se lleva a cabo un arqueo en las fuentes de consulta sugeridas de los planes y programas de estudios de las licenciaturas respecto al número de obras de autoras y autores que se recomiendan para los distintos cursos y disciplinas.

Así, la justicia cognitiva global es explicada por Rea (2016) como una manera de lograr la inteligibilidad mutua y simétrica

entre los conocimientos que se producen en las diversidades socioculturales y aquellos que se generan con base en el método científico occidentalizado. Así, propone las siguientes premisas para comprender este enfoque epistémico: a) la comprensión del mundo no se limite a la occidental, b) la diversidad es infinita, c) la diversidad requiere activarse teóricamente y con pluralidad y, d) romper con el universalismo y las teorías generales.

Esto permite reflexionar las prácticas docentes y la necesidad de que intervengan en evitar la destrucción, olvido o desplazamiento de los conocimientos producidos en la diversidad sociocultural. Lo anterior, no solo como un ideal, sino con la consciencia de que sus acciones pueden reconocer y validar la diversidad dentro y fuera del aula, así como brindarle la oportunidad al estudiantado de sentirse parte del mundo del que han sido desplazados (as) por las lógicas tradicionales y universalistas.

Al respecto, Gómez (2019) alude a que vale la pena recordar que: a) las diversas epistemologías se construyen en la academia, una epistemicida institucionalizada, b) la necesidad de cuestionar las prácticas de producción del conocimiento, c) se requiere cuestionar a la política educativa limitativa del diálogo de saberes, d) evitar la simplificación de las ideas que critican, e) reflexionar sobre las formas de validación del conocimiento, f) definir los límites de los modos de encuadrar el conocimiento, g) cuestionar y resignificar la epistemología y, h) incluir multi escalas y multi actores a modo de ecología de saberes.

Y es que, la justicia cognitiva o epistémica se ha convertido en un tema de interés para la agenda global como una propuesta crítica frente al eurocentrismo (UQRoo Virtual, 2024). Por ello, baja hasta las universidades y como expectativa de las prácticas docentes, esto hace necesario el diálogo de saberes como forma de buscar el equilibrio entre las diversas cosmovisiones y, con ello construir saberes desde otras concepciones del mundo para responder a la crisis civilizatoria.

Sin embargo, esto no puede convertirse en una realidad si no se asume en las aulas, en las prácticas docentes y en los modos de enseñar. Para ello, habría que romper con las propiocepciones del profesorado, llevarle a cuestionar sus propias formas de aprendizaje, conocimientos y comprensiones de la realidad, para que, posteriormente, tenga la capacidad de guiar, fomentar y construir el diálogo para el aprendizaje del estudiantado.

Así, el diálogo de saberes aterriza en la universidad como una manera de relacionar a las y los estudiantes con el profesorado y la comunidad, constituyéndose como un medio para expresar un saber frente al otro, lo que se recupera en la escuela por medio de hábitos, creencias y saberes populares. Es decir, se trata de una manera para traer lo cotidiano al espacio académico, permitiendo la transversalización de la diversidad cognitiva (Pérez & Alfonso, 2008).

Sin embargo, desde la experiencia personal como estudiante y docente, se puede defender la idea de que estos ideales se han limitado al discurso o, en el mejor de los casos, a espacios dedicados a la inter o multiculturalidad. Este es el caso de las universidades interculturales, pues cuando se observa reflexiva y críticamente la realidad en las aulas, la gran mayoría de los procesos se diseñan para evitar la participación activa del estudiantado; desde la omisión a cuestionar qué se quiere o requiere aprender hasta la imposición de productos educativos o de las estrategias de evaluación que, al final terminan por convertirse en camisas de fuerza que evitan el diálogo de saberes al fomentar una cultura de reproducción colonial del saber.

Sobre esto último y sin generalizar, vale la pena reflexionar sobre las prácticas docentes que se asumen como dueñas de la verdad y la imposición de sus conocimientos; simplemente el pensar en cómo el profesorado dialoga con el estudiantado desde una posición jerárquica superior, diseña la clase a modo de imposición o determina indicadores de evaluación desde lo que él o ella considera aprendizaje, pero sin materializar un verdadero diálogo con el estudiantado o la comunidad.

Conclusiones

En conclusión, se puede afirmar que el mundo y la realidad social se encuentran en constante cambio, provocando transformaciones en la manera en la que los seres humanos comprenden la vida y actúan. Sin embargo, este cambio perpetuo se caracteriza por la lucha constante de poder entre las relaciones e interacciones entre las personas, en donde grupos hegemónicos suelen construir la historia y conducen la conciencia de los colectivos: una de las múltiples causas de la emergencia de problemáticas que impulsan la reflexión y la autocrítica al interior de las ciencias.

En este sentido, dos problemáticas emergentes y que trascienden a la educación son la digitalización y las nuevas interacciones en la virtualidad y, los problemas ambientales, así como las posibles soluciones, dos casos de muchos que se identifican por su carácter global. En consecuencia, implican un cambio de consciencia urgente para responder a los retos y desafíos en el presente y el futuro de la vida social.

Así, el pensamiento epistémico y los enfoques metodológicos para responder a estos problemas emergentes se mantienen en constante desarrollo, incentivando la construcción de diversidad de corrientes y teorías que permiten comprender al mundo. Las anteriores rompen con explicaciones tradicionalistas y modos positivistas de hacer ciencia; esto no solo como formas de indagar los problemas y proponer soluciones, también como cambios de pensamiento y maneras de comunicación, las que requieren poner al centro a la vida y a la persona.

Sin embargo, se considera que la obsesión con estas otras formas de pensar, hacer ciencia y enseñarla, ponen en riesgo de caer en la misma linealidad y sesgo que se crítica de los modelos tradicionalistas, lo que evita alcanzar una verdadera completitud del conocimiento. En consecuencia, evita que se supere la crisis de la humanidad, la modernidad y la civilización, así se defiende la necesidad de propiciar el diálogo, visibilizar las diversidades y romper con las opresiones no solo del discurso.

En este contexto, aparece la justicia epistémica como un concepto que defiende la necesidad de ecologizar los saberes, esto como un enfoque epistémico y teórico emergente que dé respuesta a necesidades actuales, cuya intención es visibilizar otras maneras de comprender y vivir el mundo, revalorizando su posición en la construcción y explicación de la realidad, rompiendo con ideas hegemónicas eurocéntricas y occidentales.

Aunque, se defiende la idea de que, hasta el momento, sus aplicaciones y praxis se han limitado a ciertos espacios de la educación pese a su relevancia en los discursos políticos e institucionales, pues se considera que, para que estas puedan provocar cambios reales en las aulas, primero es importante provocar procesos de transformación entre las y los agentes educativos; esto por medio del aprendizaje-desaprendizaje y deconstrucción de las propias ideas, creencias, paradigmas de formación y conocimiento.

Ante esto, las y los profesores tienen un primer reto: romper consigo mismos y con sus paradigmas de formación, pues de no darse este proceso, difícilmente podrían replicarlo entre las y los estudiantes con quienes trabajan. Esto no solo implica innovarse a sí mismos (as), sino a sus propias prácticas docentes y sus modos de enseñar. Por otro lado, también aparece el reto de generar consciencia sobre las diferentes problemáticas emergentes en la vida social, sus implicaciones en la universidad, las necesidades de resolverlas y las distintas perspectivas epistémicas y metodológicas desde las que se conocen y se resuelven. Es decir, es un proceso de desaprender y reaprender, pero esta vez con claridad de que la realidad se mantiene en constante cambio y que no solo el conocimiento científico tradicional puede comprenderla.