



Educación e investigación

Comprensiones desde la epistemología y el saber

Alejandra Dalila Rico Molano

Educación e investigación

Educación e investigación

Comprensiones desde la
epistemología y el saber

Alejandra Dalila Rico Molano
COORDINADORA

Ana Elvira Castañeda Cantillo
Gladys Galvis López
Manuel Sanabria Tovar
Martha Leonor Ayala
Néstor Mario Noreña
José Guillermo Ortiz
Julio Ernesto Rojas
Luis Porta
María Marta Yedaide
Alejandra Dalila Rico Molano



Ana Elvira Castañeda Cantillo

Educación e investigación: comprensiones desde la epistemología y el saber/
Ana Elvira Castañeda Cantillo [y otros nueve]; Coordinadora, Alejandra Dalila Rico
Molano. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2018.

127 páginas, gráficos, ilustraciones, tablas

Incluye índice y referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-782-123-9

E-ISBN: 978-958-782-124-6

1. Calidad de la educación - Educación 2. Investigación - Personal docente
3. Educación tecnológica - formación profesional 4. Paradigmas (ciencias sociales).
5. Epistemología – Teoría del conocimiento. I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.7

CO-BoUST



© Ana Elvira Castañeda Cantillo, Gladys Galvis López, Manuel Sanabria Tovar,
Martha Leonor Ayala, Néstor Mario Noreña, José Guillermo Ortiz, Julio Ernesto Rojas,
Luis Porta, María Marta Yedaide, Alejandra Dalila Rico Molano

© Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación

Ediciones USTA
Carrera 9 n.º 51-11
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfonos: (+571) 587 8797 ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
<http://www.ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Ludwing Cepeda A.

Diagramación: Diseño M'Enciso

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-123-9
E-ISBN: 978-958-782-124-6
Primera edición, 2018

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la
Universidad Santo Tomás: <https://doi.org/10.15332/li.lib.2018.00067>

*Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la
autorización expresa del titular de los derechos.*

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	II
DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍAS. POSTURAS EPISTÉMICO-POLÍTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	15
LUIS PORTA, MARÍA MARTA YEDAIDE	
La didáctica y su necesaria interpelación	15
La narrativa y su potencia instituyente	18
La experiencia en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina	20
La resonancia de la investigación pedagógica narrativa en la educación docente. (In-conclusiones)	23
Referencias	25
INCURSIONES DEL CUERPO DEL MAESTRO EN EL TERRITORIO EDUCATIVO	29
MARTHA LEONOR AYALA RENGIFO, NÉSTOR MARIO NOREÑA, MANUEL SANABRIA TOVAR	
Referencias	43
LA FORMACIÓN DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE GESTIÓN Y PUNTO DE PARTIDA PARA COMPROMETERSE CON LA EDUCACIÓN	45
ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO	
Introducción	45

La formación docente como estrategia de gestión y punto de partida para comprometerse con la calidad de la educación	46
Conclusiones	54
Referencias	55
 CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN. UNA PERSPECTIVA CRÍTICA	 57
JOSÉ GUILLERMO ORTIZ JIMÉNEZ, JULIO ERNESTO ROJAS MESA	
Presentación	57
Diseño metodológico del estudio	58
Resultados y discusión	64
Deconstrucción sugestiva	64
Deconstrucción y aporte	67
El individualismo como categoría social en las tecnologías de la información y comunicación	68
Pensamiento clásico social y tecnologías de la información y comunicación	71
Discusiones sobre cultura desde las tecnologías de la información y comunicación	74
Referencias	79
 VOCES Y EMERGENCIAS PARADIGMÁTICAS DE MAESTROS EN AMÉRICA LATINA	 83
ANA ELVIRA CASTAÑEDA, GLADYS GALVIS LÓPEZ	
El problema que plantea, motiva y justifica nuestra indagación	83
Un referente teórico para lenguajear	88
El mapa no es el camino, es una guía para una puesta metodológica	98
Avanzar es tomar una opción que se encuentra dentro de las posibilidades sin importar su dirección	100

Complejidad como paradigma emergente	101
Resultados	105
Referencias	112
GLOSARIO	117
Didáctica y pedagogías. Posturas epistémico-políticas en la formación del profesorado	117
Ciencias sociales y tecnologías en educación. Una perspectiva crítica	118
Incursiones del cuerpo del maestro en el territorio educativo	119
La formación docente como estrategia de gestión y punto de partida para comprometerse con la educación	119
Voces y emergencias paradigmáticas de maestros en América Latina	120
AUTORES	123

Presentación

La compilación que aquí se presenta es el resultado de investigación de un grupo de docentes que orientan sus estudios y proyectos a los ejes de la educación y la pedagogía. Igualmente, estas pesquisas emergen de un ejercicio investigativo y el diálogo permanente en torno a la pedagogía y la significación que se le otorga en la práctica docente, discusión que ha llevado a los docentes a formular diversos proyectos relacionados con la temática, orientados no solo a comprender este significado, sino a proponer nuevas reflexiones sobre el ejercicio docente en el contexto de formación posgradual. Las disertaciones sobre educación y pedagogía aquí se abren nuevos caminos para su comprensión, caminos que atraviesan este trabajo y generan nuevos escenarios que permiten dialogar con ejes vinculados a la educación, entre ellos el currículo, la didáctica, la evaluación y los procesos formativos.

Esta compilación vislumbra investigaciones desde la propia experiencia de los docentes investigadores, es decir, son pesquisas que resultan de proyectos investigativos o grupos de estudio, en donde el ejercicio dialógico es un elemento sustancial para resignificar la “práctica pedagógica”, y, por lo tanto, recuperar las trayectorias y sentidos vinculados al contexto y las experiencias propias de los sujetos involucrados en este contexto. Esta labor de recuperación sobre la práctica pedagógica, entendida como el escenario para construir discurso,

fortalecer el diálogo y pensar la pedagogía como una disciplina, es lo que ha permitido a los investigadores de la línea situarla en diferentes entramados del ámbito educativo. Por esta razón se considera necesario articular el saber pedagógico con otras dimensiones abordadas en los campos de formación posgradual. A continuación, se presenta brevemente el propósito de cada capítulo y la articulación con las lógicas formativas y pedagógicas del campo de la educación.

El primer capítulo, “Didáctica y pedagogías. Posturas epistémico-políticas en la formación del profesorado”, se ubica en el plano epistémico-político que piensa la narrativa como modo instituyente de sentido respecto de lo educativo. Sin negar la potencia de otras prácticas sociales en los procesos de creación de significados, sostendremos que el relato es paradigmático de una toma de posición epistémico-política que admite subversiones múltiples y participa de la contienda por el sentido de lo que vale e importa en el terreno de la educación.

El segundo capítulo, “Incursiones del cuerpo del maestro en el territorio educativo”, presente el tema de la escuela como un escenario de formación de sujetos, de establecimiento de relaciones, de configuración de prácticas sociales, la cual es reconocida como un espacio fundamental de socialización, partiendo además de que la escuela es un lugar físico y simbólico creador de topofilias, en el que se inventan formas de ser maestro, estudiante, directivo, padre de familia, y también un escenario que genera amistades, complicidades, cuerpos que se dinamizan, mueven, desarrollan y expresan, que se afilian y se resisten.

El tercer capítulo, “La formación docente como estrategia de gestión y punto de partida para comprometerse con la educación”, aborda la importancia de gestionar procesos de formación docente en el contexto universitario, también resalta cuáles son los aportes teóricos a este aspecto y cuál es la mirada investigativa de la relación entre formación docente y gestión. Se precisará en este apartado, pues no es suficiente determinar y reconocer la teoría, que es necesario que se evidencie la necesidad de extraer un análisis riguroso frente a la gestión de la formación docente en las instituciones de educación superior.

El cuarto capítulo, “Ciencias sociales y tecnologías en educación. Una perspectiva crítica”, el interrogante central planteado para abordar la siguiente revisión de literatura fue: ¿desde dónde configuran o

construyen pensamiento social las perspectivas que articulan educación, sistemas culturales y tecnología? Desglosando este interrogante en una serie de preguntas más específicas: ¿desde cuáles tradiciones de las ciencias sociales y humanas se argumenta la presencia de tecnologías en educación?, ¿existen construcciones propias que ayuden a comprender aquellos fenómenos sociales considerados nuevos por la presencia apabullante de las tecnologías en las sociedades del siglo xxi? ¿Cuáles posiciones sociales abordan perspectivas críticas en relación con las formas o impactos de las tecnologías en ellas; cuáles optan por un optimismo tecnológico sin mayores relevancias?

Finalmente, un quinto capítulo, “Voces y emergencias paradigmáticas de maestros en América Latina”, alude a la reflexión sobre el paradigma de la modernidad y su relación con la educación como una fuente de progreso y equidad para la humanidad, a la superación de la pobreza, pasando por el ascenso social, esto se ve reflejado en el incremento de las personas que han tenido oportunidad de acceder a la educación, pero los efectos de la industrialización y la fuerza con que hemos llevado los procesos, la eficacia, la eficiencia y la productividad han abocado al planeta a enfrentar, como nunca antes, una crisis global en todos los ámbitos.

ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

Coordinadora

Didáctica y pedagogías. Posturas epistémico-políticas en la formación del profesorado*

LUIS PORTA

MARÍA MARTA YEDAIDE

La didáctica y su necesaria interpelación

La producción de las investigaciones del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, reconoce una urdimbre referencial en el movimiento rioplatense de fines del siglo pasado denominado la Nueva Agenda de la Didáctica (NAD). Embanderado por Edith Litwin (1996), tal agenda representó para las comunidades asociadas (alcanzadas a través de actividades de postgrado, difusión bibliográfica, etc.) una reinterpretación de la educación universitaria en términos de afirmación de la didáctica como disciplina relativamente independiente (Camilloni, 1996), aunque sujeta a la mirada sociopolítica. De manera contundente, se invitaba a pensar en un campo específico para la educación superior, que recortara de las ciencias de la educación aquello que era propio de las prácticas de la enseñanza. Tanto la psicología cognitiva como el

* Capítulo resultado del Proyecto “Formación del Profesorado VII: (auto) biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva descolonial”. Director: Luis Porta / Codirectora: Zelmira Álvarez. GIEEC. (2016-2017). Cimed (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

desarrollo fecundo de las didácticas disciplinares, además del avance de las teorías más críticas de los estudios del currículo, permearon esta matriz, que propuso romper emblemáticamente con el maridaje entre la enseñanza y el aprendizaje, y orientar los esfuerzos hacia la identificación de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Fenstermacher & Richardson, 2005).

Este encuadre que diera hospedaje a los primeros proyectos de investigación del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) fue, no obstante, eventualmente revisado. Los hallazgos que las investigaciones producían señalaban aspectos del currículo de la formación docente que –lejos de permitir una mirada racional/disciplinar– prometían compromisos con otras dimensiones del ser humano, tanto corporales y sensibles como geoculturales (biblio del grupo). Las narrativas (auto) biográficas que se fueron componiendo en entrevistas a docentes que habían sido reconocidos por sus estudiantes como profesores memorables dejaban en evidencia ciertas exclusiones y resistencias (Yedaide, 2014); la producción literaria comenzó a migrar hacia cuestiones de afecto, vínculo y apasionamiento –primero tímidamente descripto como intelectual y luego comprendido en su actual marginalidad de la academia (Flores, Yedaide & Porta, 2013; Porta & Yedaide, 2016b; Porta & Flores, 2014; Porta & Flores, 2015; Porta, Álvarez & Yedaide, 2014).

Este viraje matricial se comenzó a interesar por las razones que podían dar cuenta de la excepcionalidad de la emoción y la dimensión sensorial de la experiencia humana en los currículos prescritos, mientras adquirían rotunda centralidad en los constructos narrativos de los grandes maestros y sus alumnos. Es en este punto donde tanto la pedagogía crítica como las pedagogías descoloniales han asistido a la problematización de estas discriminaciones *a priori* arbitrarias.

Hablar de pedagogías ya implicaba una primera ruptura –entonces aún inadvertida– con la tradición de nombrar “didáctica” a la disciplina articulada alrededor de las prácticas de enseñanza (Camilloni, 1996). Si bien la Nueva Agenda de la Didáctica se había asumido política –alzando la voz luego del silencio que representara el Gobierno de facto de las décadas del setenta/ochenta–, su postura resultó tímida

frente a los postulados de una pedagogía crítica, que bien podríamos llamar con McLaren revolucionaria (McLaren, 2011), ya que propone una mirada amplia y militante de la educación y la escuela en el entramado social que la significa. En lugar de debatirse alrededor de las configuraciones didácticas, las estrategias promotoras del aprendizaje profundo o los buenos programas de evaluación –al estilo del legado rioplatense–, esta pedagogía se pregunta por la circulación del poder en la historia y los modos en que el sistema educativo valida o resiste creativamente formas vigentes (y en goce de plena salud) de ejercicio de la opresión y la hegemonía (Giroux, 2015; 2016). Haciendo honor a Freire y construyendo sobre sus tesis, los pedagogos críticos hoy se definen como académicos/activistas (Apple, 2015) y se ocupan de los espacios públicos en que es posible emprender la batalla por el signo (McLaren, 1997). La escuela es para ellos práctica social y discurso instituyente de ontologías con capacidad de transformar a los sujetos en objetos o, por el contrario, despertarlos a la agencia política que les compete.

En plena coherencia con esta opción ético-política de tratar a lo educativo –y a pesar de que reniega de tales lazos–, la tradición descolonial sitúa la contienda en el terreno latinoamericano y presta palabras para comprender, en el contexto inmediato, las formas de ejercicio del poder aún vigentes. La colonialidad del poder que estableció la matriz de distribución social del trabajo a partir de un nuevo concepto de raza (Quijano, 1999) permite ubicar en la geocultura del sistema mundo colonial/moderno la autorización de ciertos conocimientos y formas de producción de saber (entre ellos, específicamente, la ciencia moderna), así como advertir los efectos de poder que todavía hoy ejerce. Unas pedagogías descoloniales en este sentido se comprenden como tecnologías de biopoder que atienden a los procesos de jerarquización de ciertas narrativas y la inequidad en la distribución de la potestad de nombrar.

Como podrá advertirse ya, las pedagogías críticas y descoloniales no solo se piensan más amplias en su alcance que la didáctica, sino que se deben rebelar contra la idea misma de disciplina. En primer lugar, es posible reconocer en los dos mitos fundantes de la episteme moderna –la confianza en el relato único de la Historia y las particiones

binarias jerárquicas (Lander, 2001)– las bases para las pretensiones de verdad, universalidad y neutralidad que el conocimiento científico se autoarropa como producto de la racionalidad. Este hábito, denunciado por Castro Gómez (2005) como la *hybris* del punto cero, arrastra una postura epistemológica que esconde la localidad, el cuerpo, el lugar y el tiempo. Luego –y especialmente gracias a los legados postestructuralistas franceses que permearon junto a Frankfurt, Gramsci y el feminismo los Estudios Culturales y poscoloniales– hoy sospechamos (al menos quienes desde el clivaje argentino acordamos abrazar todas las herencias) del carácter disciplinante de las llamadas, no casualmente, disciplinas científicas. Las nociones de campo de P. Bourdieu (2012, 2003, 2008) y la potencia de pensar el conocimiento en términos de poder-saber (Foucault, 1979) han multiplicado las inquietudes respecto de los modos de biogobierno (Grinberg, 2013) que se propician en los diferentes niveles del sistema educativo, así como en el resto de las agencias sociales de producción cultural que educan permanentemente para un tipo de ciudadanía afable con el consumo.

La didáctica será para nosotros, entonces, un rótulo para usar con precaución cuando deseamos referirnos a los aspectos de las prácticas educativas que se interesan por los modos o formas; esta mirada primordialmente metodológica no queda de ninguna manera exenta de los marcos matriciales ideológicos a los que –inevitablemente– sirve (especialmente cuando niega tal inscripción en el territorio simbólico atravesado por el interés). La pedagogía la piensa pero no se limita a ella, sino que escava profundo para comprender sus razones y movilizar recursos hacia la transformación social.

La narrativa y su potencia instituyente

Así como el recorrido conceptual en la investigación nos ha exigido un reposicionamiento y una revisión de los marcos epistémicos (antes disciplinares y disciplinantes) que sustentan las producciones, la incursión en el método biográfico narrativo para el trabajo con los profesores memorables ha ido implicando, paulatinamente, un compromiso

mayor con la investigación o indagación narrativa¹. En concomitancia con los desarrollos más osados en la investigación cualitativa –compilados por Denzin & Lincoln (2011; 2012; 2015; 2016), en su tradicional *Manual*–, nuestra adhesión a la investigación narrativa es en sí misma una postura ontológica frente a la realidad y los modos de asirla (Ryan, 1999). No solo sospechamos de la premisa moderna (y eurogestada) de acceso a una realidad trascendente a través de la razón –por creer en la imposibilidad de conocer sin interpretar desde un cuerpo y espacio-tiempo geocultural–, sino que a la vez desconfiamos de los procesos que dichas lógicas de legitimidad han comportado para preservar niveles de inequidad social (Smith, 1999) y obturar movimientos de otra forma encaminados hacia el buen vivir –comprendido este en su acepción andina como la vida plena entre todos los seres vivos, incluida la Madre Tierra (Segato, 2015).

La ciencia social se ha servido, creemos, de la monopolización de la episteme moderna entendida estrechamente en términos de racionalidad intelectual o cognitiva y peligrosamente como único modo socialmente autorizado de decir. Hoy confiamos en la práctica de la investigación como un momento en la lucha por resistir, destituir y reinstituir sentidos. Creemos que investigar importa la construcción de un relato y la fundación de una ontología; frente a la disolución de las ilusiones de verdad y neutralidad asumimos la postura ética de quien interviene como agente y participa de la lucha por el signo (Vasilachis de Gialdino, 2012).

La investigación educativa en el terreno de la didáctica sería, entonces, una oportunidad de habilitar la autoridad discursiva para relatos otros, tanto por la participación del cuerpo sensible y la emoción, como por la generación de audibilidad de las voces bajas (Bidaseca, 2010). Dar la palabra, asumir la agencia discursiva, promover el cambio; estas son algunas de las prácticas que la investigación pensada en estos términos es capaz de propiciar, justificada en una validez que es a la vez educativa y catalítica (Kincheloe & McLaren, 2012).

1 Si bien reconocemos en este punto la distinción entre ambas cuestiones según Connelly & Clandinin (2006), tomamos ambas posturas como modo de garantizar representatividad para todas las líneas hoy activas en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación.

La experiencia en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Formamos parte de una cátedra denominada Problemática Educativa, inscrita institucionalmente como de carácter introductorio, que pertenece al Ciclo de Formación Docente común a todos los profesorados de la Facultad de Humanidades. En nuestro país existen dos subsistemas educativos para el Nivel Superior que habilitan para el ejercicio de la docencia: los institutos superiores de formación docente y las universidades. La fractura entre ambos tipos de instituciones es histórica, y operan en ella un número de heterarquías jerárquicas íntimas con el mundo moderno/colonial (Grosfoguel, 2010). El currículo universitario arrastra el prestigio concedido tanto a la producción de conocimientos comúnmente asociada al campo académico como a las disciplinas científicas que allí se enseñan.

Esta cátedra del primer año, primer cuatrimestre, se ha pensado como abordaje del área de la fundamentación pedagógica², y por tanto incluye contenidos mínimos relativos a la historia del pensamiento pedagógico moderno, la génesis y continuidad (conflictiva) de los sistemas escolares nacionales, las relaciones entre el conocimiento y la cultura. Con sensibilidad al contexto socio-histórico de la creación del Ciclo de Formación Docente (fines del siglo pasado), alude también a la crisis de la educación y las tensiones con el Estado y el mercado. Por supuesto, tales prescripciones curriculares se han reinterpretado en sucesivos ejercicios reflexivos que han implicado un número de nuevas decisiones pedagógicas hoy vigentes.

2 Es una de las dos áreas del llamado “Campo de la Formación General” (al que sigue –incluso temporalmente– el “Campo de la Formación Orientada”). La otra área se denomina Área de la Fundamentación socio-política, mientras que el Área de Instrumentación y Especialización pertenece, como podría inferirse, al segundo campo.

Comprendemos la reinterpretación curricular, en primer lugar, como una condición de posibilidad y actualidad de los discursos; no pensamos que ninguna narrativa en el nivel mayor de concreción del currículo –ninguna narrativa de cualquier tipo, en realidad– pueda quedar inalterada. Aun en los casos en que se desea hacer del otro el objeto de un relato, la potestad (re)instituyente se ejerce permanentemente e inevitablemente y se realiza sin excepción una lectura biográfica y geocultural ineludible (Yedaide, 2016). Como decíamos antes, esta “contaminación” necesaria exige un mayor compromiso ético y creciente claridad ideológica (Bartolomé, 2008).

En el caso de esta asignatura “introductoria” al campo educativo, la reinterpretación es explícita y se apoya en las pedagogías críticas y descoloniales. Al cartografiar las demarcaciones territoriales, la razón de ser de la experiencia de aprendizaje se cristaliza y refracta múltiples modos posibles de abordaje didáctico, coherentes con la opción epistémico-política adoptada. Más que un conjunto de estrategias, las decisiones didácticas implican unos recorridos vivenciales y textuales tentativos hacia el desarrollo del agenciamiento político y una nueva composición discursiva.

Concretamente, la asignatura se ha reorientado didácticamente hacia tres horizontes educativos. En primer lugar, la implicación afectiva y el ejercicio pleno del deseo se propician a través del trabajo con materiales cotidianos capaces de despertar temor, indignación, admiración o simplemente curiosidad. Aquí dejamos que el mundo nos afecte mientras ponemos palabra a los modos de sujeción social que operan, así como a las grietas que se van abriendo y que deseamos habitar (Walsh, 2014). El femicidio y otras cuestiones de género ligadas al sistema mundo moderno/patriarcal, así como la productividad nociva de la raza y la etnicidad en los contextos inmediatos de la práctica escolar suelen servir de disparadores de la concienciación respecto del escenario social y las gramáticas del sufrimiento (Giroux, 2004) que allí se configuran³.

3 El trabajo en esta primera dimensión incluye la reflexión a propósito de los materiales publicitarios dirigidos a los jóvenes y a partir de juegos de mesa o entretenimientos; estas instancias exponen con llamativa claridad las voluntades

Luego, proponemos actividades de escritura y visitas que despierten los sentidos y agudicen la sensibilidad; que el gusto, el olfato y el tacto informen a la vista y el oído para que se pueda mirar y escuchar de otra manera, escapando a la miopía de las significaciones recurrentes y dejando que las voces bajas se hagan audibles. Habiendo aprendido que el ser docente se vuelve tal en momentos emotivos que comprenden las dimensiones más íntimas de la subjetividad, intentamos dibujar coreografías para la introspección y el registro emocional que nos compone⁴.

Finalmente, intentamos fugarnos de la propensión didáctica a propiciar los desarrollos de destrezas receptivas mayormente. En su lugar, pensamos la alfabetización digital como un portal hacia la producción cultural, la intervención cívica y la participación activa en foros y discusiones que debaten lo educativo y se comprometen con un nuevo sentido docente⁵. Abstraído ya de las exigencias tecnoburocráticas, este profesor es un intelectual orgánico en el sentido gramsciano original que McLaren y Giroux (1998) aluden y un académico activista

de construcción de ciertos sentidos sociales. Por ejemplo, el análisis del Juego de la Vida (también llamado Life) propició múltiples aprendizajes respecto de lo normado, lo silenciado o excluido, y aquello que opera productivamente reproduciendo la matriz de poder moderna/colonial que se manifiesta en el modo de vivir capitalista.

- 4 Con esta intención, los estudiantes quedan invitados a emprender un recorrido narrativo que les hace hilvanar los problemas de la educación con sus propias vidas. En cada trabajo práctico se propone una composición escrita personal, sin la exigencia de la revisión por parte de los docentes (solo se evalúa el cumplimiento de la tarea). Se crea así un espacio de intimidad y revisión introspectiva del relato propio, que puede ponerse a dialogar francamente con las teorías que la bibliografía del curso propone a modo de conversación entre autores (válidos interlocutores).
- 5 Además de un ejercicio productivo original escrito de tipo ensayo (en que cada estudiante propone una tesis respecto de lo educativo que puede sustentar a partir de lo trabajado), ponemos a los estudiantes en situación de generar un contenido cultural que pueda –a través de las redes sociales o la virtualidad– participar de la contienda por la representación de lo educativo. Así, hay quienes han desarrollado pequeños videos, comenzado *hashtags* en Twitter o incluso tergiversado las reglas de ciertos juegos o mensajes como moción desnaturalizadora y crítica de su poder social.

a la imagen de Apple. Comprende la dimensión aumentada de la educación ciudadana, se formulan preguntas y generan interrogantes que toquen y perturben las mallas vitales de las comunidades próximas, con el fin de concretar la alfabetización política que Freire aventurara.

La resonancia de la investigación pedagógica narrativa en la educación docente. (In-conclusiones)

Preferimos hablar de educación docente precisamente por nuestro modo epistémico-político de situarnos. La idea de formación⁶ admite oscilaciones en cuanto a sus metas pero sostiene al estudiante en el lugar de objeto del deseo del otro. La educación docente nos recuerda, por otro lado, que mucho de lo aprendido en pos de la enseñanza ocurre en realidad por caminos paralelos y entramados con el currículo de la “formación” prescrito en ámbitos no excluyentemente escolares y por vías experienciales, sensoriales y afectivas. Por otro lado, reserva para quien se acerca al campo académico la prerrogativa de no ceder su posición de sujeto, de no devenir necesariamente objeto del pensamiento y la voluntad de otros.

El contexto inmediato de nuestra práctica presenta al menos dos grandes desafíos. Por un lado, asistimos a los rituales de bienvenida de los jóvenes a la universidad y entonces sentimos que debemos presentarles un estado de la cuestión educativa para que puedan *eventualmente* rebelarse contra él y desarrollar el hábito de la crítica. Al mismo tiempo, reconocemos un panorama sobrehabitado de creencias respecto de la escuela y lo educativo. Lejos de poder significar a los estudiantes como esos recipientes vacíos con los que algunas corrientes

6 Tomamos aquí de Larrosa (2000) la dual definición de dar forma, que implica tanto “desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes” como conducir a la “conformidad de un mundo ideal de lo que es “ser humano” (p. 12). Ambas intenciones, que podrían representar polos de una tensión siempre irresuelta, ubican a los sujetos a ser formados en el objeto de sus enunciados.

pedagógicas y filosóficas ya antiguas soñaban, los ejercicios narrativos que los estudiantes realizan al principio –y que dejamos que nos interpelen y revelen posiciones ya tomadas, ideologías productivas e intenciones personales definidas.

Encaramos los procesos de educación docente vigilantes de la voluntad de adoctrinamiento que comporta ineludiblemente la enseñanza –como advirtiera hace tanto tiempo Gramsci– y con la vocación de humildad para poder evitar el lugar de la autoridad a tiempo. Proponemos narrativas biográficas, reinterpretadas en diálogo con otros relatos sobre lo educativo⁷; buscamos despertar la sensibilidad y la empatía, la emoción y el deseo en cada clase en que una “noticia”, una imagen o un elemento de la cotidianeidad nos permite plantar preguntas, generar asombro o despertar indignación. Fundamentalmente, nos situamos en el lugar incómodo de la suspensión de las certezas absolutas, nos permitimos errar y cambiar, nos disponemos a escuchar.

Podríamos entonces concluir que existe una propuesta didáctica, una rutina metodológica y un conjunto de estrategias que orientan nuestra tarea. Pero estas se ordenan a la voluntad de unas pedagogías (críticas y descoloniales) comprendidas como monitores de la producción y distribución de los conocimientos autorizados y como generadoras de instancia de legitimación de las voces bajas (Bidaseca, 2010). A la manera de Freire (1975) en su discusión de la educación bancaria, el método es revelador de un posicionamiento y puede ser posibilitador de la transformación social. No obstante, es solamente un medio cuyo fin deseamos perseguir con suma claridad ideológica.

7 Las hemos llamado “narrativas híbridas” (Porta & Yedaide, 2016a) no porque comporten una novedad metodológica sustantiva, sino porque subvierten los regímenes de verdad tradicionales que otorgan preminencia a lo que en los círculos académicos entendemos como “teoría”. Intervenir (reinterpretar) el relato biográfico en diálogo con estas narrativas “teóricas” implica vulnerar su sacralidad, marcarse y desmarcarse de su potencial heurístico discrecionalmente y, entonces, no abandonar nunca el lugar del sujeto en los enunciados que –al decir sobre educación– nos dicen.

Referencias

- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*. Año 2, No. 2. Septiembre. Pp. 29-39.
- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras. Radicalización del profesorado del futuro. *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Mc. Laren, P. & Kincheloe, J. L. (Dir.). Barcelona: Graó.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.
- Bourdieu, P. (2012 [1984]). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Camilloni, A. W. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 17-40.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry. Green, J. Camili, G. & Elmore, P. (eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.

- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 188-213.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. Wittrock, M. (comp.). *La investigación de la enseñanza*, I. Buenos Aires: Paidós.
- Flores, G., Yedaide, M.M. & L. Porta (2013). Grandes maestros: intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades*. UNMDP. Año IV – N° 5, 173-188.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (1975 [1969]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Año 3, No. 3, Febrero, 2016. Pp. 15-26.
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Año 2, No. 2, Septiembre, 2015. Pp. 15-27.
- Giroux, Henry. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out*. Disponible en <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>
- Grinberg, S. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, No. 65, 77-98. Bogotá.
- Grosfoguel, R. (2010). Descolonizar los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial de Aimé Césaire a los Zapatistas. En: Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.), *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: Iepala.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (ed.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da ed. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- McLaren, P. (2011). *Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras*. T.E. País Valenciá, No. 319, 8-10.
- Porta, L. & Flores, G. (2015). Profesores memorables, prácticas docentes y zonas de des-subjetivación en el aula. Hilvanando sentidos de un estilo didáctico problemático. *Revista Magistro*. Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá, Colombia. ISSN 2011-8643. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/magistro/index>.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2016a). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(1), 3-16. Granada: Universidad de Granada.
- Porta, L. & Yedaide, M. (comps.) (2016b). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: Eudem.
- Porta, L. y Flores, G. (2014). La categoría hospitalidad en la enseñanza a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación. Chile.
- Porta, L.; Álvarez, Z. & Yedaide, M. (2014). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, Riiep. VII(1). ISSN: 1657-107X. Pp. 51-68. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Dispositivo. *Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales*, 24(51), 137-148.
- Ryan, B.A. (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway? *Theory and Psychology*, 9(4), 483-502. Sage Publications.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Malasya: Zed Books Ltd.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De “la” forma de conocer a “las” formas de conocer. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Pp. 11-26.
- Walsh, C. (2014). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *E-Misférica*, Gesto decolonial, 11(1). Disponible en <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>
- Yedaide, M. (2016). El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. En prensa.
- Yedaide, M.M. (2014). El placer en la enseñanza. Resistencias y exclusiones en el currículum de la formación docente. *III Jornadas sobre Pedagogía de Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas*. ISFDyT No. 81, Miramar- Facultad de Humanidades, UNMDP. Noviembre 2014.

Incursiones del cuerpo del maestro en el territorio educativo*

MARTHA LEONOR AYALA RENGIFO

NÉSTOR MARIO NOREÑA

MANUEL SANABRIA TOVAR

Habeas corpus significa ‘que tengas cuerpo’. Es la frase utilizada a modo de mandato, de derecho, de deseo o de castigo, en el caso de algunas profesiones que sienten en el cuerpo el ejercicio de la profesión. Algunas frases tomadas de trabajadores de la educación, operadores sociales, asistentes sociales: “hay que poner el cuerpo”, “cuando el cuerpo no da más”, “no se puede ser de madera”, “a veces hay que sacar el cuerpo, esquivar el bulto”, “cuando estalla la cabeza”, “pagar el precio de poner el cuerpo”, “entregarse en cuerpo y alma”, dan cuenta de esto.

Es que se da en el cuerpo la inscripción de lo invisible, de aquello que subterráneamente atraviesa la sociedad toda, y no queda otra que preguntarse: ¿qué pasa cuando esa escritura se queda sin lector, sin quien la escuche, quien la entienda y la atienda, sin quien registre?

—De Lombardi, 2012

* Este capítulo es resultado de investigación en el marco del proyecto “El cuerpo del maestro en el territorio escolar”, correspondiente a la Convocatoria de Proyectos de Investigación Fodein-VUAD 10-2015, Universidad Santo Tomás.

La escuela es reconocida como espacio fundamental de socialización. Así, entendida como escenario de formación de sujetos, de establecimiento de relaciones, de configuración de prácticas sociales, tiene una responsabilidad formativa dentro de los procesos de subjetivación que favorezcan la construcción de identidades, de cultura, de sentimientos de pertenencia, de recursos para enfrentar la vida desde los valores, lo moral, lo ético y lo cognitivo.

Para lograr lo anterior, el maestro puede ser el dispositivo y sujeto que lo haga posible. Sin embargo, su quehacer se presenta como contingente, una vez que ni el estudiante escoge el maestro ni el maestro a los estudiantes, de donde deviene su responsabilidad en el proceso formativo y, como nos lo advierte Noro, “en este ‘juego de contingencia’ no quedan eliminados el compromiso ni la responsabilidad: podemos convertir en un acontecimiento necesario lo que sucede, hacer que funcione como un encuentro responsable y atravesado por el cuidado” (Noro, 2015, p. 9). En esta lógica relacional, el maestro queda comprometido desde lo que hace y lo que dice con el cuerpo como mediación en tanto representación simbólica de su ser maestro.

Ahora bien, el cuerpo, los cuerpos (físicos) tradicionalmente han sido docilizados, aquietados en los escenarios escolares donde su invisibilización, en relación con su reflexión en el contexto educativo, ha sido históricamente significativa. Estos escenarios le han dado preponderancia al área cognitiva, fragmentación que ha constituido una lectura de formación de sujeto instaurada en la fractura de este, lo que de entrada da origen a una comprensión de lo corporal, colocada en el orden de la cosificación.

Desde lo propuesto por Descartes, en la perspectiva moderna lo fundamental es la razón, en tanto sujeto que piensa y objeto que debe ser pensado (perspectiva dicotómica). Esta lectura atraviesa a los estudiantes y aún más a los maestros que de alguna manera son los responsables de que esta forma de actuación sea posible, dándole al cuerpo como un todo institucional que representa una posición del conocimiento, del saber. En este marco pareciera que el maestro perdiera la posibilidad de ser único y diferenciado por hacer parte de un grueso institucional que representa una posición del conocimiento y del saber, nominado también como cuerpo de profesores, desdibujándolo para hacer parte del

colectivo. “El cuerpo es la fuente identitaria del hombre; es el lugar y el tiempo en que el hombre se hace carne” (Le Breton, 2005, p. 17).

Como escenario de socialización secundaria, la escuela tiene la pretensión de instituir sujetos que respondan a las narrativas dominantes que atraviesan los discursos sobre el cuerpo normalizado, obligando a poner en lo público los valores de quien tiene el poder de instituir. En la escuela hacen vida otros instituyentes, como el estado, la religión, la salud, lo político, los valores ciudadanos,

El cuerpo moderno está fundado en la subjetividad de la racionalidad, lo institucional, la lógica patriarcal, la productividad, la identidad binaria de género y la idea de blanquitud. Pero ese cuerpo ha transitado hacia una subjetividad hiper-estimulada, mediatizada, espectacular y globalizada, de manera que coexisten ambas prescripciones para los sujetos contemporáneos. (Cabra y Escobar, 2014, p. 75)

Sin embargo, el cuerpo ha venido lentamente incursionando en la escuela, ganando un espacio, un orden de posibilidad que se ha hecho viable en la medida que el marco de derechos también ha tenido un lugar. Es aquí donde podríamos decir que más tardíamente que los estudiantes, el cuerpo del maestro, su corporalidad se instaura en un escenario de tensión afectado por el disciplinamiento institucional, del cual también es responsable por su rol de modelo de formación, ejemplo, posibilidad de ser, de darse un lugar propio, particular, que adquiere una forma de ser y estar diferente a la de otro igual a él. Esta zona de tensión genera unos órdenes de subjetividad docente propia del escenario escolar.

Tal posicionamiento del cuerpo del maestro en la escuela ha propiciado órdenes de resistencia que a la vez, por su condición de ser modelo de formación, hacen que el estudiante, ese otro en la relación pedagógica, pueda darle lugar y en esa medida establecer relaciones también de resistencia y apertura, para intentar romper con la docilidad a la que es sometido, constituyendo así una nueva territorialidad. Todo este dinamismo institucional configura corporalidades y

territorialidades diversas, por el ingreso de discursos, en perspectiva de derechos, que le ha permitido a la comunidad educativa un posicionamiento más transparente como sujetos políticos dando al cuerpo, en este caso el del maestro, la posibilidad de desplegarse en un escenario que de por sí puede ser leído como estrecho.

Paradójicamente, los cuerpos docilizados, controlados y subjetivados en la escuela desde el pensar de una cultura dominante, se resisten y subvierten. Los estudiantes inmersos en estas lógicas de poder establecen estéticas desafiantes, que se expresan y manifiestan poniendo tales representaciones en el límite de la tolerancia: se colocan pantalones caídos, descaderados, desflecados, apretados, anchos, camisetas, zapatos de colores o con colores cambiados, peinados, cortes de cabello, o cabello largo, maquillajes, tatuajes, *piercing*, que ponen en juego con el uniforme. Estas reconstrucciones instalan imágenes como síntesis de la resistencia contracultural, que al final termina siendo también un bálsamo para ellos en ese acomodarse en un espacio que les es ajeno desde sus condiciones de desarrollo, que de alguna manera atraviesa al docente.

Poner el cuerpo en lo público a través de los gestos, los movimientos, los decorados, para el reconocimiento identitario, como escenario político, haciendo visible lo que se teje en lo privado, es politizar el cuerpo (Fernandez Christlieb, 1994), es reconocer la conexión de lo público y lo privado en la escuela, dándole lugar al discurso educativo, logrando aparte otros posicionamientos corporales. Pensar que poner en lo público el cuerpo, para que allí sea observado desde los referentes estéticos de los otros y contrastado con la cultura y la historia de ser modeladores, sujetos de la cultura que los ha performativizado y los vuelve sujetos del lugar de sus historias y responsabilidades, permite perpetuar prácticas, orientar acciones e incluso desde sus prejuicios o categorías de observación, orientar textos normativos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este orden de ideas, Butler nos alerta que nuestras prácticas, acciones y discursos no son actos que pasan desapercibidos, sino que “dichos actos, gestos y realizaciones (por lo general interpretados) son *performativos* en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son *invenciones* fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos” (Butler, 2007, p. 266).

En el encuentro de lo privado, en la soledad del cuarto, espacio de lo personal, el sitio del sin otro, consigo mismo, sitio que Arendt describe como

sobresaliente y no privativa de lo privado, es que las cuatro paredes de la propiedad de uno ofrecen el único lugar seguro y oculto del mundo común público, no sólo de todo lo que ocurra en él sino también de su publicidad, de ser visto y oído. (Arendt, 2012, p. 86)

Allí, frente al sí mismo y al mundo de posibilidades y otros posibles y presentes en el imaginario, hay que tomar las primeras decisiones: “qué me pongo”, “cómo me visto”, “cómo me veo”, “qué me quedará bien”, posibilidades que se legitiman en lo público, decisiones tomadas pensando en los otros, sean estos concretos o abstractos, una vez que,

La condición humana es corporal. Materia de identidad en el plano individual y colectivo, el cuerpo es espacio que ofrece vista y lectura, permitiendo la apreciación de los otros. Por él somos nombrados, reconocidos, identificados a una condición social, a un sexo, a una edad, a una historia. (Le Breton, 2005, p. 17)

Este sujeto que en su espacio personal toma decisiones para asistir a la escuela, escenario de lo público en donde además del maestro, el estudiante, el directivo, los empleados, los padres de familia se hacen visibles, se relacionan y son leídos, vistos, identificados allí como nodos de una red, decide acomodarse a unos estándares aprobados y reconocidos por los demás, dejándoles el descifrar la condición fundante de su actuar docente, dando campo a la imaginación e interpretación de aquello que le es propio al maestro.

Estas actuaciones han venido construyendo y a la vez legitimando a través de los tiempos unas formas particulares de comunicación corporal que aportan a la cultura institucional un lenguaje dentro del contexto escolar, respondiendo a sus pretensiones de formación; lenguaje

que podemos llevar a los niveles de la semiótica por la diversidad de signos y símbolos contenidos en esas formas de expresión.

A continuación, exponemos una entrevista que fue hecha por los investigadores de este capítulo, en el marco de la investigación de la convocatoria 10 del 2015, cuyo nombre es *El cuerpo del maestro en el territorio escolar*. La entrevista es con dos maestras acerca de la imagen que proyecta el maestro y su particular interpretación.

Entrevistador: ¿Yo me visto como docente?

Maestra 1: Sí... claro, como docente universitario pero sí.

Entrevistador: Ah, como docente universitario... ¿ideal?

Maestra 1: Sí dentro... hay categorías: esta la docente de primaria que es muy distinta de la docente de secundaria y al docente universitario.

Entrevistador: ¿Cómo es la caracterización de estos?

Maestra 1: Es que no más en el vestir se nota, eso mejor dicho uno ve a alguien y uno dice “es docente”.

Entrevistador: ¿Qué es lo que notas, por ejemplo tú?

Maestra 1: El aspecto, su forma de vestir

Entrevistado: Es una forma práctica de vestirse...

Maestra 1: Su peinado... En donde siempre hay un mismo tipo de calzado distintivo, el calzado es bajito, ojalá zapato, el pantalón siempre es de paño, es una blusa, son las de primaria, es una camiseta vistosa, y siempre su busito, y su cartera y su talego con los trabajos... talego con trabajos es profesora y de primaria.

Entrevistador: ¿Y de bachillerato?

Maestra 2: Uno ya ve el mechudo; ve el metalero pero de profesor; la profesora es más elegante, un poco más elegante, cuida su aspecto; la profesora de primaria no se maquilla casi, la profesora de secundaria sí se maquilla y además su cabello es planchado con sus crespitos, la uña siempre como bien, la uña con el mugre no, con la plastilina pegada... las uñas son un poco más largas, y siempre es un aspecto prolijo, como muy limpio y muy

de aspecto, yo soy la docente de secundaria (Maestras, comunicación personal, 2015).

Volviendo al tema de “ponerse en lo público”, además del acuerdo de significación que se construye en el contexto, este ejercicio de vestirse, cogerse el cabello, peinarse, llevar zapatos de determinada característica, portar o no maletín, maleta o “talego”, invita a pertenecer a un grupo y ser reconocido. Estas expresiones sin ser uniformes caracterizan e incorporan rasgos de uniformidad que le hacen ser parte del escenario y paisaje escolar, favoreciendo el sentido de pertenencia, uniformidad no homogénea, de reconocimiento, aportando además formas de distinción y resistencia.

El cuerpo es un gran actor utópico, cuando se trata de las máscaras, del maquillaje y del tatuaje. Enmascararse, maquillarse, tatuarse, no es exactamente, como uno podría imaginárselo, adquirir otro cuerpo, simplemente un poco más bello, mejor decorado, más fácilmente reconocible; tatuarse, maquillarse, enmascararse, es sin duda algo muy distinto, es hacer entrar al cuerpo en comunicación con poderes secretos y fuerzas invisibles. (Foucault, 2009, p. 13)

Siguiendo esta ruta en torno a lo público del cuerpo, otra de las maestras nos narraba que antes de llegar a desempeñarse como docente hospitalaria se formó en una universidad pública haciendo presencia con una imagen gótica, que dentro de su alta sensibilidad usaba para evitar la proximidad de otros. Sin embargo, al llegar a su primer trabajo produjo prevención y distancia en los niños; en sus diálogos internos y puestos en lo público con su familia y en la soledad de su cuarto decide dar tránsito, según ella, a una imagen más amable, cercana, perdiendo muchas de las características de oscuridad propias de la cultura juvenil de la que hacía parte. Esto nos muestra que la maestra hizo negociaciones con su imagen en la universidad desde la resistencia, proyectándola dentro de una ideología perteneciente a una subcultura urbana, pero como maestra cuestiona su semiótica

corporal en relación con los niños, al interpretar esa relación con el otro, desde ese otro; por lo tanto, entra la necesidad de transformar su apariencia acomodándose a códigos de contexto institucional que le permitan ser reconocida como maestra. En ella habitaba el cuerpo de la posibilidad, de su imaginación, de las utopías, el punto de partida desde donde se cuentan historias, se posicionan discursos y se visibilizan las ideologías, desde allí Foucault nos provoca con el siguiente texto:

El cuerpo es el punto cero del mundo, allí donde los caminos y los espacios vienen a cruzarse el cuerpo no está en ninguna parte: en el corazón del mundo es ese pequeño núcleo utópico a partir del cual sueño, hablo, expreso, imagino, percibo las cosas en su lugar y también las niego por el poder indefinido de las utopías que imagino. Mi cuerpo es como la ciudad del sol, no tiene un lugar pero de él salen e irradian todos los lugares posibles, reales o utópicos. (Foucault, 2010, p. 16)

Estas reflexiones nos llevan a pensar el cuerpo como determinante de condiciones, relaciones y posibilidades de vida, desde las proyecciones y lenguajes que se suscitan en el mismo, más que como instrumento que acompaña unas etapas en la vida donde su función u objetivo es la de cumplir cronológica y socialmente con unas pretensiones de especie.

Gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías y a los medios masivos de comunicación o *mass media*, ha surgido un nuevo fenómeno social que acepta y reconoce ampliamente la diversidad sociocultural y con ella la posibilidad de desempeñarse el sujeto a libre albedrío en diferentes contextos, afectando de forma considerable el sistema educativo; por ello, algunas dinámicas institucionales se han permitido acoger rasgos característicos de sus maestros como consigna que reafirma sus buenas intencionalidades de formación en calidad humana, donde subyacen intencionalidades de regulación y control que seguirán siendo las premisas que perpetúan el poder.

En el actual escenario escolar habitan diversas formas de poner en lo público el cuerpo. Maestros que convergen con los estereotipos y maestros que divergen con los mismos, cuerpos diversos, cuerpos de resistencia, cuerpos que desde la lectura del estudiante abren puertas, posibilidades que, por ser como tales, favorecen construir referencias de diversidad en algunos estudiantes que demandan, expresan y visibilizan cuerpos tatuados, peinados de diversa forma y culturas que subvierten la escuela, estudiantes que se animan a preguntarse, presentarse y actuar contraculturalmente, acción que se constituye en un acto político en tanto tensionan los límites de lo establecido, aquello que se asume como natural.

Dentro de las anécdotas de los mayores, es frecuente evocar estereotipos de formación rígida, estricta y conservadora en el que se privilegiaba la autoridad, la disciplina, los dispositivos de control, las formas en que sus profesores les castigaban. Tener que poner la mano para ser reprendido, evocaciones de golpes, castigos en que el cuerpo era expuesto para la corrección como ponerlo en un rincón de pie mientras transcurría la clase. En estas acciones, tradicionalmente el docente ponía distancia en relación con los estudiantes y el cuerpo, regularmente vistiéndose con bata blanca, ubicándose detrás del escritorio, asumiendo una postura de adustez; configurando escenas y rituales ancladas en un pensamiento con principios religiosos que exige la neutralidad del maestro para evitar ser objeto de deseo, mediante situaciones pensadas y determinantes, manifestadas con actitud heterónoma.

Como ejemplo se presenta un documento que ilustra un contrato que, además de orientar acciones sobre el cuerpo, obliga al maestro a poner en lo público y sobre todo a la mujer, comportamientos a seguir de acuerdo al “imaginario de maestra”.

Figura 1. Contrato de maestras, 1923

Consejo Nacional de Educación - Contrato de Maestras

Año 1923

‘Este es un acuerdo entre la señorita..... maestra, y el Consejo de Educación y de la Escuela por el cual la señorita..... acuerda impartir clases por un periodo de ocho meses a partir del..... de 1923.

La señorita acuerda:

- 1* - No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
- 2* - No andar en compañía de hombres.
- 3* - Estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
- 4* - No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
- 5* - No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin el permiso del presidente del Consejo de Delegados.
- 6* - No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
- 7* - No beber cerveza, vino ni otras bebidas espirituosas. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra bebiendo....
- 8* - No viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
- 9* - No vestir ropas de colores brillantes.
- 10* - No teñirse el pelo.
- 11* - Usar al menos dos enaguas
- 12* - No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
- 13* - Mantener limpia el aula:
 - a) Barrer el suelo del aula al menos una vez al día.
 - b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.
 - c) Encender el fuego a las siete, de modo que la habitación esté caliente a las ocho cuando lleguen los niños.
 - d) Limpiar la pizarra una vez al día.
- 14* - No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

Fuente: La Revista del Consejo Nacional de la Mujer. Año 4, No. 12. Marzo 1999. Buenos Aires.

Volviendo a nuestro tiempo y reflexionado sobre pretendidas transformaciones durante este, podríamos hablar de buenas intenciones para cambiar prácticas paquidérmicas de lo que debiera ser el lenguaje y accionar de un maestro, a través del arte, la perspectiva de derechos, la moda, las culturas juveniles, los referentes estéticos de resistencia a la domesticación, las subjetividades e intersubjetividades que fueron ingresando sutilmente por las fisuras que estos procesos fueron creando favoreciendo prácticas de empoderamiento, construyendo sujetos de corporalidades arriesgadas en el borde del deseo. Estos empoderamientos de corporalidad no solo se expresaron desde lo físico, sino desde el orden narrativo, por las historias y discursos que rompieron con las lógicas pedagógicas de relaciones de poder.

Es así que podemos afirmar que la escuela como lugar formativo, normativo y performativo, es el escenario en el que tanto estudiantes como docentes tienen que tomar decisiones frente a la institucionalidad y la cultura como posibilidad de subjetivarse en este, para resistirse, plegarse o negociar su posibilidad identitaria, pues

... es en el cuerpo donde se van a materializar una serie de prácticas y símbolos que designan unas formas de vivir, lo que a su vez permite establecer un orden social a partir de la regulación de la vida del individuo. En ese sentido puede pensarse el cuerpo como escenario privilegiado para el ejercicio biopolítico. (Cabra Escobar, 2014, p. 161)

Veamos ahora el cuerpo del maestro en el territorio escolar y su forma de habitarlo, entendiendo que el objeto no tiene un significado por sí mismo, sino que es una construcción social; siendo la escuela una institución que decididamente contribuye a una construcción de sujeto y de sociedad, es el territorio de socialización por excelencia construido con la intención de formar, subjetivar y desarrollar desde allí todos los sujetos que lo habitan. Podríamos entonces comprender topofílicamente cómo ponemos el cuerpo cargado de significaciones en un espacio que ha sido construido y configurado por quienes allí lo habitan, estudiantes, docentes y directivos; espacio que se reconfigura no por sus

dimensiones métricas y topológicas, sino por lo que este representa en el orden de las relaciones, de las emociones; entonces cada vez que es habitado y apropiado por un docente es resignificado por la forma de manejarlo, de recorrerlo, de apropiarlo proxémicamente.

Podríamos entender entonces que el territorio define el oficio, para nuestro caso el de ser maestro. Al ingresar a la escuela inmediatamente adquiere una condición que define sus formas de actuación, inscritas en unas lógicas de poder que han sido atribuidas y significadas por los roles asignados, produciendo una tensión entre el ser como persona y el ser como docente definido por el rol del contexto, entendiendo que la escuela es un proyecto de sociedad, proyecto construido para pertenecer y así mismo construir identidad, donde el maestro es constituido en un doble quehacer: el de construir su propia identidad y contribuir a la constitución del otro.

Desde aquí, la idea de *topos* de la cual hablamos supone esta particular noción de filiación que, en tanto nos determina como seres histórico sociales y, por lo mismo, culturales, da cuerpo al propio sentido del lugar en el que habitamos como un “lugar cultural”; clave para entender nuestra particular idea de topofilia y su connatural “sentido de pertenencia”; de este modo, no es que en sentido estricto estemos “adscritos a un lugar” sino a una determinada idea de mundo a través de él. (Yory, 2005, p. 51)

Entonces podemos comprender la topofilia, según Yory (2005), en un orden ontológico y no psicológico, una vez que estar en el mundo es habitarlo y este habitar nos permite construir identidad para pertenecer y tener además la posibilidad de ser: *se construye estando en*. Este *estar en* no puede ser distinto a una momento histórico, o a un contexto social, a un aquí y a un ahora. Si nos miramos como maestros nos configuramos estando en el aula, la habitamos y nos convertimos en seres espaciantes de lo educativo, establecemos una filiación con el espacio escolar, espacio compartido y por lo tanto social. Este territorio de lo escolar nos permite relacionarnos con nosotros mismos y con otros que allí habitan y transitan construyendo un lugar (la escuela)

que se llena de significaciones por quienes lo habitan. Un habitar para forjar los sueños.

La escuela, lugar físico y simbólico, escenario que crea topofilias, en el que se inventan formas de ser maestro, estudiante, directivo, padre de familia, en el que se generan las amistades, las complicidades, en el que los cuerpos se dinamizan, mueven, desarrollan y expresan, se afilian y se resisten, es también un lugar de la heterotopía, entendiendo esta desde Foucault (1994) como los lugares utópicos, lugares diversos en el mismo espacio.

El aula como lugar heterotópico al ser habitado por uno y otro docente conforma topofilias. Esto es, el docente que se presenta de forma dura, con actitud desafiante, displicente, observando al grupo que en silencio espera sus movimientos, gestos y órdenes, se encuentra con un estudiante expectante, preocupado, atento a sus disposiciones y otro, por el contrario, que arriba a este escenario con corporalidad relajada, sonriente, saludando afectivamente, moviéndose por el aula y disponiendo a su manera las sillas y el espacio, lo que a menudo convoca y provoca al grupo a pensar, a crear, a ser divergente. Comprendemos entonces que la topofilia le permite al sujeto vincularse afectivamente con el territorio que habita, territorio en el cual experimentará diversos órdenes emocionales. La pregunta que surge es ¿cómo se vincula el maestro afectivamente a ese territorio y construye sentido de lugar?

Los maestros, por la relación que construyen con los estudiantes y la lectura que algunos de estos hacen de aquellos, pueden constituir también topofobias, relaciones que invitan a abandonar el proyecto escuela, a abandonar el sueño construido, no encontrando sentido en ella, sentido de utopía. El sueño, la utopía se vuelve frustración. Es así que el territorio escolar, donde la relación pedagógica se hace posible, se quiebra o fortalece. Todo depende de la filiación establecida.

Estas comprensiones nos llevan a reivindicar que los docentes en el espacio escolar, desde las relaciones con los otros, la significación de los espacios, los contextos en los cuales existen tanto estudiantes como docentes, espacios que se habitan y deshabitan, que se transforman, en el que los docentes pasean sus cuerpos, movilizan acciones y programan eventos, son espacios para la construcción de cultura, una

vez que allí se tejen sentidos, sueños, valores, relaciones, posibilidades, un mundo de afectos.

Entendemos entonces al docente como posibilidad para construir mundos ideales. En él se encarnan utopías, sueños, retos, que a menudo superan permanentemente, que alientan en sus estudiantes posibilidades, potencias y oportunidades. Es en este paisaje en que el docente está siempre presente en el imaginario colectivo de los estudiantes, los padres de familia y la comunidad en general. De él hay una representación de sujeto en contexto, pero que es transcendida una vez que el maestro será, aún allende los espacios reconocidos, como tal. De él siempre habrá una imagen que lo represente y además se le tendrá presente en los recuerdos que convocan las narraciones.

El espacio escolar, visto como paisaje, deviene un lugar colmado de alegorías, ningún detalle es azaroso y ningún personaje ni objeto está exento de tomar parte en la tarea común de la representación. Como el espectador omnisciente y constante, además, no cabe la posibilidad de ignorar al resto de los personajes y objetos: la escena se constituye merced a las posiciones relativas, a las primacías y subordinaciones, a los matices, a las texturas. (Brailovsky, citado por Frigerio & Diker, 2012, p. 135)

El docente regularmente no reflexiona ni da cuenta de su cuerpo. Aunque lo viste y lo decora, estas intencionalidades no son pedagógicas, primando la asepsia, la autoridad, el respeto y la distancia. Este, el docente, se ha constituido privilegiando las ideas, el pensamiento, el conocimiento, dejando de lado la exploración del cuerpo, no lo recupera para ponerlo en escena, no reflexiona la intencionalidad de sus gestos, movimientos, miradas, acentos prosódicos. No reconoce, por tanto, todo aquello poético, coreográfico y provocador del manejo de la corporalidad en el escenario del salón, espacio para la recreación de historias, para la posibilidad de imaginar, de crear fantasías y poner a volar con la imaginación, para generar topofolias y no topofobias.

Así que ese papel secundario que le asignamos a la forma como utilizamos lo corporal, y lo gestual, en el ejercicio docente sólo existe en algunos de esos imaginarios tradicionales donde lo sensible se concebía por fuera de lo instruccional, y donde el cuerpo trazaba una línea vertical entre quien enseñaba y quien aprendía, una lejanía donde el roce se daba más por el uso violento del gesto y del cuerpo en general, lo cual no siempre se traducía en golpes, sino en metáforas de dolor a través de una mirada o un movimiento sutil. (Balanta Castilla, 2013, p. 55)

Finalmente, el cuerpo del maestro en la escuela, aunque ha ganado escenarios simbólicos de importancia, aún se debate entre ser representante de la institucionalidad como anclaje al rol y sus posibilidades de construir nuevas narrativas corporales desde las reflexiones explícitas sobre estas y el poder emancipador que esto le otorga; no se trata de un acto libertino sino responsable en perspectiva del *cuidado de sí* que involucre el cuidado del otro, por tanto, en este tipo de relación lo que se provocaría serían nuevas lógicas territoriales y topofilias de la escuela, convirtiendo esta en un paisaje diverso, incluyente y generoso.

Lo expuesto hasta aquí expresa la urgencia de hablar de una pedagogía del cuerpo del docente, en la que este tome consciencia de lo que su corporalidad significa en los procesos de formación, para provocar diálogos y reflexiones que nos permitan constituirnos como sujetos políticos, desde lo ético y lo estético.

Referencias

- Arendt, H. (2012). *La condición humana*. Colombia: Paidós.
- Balanta Castilla, N. (Julio 2013). *El cuerpo como recurso pedagógico*. Vínculos, 1(2), 53-58. Disponible en: <http://revistavinculos.udistrital.edu.co/files/2012/12/Nevis-BalantaED2.pdf>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

- Cabra, N. A. & Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte. Cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IDEP.
- De Lombardi, C. F. (2012). Tener cuerpo / poner el cuerpo. Asociaciones para no sacrificar el cuerpo. En G. Frigerio, & G. y Diker, *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Argentina: La Hendija.
- Fernández Christlieb, P. (1994). *Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva*. En M. Montero (Ed.), *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona, España: Anthropos.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Argentina: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2005). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales pesados.
- Noro, J. E. (2015). *Seminario doctoral, nuevas políticas educativas en la organización y gestión de la educación superior. Sistemas educativos y Universidad, planteos históricos y debates actuales*. Rosario, Argentina: Universidad de Rosario.
- Yory, C. M. (2005). *Del espacio ocupado al lugar habitado: una aproximación al concepto de topofilia*. Bogotá: Serie Ciudad y Hábitat.

La formación docente como estrategia de gestión y punto de partida para comprometerse con la educación*

ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

Introducción

En el marco del proyecto se realizó una revisión teórica que buscó hacer un análisis de la formación docente y su gestión en el ámbito universitario, tomando como referentes fundamentales la formación de maestros y la relación con la gestión educativa, desde su desarrollo en el contexto universitario. Esta investigación se centró en la pregunta ¿hacia dónde está orientada la gestión de la formación docente en el contexto de la educación superior? La cual presentó dos objetivos, el primero es reconocer la teoría sobre la formación docente y la gestión educativa en el contexto de la educación superior; y el segundo es determinar los procesos de gestión de la formación docente en el ámbito universitario, teniendo en cuenta la revisión teórica construida. Estos dos objetivos arrojaron como resultado un análisis crítico-reflexivo frente a la formación docente como estrategia de gestión. Al mismo

* Este capítulo es un resultado del proyecto de investigación: una mirada a la formación docente como criterio de gestión en el ámbito universitario, realizado en el marco de la Especialización en Gerencia social de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 2013.

tiempo, esta investigación de tipo cualitativo, tomando de él la revisión teórica a profundidad, teniendo claro que se trabajó una problemática social específica y que se considera que está dentro de este tipo de investigación. Finalmente, todo este recorrido analítico desembocó en el análisis sobre la importancia de gestionar la formación docente en las universidades, optando por docentes altamente competentes, investigadores e integrales no solo desde su disciplina, sino que a partir de la formación logren la interdisciplinaridad, teniendo claro criterios como la optimización de la práctica, el desarrollo de la investigación y el reconocimiento de la docencia.

La formación docente como estrategia de gestión y punto de partida para comprometerse con la calidad de la educación

Huberman (1992) considera que la formación docente (FD) se relaciona con dos ejes, uno de ellos es la construcción profesional, laboral y académica que puede lograr el maestro; el segundo, se centra en el reconocimiento que se le otorga al docente que constantemente se está formando para mejorar y transformar su práctica. La formación de maestros es entendida como un proceso social, político y cultural que encierra diversas transformaciones dentro de nuestro contexto, una de estas transformaciones parte de que los docentes y las instituciones están llamados a participar de la proyección y renovación de la educación y las concepciones educativas, gestionando alternativas que permitan un desarrollo integral, bajo aspectos, como la academia, la cultura, la ética y, en especial, una formación humanista, por esta razón hay que asumir retos para la FD, y uno de ellos es tener en cuenta una formación humanista, relacionada con el ejercicio docente innovador que permita un acercamiento integral con el estudiante, posibilitando descubrir cualidades, actitudes y aptitudes que generen el diálogo académico dentro y fuera de la realidad educativa (Calonje, 1999, Rico y Rodríguez, 2011).

Formar docentes no es hablar de un recetario didáctico o pedagógico que dará solución a la práctica docente, esta se relaciona con la comprensión y el valor social que tiene la profesión docente, haciendo hincapié en la autonomía, la investigación y las transformaciones que se puede generar en este periodo. Es decir, la reflexión que hace el docente frente a su disciplina y ejercicio, esto permite articular la formación con la práctica, ya que no es posible asumirla por separado, teniendo en cuenta las innovaciones logradas en este escenario, permitiendo así vincular el contexto con la formación y la reflexión sobre el quehacer. Quiere decir que la interacción con el contexto y los otros colegas no se centra únicamente en hablar de las experiencias del ejercicio, es comprenderse y comprender a los demás desde un foco de transformación, desde un ejercicio hermenéutico propio del qué es lo que se hace, cómo se hace y para qué, todo esto con el fin de encontrarle el sentido a la propia formación.

Sin embargo, para que la formación docente sea vista como un pilar de avance y calidad de la universidad, se requiere que los mismos docentes generen condiciones para que se establezca como un campo versátil y dinámico dentro del ámbito universitario y desde luego, bajo parámetros de gestión, para ello es conveniente que el docente como sujeto de cambio reflexione sobre:

- i. La fuerte resistencia al cambio.
- ii. Implementar las nuevas tecnologías en su quehacer.
- iii. Aceptar la innovación educativa.
- iv. Fomentar una enseñanza más teórica y no solo de oficiosidad. (Rico, 2016, p. 66)

Estos cuatro aspectos son puntos de reflexión tanto en el desarrollo profesoral como en el quehacer docente, si se logra que los docentes como sujetos transformadores del pensamiento, de lo social y lo cultural, sean los primeros en ser críticos de su propia formación y práctica, y aumenten la participación en las decisiones y políticas establecidas

en las instituciones, con ello es más que seguro que gestionar proyectos de FD pueda generar calidad y beneficios bilaterales. Pero más allá de la intervención externa y la asimilación interna de todos los criterios y las políticas educativas, es necesario que estos entes dirijan sus reflexiones y decisiones a aspectos como:

- i. Motivación del profesorado para su mejoramiento en la formación y práctica.
- ii. Diseño de políticas de formación y desarrollo profesional coherentes y de calidad.
- iii. Autonomía docente y apoyo institucional.
- iv. Mejores condiciones laborales y acreditar valor a la labor del docente universitario.
- v. Una política de calidad de la formación docente, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los docentes. (Rico, 2016, p. 66)

De tal modo que la formación profesoral se ha convertido en una necesidad que requiere ser gestionada desde las directrices institucionales y puesta en marcha de acuerdo con los planes de desarrollo vigentes en las universidades. Esta gestión del desarrollo profesoral ha ocasionado que la mayoría de las universidades tengan convenios con instituciones nacionales e internacionales, con el ánimo de motivar entre sus docentes la formación profesoral continua, brindando estudios de maestría y doctorados, financiados por el mismo recinto, propuesta que establece criterios de desarrollo formativo, profesional y laboral. Desde lo establecido por el marco legal, específicamente la Ley 115 del 94, instituye criterios para la formación de profesores, entre ellos están una alta calidad científica, el desarrollo pedagógico, el apoyo a la investigación y la prestación del servicio docente a la comunidad. Además, establece que corresponde a las instituciones de educación superior acreditadas por la ley, con facultades o programas de educación, direccionar el proceso de formación profesional de los educadores en

todo el sentido estricto del término. En relación con la formación de los profesores, la ley estima lo siguiente:

Ley 115 de 1994, Ministerio de Educación Nacional, Colombia

Artículo 109 d). Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Artículo 110. Mejoramiento profesional. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas.

Artículo 111. Profesionalización. La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley. Los programas para ascenso en el escalafón docente deberán ser ofrecidos por una institución de educación superior o, al menos, bajo su tutoría. Estos programas tendrán que estar relacionados con las áreas de formación de los docentes o ser de complementación para su formación pedagógica.

A partir de lo decretado en esta ley, la formación docente se entiende como un proceso permanente y transversal, se alude a la formación continua. A raíz de estas nuevas herramientas gestionadas por las instituciones de educación superior, la formación docente se ve inmersa en grandes y complejos desafíos los cuales se deben abordar desde la misma cultura de la transformación y el desarrollo social. En este contexto, las propuestas de formación docente deben ajustarse a dos grandes realidades: el desarrollo humano y los avances tecnológicos que permean cada vez más los sistemas educativos y la manera de pensar (Edelstein, G., citada en Rico, A. & Rodríguez, M. 2011, p. 16).

Si bien es cierto que la formación docente está acorde con los avances tecnológicos, el pensamiento social y el desarrollo humano, se tiene en cuenta hacia donde están orientados los procesos de gestión frente a este campo y, en consecuencia, de las nuevas políticas que articulan aspectos como la calidad, autoevaluación y acreditación de la educación superior, que traen como resultado la necesidad de permanencia de los docentes y de calidad educativa brindada por la universidad.

Es así como la formación docente está enmarcada dentro de la sociedad de consumo que marca nuestro tiempo, los cambios acelerados en las instituciones, así como sus políticas, generan una búsqueda constante de competitividad, crecimiento, desarrollo profesional, social y laboral. El concepto de gestión educativa permea cada rincón de la educación, y los docentes como promotores de conocimiento y generación de nuevos profesionales están en la obligación de buscar continuamente desarrollo profesional que les permita mejorar su estatus y comprender los contenidos de su especialidad para generar procesos de aprendizaje eficaces y acordes con las realidades en que se sitúan los estudiantes. Bien lo afirma Lipovetsky (2006, p. 87):

En nuestros tiempos se fomenta la ansiedad por la formación, existe ilimitadamente el auge por el consumo educativo, la necesidad por encontrar un estímulo [*sic*] que prolongue la permanencia en la academia hace que cada día existan nuevas tendencias y cursos de actualización formativa, la pregunta que desata la intranquilidad latente: ¿Dónde se ve que nuestra sociedad haya dicho adiós al futuro?

Somos individuos que vivimos para el futuro, y esto se ve reflejado en la formación docente, nuevos cursos, dispositivos que se gestionan desde la misma institución y que ofrecen no solo un beneficio a la maquinaria escolar sino al profesorado.

Por otra parte,

las instituciones de educación superior requieren asumir como estrategia de gestión la formación docente, en la medida que se constituyan proyectos dirigidos hacia el mejoramiento del quehacer

docente, la profesionalización y brindar una educación de calidad e integral, así como el propósito de formar profesionales idóneos y capaces de afrontar las problemáticas actuales de la sociedad moderna. (Rico, 2016, p. 67)

Con respecto a este punto, para Calvo (2004) la FD es un proceso emancipador que está constituido por un componente histórico el cual es reconocido por un desarrollo social y político. Uno de estos componentes, explica la autora, es el surgimiento en 1982 del Movimiento Pedagógico, que inició con la divulgación del desarrollo y la reforma curricular en las instituciones universitarias. La presencia del Movimiento Pedagógico como una de las manifestaciones más notables en el sector educativo del país a comienzos de los años ochenta, el cual buscó reorientar los problemas educativos que en ese momento presentaba el contexto educativo colombiano, por medio del acercamiento de los conflictos sociopolíticos y un nuevo discurso educativo. Uno de los factores que motivó este movimiento fue las inconsistencias que se evidenciaban en las políticas educativas adoptadas para ese momento. Estas políticas criticadas por varios sectores económicos y sociales debían ser reformadas ágilmente, ya que estaban siendo implementadas sin tener en cuenta el contexto social ni el pensar y sentir de los docentes.

La iniciativa del movimiento no era solamente reformar los bajos salarios docentes, sino diseñar un sistema que orientará y motivará a los docentes hacia la reflexión y la preparación académica frente a la cultura y la docencia en ejercicio. En este sentido, cabe decir que uno de sus propósitos fue la profesionalización del profesorado. Esto hizo que en las transformaciones en la FD se diera la necesidad de sistematizar aún más las experiencias docentes y la discusión investigativa entre pares académicos. Estas nuevas concepciones del movimiento pedagógico contaron con los aportes de varios intelectuales de centros universitarios, como Martha Cecilia Herrera de la Universidad Pedagógica Nacional y Alberto Echeverri de la Universidad de Antioquia. Se puede anotar que el Movimiento Pedagógico significó un primer esfuerzo para que la profesión docente tuviera su estatuto propio y autónomo, y motivó la propuesta de fortalecer la investigación pedagógica y la formación investigativa como una dimensión estratégica en la FD.

Por otro lado,

la gestión de procesos de formación docente son necesarios en cualquier institución que se proyecte a la calidad de la educación que oferta, y no solo eso, la exigencia del mercado hace que las universidades, además de tener excelente infraestructura, requieren que se le otorgue valor a la labor de los docentes, no solo de tipo económico, también otorgarle valor a la labor del profesor es garantizar las oportunidades de su profesionalización, formación y desempeño dentro de la universidad, de esta forma, se está ahondado en las necesidades del grupo docente y se está abarcando las necesidades de la institución y su meta de alcanzar una educación de calidad. (Rico, 2016, p. 67)

Desde esta revisión sobre la formación docente como criterio de gestión en la universidad, es preciso decir que aún es un terreno que se debe ampliar y continuar construyendo, es menester seguir trabajando para gestionar desde la universidad mejores oportunidades de formación, y más aún con la incursión de la acreditación institucional, la universidad debe estar al tanto de los requerimientos de los docentes con respecto a su formación para lograr altos estándares de calidad en la educación y en especial de la docencia. La universidad considera la movilidad de los docentes, es decir, permanentemente contar con diversos espacios de formación; esto permite que los docentes puedan participar en simposios, congresos, conferencias, ponencias, entre otros, eventos que contribuyen a fortalecer el aspecto investigativo y formativo. Pero le corresponde a la universidad ser consciente de que estos espacios de formación están financiados por la misma institución, permitiendo que con estos medios los docentes puedan generar conocimiento, investigación e innovación en la educación superior y, de igual forma, consolidar redes de formación con distintas universidades nacionales e internacionales.

Dentro de este contexto, Cruz, Molina, Herrera, Marentes y Cubides (citados por Rico, 2016) consideran que “para un cambio y una educación de calidad se requiere un maestro renovado”. Al hacer referencia a un *maestro renovado*, la formación docente cobra sentido

como proceso que origina transformaciones en la práctica y, por ende, en los contextos donde se desempeñan los docentes; es de esta forma que la universidad promueve escenarios de diálogo en donde se hace necesario debatir sobre la gestión de la formación de docentes en el país y que la universidad como promotora de este proceso debe ser pionera y construir proyectos con los entes gubernamentales para consolidar y robustecer la calidad de la educación. Los autores hacen referencia a unas características que el docente en ejercicio y que está formándose consolida en este proceso, y que hacen parte de lo que se espera con la gestión de formación docente en el ámbito universitario (ver figura 1).

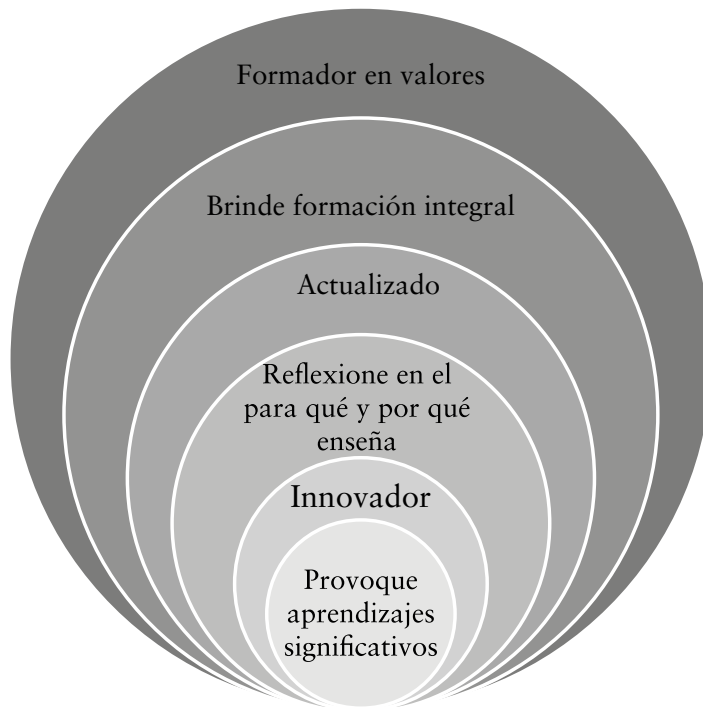


Figura 1. Características especiales del educador. Elaboración original de la investigadora a partir del libro de Parra, F. & Cruz, C. (1998). Capacitación y formación docente, lejos de la realidad. En la gestión educativa: realidad y propuestas. Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué.

Las anteriores características no solo tienen un lugar en la formación docente, sino que logran permear todos los demás procesos en los que participa el docente. Sin embargo, la universidad es la que promueve estos criterios de acción en los docentes, desde su propuesta curricular y filosofía institucional. Igualmente, debe facilitar la formación de quienes están formando maestros, contar con “talento docente idóneo e interesado por su formación permanente, con sentido crítico frente a los cambios sociales que se presentan constantemente” (Rico, 2016, p. 68).

Conclusiones

Lo que se propone es que la FD sea dinámica, genere cambios en el hacer y ser del docente, indagar y resignificar aquellos procesos internos y externos de la universidad, las concepciones sobre la formación que están haciendo, también ver qué es lo novedoso de esa formación, cómo se están preparando los docentes para asumir los retos sociales, pues el docente es quien transmite saberes y define el rumbo de la sociedad. La FD es un proceso permanente, en donde se facilitan aspectos pedagógicos, sociales, políticos e investigativos con el fin de fomentar una formación idónea, crítica, renovada e innovadora, con miras no solo a un mejor ejercicio docente y tampoco a una mejor remuneración económica, sino enfatizada a un cambio social e intelectual. Es así que se enmarca en una renovación continua que puede lograr cambios tanto en la práctica docente como en los modos de percibir la sociedad (Torres, 1996, 2001).

También es importante resaltar el impacto que tiene la gestión de la formación docente. Frente a esto, cabe decir que la gran mayoría de los docentes que ingresan a una institución de educación superior tiene como uno de sus intereses poder formarse en posgrados, este interés hace que la demanda de programas, como maestrías y doctorados, sea más amplia y que el docente tenga acceso a múltiples opciones, pero a la vez tiene el interés de ser apoyado por la institución en donde trabaja; la universidad debe generar esta opción, que el docente ejerza

allí pueda suplir estos dos intereses, el primero, lograr el desarrollo profesoral y, el segundo, un financiamiento institucional. Finalmente, hoy en día todas las instituciones de educación superior requieren gestionar procesos que contribuyan a la formación del personal docente, es un proceso obligatorio dentro de la dinámica de la acreditación y es necesario que la formación docente sea una política de calidad de la educación superior, pues en gran medida la calidad de la educación depende no solo de organismos gubernamentales, sino de estos sujetos que forman y procuran una mejor sociedad. La formación del docente debe ser preocupación de las instituciones y de la implementación de políticas públicas en educación relacionadas con el tema.

Referencias

- Calonje, P. (1999). La formación continua de maestros: otro modo de concebirla. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 38-39. 145-156. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvo, G. (2004). Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean, la formación de los docentes en Colombia. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve
- Huberman, S. (1992). Resignificación de términos y modelos para arma. En *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Nuevos modelos para las nuevas prácticas. Buenos Aires: Aique.
- Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lipovetsky, G. (2006). Tiempo contra tiempo o la sociedad hipermoderna. En *Los tiempos hipermodernos* (pp. 74-77). Barcelona: Anagrama.
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Revista Sophia*, 12(1), 55-70. <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/445>
- Rico, A. y Rodríguez, M. (2011). *La formación docente inicial en cuatro décadas a partir de historias de vida de maestros colombianos*. Tesis de maestría. Facultad de Educación, Bogotá: Universidad de Salle.

Torres, R. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. Publicado en: Nuevas formas de aprender y enseñar. Santiago: Unesco-Orealc. Disponible en: <http://www.fronesis.org>

Torres, R. (2001). *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en AL y el Caribe. Unesco.

Ciencias sociales y tecnologías en educación. Una perspectiva crítica*

JOSÉ GUILLERMO ORTIZ JIMÉNEZ

JULIO ERNESTO ROJAS MESA

Presentación

La discusión planteada hace parte del trabajo desarrollado en el proyecto denominado “Fundamentación teórica y metodológica de la relación; educación, sistemas culturales y tecnología, a través de una perspectiva de humanización de las TIC”, financiado por el Centro de Investigación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia –VUAD, en donde se inscribe el doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás.

El interrogante central planteado para abordar la siguiente revisión de literatura fue: ¿desde dónde configuran o construyen pensamiento social las perspectivas que articulan educación, sistemas culturales y tecnología? Desglosando este interrogante en una serie de preguntas más específicas: ¿desde cuáles tradiciones de las ciencias sociales y humanas se argumenta la presencia de tecnologías en educación?, ¿existen

* Este artículo es resultado del proyecto de investigación “Fundamentación teórica y metodológica de la relación; educación, sistemas culturales y tecnología, a través de una perspectiva de humanización de las TIC”, financiado por el Centro de Investigación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia –VUAD, convocatoria año 2015, en donde se inscriben el Doctorado y la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

construcciones propias que ayuden a comprender aquellos fenómenos sociales considerados nuevos por la presencia apabullante de las tecnologías en las sociedades del siglo **xxi**? ¿Cuáles posiciones sociales abordan perspectivas críticas en relación con las formas o impactos de las tecnologías en ellas y cuáles optan por un optimismo tecnológico sin mayores relevancias?

Diseño metodológico del estudio

Los trabajos revisados sobre la relación entre educación-cultura-tecnologías abarcan los últimos cinco años (2010-2015) y están ubicados en la base de datos Scielo. La muestra reúne 29 artículos de reflexión teórica de México, Colombia, Argentina, España, es decir, análisis argumentativos que se hacen con base en problemas que los investigadores observan o discuten en sus grupos de investigación. Por lo general, estos trabajos emplean metodologías cualitativas; aunque en dos del total de los revisados se emplean metodologías cuantitativas. Inicialmente, seleccionamos 100 trabajos; luego los redujimos a 29. Los trabajos fueron procesados por medio de Atlas.ti, como de análisis crítico del discurso versión Van Dick y *content* análisis.

La siguiente tabla resume, por autor, título y país la búsqueda realizada:

Tabla 1. Artículos seleccionados en la búsqueda en bases de datos

Autor	Título	País
Grad. Gilson Cruz JuniorI; Ms. Erineusa Maria da Silva	A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século xxi	Brasil
Marian Moya* y Jimena Vázquez*	De la cultura a la cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad	Argentina
Nelson De Luca Pretto Nicia Cristina Rocha Riccio	A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais	Brasil

Autor	Título	País
Thiago Machado Balbi	Para politizar o mundo das coisas	Brasil
Julio Cesar Lemes de Castro	O amor virtual como instância de empreendedorismo e de reificação	Brasil
Lucas Aguiar Goulart e Inês Hennigen	Condições e possibilidades de uma tecnopolítica de gênero/sexualidade	Brasil
Jobson Francisco da Silva Júnior	Comunidades virtuais de música como subsídio para a construção da identidade afrodescendente	Brasil
Noelia Rivero	La literatura en su época de reproductibilidad digital	Brasil
Ana Melro*, Lídia Oliveira da Silva	A ecrãcultura emergente nas vivências dos jovens portugueses: poderá falar-se de uma geração de ecrãs?	Brasil
Barbará Coelho Neves Edvaldo Souza Couto	Convergência de recursos e mediação para inclusão digital: casos baianos	Brasil
Alzira Karla Araújo da Silva* Anna Elizabeth Galvão Coutinho Correia** Izabel França de Lima	O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação	Brasil, Espanha
Alma Rosa Alva de la Selva	Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital	México
Axel Didriksson Takayanagui*	La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes	México
Norberto Fernández Lamarra	Universidad, sociedad y conocimiento reflexiones para el debate	Argentina
Luiz Percival Leme Britto	A Biblioteca nos tempos e espaços digitais: novos e antigos desafios	Brasil
Matías David López	¿El paisaje nos devora?* Tecnologías, entre lo cotidiano y lo político	Argentina
Graciela M. Giunti y Silvia Contardi	Cultura y contexto de las estrategias de difusión del conocimiento: estudio comparativo de los investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (2003-2010)	Argentina
Chaparro-Hurtado, H. R. & Guzmán-Ariza, C. M.	Los (múltiples) centros de la esfera: cultura, juventud y educación como aventuras contemporáneas	Colombia

(Continúa)

Autor	Título	País
Marcel Vieira Barreto Silva	Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade	Brasil
Rodrigo Fonseca e Rodrigues	Ritornos da expressão audiovisual nas redes midiáticas: métodos ecléticos do videomashup	Brasil
Fanny Rinck	Littérature à l'ère du numérique: le copier-coller chez les étudiants	Francia
Rafael Andrés Nieto Göller	Educación virtual o virtualidad de la educación	México
Irama F. García V. Rosa Amaro Carmen Brioli	La valoración del docente universitario en entornos virtuales: algunos descriptores claves	Venezuela
Diana Pagano	Las tecnologías de la felicidad privada. Una problemática tan vieja como la modernidad	Argentina
Andrés Felipe Giraldo Dávila	'Realidad virtual': análisis del marco teórico para explorar nuevos modelos de comunicación	Colombia
José Alberto Sánchez Martínez	La comunicación sin cuerpo. Identidad y virtualidad	México
Julieta Armella y Diego Picotto	Entre la virtualidad de la infósfera y el placer de la lentitud. Entrevista a Franco Berardi	Argentina
Susana Copertari Natalia Sgreccia Yanina Fantasía	Educación a distancia: concepciones docentes y democratización de la enseñanza en los postgrados de la UNR	Argentina
José Alberto Sánchez Martínez	Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea	México

Fuente: elaboración propia de los investigadores.

Los conceptos de partida para la búsqueda en bases de datos se centralizaron en la relación educación-tecnología, adicionalmente se abordó una sistematización de las palabras clave encontradas en los artículos revisados y que contextualizan la discusión que proponen dichos autores en sus trabajos. Agrupamos en seis grandes categorías dicho contexto de palabras clave recogido; 1) autores, 2) teorías y tendencias, 3) disciplinas, 4) cibercultura, 5) cultura y 6) educación. La siguiente tabla presenta las palabras clave identificadas:

Tabla 2. Organización de las palabras clave identificadas en los trabajos revisados

Autores	Teorías y tendencias	Disciplinas	Cibercultura	Cultura	Educación
Bruno Latour	Técnicas de síntesis	Antropología	Mediación tecnológica	Fetichismo	Formación continuada
Foucault	Teoría actor-red	Comunicación	Tecnologías digitales	Cultura	Educación a distancia
Honneth	Emprenderismo	Economía	Hipermedia	Género	Experiencia formativa
	Neoliberalismo	Literatura	Digitalización	Sexualidad	Profesor Universitario
	Genealogía	Comunicación	Convergencia	Híbridos	Telecentros
	Tecnopolítica	Ciencias del hombre	Tecnología	Patrimonio cultural	Educación
	Software libre		Amor virtual	Regulación	Educación superior
	Tecnologías de información		Juegos digitales	Política	Nueva universidad
	Determinismo tecnológico		Cibercultura	Derechos de autor	Curriculum universitario
	Conocimiento		Cuerpo virtual	relación subjetiva con el cuerpo	Innovación académica
	Democratización de la información		Internet	Industria editorial	Universidad latinoamericana
	Desigualda social		Comunidades virtuales	Propiedad intelectual	Universidad y sociedad

(Continúa)

Autores	Teorías y tendencias	Disciplinas	Cibercultura	Cultura	Educación
	Brecha digital		Facebook	Identidad afrodescendiente	Políticas del conocimiento
	Fenomenología digital		Nuevos medios	Exclusión	Innovación
	Etnografía digital		Sociedad de la información	Producción de conocimientos	Producción científica
			Inclusión digital	Desafíos para Latinoamérica	Escuela
			Mediación	Estrategias institucionales	Escritura de estudiantes
			TIC	Biblioteca pública	Literatura académica
			Agenda digital	Política	Plagio
			Cultura digital	Formación y conocimiento	Educación virtual
			Comunicación digital	Acción política	Educación no tradicional
			Redes sociales	Vida cotidiana	Derecho a la educación
			Personalidades digitales	Espacio público	Enseñanza a distancia
			Cultura digital	Juventud	Capacitación
			Tecnología	Expresiones audiovisuales	Desarrollo de competencias

Autores	Teorías y tendencias	Disciplinas	Cibercultura	Cultura	Educación
			Cultura de series	Redes mediáticas	Educación a distancia
			Ficción seriada	Construcción de subjetividad	Enseñanza
			Televisión contemporánea	Consumo	Concepciones docentes
			Videogames	Cuerpo mediático	Universidad
			Mitos de la virtualidad	Felicidad privada	Sistemas bimodales
			Nuevas tecnologías	Lazos sociales	
			Virtualidad	Público y privado	
			Interface	Realidad	
			Sociedad del conocimiento	Identidad	
				Cuerpo	
				Generación postalfa	
				Consumo	
				Espacio	

Fuente: elaboración propia de los investigadores.

Resultados y discusión

Las bases del pensamiento social desde las tecnologías de la información y comunicación

El posestructuralismo

La lectura de los trabajos seleccionados, con base en las orientaciones del análisis crítico del discurso para visibilizar las matrices teóricas desde las cuales se construyen estos trabajos, especialmente las de raigambre social, posibilita decantar que los referentes sociales y humanistas inmediatos de los artículos son corrientes posestructuralistas, especialmente en la versión deconstruccionista y pragmática. Repasemos de manera general las premisas de estas corrientes.

¿Qué significa este texto?, la pregunta de los estructuralistas, rusos, franceses o de cultura anglosajona, que para encontrar las respuestas adecuadas privilegiaba la coyuntura en la cual fue escrito el texto o el estilo de este; también responden la pregunta atendiendo a los intereses del autor o al género desde el cual este comunicaba. De una u otra manera, las motivaciones o intereses de los autores de textos inclinaban la balanza para encontrar la interpretación adecuada de estos.

Las críticas al estructuralismo provinieron del posestructuralismo (la palabra indica continuidad y superación), categoría que sugiere que lo que precede es mejor que lo que antecede. Dos corrientes del posestructuralismo están presentes en la revisión bibliográfica hecha sobre la articulación entre educación, sistemas culturales y tecnología. Los deconstruccionistas, por un lado, responderán a la pregunta estructuralista ¿qué significa el texto?: nada; los, pragmáticos, la otra versión posestructural frente a la pregunta dirán: no importa el qué, cualquier cosa.

Deconstrucción sugestiva

Estudiemos algunos ejemplos de deconstruccionismo en la revisión bibliográfica seleccionada. Los deconstruccionistas defienden que

no se puede comprender el mundo. Contamos solo con discursos que reenvían a otros discursos, por lo tanto expresiones como “más allá de eso... lo que importa es” son comunes en este tipo de elaboraciones: “estoy de acuerdo con usted... pero hay que ir más allá”; un llamado a encontrar causas ocultas dentro de los textos; lo que deja de lado y cuestiona otras formas de saberes como la percepción, el trabajo de campo, o en general metodologías que enfrentan la realidad por medio de instrumentos asociados a metodologías cualitativas o cuantitativas. La siguiente cita constituye un ejemplo de lo enunciado:

Não ignoramos a existência e disseminação de lógicas misóginas e homofóbicas nos jogos, o que, sem dúvida, é muito problemático. Ainda assim, nos parece mais potente e promissor não entender e tomar os jogos digitais prioritariamente a partir de seu ‘conteúdo evidenciado’ – sim, frequentemente machista e homofóbico –, mas enquanto um campo cultural. Desse modo, podem-se abrir ou vislumbrar possibilidades para outras construções simbólicas, narrativas e imersivas – não heteronormativas e não misóginas. (Aguiar y Hennigen, 2014, p. 217)

Se opone la comprensión del mundo real (existencia y disseminación) con los contenidos evidenciados (construcciones simbólicas, narrativas emergentes) en los juegos digitales. Desde aquí, los autores citados comparten el punto de vista de Richard Miskolci:

Vista dessa forma, a internet revela sua dupla face: facilitadora de contatos e constituição de redes, mas mantenedora da imagem dominante do espaço público como sinônimo de heterossexualidade. Se ela, de um lado, permitiu o rompimento do isolamento de homens e mulheres que tendiam a imergir em crises existenciais profundas pela falta de alguém para compartilhar temores, dores e sonhos, de outro, auxiliou a manter a visão dominante de que qualquer ‘meio’ compartilhado por homo-orientados

seria moralmente dudoso. (Richard Miskolci, citado en Aguiar y Hennigen, 2014, p. 231)

Lo citado implica colocar el foco de atención no en los productos de las sociedades y de los grupos que circundan al interior de estas. Es una forma de enfrentar la realidad, tal vez, evadiéndola. El autor del artículo parece sugerir una fe inquebrantable en la Internet, pero defrauda al corroborar que en ella se siguen patrones similares a los que suceden en el espacio público. La perspectiva deconstruccionista se queda en evidenciar el paralelo entre lo que acontece en las sociedades, en este caso, en cuanto a las jerarquías de orientación sexual y lo que pasa en Internet, pero no profundiza en por qué ello ocurre. Basta con evidenciar “una estructura de reenvíos infinitos en la que no hay más que huellas” (Culler, 1984, p. 28); fuera de ello hay poco. Lo que refleja este tipo de interpretaciones es un temor frente a lo que otras construcciones sociales consideran la realidad, lo social, el mundo. El temor implica seleccionar metodologías que centran su atención en liberar al investigador del mundo real, empírico, para centrarlo en el mundo de los significados.

Sendo assim, realizamos um empreendimento genealógico com base no que foi concebido por Michel Foucault. Esse método tem como objetivo analisar as construções de posições de poder-saber em determinado campo, se ocupando com a produção dos regimes de verdade que se constituem historicamente. Para essa perspectiva, a produção de verdades é sempre perpassada por jogos de forças que instituem e ordenam os saberes, e estabelecem posições aos sujeitos. Portanto, a genealogia opera a desnaturalização da (crença na) possibilidade de se alcançar a ‘verdade mais pura’ ou a ‘mentalidade total de um tempo’. O exercício genealógico, então, desenvolve-se no sentido de traçar um saber histórico das lutas, de realçar e colocar em questão o que é visibilizado em dado momento – e como isso se torna verdade. Portanto, tem como ponto central a análise das ondicações de possibilidade. (Aguiar y Hennigen, 2014, p. 217)

Deconstrucción y aporte

No obstante, algunos deconstruccionistas construyen propuestas sugestivas sobre las cuales puede profundizarse desde otras metodologías para encontrar la potencia de estas. Vislumbran las relaciones entre el mundo real y el de los significados. Más allá de las contradicciones entre uno y otros en los cuales hay incoherencias y confrontaciones *per se* (el tema preferido de buena parte de los seguidores de esta escuela), observan puentes entre el mundo de los significados, las narrativas, los sujetos y el mundo real:

[...] vamos dizer apenas que os quase-objetos quase-sujeitos traçam redes. São reais, bem reais, e nós humanos os criamos. Mas são coletivos, uma vez que nos ligam uns aos outros, que circulam por nossas mãos e nos definem por sua própria circulação. São discursivos, portanto, narrados, históricos, dotados de sentimento e povoados de actantes com formas autônomas. São instáveis e arriscados, existenciais e portadores de ser. (Latour, 2009, p. 88 citado en Balbi, 2014, p. 293)

La premisa de la cual parte Balbi implica una metodología que no da la espalda, en términos metodológicos, a las realidades: “parte de una ontología plana, isto é, do pressuposto que tanto humanos, quanto não-humanos – as coisas, objetos em geral, leis, fenômenos da natureza, inovações científicas, etc. – podem agir e/ou promover ações” (Balbi, 2014, p. 293). Desde estas propuestas son posibles construcciones teóricas que vale la pena discutir por sus posibilidades y sus riquezas; también, porque conociendo la tradición proponen alternativas frente a esta, no la desconocen, no la obvian para decir cosas que ella ya ha dicho. Así, por ejemplo, Latour propone una sociología de las asociaciones en la cual el actor red reemplaza a la sociedad orgánica de la teoría tradicional. La teoría del actor red (TAR, por sus siglas en inglés) [Actor-Network theory (ANT)] nació en el ámbito de los estudios de ciencias y tecnología en los años ochenta, y en ella se pueden identificar, entre otros, a Bruno Latour, Michel Collon, Madeleine Akrich,

John Law y Wiebe Bijker. También se le conoce como sociología de la traducción o sociología de la inscripción. En esta sociología la sociedad debe ser explicada, toda vez que sufre cambios e innovaciones que la sacuden constantemente. En la teoría clásica, cuyo representante más significativo es Emile Durkheim, la sociedad explica todo: la economía, la geografía, las artes, el derecho, la sexualidad.

Balbi reseña la obra de Latour, quien propone, a partir de investigaciones, pasar de una sociología de lo social a una de las asociaciones:

O destaque para as associações aponta, não obstante, para uma teoria do social pensada através da formação das redes sociotécnicas e, portanto, “sem colocar, de antemão, os humanos no centro da intencionalidade”. Nesse sentido, Lemos ressalta que “na expressão ator-rede, o ator não é o indivíduo e a rede não é a sociedade. O ator é a rede e a rede é um ator, ambos são mediadores em uma associação”. (Lemus citado en Balbi, 2014, p. 294)

Esta propuesta que comparte premisas del posestructuralismo deconstruccionista, no obstante, se diferencia de la que reseñamos en primera instancia. Ello nos permite plantear que no todos pueden meterse en el mismo saco, pero sí que debemos tener cuidado en cuanto a descifrar desde dónde se explica socialmente las sociedades de finales del siglo XXI.

El individualismo como categoría social en las tecnologías de la información y comunicación

Otra impronta deconstruccionista es el énfasis en lo individual, esto es: pérdida de sensibilización frente a los problemas del mundo, como de la sensación misma de la vida; considerar que la información y sus excesos posibilitan elegir sin mayores problemas, asumir que somos ciudadanos del mundo por el hecho de estar al tanto de lo que sucede en sus cuatro rincones.

Énfasis en el individualismo democrático, entre otras razones, por los cambios sociopolíticos y económicos de finales del siglo xx, de la ruptura de las formas tradicionales de socialización, pero también de una “era del hedonismo y de la comunicación”. Énfasis en lo individual implica que las sociedades son hipermercados de estilos de vida, por lo tanto, somos seres con autonomía; con tanta, que podemos elegir nuestras pertenencias colectivas: desde las pasiones nacionalistas, hasta los integrismos de cualquier orden. Todos conocimos este optimismo en la autonomía explicado por Gilles Lipovetsky; no obstante, otros nos mostraron las veleidades del individualismo, más en el plano de la dependencia (heteronomía) que en el de la libertad.

Observemos en otro trabajo revisado esa articulación entre negación de la realidad a favor de sus significados, la investigación como encontrar las incoherencias y contradicciones en los discursos relacionados con problemáticas estudiadas y el peso de considerar cambios sociales *per se*, es decir, porque las sociedades mudan por los cambios tecnológicos.

O sistema ideológico reage como forma de corroborá-la ou negá-la, sintonizando o indivíduo no mundo com sua capacidade semântica. Entendemos que, na sociedade da informação, este indivíduo precisa ser capaz de recepcionar, construir e gerar informações pautadas no saber coletivo, mas mediadas criticamente pelo saber individual. (Silva, Correia y Lima, 2010, p. 213)

El peso de lo individual destaca; también, su capacidad resignificadora, como una especie de espontaneísmo para comprender el mundo social y sus transformaciones.

A acelerada mutação da sociedade exige do indivíduo uma reciclagem constante e continuada de seu estoque de conhecimento, na tentativa de corresponder ao ritmo da mudança. Embora a tecnologia permita o acesso à informação, ela por si só não operacionaliza o processo de conhecimento. O que é preciso fazer? (Silva, Correia y Lima, 2010, p. 215)

El optimismo al que hicimos referencia se palpa en expresiones como las siguientes:

A informação deve ser vista como um bem social e, portanto, coletivo, interligada com a universalização das tecnologias de informação e comunicação, a qualificação dos indivíduos e o processo educativo como forma de “aprender a aprender”. Compreendemos a informação como um processo que sempre acontece num contexto situacional, dependente das experiências anteriores, entre sujeitos cognitivos e sociais, gerando significações e novos conhecimentos. Assim, percebemo-la “dentro de um ponto de vista cognitivo, que relaciona o agente gerador-usuário da informação com o seu contexto social”. (Silva, Correia y Lima, 2010, p. 216)

Tales posiciones dejan de lado consideraciones como que todo universalismo es una forma de etnocentrismo globalizado. Es decir, que la pretensión de que algo exista para todos porque ya existe allí en el contexto global hace perder de vista que todo proceso de producción o agenciamiento del saber originalmente es local y cultural.

Lo anterior presenta un desafío sobre las formas en que se abordan los procesos educativos. El aprendizaje en este caso se convierte en una moneda con dos caras. Por un lado, el conocimiento entendido desde representaciones monopólicas acerca de su instalación y legitimación teórica y metodológica en el ámbito universal puede convertir el ejercicio del aprendizaje, incluido el aprender a aprender en una forma de imposición que está lejos de una posición democrática y pluralista del ejercicio pedagógico.

Lo anterior niega la posibilidad de construcción de metaestructuras cognitivas, aísla al sujeto en una ficción en donde se le convence de que con base en información proveniente de la red, y exclusivamente con ello, los seres humanos aprendan a aprender, posibilidad que desliga a las personas de construcciones colectivas, de las críticas a las características de la producción de información y una supervaloración del individuo como sujeto de decisión por la pretendida libertad que le ofrece el repositorio digital de la internet.

En la otra cara de la moneda, surge el conocimiento como parte del proceso de aprendizaje a que se enfrenta el sujeto contemporáneo. Es decir, el aprendizaje conceptualizado como un doble proceso de socialización y producción de conocimiento ocurrido de manera simultánea (Burbules, 2012). En este contexto, el aprender a aprender recoge el espíritu de una época que defiende el sentido pluralista del mundo humano. De su posibilidad de abrirse a la multiplicidad que implica la producción teórica y metodológica permanente de conocimiento local para responder a interrogantes globales expresados de manera distinta en diferentes escalas; el hambre, las crisis ambientales, la desigualdad, la pobreza, el bienestar, la paz, entre otros muchos.

Ahora bien, el optimismo en lo individual, el mercado de la hiperinformación, las posibilidades de las tecnologías en la formación de las personas, el olvido de lo social, es objeto de crítica en otros trabajos revisados. En ellos, a diferencia del inmediato trabajo citado, se observa una trayectoria de investigador que no desconoce los aportes desde otras latitudes y tiempos; difícil compromiso hoy en día en que “yo te cito para que me cites”, así el trabajo citado sea realmente irrelevante para la estructura del texto que lo cita, que no lo permee corriendo el riesgo de convertirse en requisito formal del proceso editorial. Esta situación fue descrita por Hannah Arendt (1999).

Parafraseando a Arendt, citar al amigo es banal porque es normal. Es la consecuencia de reglas que se nos imponen, las cuales no interrogamos, no cuestionamos. Es eficiente citar al amigo: citamos como quien obedece sin interrogar la moral de la indicación que se nos da. Por si cualquier cosa, somos víctimas de unas órdenes que nos dan. Lugar común hoy en día pero sin fuerza argumentativa.

Pensamiento clásico social y tecnologías de la información y comunicación

En el trabajo reseñado a continuación se parte de observaciones críticas sobre las sociedades de las tecnologías

El sujeto actual ya no está alienado, ni dividido, ni lacerado. El horizonte sexual y social de los otros ha desaparecido virtualmente y el horizonte mental se ha restringido a la manipulación de las imágenes y de las pantallas. Por tanto, tiene todo lo que necesita. ¿Por qué debería preocuparse por el sexo y el deseo? Pendiente de las redes nace el desafecto de los demás, de sí, contemporáneo a la forma desértica del espacio generado por la velocidad, de aquella de lo social generado por la comunicación y por la información, de aquella del cuerpo generado por sus innumerables prótesis. [...] es el hombre el que hoy, con su cuerpo, su pensamiento, su territorio, se ha hecho exorbitante. Ya no está inscrito en ningún sitio. Está ex inscrito en su propio cuerpo, en sus propias funciones. (Baudrillard, 1990, p. 28, citado en López, 2014, p. 315)

Por supuesto, son otras sensibilidades. Frente a las voces apologéticas que otorgan partidas de defunción a los libros, la prensa, la radio, la televisión; el trabajo citado encuentra intersticios, aportes del antes en el presente. No entran en la operación de alzar mundos nuevos sin más reparos teóricos o metodológicos:

Esta posición no plantea que los “viejos” medios masivos (el diario, la radio, la televisión) están o van a desaparecer, pero sí que tienen que redefinirse en una nueva situación, donde “nuevos” medios que proponen y generan una mayor interactividad toman la posta, un escenario de “convergencia”. (López, 2014, p. 318)

Son trabajos que ponen a dialogar los contrarios (asunto de la academia); no reparten flores a diestra y siniestra, encuentran los matices para que el lector construya saberes:

Sobre estos cambios en las relaciones de estar juntos, de nuevas formas de presencias, podemos entender que si para e Kerckhove “el incremento en las interacciones humanas –personales, sociales e institucionales–, a través de las redes integradas, está concentrando

y multiplicando la energía social humana”; para Baudrillard en la interactividad, la “conexión continua” y la permanente “inserción” de los hombres con las tecnologías se produce la fragmentación de los mismos, la constitución de un “sujeto fractal” convirtiendo a este proceso en un sistema de control sobre los hombres y sobre el mundo externo. (López, 2014, p. 319)

Son trabajos sobre educación, sistemas culturales y tecnologías que trabajan contando e integrando mundos reales, simbólicos y narrativos. Para ello, articulan diferentes saberes, tradiciones, posiciones; integran trayectorias, metodologías. No descalifican, promueven reflexiones, discusiones.

En una investigación publicada bajo el título “Cultura y contexto de las estrategias de difusión del conocimiento: estudio comparativo de los investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (2003-2010)”, las investigadoras Graciela M. Giunti y Silvia Contardi, con una propuesta metodológica que podríamos considerar tradicional, realizan un “estudio longitudinal de la producción científica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con el fin de hacer un seguimiento cronológico de su producción académica y observar sus comportamientos y variaciones” (Giunti y Contardi, 2014, p. 32), en la cual llegan a conclusiones que muestran las hibridaciones o las transiciones entre las sociedades tradicionales y las, denominadas por Latour, sociedades de las asociaciones.

En primer lugar, Giunti y Contardi analizan la producción docente-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras, en un período de siete años. Concluyen que durante dicho período los docentes investigadores no han modificado en absoluto sus prácticas en el momento de presentar resultados de investigación en eventos académicos. Así mismo, que en dicho contexto las aplicaciones y recursos digitales no son relevantes ni cargados de significado cuando son elegidos. Consecuentemente, el porcentaje de publicaciones electrónicas y audiovisuales se estiman en un 2%, finalmente concluyen que el contexto marca una tendencia de permanencia en dicha situación (Giunti y Contardi, 2014, p. 45)

Esta investigación centra su atención en la problemática de la producción académica y su difusión por diferentes medios. Busca a través de metodologías consideradas cuantitativas establecer cómo los investigadores difunden los resultados de sus investigaciones. A diferencia de los demás trabajos citados, se compromete con una posición que da cuenta de resultados de una investigación, más allá de la interpretación de estos. Este trabajo deja de lado el metalenguaje común en la retórica centrada en lo sugestivo, para posicionarse teórica y metodológicamente en la investigación empírica; y evita entrar en los juegos del lenguaje, para registrar y explicar a partir de análisis cuantitativos el problema de investigación planteado.

Discusiones sobre cultura desde las tecnologías de la información y comunicación

La irrupción, en algunas culturas y espacios académicos, hace más de un cuarto de siglo, de las tecnologías de la información y comunicación dio lugar a una miríada de categorías que, de una u otra forma, cuestionaban elaboraciones intelectuales sobre la cultura y la sociedad. Desde construcciones que centraban la atención en describir el impacto de las nuevas tecnologías (Rojas y Bernal, 2008), se ha devenido hacia elaboraciones del siglo XXI como sociedades de la información y del conocimiento, en el contexto cada vez más evidente de la transversalidad del campo educativo en todos los sectores de desarrollo de la época contemporánea y que ha generado el concepto de sociedades que aprenden (Stiglitz y Greenwald, 2016), el universo colectivo de la inteligencia compartida y conectada (Downes, 2012; Lévy, 2004) o la sociología asociacionista de Latour (2005), propuestas y aportes que invitan a repensar las categorías de sociedad y cultura, y, en ellas, las de pedagogía y educación.

La revisión demuestra que estamos ante sociedades con diferencias significativas en comparación con las sociedades que conocimos hasta el siglo XX. Ello no implica que el cambio necesariamente predetermine

un mejoramiento de la sociedad, por el contrario, se vislumbra un panorama de mayor inseguridad para los sujetos y que exige de este mayores niveles de plasticidad y adaptabilidad al cambio que por demás es más corto y ocurre de manera permanente.

Como lo manifiesta Castells (1999), la sociedad en red posibilita nuevas organizaciones que auguran bienestar para las personas, pero también plantea otras con altos niveles de inestabilidad laboral y social. Promete una representación del estatuto humano basada en la multiplicidad y la diferencia, pero igualmente plantea un esquema de economía globalizada que vulnera de manera significativa el desarrollo y la autonomía local. Promete un mundo conectado, pero también instala un mundo de gran hermano, de vigilancia permanente e intrusiva que ha sabido desmontar hábilmente la frontera entre lo público y lo privado, exponiendo permanentemente al sujeto, incluso en contra de su deseo en muchas ocasiones.

La cibercultura es una categoría presente en buena parte de la revisión realizada. Este concepto, surgido en 1992 junto con el de ciberespacio en los debates de la conferencia anual de la American Anthropology Association (Faura i Homedes, 1998), se ha relacionado con los discursos, prácticas y ambientes constituidos en torno a la organización social de las sociedades contemporáneas que conjugan ambientes físicos y digitales (Rojas y Salazar, 2012).

Al respecto de la cibercultura, Silver (2000) realiza una clasificación de los primeros estudios sobre el tema, para lo cual propone tres momentos: un primero momento, denominado *cibercultura popular*, en donde se concibe la creación de múltiples mitos en torno a las grandes transformaciones que la revolución tecnocomunicativa e informática produciría a los seres humanos; un segundo momento asociado con estudios de corte etnográfico y experimental que daban cuenta de los resultados provocados por el uso de diferente tipo de tecnologías digitales en los seres humanos y las sociedades; finalmente, plantea un tercer momento, que recoge una perspectiva madura y crítica de las primeras etapas que desarrollaron este concepto:

[...] constituye como una crítica a la cibercultura en tanto escenario exclusivamente digital, y se opta por una comprensión más

virtual del fenómeno: una virtualidad cuya representación desborda los ambientes físicos y digitales, los pone en interacción permanente, deslegitima la dualidad realidad/ficción y reintegra mundos físicos y digitales en una supracategoría entendida como realidad virtual. (Rojas y Salazar, 2012, pp. 175-176)

En el material bibliográfico revisado, los autores investigan cómo la red, antes que destruir patrones de dominación de las sociedades, los acentúa. En este sentido, la red sostiene el *status quo*, lo cual implica una lógica de reproducción de la desigualdad cultural socialmente condicionada. Ello dista de versiones optimistas que consideraban las tecnologías las liberadoras de los males de la cultura y la sociedad.

Las propuestas de Bruno Latour permiten reflexionar y cuestionar visiones apocalípticas o integristas sobre las tecnologías de la comunicación e información. Indica el sociólogo francés que las cosas se comunican y nos comunican, lo cual le permite tejer la teoría del actor-red, cuestionamiento de la cibercultura; más dinámica y sentada en investigaciones de campo. Ello implica, para programas académicos virtuales con apoyo presencial, prácticas sustentadas en diferentes lectores que con la red transforman las formas de producir, distribuir y gestionar conocimiento. Es decir, la comunicación de las cosas de Latour tiene causas y efectos sociales, políticos, económicos y culturales; pedagógicos y educativos.

Así pues, participar en programas académicos virtuales significa trasegar por las teorías de la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento, el paradigma de la cibercultura y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en el progreso social, además de la teoría del actor-red. Es decir, que se impone como tarea decantar los aportes de estas propuestas para el campo educativo y pedagógico; aplicar una perspectiva crítica a la novedad incluso si esta es producida por el mismo actor local en su proceso de agenciamiento de saberes en el campo pedagógico.

Las consecuencias para la educación formal implican que las tecnologías de la información y la comunicación coadyuvan a crear e innovar los conocimientos en todas las áreas de las ciencias y de los saberes. Ello

comparte las posturas deconstruccionistas y pragmáticas sobre la ciencia como verdad absoluta. Ahora, la educación y la pedagogía tienen en estas tecnologías apoyos para construir conocimientos y saberes conectados en redes de diferente tipo y alcance. Esta posición es sostenida por Siemmens y Downes (Siemmens, 2006; Downes, 2011), para quienes el conocimiento ya no se comprende como aquel que da cuenta y soluciones a todos los problemas sociales, por el contrario, el conocimiento es importante en la medida en que le subyace un proceso de aprendizaje permanente que le acompaña e interactúa con él permanentemente.

Los autores aportan a las discusiones sobre cognición y cultura, una nueva teoría conocida como *conectivismo*, básicamente estructurada a partir de la idea de que nuevas formas de aprender, conocer e integrar implican una revolución virtual, es decir, la integración de las tecnologías digitales al mundo físico de la vida cotidiana y que los procesos de enseñanza-aprendizaje son más consistentes en la medida en que se convierten en procesos colectivos, colaborativos, y conectados por múltiples experiencias locales de sus participantes.

Los autores reconocen que estamos ante sociedades de viejo cuño que se relacionan de diferentes maneras con tecnologías que transforman sus cimientos. No obstante, se advierte en los trabajos revisados que los seres humanos apropian las tecnologías de acuerdo con sus necesidades e intereses; en este sentido, las tecnologías pueden reforzar patrones de poderes existentes, dominantes. Esto es: las tecnologías de la información y comunicación solucionan problemas, pero también afianzan poderes. Ello implica un llamado de atención sobre voces optimistas acerca del impacto de estas tecnologías. Queda claro que las tecnologías de la información y comunicación amplían, transforman y complejizan las formas de relación, conocimiento y aprendizaje de las sociedades. Es decir, las tecnologías de la información y comunicación transforman las culturas, y dentro de ellas los procesos de formación; pero también las culturas influyen en ellas.

Algunos trabajos observan arenas movedizas, son voces críticas que llaman la atención sobre la sobrevaloración de las redes de información y comunicación. Muestran cómo ellas pueden potenciar propuestas que van contra el sujeto. Es el caso del emprendimiento visto como un fortalecimiento de la capacidad de los sujetos para realizar

diferentes tareas. La investigación muestra que son movimientos de reificación que comprometen antes de fortalecer el sujeto. En las redes, tal reificación se produce, por ejemplo, con el fenómeno del amor virtual, que implica que los sujetos tienen posibilidades de agenciar sus intereses afectivos, no sin el riesgo de objetivarse como sujeto u objetivar al otro; es decir, perder la calidad de sujeto.

El concepto de gestión de todos los procesos que involucran al sujeto parte de una nueva concepción de trabajador, al cual se le atribuye un papel activo en la formación de su capital humano, lo cual incluye autopromoción vía *marketing* personal y su marca personal (*branding* personal). En otras palabras, esta propuesta impulsa que cada uno de nosotros construyamos nuestras vidas como un negocio. Estos trabajadores no hacen parte de estructuras jerarquizadas y burocráticas, como en el esquema taylorista; hacen parte de “estructuras” similares a las de la red (Bauman, 2007).

Lo anterior tiene sus antecedentes en la década de 1960, con la ascensión del método de gerenciamiento flexible, que a diferencia del taylorista promueve la motivación, la autonomía, la creatividad, la curiosidad, la disposición al riesgo, la participación. El trabajador deja de serlo para transformarse en un emprendedor dentro de una empresa; antes que su fuerza de trabajo, requiere formar su capital humano. En términos weberianos, se trata de un espíritu de época que impregna a la cultura capitalista. Este espíritu fomenta una serie de valores y posturas promovidas desde hace décadas, los cuales implican una serie de transformaciones en diferentes áreas de las sociedades capitalistas contemporáneas.

El emprendimiento del trabajador pasa a la red, donde cada cual, si lo desea, puede gestionarse, una forma es el uso de imágenes para promoverse en redes sociales. Muchas herramientas de Internet posibilitan gerenciar la imagen propia hacia los demás. Se crean perfiles relativamente fijos y directos a la usanza de los diarios escritos, en los cuales se traza una serie de tópicos que reflejan las banalidades cotidianas. Las redes sociales, los blogs, Twitter, abren enormes posibilidades para quienes desean ser emprendedores de sí.

De tal manera, la autogestión del sujeto en las redes sociales se hace con base en los patrones que otros demandan; a su vez, verificamos

aquellos sujetos que están de acuerdo con nuestros intereses. En estos procesos hemos cosificado al otro, y nos cosificamos. Por tal razón, cada contacto de la red es una inversión a corto plazo, con las características de una inversión bursátil; puede ser buena, mala, lucrativa o deficitaria. En las redes sociales, nos relacionamos con otras personas por la demanda inmediata de un lucro afectivo, de una ganancia de gozo. Ello es: somos emprendedores que nos reificamos, nos volvemos objetos, antes que sujetos.

Estas reflexiones entroncan con aquellas construidas a propósito de las tecnologías de la información y comunicación, pero también articulan con propuestas teóricas hechas desde otros ángulos. Así, por ejemplo, con el análisis de declaraciones de políticos como Margaret Thatcher o George W. Bush, para quienes la sociedad no existe, solo los individuos, quienes son agentes de su propio destino, de sus propias empresas. Lo que nos advierte este tipo de estudios son las relaciones entre las tecnologías de la información y comunicación con las políticas económicas contemporáneas, que condenan al sujeto a ser esclavo de estas, con expresiones que llaman poderosamente la atención como “ser emprendedor de sí mismo”.

Referencias

- Arendt, A. (1999). *Eichman en Jerusalem; un ensayo sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Balbi, T.M. (2014). *Para politizar o mundo das coisas*. Galaxia (São Paulo, Online), n. 28, p. 292-297.
- Bauman, Z. (2007). *Consuming Life. Polity*. Cambridge: Polity Press.
- Burbules, N. (2012). Ubiquitous Learning and the Future of Teaching. *Encuentros*, 3-14.
- Castells, M. (2007). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (1999). *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, v. 1. São Paulo: Paz e terra.

- Cope, W. & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of the digital media*. Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- Culler, J. *Sobre la destrucción*. Madrid: Cátedra, 1984.
- De Castro, J. C. L. O amor virtual como instância de empreendedorismo e de reificação. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 27, p. 72-84, jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014115069>.
- Downes, S. (07 de Enero de 2011). *Connetivism and Connective Knowledge*. Obtenido de Downes page: <http://www.downes.ca/post/54540>.
- Downes, S. (27 de Febrero de 2012). *Downes page*. Recuperado de Knowledge, Learning and Community.: <http://www.downes.ca/post/57737>
- Faura i Homedes, R. (1998). La cultura local en el ciberespacio. el papel de las Freenets. *1º Congreso Virtual de Antropología y Arqueología en el Ciberespacio. Equipo Naya*. Barcelona: Naya. Obtenido de file:///C:/Users/JulioRojas/Dropbox/INCUBADORAS%20DE%20ARTICULOS/CIBERCULTURA/Dialnet-LaCulturaLocalEnElCiberespacioElPapelDeLasFreenets-308902.pdf
- Graciela M. Giunti y Contardi, S. (Diciembre 2014). Cultura y contexto de las estrategias de difusión del conocimiento: estudio comparativo de los investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (2003-2010). *Información, cultura y sociedad*, pp. 29-51.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lemos, A. A. (2013). *comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2013.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- Lucas Aguiar Goulart y Inês Hennigen (janeiro-abril/2014). Condições e possibilidades de uma tecnopolítica de gênero/sexualidade. *Revista Estudos Feministas, Florianópolis*, 22(1), 416, pp. 215-236.
- Matías, D. L. (Enero a diciembre de 2014). ¿El paisaje nos devora? Tecnologías, entre lo cotidiano y lo político. *La trama de la comunicación*, vol. 18. ISSN 1668-5628 - ISSN digital 2314-2634, pp. 313-327.
- Mcluhan, M. & Powers, B. R. (1989). *The Global Village. Transformations in the World Life and Media in the 21st Century*. Oxford, New York, USA: Oxford University.

- Rojas Mesa, J. E. & Bernal Granados, C. (Junio de 2008). Investigación etnográfica en ambientes digitales: una experiencia metodológica en dos proyectos de doctorado en el contexto de la educación superior en Colombia. *Hallazgos, revista de investigaciones*(9), 167-189. Recuperado el 7 de noviembre de 2014.
- Rojas Mesa, J. E. & Salazar Manrique, J. A. (2012). Cibercultura: una forma contemporánea de comunicación multimedia. *Análisis*, 1-21.
- Rueda Ortiz, R. (2008). Ciberculturas, capitalismo cognitivo y cultura. (U. d. Barcelona, Ed.) *Temps d' Educació* (34), 251-264.
- Siemens, G. (1 de 11 de 2006). *Knowing-Knowledge*. Obtenido de <http://www.elearnspace.org/>: <http://www.amazon.ca/Knowing-Knowledge-George-Siemens/dp/1430302305>
- Silva, Alzira Karla Araújo da; Correia, Anna Elizabeth Galvao Coutinho; Lima, Izabel Franca de (Ene.-Jun. 2010). O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informacao. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 213-239.
- Silva, Alzira Karla Araújo da; Correia, Anna Elizabeth Galvão Coutinho; Lima, Izabel França de (Ene.-Jun. 2010). O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 213-239.
- Stiglitz, J. E. & Greenwald, B. C. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. La esfera de los libros.

Voces y emergencias paradigmáticas de maestros en América Latina

ANA ELVIRA CASTAÑEDA

GLADYS GALVIS LÓPEZ

*La liberación del ser humano está en el encuentro profundo
de su naturaleza consciente consigo misma. Conscientia ents sociale
(la conciencia en un ser social); no podemos por lo mismo llegar
a este encuentro por el camino de la guerra en cualquiera
de sus múltiples dimensiones.*

–Varela y Maturana, 2003

El problema que plantea, motiva y justifica nuestra indagación

*Educar no es llenar un balde vacío,
Es encender una flama.*

–Yeats, 1996

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2007, p. 14) reportó una investigación regional consignada en el documento Panorama social de América Latina en 2007, en cuyo capítulo destinado a la educación evidenció que el incremento en el acceso a la educación no ha logrado contribuir a superar las desigualdades, por el contrario,

En los últimos años, los avances en acceso, progresión y conclusión educativa no han sido uniformes en todos los grupos poblacionales. Las niñas y mujeres jóvenes registran un mejor desempeño educativo, que se contrarresta con las fuertes inequidades que se producen posteriormente en la inserción laboral. Asimismo, se han producido avances en las zonas rurales, particularmente entre las poblaciones indígenas, aunque no han sido suficientes para disminuir las brechas que se registraban a comienzos de los noventa. Y parece persistir el mecanismo de transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas, que se expresa en dificultades de acceso y conclusión del segundo ciclo de educación secundaria y, especialmente, en la terciaria.

Lo anterior nos permite analizar otras realidades, relacionadas con el avance de la historia de la humanidad, temas medioambientales, de sostenibilidad, de humanización y espiritualidad, que vienen adquiriendo gran importancia y nos dan otras herramientas para enfrentarnos a una serie de problemas globales y cotidianos que afectan la vida de modo alarmante y que podrían convertirse en irreversibles en poco tiempo. Quizá sea esta alarma permanente lo que llevó a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a realizar el simposio “La ciencia y las fronteras del conocimiento”, a partir de allí se denomina *nueva ciencia* (ciencia contemporánea) al “desarrollo de los nuevos paradigmas de la ciencia que estamos viviendo; estos traen consigo la propuesta de un profundo cambio de época que se expresa en todos los campos de la experiencia humana” (Unesco, 1986, p. 10).

El propósito de la nueva ciencia es hacer evidentes los paradigmas que emergen como respuesta a la configuración de nuevas realidades, a la ruptura con paradigmas clásicos, que han dado una versión de la ciencia desligada de la cotidianidad y que demuestran los acontecimientos de la vida desde lo vertical, hegemónico y fragmentado; en este sentido, los paradigmas emergentes pretenden implicarse no solo en la ciencia, la filosofía y las religiones, sino también los negocios, la política, la sanidad, la educación y la vida cotidiana, que sea apropiada para dar aplicabilidad al amplio contexto social y cultural en el que

se inscribe esta nueva concepción de la vida; donde lo humano pone como uno de los principios contundentes a la educación.

Lo anterior implica una educación conversada, mediada, dialógica, expresiva, con recursos de lenguaje connotativo, que dinamice sus contenidos y formas de actuar en la participación, la creación, la expresividad y la relacionalidad, en donde se valore el contexto, el nicho, el lugar en donde surge el sentido de su hábitat, que estimulen el afecto, el amor, el encuentro, la adhesión y nuevos hábitos de percepción, apropiación y recepción por lo incierto, la perturbación creadora, el convivir, el sentido por la vida y las intenciones para vivir mejor.

Debemos entonces reflexionar las preguntas que la educación de hoy nos invoca, es por ello que la renovación paradigmática nos enfrenta con cuestiones que anteriormente imaginábamos que eran inadmisibles, entre ellas la pregunta ¿qué educación debemos pretender, congruente con la realidad que podemos construir hoy en día? Es así como se reúnen científicos, religiosos, físicos, biólogos, educadores, sociólogos, lamas, yoguis, ecologistas, economistas, culturas ancestrales e indígenas, hombres y mujeres, niños y niñas, en la reflexión por la educación, habiendo comprendido que ella es el punto inicial de la perspectiva de conocimiento y creación de la realidad cotidiana.

Krishnamurti (1992, p. 36), uno de los grandes filósofos de los tiempos modernos, es considerado mundialmente como uno de los grandes pensadores y maestros religiosos de todos los tiempos, orador, escritor y educador nacido al sur de la India, nos dice que

Ciertamente, la educación no tiene sentido a menos que les ayude a comprender la vasta extensión de la vida con todas sus sutilezas, con sus dolores y sus alegrías, con su extraordinaria belleza. Podrán lograr títulos académicos, podrán tener una serie de siglas después del apellido y obtener un puesto muy bueno, pero ¿después qué? ¿Cuál es el sentido de todo esto si en el proceso la mente se embota, se fatiga, se vuelve estúpida? Por lo tanto, mientras son jóvenes, ¿no tendrían que aspirar a descubrir qué es la vida en su totalidad? ¿Y acaso no es el verdadero propósito de la educación cultivar en ustedes la inteligencia que tratará de hallar la respuesta a todos estos problemas? ¿Saben qué es la inteligencia? Es, sin

duda, la capacidad de pensar libremente, sin miedo, sin fórmula alguna, de modo que puedan comenzar a descubrir por sí mismos aquello que es real, verdadero; pero si están atemorizados jamás serán inteligentes.

En el sentido que plantea el autor, más que respuestas, tendríamos preguntas, por ejemplo, ¿qué sucede cuándo decimos que educamos para la libertad? Realmente es nuestro propósito educar para las utopías o sería relevante comprender la libertad como una puesta para vivir permanentemente y la educación como aquella que me permite acercarme desde esa libertad vivida a un aprendizaje consensuado, asumido y apropiado a las realidades que permanentemente creo.

El otro punto de reflexión importante de Krishnamurti (1992, p. 74) sobre la libertad hace referencia a la ambición, de la cual nos dice que “cualquier forma de ambición, espiritual o mundana, engendra ansiedad, temor; por lo tanto, la ambición no ayuda a producir una mente clara, sencilla, directa y, en consecuencia, inteligente”, y es donde nos encontramos con las formas de acercarnos a los bienes, sean estos intelectuales o materiales, todo aquello que poseamos fuera de la espiritualidad nos aleja de un razonamiento inteligente de los fenómenos de la vida, nos esclaviza en un mundo de consumo, nos resta libertad de decisión pues terminamos dejándonos llevar por la misma ambición de tener por el mero hecho de poseer. Para este pensador, es a la educación a quien le corresponde abrir la conciencia de las personas, hecho en el cual concordamos, así como en una educación pertinente para el presente, la cual debe dar elementos para que el futuro que se pretende sea más acorde a la vivencia y al desarrollo humano. En este sentido, Krishnamurti (1992, p. 76) nos refiere que

El propósito de la educación, ¿es ayudarles meramente a que se ajusten al patrón de este corrupto orden social, o su función es la de darles libertad, completa libertad para crecer y crear una sociedad diferente, un mundo nuevo? Necesitamos tener esta libertad, no en el futuro sino ahora, o de lo contrario podemos ser todos

destruidos. Tenemos que crear inmediatamente una atmósfera de libertad para que puedan ustedes vivir y descubrir por sí mismos aquello que es verdadero, para que lleguen a ser inteligentes y tengan la capacidad de enfrentarse al mundo y comprenderlo, no simplemente ajustarse a él; para que en lo interno, en lo psicológico, en lo profundo, se encuentren en constante estado de rebelión; porque son sólo los que se rebelan constantemente los que descubren lo verdadero, no el hombre que se amolda, que sigue alguna tradición.

Nuestra propuesta como educadores debe ser por una educación que nos permita vencer el miedo por interrogar, por el preguntar, por buscar sentido en profundidad, antes que afirmar, determinar y denotar horizontalmente, sin quitarle sentido, luz y profundidad a la pregunta y al pensamiento particular, explorador y relacionador; a favor de una mayor justicia en las relaciones y una interacción de contrarios menos prejuizada; buscar que la ideas y la creatividad junto con las formas de ser alternativas de razonar y actuar sean cuidadosamente consideradas antes de emitir juicios.

Como hemos argumentado, las tendencias emergentes de la ciencia pretenden hacer parte de la realidad que construimos y vivimos permanentemente, permeando todas las acciones de nuestra vida y, claro está, primordialmente la educación, haciendo importante que las facultades y los docentes comprendan esta nueva forma de actuar, donde centren su quehacer en el aprendizaje y no la enseñanza, sean articuladores del conocimiento y la realidad, propendan por seres más humanos amorosos y, en esencial, comprendan, asuman y logren impregnar a sus estudiantes con el más alto sentido por la vida.

Estas son suficientes razones para dirigir nuestro quehacer como formadores de docentes a generar la posibilidad de diversas visiones, de otras posturas para lograr el desarrollo de los procesos cognitivos, afectivos, humanos, sociales, colectivos y ecológicos. Sin embargo, esto no será posible si reina el desconocimiento de estas posturas por parte de los docentes de las facultades de educación, sino se propende por

la investigación y no se involucran estos paradigmas en la resignificación de la educación, de la interacción, de la ecología de la economía y, por supuesto, de la misma vida cotidiana.

Se hace necesario comprender cuáles son las concepciones que desde estos paradigmas como marcos epistemológicos tienen los docentes de educación y cuál es su aplicabilidad, lo que va a permitir una propuesta amplia sobre la necesidad de involucrar la educación dentro del pensamiento complejo, el entramado de la vida y la ecología profunda. Todo lo anterior expresa que el propósito de esta investigación es abordar la educación desde la pregunta: ¿qué concepciones sobre paradigmas emergentes tienen los docentes de las facultades de educación a nivel de posgrados de tres universidades de América Latina?

Un referente teórico para lenguajear

El sistema discursivo, racional basado y sustentado en una lógica secuencial, medible, unidireccional, de lógicas convergentes, que además se ha sostenido y fundado en la palabra y el libro, ha generado una escuela para la razón y el pensamiento denotativo, dejando por fuera experiencias, lógicas y modos de aprender y de actuar a través del *pensamiento lateral*, como lo denomina De Bono (1970); y las inteligencias múltiples de Gardner (1995). La escuela y el sistema discursivo, cuyo propósito profundo es mantener las economías, genera seres productores, cosificados, moldeados y modulados para una vida económica en la que incluso el ocio, la diversión, el juego y la creación se estructuran también en modelos competitivos, económicos y deificados.

Conceptos como la individualidad, la fragmentación, la competencia, lo cooperativo, inician su descenso en el campo educativo y toman su lugar acciones como solidaridad, lo colectivo, el encuentro con la diversidad, autonomía, emergencia de procedimientos, modos de aprender, experiencias, sentido y aprendizajes significativos pluridiversos, caos, complejidad, lo natural, instintivo, la pasión, fuerza disipativa, los cuales consiguen su entrada por la puerta de la cotidianidad, logrando así

que de este modo la escuela, ese espacio (usualmente no físico), se llene de diversidad y se complejice en la mediación pedagógica que surge del encuentro con los otros, la autonomía y la emergencia de deseos humanos para el aprendizaje, la exploración y la búsqueda como seres cognoscentes y autopoéticos.

Quizá necesitemos grados de autonomía hacia una educabilidad para toda la vida, en donde sea posible un encuentro permanente con la curiosidad y los misterios que proporcionan la vida misma, no necesariamente con los conocimientos ya establecidos; para que de esta manera cada uno de nosotros pueda construirse y constituirse a sí mismos, en estructuras con forma de red, cooperativamente, vibrando con las emociones y pensamientos y habilidades extendidas más allá de la razón y lo inflexible.

Una educación abierta que eduque para la incertidumbre, lo cual implica, autodisciplina, autonomía, grados de responsabilidad y miradas éticas, estéticas y políticas frente a la vida, para estar alejados del autoritarismo y el acondicionamiento. Esfuerzo que debemos realizar en contra de nuestros hábitos establecidos en los que no cuenta la interrogación como una forma de aprendizaje, el resolver problemas apegados a la imaginación y la creación antes que de la razón, educar para resignificar los órdenes establecidos y sobre todo para gozar de la vida y aumentar los grados de felicidad que el capital, a través de la competitividad y sus estrategias, nos ha cercenado. Esta es una propuesta totalmente coherente con lo planteado por los diversos autores latinoamericanos, quienes proponen retos para una educación pertinente para el siglo XXI.

Una educación que permita nuestro quehacer hacia la mediación donde se generen espacios en que el estudiante pueda desarrollar los procesos cognitivos (capacidades, destrezas y habilidades) y afectivos (valores y actitudes), valga decir, integrar la educación para la creatividad con creatividad para educar. Una pedagogía autogestionaria, liberadora, integradora, que tenga como objetivo la transformación del proceso educativo capacitivo al punto de partida de una integración participativa directa de todos, que cree situaciones problemáticas, al tiempo que estimule y muestre situaciones probables y alternativas posibles.

Una educación que considere la persona con un sentido profundamente humano, como resultado y consecuencia de la búsqueda, consciente y consecuente, que unida a la acción particular y general sobre su entorno le permitan su reflejo en lo interno.

Aproximándonos con sigilo epistemológico

El aparato educativo desde su nacimiento en la Edad Media ha sido el encargado por excelencia de conducir, naturalizar y reproducir oficialmente una manera de conocer el conocer, es decir, de desarrollar una epistemología dominante. Toda epistemología, a su vez, configura o responde a un paradigma, ese cuerpo de saberes y creencias que, escritas o no, le permiten a una sociedad darse las explicaciones fundamentales en casi todas las dimensiones de su vida.

De esta manera, nos propusimos indagar por las concepciones, que sobre paradigmas emergentes tienen los docentes de las facultades de educación a nivel de posgrados de tres universidades de América Latina: Universidad La Salle de Costa Rica, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Santo Tomás de Colombia; lo que implica revisar qué entendemos por paradigma emergente y qué enfoque epistemológico lo alumbra.

Si asumimos, de acuerdo con Kuhn (2011), que el paradigma es un cuerpo de creencias y saberes escritos o no que por un período de tiempo determinado le sirven a la una sociedad determinada para explicarse casi todo lo que le es esencial para funcionar, ante la actual crisis generalizada en lo social, económico, político, ambiental y cultural, es mandatorio revisar en dónde reside el fracaso de tal modelo o paradigma.

Nuestro actual paradigma-episteme, denominado comúnmente como mecanicista, positivista, cartesiano o de la modernidad, surge en los últimos quinientos años aproximadamente y nos ha sometido a una serie de creencias consistentes, básicamente, en la visión mecánica de la vida, la sociedad, la biósfera y el universo entero. Presupone que, en general, se pueden fragmentar partes de lo que llamamos realidad

y cambiarlas por otras que mejoren la máquina, sea esta una comunidad educativa, un modelo económico o un ecosistema, entre otros.

Esta concepción que fragmenta, de igual manera uniformiza; se prueba una teoría en algún lugar del planeta, en un centro de pensamiento, en un organismo multilateral o un laboratorio clínico, llámese modelo de desarrollo, una prueba de saber, una vacuna o un agrotóxico y los resultados se asumen como verdad. Esto se difunde de manera tal que exigimos que las realidades diversas se ajusten a la teoría, terminando por imponerse mediante la ley, la costumbre, la fuerza o todos los anteriores.

En el caso de la educación, se ha partido de la enseñanza antes que del aprendizaje, dado que el conocimiento es producido y controlado por personas más capaces (según la concepción del darwinismo social) que imparten saber a personas que ignoran; es por ello que este modelo de educación está haciendo aguas, porque lo enseñado se da por un hecho incuestionable que castra en general la creatividad, generando un malestar que en cualquier momento emerge de manera positiva o negativa en las vidas de los estudiantes.

Spivak (2011, p. 93), feminista india, experta en estudios poscoloniales, ha construido el concepto de violencia epistémica, que define como “la alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos”. La violencia epistémica es precisamente lo que ejerce el paradigma mecanicista vigente frente a los saberes no cuantificados, como los de pueblos afros, indígenas, el de las mujeres, e incluso educación desde la cotidianidad.

La ciencia es una explicación temporal y futo del contexto histórico, económico, social, político, cultural y ambiental en el cual se ha desarrollado que la tierra era plana, o que el sol giraba alrededor de la tierra; fueron verdades científicas incuestionables en su momento, como también lo fue que solo el saber de los pueblos invasores era verdadero, sobre el de los pueblos invadidos.

Varios pueblos originales de la América antes de la llegada de la conquista española, poseían una ingeniería maravillosa para construir ciudades que aún muestran su grandiosidad y manejo hidráulico

inmejorable. Realizaron la selección y mejoramiento de semillas del maíz, la papa, etc. Atesoraron un conocimiento astronómico fruto de la observación colectiva que, sin telescopios, les permitió a los mayas pronosticar la alineación de planetas que sucedería en el 2012.

Castro (2005) se refiere a la arrogancia de los invasores quienes, carentes de palabras para nombrar la desmesura de lo desconocido en estas nuevas tierras, desaparecen con su lengua dominante los significantes, significados y sentidos de los pueblos invadidos, mientras se adueñan, crean, instituyen y legitiman su propia realidad, imponiendo sus palabras, incapaces de decir muchas cosas sobre nuestra natura a la que, por supuesto, no pueden entender, solo temer y desear.

De esta manera, se ha generalizado la idea de que hay saberes buenos y útiles y saberes subalternos, no pertinentes para avanzar en el modelo de desarrollo hegemónico dictaminado por las universidades de élite que se retroalimentan con los grandes centros de poder económico. Tales saberes, por tanto, pertenecen a países y personas privilegiadas, con lo cual se descontextualizan y se colocan por encima de todo cuestionamiento, y por encima de la naturaleza misma, de la cual, se ha extrañado, negando para la humanidad su interdependencia y propia esencia. Es así como hemos construido una episteme antropocéntrica que también define la biósfera como un recurso para su lucro.

Kuhn (2011) afirmó que todo paradigma dura hasta que al conjunto de la sociedad no le satisface la mayoría de las respuestas a sus preguntas, por lo cual el paradigma entra en crisis; razón por la cual empieza a emerger una nueva ciencia que ofrezca mejores explicaciones. Ese es el momento de quiebre en el que precisamente nos encontramos.

Episteme, hegemonía y educación superior: epistemología y parcialidad

La episteme funcional a un paradigma, a su vez funcional a un modelo económico de sociedad, fue institucionalizándose detrás de intereses económicos, caracterizados por el control y la competencia. Se controló la escritura oficial en manos de los escribientes eclesiales, desde el poder inicial del rey y hoy de las transnacionales que deciden qué

investigar y por dónde echar a correr los ríos de la educación. Esta institucionalización se da desde el nacimiento de las primeras escuelas y universidades que recibían de algún mecenas, pero sobre todo de mano de los sacerdotes poderosos o de las ciudades que les otorgaban terrenos locales y soporte económico para funcionar (Colish, 1997).

Las grandes universidades de élite hoy en el mundo, que son las que dictaminan los caminos del saber, la investigación, la ciencia y tecnología, han ido perdiendo la independencia que debería caracterizar a la universidad. Ya desde 1931, John Dewey, el filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano, afirmaba que “hasta tanto las instituciones cruciales de la sociedad no estén bajo control democrático, la política será la sombra proyectada en el conjunto de la sociedad por la gran empresa” (Dewey, citado en Chomsky, 2014). Es a esto a lo que Chomsky llamó el “asalto empresarial a la universidad”, en tanto estas son controladas por las grandes corporaciones no solo sobre lo que se debe y puede investigar, sino profundizando en los procesos que legitiman el saber privatizado, en él será considerado como no científico, al cual no se le otorgaría validez académica ni social alguna.

A estas alturas es preciso advertir que no se están desconociendo los aportes y extraordinarios avances tecnológicos en todas las disciplinas, inéditas en los últimos 50 años, solo que es necesario enfatizar que ningún saber es neutral ni definitivo, que cada vez se hace más insostenible mantener los saberes fragmentados y descontextualizados de la grave crisis civilizatoria. Es por ello que diversas tendencias educativas se han dado a la búsqueda de nuevos paradigmas que nos permitan acercarnos a nuevos mundos posibles y a algo definitivo, como es la supervivencia misma de la especie humana y de toda la biosfera, al menos tal y como hoy la conocemos.

Por todas partes las personas desconfían del modelo y sus instituciones. La educación ya no garantiza el ascenso social que otrora prometiera; comunidades enteras reinventan salidas, ensayan diversas formas de trueque y nuevas monedas basadas en el valor vital; movimientos políticos se agitan en la afirmación del sí se puede; científicos proclaman la conciencia de los animales; cada vez más gente reclama cultivos orgánicos y formas de vida no basadas en el consumismo. Frente a todas estas búsquedas en el marco de un nuevo paradigma no

antropocéntrico, desobediente frente a la linealidad y el mecanicismo; ¿dónde estamos las universidades?

Búsquedas epistemológicas emergentes en educación

Las búsquedas epistémicas en educación no son nuevas y si bien muchas de ellas, adelantadas a su época, terminaron subsumidas o minimizadas por el paradigma dominante, han logrado impactar y abrir caminos que hoy nos facilitan adentrarnos por los caminos de las no certezas absolutas. Mencionaremos algunos de ellos, los más destacados, en la seguridad que en la invisibilidad se quedan muchas mujeres y hombres que, de manera silenciosa, han realizado innovaciones que sin duda tocaron la vida de personas en todos los lugares del mundo.

Vygotsky (1896-1934), psicólogo ruso y precursor de la neuropsicología, sustentó su tesis en la observación y afirmación de que el desarrollo humano solo es posible en función de la interacción creada por los vínculos sociales. Su idea de la zona de desarrollo próximo sustenta el aprendizaje con base en el desenvolvimiento del lenguaje que involucra al niño o la niña en actividades mentales cada vez más complejas; enfatizando que pensamiento y palabra constituyen un sistema indisoluble, distanciándose de las tendencias lingüísticas contemporáneas.

La insistencia que hiciera sobre la importancia de la interacción como eje del aprendizaje confluye hoy con la propuesta emergida desde la física cuántica que ha evidenciado la interrelación de todo cuanto existe en la biósfera, como bioaprendiencia en común.

Montesossori (1870-1952), médica, científica, psiquiatra, filósofa, feminista, humanista y educadora italiana; podría considerarse pionera en el tema de la inclusión en la educación, al defender las potencialidades de niños y niñas, independientemente de las condiciones emocionales, sociales, físicas, culturales y ambientales en las cuales se desarrollasen y reivindicó la dignidad y la capacidad de aprendizaje antes que de la enseñanza, lo cual, si bien no fue plenamente desarrollado en su discurso, sí lo hizo en la práctica. Enfatizando en el área que ella llamaba de la vida práctica (higiene y habilidades sociales),

partía del aprendizaje en la vida diaria y en las relaciones con los demás, con lo cual de alguna manera coincidía con Vygotsky.

Su visión epistémica rechazaba el método del premio o castigo, las reglas arbitrarias que no fuesen consensuadas por los niños y niñas, y defendió la libertad de espíritu en el aprendizaje en contraposición a la enseñanza de datos vacuos de sentidos para los chicos.

La dignidad, libertad e independencia fueron los pilares de su filosofía pedagógica, centrados en una relación amorosa, que ella definía como la habilidad para despertar el propio espíritu del niño, a quien no creía un ser vacío a ser llenado de datos. Este énfasis en el *ser* en busca de sentido constituyó una propuesta que lamentablemente se ha ido perdiendo detrás de los requerimientos institucionales. Ella creía firmemente que el desarrollo y, por tanto, la educación era un proceso personal que nadie podría hacer por otro, pero que sin embargo se hace mejor en comunidad; de allí se crearon las llamadas *comunidades infantiles*, como una propuesta que sustituyera las guarderías, entendidas como meros depósitos de niños.

Piaget (1896-1980), biólogo, epistemólogo y psicólogo suizo, postuló que el proceso cognitivo de los niños, jóvenes y adultos exhiben patrones comunes y diferenciados en cada etapa de la vida. Su propuesta a la que llamó *epistemología genética*, no aludía tanto a los genes en términos biológicos, sino a la génesis del pensamiento, si bien relacionado con cierta influencia genética, determinado en lo fundamental por los estímulos socioculturales. Sostuvo que el aprendizaje se daba siempre de un modo activo en la interacción con la vida, por más inconsciente y pasivo que aparentara ser el procesamiento de la información. Estos fundamentos epistémicos dieron pie a su teoría constructivista del aprendizaje, sostenida en las habilidades innatas a su juicio de asimilar y acomodarse.

Lozanov (1979), psicólogo y educador búlgaro, basó su método en el estímulo al desarrollo pleno de las capacidades que tienen todos los seres humanos, apelando al desarrollo artístico y estético. Para Lozanov, el despliegue de la emocionalidad (negado por el enfoque mecanicista que lo subvalora), de las expresiones afectivas y afectuosas son instrumentos válidos y esenciales de comunicación entre los seres humanos, con su entorno y consigo mismos. El aporte esencial de

Lozanov radica no en la negación de la racionalidad cartesiana, pero sí de su supremacía para acercarnos al conocer.

Freire (1921-1997), educador brasileiro, partió de la crítica a lo que llamó *la educación bancaria del modelo capitalista*, consistente en un sistema que se empeña en depositar datos e información descontextualizada en las personas, como si se tratara nuevamente de recipientes vacíos que precisan ser llenados por “sabedor”.

Ante esta concepción vertical, jerárquica y mecánica, opuso su pedagogía crítica, consistente en el involucramiento de todos los actores en la construcción de la sociedad, a partir del despertar de la conciencia de los problemas sociales cotidianos, a los cuales las aulas de clase no pueden mantenerse de espaldas. Para Freire, la educación es y debe ser un ejercicio y un proceso político donde cada sujeto hace política desde cualquier espacio donde se encuentre, y el aula de clase no puede ser indiferente frente a este proceso. Para este crítico de la educación, se debe construir el conocimiento desde las diferentes realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción, aprendiz y maestro.

Su vasta obra teórica, sustentada en una práctica alfabetizadora, profunda y desarrollada a lo largo de muchos años, ha devenido en un referente epistémico que influyó la pedagogía de los últimos años en América Latina.

Gardner (1995), psicólogo y educador norteamericano, ha creado su teoría de las inteligencias múltiples, no solo como una característica que se mide a través de un test que clasifica a las personas, sino como formas diversas de enfrentarse no a la simple resolución de problemas, sino a la posibilidad de interactuar desde diversos tópicos, con distintas habilidades y con variadas percepciones de las situaciones cotidianas. Por lo demás, sostiene que no existe una única inteligencia, sino diversas expresiones de esta: la inteligencia lingüística, la lógica-matemática, la corporal cinética, la visual-espacial, la musical, la interpersonal, intrapersonal y la naturista. Tal suposición invitó a flexibilizar la educación de acuerdo con las características y preferencias de los sujetos aprendientes.

Para Gardner (1995), la inteligencia no puede ni debe medirse en los famosos test de coeficiente intelectual, dado que hay diversidad de

inteligencias y que esta se puede definir como la capacidad de reaccionar y construir con el medio en diversos procesos de aprendizaje.

Al definir el propósito de la educación como el proceso que le permita a las personas que quieran hacer lo que deben hacer, abrió caminos a la individuación, en oposición a la tendencia uniformizante que hace que todos debamos someternos, por ejemplo, a un único modelo de desarrollo, dictado por los centros donde se supone que lo saben todo.

Fals Borda, sociólogo, investigador y docente colombiano (1925-2008), ha hecho una contribución fundamental desde la perspectiva del conocer al desarrollar su propuesta metodológica, conocida como *Investigación Acción Participativa*, que ha permitido la comprensión de un método alternativo a la investigación clásica basada en la idea de que toda persona y comunidad tiene un saber que compartir, el cual ha nacido de su experiencia vital directa, que en conjunto y desde la reflexión sobre la acción, permite acciones transformadoras y conocimiento colectivo.

Maturana y Varela (2003) aportaron el concepto de la *autopoiesis*, como la capacidad de todos los seres vivos de producirse a sí mismos en un proceso de aprendizaje continuo con el medio. Este aporte, hoy totalmente adoptado por la biología y nuevas ciencias de la cognición, ha contribuido al concepto de bioaprendizaje desarrollado por Gutiérrez (2012), educador español, quien afirma que se aprende en, con y desde la vida, por lo que la educación debería basarse en el aprendizaje y no en la enseñanza.

De lo anterior, podemos hablar de los aportes de Assmann (1933-2008), teólogo y educador brasileño, quien además afirma que el placer y la ternura son condiciones indispensables en todo y en cualquier proceso educativo.

Los autores hasta aquí citados vislumbraron y propusieron caminos opuestos a la visión mecanicista y racionalista de la modernidad, aspectos que lentamente emergen en algunas Facultades de Educación y en otras expresiones del saber universitario, hoy respaldadas por lo que ha dado en llamarse nuevos paradigmas científicos, razón de ser de la presente investigación.

El mapa no es el camino, es una guía para una puesta metodológica

La metodología asumida pretende dar cuenta de la estructura lógica y rigurosa del proceso de investigación. Para esto se plantea la elección de un enfoque metodológico específico, la forma como se analiza, se interpreta y se presentan los resultados, el diseño general de los procedimientos y las estrategias de recolección de información requeridas para la investigación.

Se ha requerido de un enfoque metodológico coherente con la presencia de los paradigmas emergentes, es por ello que nuestra postura metodológica se centra en lo cualitativo e interpretativo desde el pensamiento complejo, como paradigma emergente en la investigación, así logramos desde la lectura de las colectividades entender lo objetivo y subjetivo y centrar nuestra atención en un proceso reflexivo.

El conocimiento complejo, con su atribución sistémica, es en primer lugar un conocimiento contextualizado. Comprender la situación actual del problema planteado significa de manera concreta “colocarlo en su contexto y establecer la naturaleza de sus relaciones” (Santos Rego, 2000, pp. 133-148). Esta metodología nos permite discernir y entender la complejidad de un sistema hologramático con el que enfocamos la problemática planteada.

Lo que nos anima, intelectualmente hablando, no es otra cosa que la idea de totalidad, en relación con las de complejidad y complementariedad. Esta especie de obsesión cognitiva es motivacionalmente irreversible cuando se llega a tomar conciencia de sus difusos límites (Nicolis y Prigogine, 1994). Como lo refiere Morin (1996, p. 173), podríamos afirmar que:

La aspiración a la totalidad es una aspiración a la verdad y que el reconocimiento de la imposibilidad de la totalidad es una verdad muy importante, por lo cual la totalidad es, a la vez, la verdad y la no verdad como dos formas de totalidad.

Para obtener comprensión de la totalidad conformada por los opuestos como lo plantea (Morin, 2000), se hace necesario recurrir a la más antigua filosofía, a la concepción ancestral sobre los opuestos complementarios. En este sentido, la única manera de comprender una realidad es la presencia de otra que le es opuesta y complementa, pero no contradictoria como el día y la noche, sin los cuales no existe la vida pero el propósito del uno nunca será eliminar a su contrario.

Por otro lado, se identifican aspectos fenomenológicos de la problemática de las concepciones, de lo interpretativo desde lo subjetivo y lo colectivo, para así conocer las concepciones que han tenido los docentes en cuanto a los paradigmas emergentes, para lo cual los aprendizajes significativos darán cuenta clara de lo teórico y su praxis. Entonces, partimos del documental basado en los PEP (documentos sobre el plan curricular). Documentos sobre líneas de investigación, de los programas de posgrado en educación de países de América Latina, como son Costa Rica, Argentina y Colombia. Una búsqueda somera de investigaciones y artículos publicados, así como investigaciones propias de los docentes de diversos países. Posteriormente a la conceptualización se empleó como estrategia metodológica entrevista semi-estructurada, para comprender las concepciones de maestros de algunas facultades de educación de estos países sobre los paradigmas emergentes en educación.

La sistematización de datos se llevó a cabo mediante tablas de análisis, la información categorial se llevó a un proceso de triangulación para poder, finalmente, obtener e interpretar desde el pensamiento complejo las concepciones existentes de los maestros o la falencia de ellas, para concluir y recomendar sobre la emergencia de la educación en América Latina y la implicación que tiene la emergencia del conocimiento para la actualidad del ser humano en proceso educativo.

Avanzar es tomar una opción que se encuentra dentro de las posibilidades sin importar su dirección

Inicialmente hemos llevado a cabo un sondeo por medio de bases de datos web en universidades de algunos países de Latinoamérica, con el fin de obtener información desde los programas posgraduales ofertados en el área de educación; esto nos permitió una base documental sobre el avance en nuestros países con respecto a la inclusión de los paradigmas emergentes en la educación y así observar la pertinencia en la educación del siglo XXI. Posteriormente se busca en bases documentales web elementos sobre investigaciones, libros y ponencias internacionales existentes en universidades de Latinoamérica, esto con el fin de obtener una muestra sobre los avances que desde el incidir en el conocimiento se tiene en paradigmas emergentes en la educación.

Se crea una tabla de sistematización de las universidades latinoamericanas que ofrecen posgrados en educación, se toma una muestra de 29 de ellas de los países de Argentina, Costa Rica, Colombia, Chile y México, de las cuales 19 imparten maestría en Educación y 10 Doctorado en Educación.

La presencia de paradigmas emergentes en su formación está distribuida en seminarios y líneas de investigación, principalmente seminarios. Es de aclarar que en universidades como La Salle de Costa Rica el Doctorado en Educación en su totalidad se encuentra inmerso en los paradigmas emergentes. En algunas universidades se imparten dos seminarios sobre el tema, esto se evidenció por lo menos en una universidad de cada país, igualmente por lo menos en una universidad de cada país se encuentran los paradigmas emergentes, las tendencias contemporáneas o la pedagogía del siglo XXI como parte del proceso de investigación, esta tendencia es muy importante, dado que en los doctorados y las maestrías el énfasis en investigación permitirá una mayor expansión de tal conocimiento, debates y análisis desde la investigación en educación.

Complejidad como paradigma emergente

Indagar sobre artículos publicados e investigaciones realizadas por docentes de diversas universidades nos permite evidenciar que existe un gran interés investigativo, así como la necesidad de impartir este conocimiento en las diferentes áreas del conocimiento, dentro de ellas, la educación. Para esta revisión de tipo documental encontramos que todos los artículos publicados pertenecen a investigaciones realizadas por docentes e investigadores de universidades de los diferentes países. Los países incluidos en el estudio han realizado investigaciones en complejidad y educación, paradigmas emergentes, los cuales son publicados por diferentes revistas.

Se elaboraron matrices categorizadas desde lo cromático por país, en las cuales se ubicaban las respuestas aportadas por los docentes en relación con cada una de las categorías iniciales sugeridas, es decir, ideas núcleo, perspectivas de acción y razones o argumentos. Dichas categorías se retomaron de la propuesta de Llinares (1989), sobre los componentes de los sistemas creencias.

Las tres universidades de Latinoamérica muestran de las voces

Una vez se ha llevado a cabo este sondeo, nos muestra que existe tanto formación como investigación en las diferentes universidades y países de Latinoamérica, nos dirigimos hacia la particularidad de las tres universidades seleccionadas en América Latina. En estas universidades se aplican entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron validadas por dos pares externos, quienes realizan sugerencias en torno a la pertinencia, profundidad y coherencia en cada una de las preguntas sugeridas para el guion, que orientaría la conversación entre las investigadoras y los maestros que participan en la investigación.

Universidad La Salle de Costa Rica

Identificamos en la Universidad La Salle de Costa Rica el desarrollo del Doctorado en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica, sobre la cual podemos sintetizar los avances en el PEI, cuyos principios filosóficos y epistemológicos se basan completamente en los fundamentos del denominado nuevo paradigma científico y en los estudios en complejidad, con lo cual el sustento metodológico enfatiza en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Se trata de un doctorado inédito pensado bajo estas premisas en reacción al modelo pedagógico tradicional sustentado en el modelo epistemológico cartesiano. De un lado, se cuestiona el vacío en la enseñanza de tales paradigmas, algunos de los cuales, como la física cuántica, vienen desarrollándose desde hace casi 100 años, sin embargo, no se han difundido tanto como debieran, tomando en cuenta que se trata de elementos científicos incuestionados y que, sobre todo, abren puertas a la creatividad, indispensable en cualquier modelo pedagógico. Esta experiencia está constituyéndose en un referente académico para toda Hispanoamérica, ya que en sus 12 años ha venido formando a más de 500 doctorandos tanto en España como en todos los países de América.

La universidad lo presenta como “Doctorado que nació como una respuesta concreta para construir un puente entre ‘los intelectuales de letras por un lado y los científicos por el otro’” (Chifladuradoctorado, 2016, p. 1). Se revisan alrededor de 30 tesis doctorales entre las más destacadas, que han avanzado con importantes aportes en diferentes disciplinas educativas, alumbradas por el paradigma emergente encontrando como significativo.

Metodología: Hemos identificado a este nivel dos aspectos básicos que orientan la práctica pedagógica, a saber: concepto de investigación *grupal rizoma*: el maestro es el grupo. La totalidad de los docentes aplican similares metodologías que fomenten el aprendizaje por parte de los estudiantes. En general, orientan a los estudiantes, más que conceptualmente, al seguimiento de una metodología que consiste en la formación de grupos a la manera de rizomas, bajo la concepción de Deleuze y Guattari (1997), tomada a su vez de la concepción biológica que reconoce a aquel tallo subterráneo que crece en forma

horizontal, emitiendo raíces y tallos en sus diferentes nudos, sin que haya un tallo o raíz principal, sino que todos son potencialmente capaces de desarrollarse en red. De esta manera, los grupos de estudio constituyen el verdadero maestro, y es de su dinámica de estudio e investigación de donde deviene el aprendizaje tanto colectivo como individual; aprendizaje que debe producir periódicamente un documento tanto del conjunto como de cada uno de los miembros, el cual es el objeto de conversación con el docente. Dicho por la misma Universidad,

En nuestro programa de Doctorado, el Rizoma, viene siendo la tesis colectiva y; es el producto culminante del proceso doctorado. Supone múltiples devenires que le dan a éste intensidades distintas, desiguales e imprevisibles. Se afirma que el rizoma se hace, deviene, se auto-organiza y se construye colectivamente. (Chifladuradoctorado, 2016, p. 5)

Concepto de investigación individual: En palabras del Doctorado en la web, la *chifladura*

Es la palabra que empleamos en los estudios de Doctorado en Educación impartidos por esta Universidad, pues es apropiada para indicar la identificación que se debe tener y vivir con el tema de investigación personal escogido. La chifladura se escribe ‘desde el deseo’, desde la dimensión pasional, por lo que se manifiesta en respuestas emocionales y placenteras.

Dentro del plan de estudios del doctorado la investigación se presenta luego de haber aprobado los 14 cursos anteriores y equivale a la tesis profesional o proyecto de investigación individual. Es requisito haber aprobado el proyecto de investigación grupal o Rizoma, para presentar la Chifladura o tesis individual. (Chifladuradoctorado.ac.cr., 2016)

El cuerpo docente del doctorado en mención es seleccionado entre los egresados, con lo cual garantizan que el enfoque fundamental se mantenga y fortalezca. En este nivel de la investigación, presuponemos que

efectivamente hay una unidad conceptual básica, que esperamos profundizar con las entrevistas a completar, sobre una muestra entre el cuerpo docente. Pero es de esperar que exista un alto grado de coherencia debido a la circunstancia de la selección profesoral.

Universidad Nacional Mar de Plata - Argentina

La formación del postgrado está orientada fundamentalmente al análisis de la realidad educativa universitaria, la inserción social de la universidad y el desarrollo de un rol profesional de los docentes universitarios que permita generar propuestas de intervención didáctica que transformen la enseñanza en la Universidad.

Los objetivos fundamentales que persigue la formación son:

- a. Una marcada disposición a focalizar la realidad, su preparación y su propio rol desde una perspectiva crítica y suficiente habilidad y disposición como para operar su análisis e interpretación desde bases suficientemente fundadas, reorientando su acción toda vez que ello se estime necesario.
- b. Valorar el rol de la universidad respecto del desarrollo científico, tecnológico y sociocultural en nuestro país y en el extranjero para repensar desde una visión totalizadora su inserción en la institución y asumir el compromiso de intervenir en ella desde una perspectiva crítica.
- c. Adquirir una sólida formación en teoría y práctica educativa en el nivel superior, que le permita reflexionar críticamente acerca de su quehacer docente, investigar su impacto y operar transformaciones reales (Mdp.edu.ar, 2016).

Universidad Santo Tomás-Colombia

La perspectiva problémica promueve una propuesta curricular que observa lo educativo y pedagógico más allá de las aulas de clase, como “todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado” Giroux (1998 p. 226). Desde aquí la pedagogía es una praxis y ética construida social e históricamente, principio que guía nuestra propuesta curricular. La pedagogía y la educación están inmersas en la política cultural, en los derechos humanos, en la tecnología; a más, por supuesto, en la evaluación y el currículo. Grundy (1998), Bruner (1991), Vygotsky, citados por Sacristán, G. J. (1998).

Se resume la propuesta curricular de la Maestría en Educación, como un proceso desde lo pedagógico, educativo como “saberes fundantes”, esto quiere decir, saberes que relacionan disciplinas, reflexión sobre la práctica pedagógica y saberes de los maestrantes en interacción de lo humanista integral como parte del ser y hacer de y para lo humano; de lo ecológico y lo vital, sello de la Universidad Santo Tomás.

Resultados

Estas reflexiones se presentarán de acuerdo con cada objetivo específico de investigación, como se resume en la siguiente tabla. Desde esta perspectiva, a continuación se retoman las respuestas textuales de cada una. Entre paréntesis se precisa el participante que dio cuenta de ello. Los participantes resaltaron los siguientes aspectos en relación con las ideas núcleo.

Tabla 1. Tendencias en Argentina, Colombia y Costa Rica. Creencias de los docentes alrededor de paradigmas emergentes y educación

Identificar las creencias docentes alrededor de paradigmas emergentes y educación, se encontraron las siguientes tendencias en Argentina, Colombia y Costa Rica.	
País	Respuestas
Argentina	“Una postura epistemológica frente al aprendizaje y a la enseñanza”. (P1) “El paradigma tradicional toma la enseñanza y el aprendizaje como un único proceso, se enfoca en el método y el contenido (de forma tecnocrática), prescinde e cuestiones morales y políticas, e ignora la complejidad de los procesos”. (P3) “Los PEI nos permiten re-pensar la enseñanza desde nuestra cultura local, desde una práctica situada como latinoamericana”. (P4)
Colombia	“Referidos a asuntos relacionados con las perspectivas poscoloniales y de-coloniales que desde América Latina se estaban gestando especialmente a partir de los aportes de Boaventura de Sousa, Mignolo y Walsh”. (P1) “La medicina Alternativa se basa en la filosofía ancestral y de allí los paradigmas emergentes y la nueva ciencia toma sus fundamentos filosóficos, antropológicos y cosmológicos”. (P5) “Los paradigmas denominados emergentes, son respuestas que se plantean desde los y las expertas a las realidades que vivimos” (P1) “El proceso de desarrollo del trabajo en el aula, se trata de equilibrar entre los aportes de los estudiantes y los del docente, es decir, que se plantea una ruptura frente al monopolio del saber” (P1)
Costa Rica	“El diálogo es la base de la construcción colectiva e individual de saber...desde las pasiones de cada quien y en el descubrimiento que por disímiles que sean sus temas de interés particular, todos se entrecruzan y conectan entre sí; que son holones de holones” (P1) “Los PEI permiten abrirse a la creatividad, autoestima, investigación permanente en la acción vital individual y colectiva; superar el antropocentrismo”. (P3)

Develar los acontecimientos inusuales que han favorecido las transacciones significativas sobre dichos paradigmas.	
Argentina	Los participantes de Argentina resaltaron los siguientes aspectos en relación a las perspectivas de acción, “Me da la posibilidad de interpelar mis representaciones hegemónicas e intentar enseñar ese proceso de desnaturalización a mis estudiantes que serán a su vez docentes”. (P4) “Aprendizaje vinculado a la vida, la escucha a los estudiantes, la actitud crítica mía en relación con lo que enseño, la agudeza respecto del currículo oculto”. (P3)
Colombia	“Podemos encontrar un docente que desarrolle su asignatura con perspectivas didácticas tradicionales y ser un apostolado de los nuevos paradigmas; o encontrar otro docente, que acude a diversas estrategias didácticas, incluso atractivas para los estudiantes y estar montado en los paradigmas que denominan tradicionales. Es decir las didácticas por sí solas no me permiten ubicar el ejercicio de los paradigmas”. (P1) “Utilizando documentos y propuesta que hacen lecturas distintas, es decir, no eurocéntricas o desde la concepción de la modernidad como sistema de ideas, de los objetos de enseñanza que discuten en aula”. (P3) “Los procesos de evaluación que se realizan de los espacios académicos que oriento, donde partir de la escucha y la lectura del otro, se puede tener una aproximación a la comprensión que se desarrolló de las practicas ejercidas en el aula”. (P1)
Costa Rica	“Se parte de puntos de partida opuestos de alguna manera: de lo mecanicista a lo orgánico, a las implicancias de las teorías de la incertidumbre, de la conectividad, de superar el antropocentrismo y sabernos interconectados e interdependientes”. (P2) “Asumir lo aprendido (...) aplicarlo en mi trabajo docente (...) decidí ser siempre aprendiente aunque tuviera que ponerme en el círculo de aprendizaje (dejé de ponerme al frente, ‘esordeno’ siempre los salones)”. (P2) “Dejar siempre que los estudiantes busquen por si mismos las respuestas a las preguntas que se formulan ellos, el grupo, nosotros”. (P3) “El diálogo es la base de la construcción colectiva e individual de saber... desde las pasiones de cada quien y en el descubrimiento que por disímiles que sean sus temas de interés particular, todos se entrecruzan y conectan entre sí; que son holones de holones”. (P4) “Lo más importante es que trato de disfrutar lo que hago, involucre las emociones, los conocimientos, las investigaciones. Lo artístico, el corazonar que desde estar presente en el P.E.”. (P8)

(Continúa)

Reconocer las experiencias áulicas que ha implementado el docente en la formación de sus estudiantes.	
Argentina	No hay respuestas sobre esta propuesta reflexiva.
Colombia	“Una apuesta por nuevas formas de concebir la educación y los procesos formativos, implica tener una mirada holística de la enseñanza; en este sentido, parte de mi ejercicio docente se orienta en varios aspectos: lecturas de contextos, es decir hay un intento de reconocimiento de ese otro en lo que conoce y lo que se puede potenciar en su formación; hay una apuesta por generar diálogos entre pares (...) es decir desarrollar estrategias de aprendizajes en doble y múltiple vía, que con lleve a la comprensión que el docente también está en proceso continuo de aprendizaje, como sus estudiantes (...) En los proceso evaluativos, se desarrolla la auto, hetero y coevaluación. Desde los contenidos y las lecturas que se orientan hay una apuesta por proponer nuevas formas de enseñanza, aprendizajes y comprensión del ser docente en un contexto marcado por la diversidad y la complejidad de los sujetos y la sociedad”. (P1) “Más allá de hablar de rupturas y diferencias entre uno y otro paradigma, lo que se evidencia es como las ciencias humanas y en este caso la educación ha intentado generar respuestas que se ajusten a los nuevos tipos de sociedad que emergen, y por ende a las nuevas poblaciones a quienes se les acompaña en su proceso de formación. (...) pasamos de la concepción del conocimiento acabado al conocimiento permanente; una ampliación en las perspectivas didácticas y de aprendizaje; en materia de propuestas curriculares, se pasa de un modelo de currículo rígido, a uno flexible y contextualizado; lo propio sucede con prácticas evaluativas; de una perspectiva de disciplinamiento y control del individuo y la sociedad, se pasa a unos proceso de comprensión y diálogos entre los actores del proceso formativo; y por último, pasamos del monopolio del conocimiento del maestro a posibilidades diversas de adquisición del mismo, donde éste funge más como un mediador que como reproductor en el saber”. (P1) “Trato de realizar todas mis prácticas de aula desde una perspectiva intencionada y ese ejercicio, es el que permite potenciar las apuestas por una enseñanza para unas nuevas realidades”. (P1) “Veo las transformaciones en mis estudiantes, yo me transformo permanentemente con ellos”. (P5)

Costa Rica	“La acción más desafiante que es que se busque el aprendizaje y no la enseñanza”. (P2) “Porque lucho cada día contra la tentación de creerme quien sí sabe; porque mantenemos los referentes de la incertidumbre, del bio-aprendizaje, es decir, de aprender en la vida misma”. (P2) “Cuando los veo disfrutando y vivenciando lo teórico, cuando los aportes son significativos y no la repetición memorística de materia, cuando son capaces de traducir lo teórico o lo visto en clase a la vida personal y laboral de cada uno y cada una. Cuando los veo ‘crecer’ como personas integrales y no solo como profesionales”. (P4) “Me he permitido reconocer que no lo sé todo, (relativo a mi área), he incorporado la humildad y la emoción en mi mediación”. (P6) “Sé que tengo que seguir aportando nuevas ideas, que según las características de los grupos, unas actividades funcionan y otras nos, que es un constante aprender y de aprender”. (P8) “La reflexión desde mi propia vida como estudiante, la de mis hijos y estudiantes; recordar lo que les/nos dio infelicidad, felicidad, frustración, lo que fue rompiendo Cuando me he sentido corresponsable de que un estudiante interrumpa sus estudios por mi inflexibilidad y falta de conocimiento sobre él o ella y su realidad de vida”. (P6) “Desde los P. E. he podido resolver situaciones que antes se me presentaban conflictivas, tales como permitirme y permitir que la propia contradicción esté presente en mi quehacer, saberme no conocedora, inquieta, permitir que la incertidumbre me acompañe”. (P6)
------------	--

Fuente: elaboración propia.

Esta vez solo nos aproximamos, las voces poco a poco se sumarán

Por último, y ante el asombro de los resultados sobre las concepciones que de paradigmas emergentes en la educación que tienen los docentes de las universidades en Latinoamérica, reflexionamos y contrastamos los siguientes hechos:

- a. Existe formación en las universidades de Latinoamérica desde los programas de posgrado, principalmente en maestrías y doctorado.
- b. Existe gran cantidad de investigación en los docentes de las diferentes universidades de Latinoamérica.

Las concepciones de los docentes son amplias y conformadas desde lo teórico y referencial, en algunos de ellos principalmente los docentes de doctorado, seguido por los docentes de maestría, sin embargo, no es así en las especializaciones, en las cuales los paradigmas emergentes aún no hacen parte del programa académico.

Desde el contraste, en esta situación no es algo superficial, ni solo coyuntural; el problema es mucho más profundo y serio: su raíz llega hasta las estructuras lógicas de nuestra mente, hasta los procesos que sigue nuestra razón en el modo de conceptualizar y dar sentido a las realidades; por ello, este problema desafía nuestro modo de entender reta nuestra lógica, reclama una alerta, pide mayor sensibilidad intelectual, exige una actitud crítica constante, los docentes, los investigadores, las universidades se deben plantear grandes interrogantes para la educación del futuro desde las nuevas realidades globales.

Los vertiginosos y abrumadores cambios de nuestra época han conducido al ser humano, individual y colectivamente, a revisar sus paradigmas, sus referentes de mundo e iniciar la tarea de “dar el salto” hacia nuevas fronteras, no solo por la globalización, sino por la urgente necesidad de encontrar nuevos sentidos de presencia y de trascendencia.

Este desafío involucra también a los gobiernos y actores de la educación, ya que deberán asumir nuevas tareas y compartir

responsabilidades. Categorizamos, generamos modelos, teorías y paradigmas para autoadjudicarnos certidumbres, verdades pactadas que no nos dicen nada y que no reflejan solo parcialmente nuestra realidad, pero que nos ahorran el engorroso compromiso de escuchar la “otredad” de nuestros semejantes. No podemos aceptar la subjetividad de lo ajeno que vemos en nuestros congéneres, así nuestro aprendizaje y cognición se restringe y condena a un lento trasegar.

Debemos pasar de nuestros monólogos disertados para justificar nuestras posiciones personales y fragmentadas en un sinnúmero de egos, a aceptar el diálogo para validar o trasponer las definiciones tradicionales acerca del ser humano y convertir ese contacto interintra personal en un escenario de investigación colectiva sobre el desarrollo de la humanidad y la educación como el eje del desarrollo y la posibilidad de conocimiento. Para ello debemos compartir nuestra conciencia y ser capaces de pensar en conjunto, de tal forma que esta ya no sea individual sino común. Ser es relacionarse. Debemos cuestionar la creencia de que el pensamiento es algo individual, el pensamiento personal no es individual se origina en nuestra cultura y nos impregna.

Es hora de darle la posición que se merecen los “saberes”, los cuales han dado origen a la ciencia, e impregnan la forma de conocer, reconocer y saber. Es llamativo el hecho de que, en este “pensar profundo”, la historia de la ciencia nos muestra que nuestras mejores ideas actuales ya fueron expuestas, sustentadas y correlacionadas, hace tiempo, por pensadores de las culturas ancestrales, quienes por haberse adelantado demasiado a sus tiempos no fueron comprendidos por sus contemporáneos, pero sí debieran ser conocidos y entendidos en nuestro tiempo. Las creencias deben entrar en un estado de suspensión (actitud meta-mental creativa...) para poder acceder a un diálogo que no se caracterice por la coincidencia o el desacuerdo.

Debemos dirigir nuestro quehacer a una actividad centrada en mediaciones donde se generen espacios en que el estudiante pueda desarrollar los procesos cognitivos (capacidades, destrezas y habilidades) y afectivos (valores y actitudes), cuyo motor fundamental sea el uso de estrategias de aprendizaje para la consecución de los objetivos cognitivos (capacidades) y afectivos (valores); valga decir, integrar la educación para la creatividad con creatividad para educar.

Según Maturana (2002), los valores son abstracciones de la dinámica emocional, de la vida social, que tiene que ver con el dominio de las emociones, no de la razón y en particular con el dominio del amor que es la emoción que constituye la coexistencia social. La biología del amor es la dinámica relacional que origina la calidad de lo humano en la historia de nuestro linaje, y su participación en el origen evolutivo y ontogénico no es una opinión, es una denotación del proceso biológico que nos constituye como seres humanos.

Finalmente, reconocemos que nos encontramos en cambios paradigmáticos desde hace casi 100 años. Desde las voces de los docentes nos damos cuenta de que existen diferentes maneras de percibir las realidades, unas de ellas dentro de las ciencias clásicas, mecanicistas y fraccionadas, y otras desde el asumir una visión paradigmática emergente, en la cual, desde sus diferentes posibilidades, se asume una visión congruente entre sí, totalmente entramada que logre que desde lo sistémico nos reconozcamos como comunidades interactuantes, que permite un ordenamiento diferente del caos, caos que nos lleva a reflexionar y salir de lo restrictivo, para llegar a nuevas construcciones llenas de posibilidades, posibilidades llenas de recursos y creatividad el mundo de la educación, pero que esencialmente reconozca que esta nueva generación de niños requieren maestros con comprensiones acordes a las posibilidades infinitas de pensamiento, relacionamiento y creación de estos niños.

Referencias

- Assmann, H. (Mar-abr. 2008). Araya, Victorio. DEI, Departamento Ecuménico de Investigaciones. En: San José Costa Rica Colección Assmann, Hugo; Biografía; Artículo. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Costa_Rica/dei/20120710104347/hugo2.pdf
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Cepal (2007). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Cepal.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero*. Bogotá: Universidad Javeriana.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Colish, M. (1997). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition*. New Haven: Yale University Pr.
- Chomsky, N. (2014). El asalto neoliberal a las universidades y cómo debe ser la educación: Chomsky. Recuperado de <http://www.edupol.com.co/index.php/en/programas-academicos/item/638-el-neoliberalismo-tomo-por-asalto-a-las-universidades-noam-chomsky.html>
- Chifladura doctorado.ac.cr. (2016). Doctorado en Educación con Énfasis en Mediación Pedagógica [en línea]. Disponible en: <http://www.chifladura-doctorado.ac.cr/Web/>
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral*. Buenos Aires: Paidós.
- Fals Borda, O. (1925-2008). Biografías. Herrera Ángel, Marta Biblioteca Virtual del Banco de la República. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/falsorla.htm>
- Freire, P. (1993). Heinz-Peter Gerhard. *Revista trimestral de educación comparada*, XXIII(3-4), 463-484. París, Unesco: Oficina Internacional de Educación.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. España: Paidós.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores -Instituto Paulo Freire.
- Goleman, D., Boyatzis, R y McKee, A. (2003). *El líder resonante crea más*. España: Random House.
- Gutiérrez, F. (2012). *Núcleo generador, experiencias de aprendizaje*. Universidad La Salle de Costa Rica.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2004). *Mediación pedagógica*. Barcelona: Ediciones Mondadori.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México, D.F.: Planeta.
- Lozanov, G. (1970). *Suggestology and Suggestopedia - Theory and Practice*. París: Unesco.
- LLinares, S. (1989). *Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza en estudiantes para profesores de primaria*. Dos estudios de caso. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Montessori, M. (May 2015). Women's emancipation, pedagogy and extra verbal communication. Cascella, Marco. *Revista médica de Chile*, 143(5), 658-62. Recuperado de <http://bibliopolis.usta.edu.co>
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. 2.^{da} ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Morin, E. (2000). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. 6.^a ed. Barcelona: Kairós.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nicolis, G. Y Prigogine, I. (1994). *La estructura de lo complejo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Obradors Matilde (2007). *Creatividad y generación de ideas*. Universidad de Valencia publicaciones. Valencia España.
- Piaget, J. (1997). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea: homenaje a Jean Piaget en su centenario 1997*. Barcelona: Gedisa. ISBN 84-7432-645-1
- Kuhn, T. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. Trad. Agustín Contín. México: Fondo de Cultura Económica.
- Krishnamurti J. (1992). *El propósito de la educación*. Trad. Armando Clavier. Barcelona: Edhasa.
- Mdp.edu.ar. (2016). Secretaría de Investigación - Área Posgrado, Facultad de Humanidades, UNMDP. [En línea]. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/investigacion/posgrado/carreras/docuniv.htm>
- Sacristán, G. J. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Santos Rego, M. A. (2000). *A educación en perspectiva*. Homenaje a Prof. Lisardo Doval Salgado. España: Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC.
- Sonnier, I. S. (1992). Hemisphericity as a key to understanding individual differences. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Spivak, G. (1993). *¿Can the Subaltern Speak? En Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. Hemel Hempstead: Harvester.
- Unesco. (1986). *Conclusiones del Simposio "La ciencia y las fronteras del conocimiento"*. Venecia: ONU-Unesco.

- Ustadistancia.edu.co. (2016). Maestría en educación, Universidad Santo Tomás, Abierta y a Distancia, VUAD, Carreras, Posgrados, Maestrías, Diplomados, Educación Virtual, e-learning, Colombia. [En línea] Disponible en: http://www.ustadistancia.edu.co/?page_id=1998
- Utke, A. R. (1998). The (re)unification of knowledge: Why? How? Where? When? En: G. Benson, R., Glasberg y B. Griffith (eds.), *Perspectives on the unity and integration of knowledge*. New York: Peter Lang.
- Vygotsky, L. (1999). El texto que sigue se publicó originalmente en perspectivas: revista trimestral de educación comparada, vol. XXIV, nos 3-4, págs. 773-799. París, Unesco: Oficina Internacional de Educación.
- Wernicke, G. (2012). *Desadaptación psicosocial y discapacidad*. Buenos Aires: Eduterapia.
- Yeats. W. (1996). *A Life, Vol. I: The Apprentice Mage*. Estados Unidos: Editorial R.F. Foster, Oxford UP.

Glosario

Didáctica y pedagogías. Posturas epistémico-políticas en la formación del profesorado

Epistémico-político. Este adjetivo compuesto remite, en primer lugar, a un sentido de lo “epistémico” relativo a las posibilidades (y constricciones) para la producción de sentido social en general –de ningún modo limitado a la generación de conocimiento científico, sino más bien cercano a la definición implícita en la epistemología del sur de Boaventura de Souza Santos, cimentada también en los desperdicios y las ausencias de la razón occidental. El anexo del vocablo “político” alude al sentido de la palabra como potestad de los sujetos de intervenir en las esferas públicas en que se toman las decisiones que los afectan. La ligazón de ambos términos por el guion intenta representar la naturaleza amalgamada de ambas cuestiones: no existiría, así, producción de sentido social que no produjera al mismo tiempo una orientación en el sentido ideológico práxico de lo narrado.

Formación del profesorado. Modo en que denominamos en Argentina a los procesos y circuitos de educación docente que, una vez finalizados como carreras terciarias o universitarias, habilitan a los egresados a ejercer como profesores en el nivel inicial, primario y/o secundario. La frase es particularmente útil cuando se intenta comprender tal proceso, sin

limitarlo a razonamientos lineales cautivos de la ambición positivista de determinar causas y efectos.

Narrativa. Este término es utilizado en modo genérico para describir tanto la capacidad productiva de los sujetos (siempre e inevitablemente intersubjetiva) como los artefactos que resultan de la práctica de narrar –comúnmente referidos aquí también como “relatos”– y que se prestan a ineludibles nuevas y múltiples reinterpretaciones (Bajtín, 1981; 1999; 2011). Asimismo, lleva la marca de la producción del sentido social (Bruner, 1986; 1997; 2003), su carácter performativo e interdialogico (a modo austiano y bajtiniano) y su comprensión en términos de hecho político e histórico (Angenot, 2005; 2010; 2012). El atravesamiento del poder que queda implícito en tal definición también remite a nociones foucaultianas del discurso. De tal modo, el vocablo “narrativa” también podría comprenderse en matices indistintos de variaciones semánticas de las palabras lenguaje y discurso.

Ciencias sociales y tecnologías en educación. Una perspectiva crítica

Deconstruccionista. Evidenciar paralelos entre lo que acontece en las sociedades con lo que pasa en Internet.

Énfasis en lo individual. Pérdida de sensibilización frente a los problemas del mundo, como de la sensación misma de la vida.

Cibercultura. Categoría relacionado con los discursos, prácticas y ambientes constituidos en torno a la organización social de las sociedades contemporáneas que conjugan ambientes físicos y digitales.

Conectivismo. Indica que nuevas formas de aprender, conocer e integrar implican una revolución virtual, es decir, la integración de las tecnologías digitales al mundo físico de la vida cotidiana y que los procesos de enseñanza-aprendizaje son más consistentes en la medida en que se convierten en procesos colectivos, colaborativos y conectados por múltiples experiencias locales de sus participantes.

Incursiones del cuerpo del maestro en el territorio educativo

Corporalidad. Alude a los procesos ocurridos en el cuerpo sentido en lo cotidiano, involucrando las experiencias, el mundo emocional y mental de la persona.

Corporeidad. Convoca la relación cuerpo-sujeto-cultura en el reconocimiento de la condición humana, trascendiendo el determinismo biológico de orden filogenético con los procesos de interacción social y de mediación cultural de orden ontogenético.

Cuerpo. Asumido desde su dimensión simbólica (Leib), como territorio de inscripción de las subjetividades, sin negar su condición físico biológica (Körper).

Heterotopía. Concepto elaborado por el filósofo Michel Foucault para describir lugares y espacios que funcionan en condiciones no hegemónicas. Son espacios para la utopía, para la alteridad, a la vez física y mental.

Performatividad. Concepto propuesto por el filósofo del lenguaje John L. Austin para expresar cómo hacer cosas con las palabras, refiriéndose a la capacidad que tienen las expresiones de convertirse en acciones transformadoras de la realidad.

Socialización. Proceso que designa la recursividad en la configuración de una sociedad desde los actores que la integran, sujetos susceptibles de producir integración-autonomía, en un espacio conflictivo y contradictorio.

Topofilia. Construcción colectiva del territorio en la que se establecen lazos emocionales fuertes entre las personas y los lugares que habitan, lugar-de-ser cargado de sentido y de significación.

La formación docente como estrategia de gestión y punto de partida para comprometerse con la educación

Formación docente. Está orientada por dos criterios, el primero de ellos es que la FD brinda los medios necesarios para el desarrollo profesional, laboral y personal del docente; y el segundo, es que el docente mediante una formación permanente tiene la posibilidad de ofrecer un quehacer con calidad y eficiencia en cualquier función como profesional y docente.

Esto indica que la FD no solo es la obtención de un título universitario de cualquier nivel, va más allá, es entendida como un criterio de profesionalización, transformación de conocimientos y desempeño adecuado como docente universitario.

Gestión de procesos de formación docente. Es comprender que esta es un criterio de suma importancia para la generación de investigación y mejor educación, y poder brindarles a los docentes la posibilidad de formación en cualquiera de sus derivados, sean programas de posgrado, becas, participación en eventos, publicaciones, investigación, entre otros. Con ello no solo se garantiza una mejor educación, sino también, la profesionalización del cuerpo docente y el reconocimiento de la institución. Cabe aclarar que esto es un bucle necesario, el hecho de que la institución también se beneficie no es un factor negativo, es una consecuencia de la misma labor de poder gestionar procesos de formación docente, por tanto, este bucle es fundamental y bajo criterios de acreditación siempre estará presente.

Voces y emergencias paradigmáticas de maestros en América Latina

Complejidad. No es sinónimo de complicado; hace referencia al decir de Morín, a lo que está tejido en conjunto, y está formado por constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Podríamos decir que es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico.

Conectividad. Todas las partes de un sistema complejo se afectan mutuamente a pesar de que no tengan conexión directa. Hay una pauta que todo lo conecta (Bateson). No importan tanto los objetos, sino las relaciones. Las conexiones, sean locales o no locales, conforman un campo relacional.

Desorden. Alude dentro de un proceso o sistema a las turbulencias, ruido o inestabilidades que alejan al sistema de su teleología u o sentido de ser. Se trata de una de las caras de la moneda de todo proceso, que junto al orden permite un juego hacia la autoorganización. La propuesta de autoorganización se mueve hacia la creación de nuevos procesos, con órdenes diferentes que permiten emerger nuevas creaciones.

Emergencia. Saltos que produce un sistema, que alimentado por sí mismo y por sus relaciones con el entorno, produce un cambio significativo en

todos sus componentes. No son epifenómenos, ni superestructuras, sino las cualidades superiores surgidas de la complejidad organizadora.

Holismo. Propone la integración de todas las corrientes, considerar todas las variables, combinar todas las disciplinas y relacionarse con el todo, como única base posible de cualquier desarrollo hacia la individuación. El holismo es una posición metodológica y epistemológica según la cual el organismo debe ser visto no como la suma de las partes, sino como una totalidad organizada, de modo que es el “todo” lo que permite distinguir y comprender sus “partes”, y no al contrario. Las partes no tienen entidad ni significado alguno al margen del todo, por lo que difícilmente se puede aceptar que el todo sea la “suma” de tales partes (Wernicke, 1991). Se relaciona con el concepto de holón, es decir, una totalidad que a su vez está inmersa en otras de mayor complejidad pero sin existencia de jerarquías.

Paradigma. Cuerpo de saberes o creencias que pueden estar escritas o no, pero que influyen el pensamiento total, o lo enmarcan, de una determinada área del conocimiento o del conjunto de la sociedad. Por ejemplo, el paradigma mecanicista ha llegado a atravesar a toda la sociedad capitalista, en sus ámbitos económico, social, político, cultural, ambiental. Dice Kuhn que los paradigmas emergen de revoluciones científicas ante la necesidad de dar nuevas explicaciones a anteriores preguntas esenciales que se formula una sociedad determina.

Autores

Ayala, Martha Leonor

marthaayala@ustadistancia.edu.co

Profesora de Metodología y Epistemología en Investigación Educativa de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación en la Universidad Santo Tomás. Ha participado en diversos proyectos de investigación, particularmente en el campo de la formación de profesores, en torno a la lúdica, y últimamente viene trabajando las corporalidades docentes y sus narrativas.

Castañeda Cantillo, Ana Elvira

anacastaneda@ustadistancia.edu.co

Doctora en Educación, magíster en Psicología clínica y de familia, Docente del Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás. VUAD. Autora libro *La evaluación del aprendizaje: una mirada sistémica*. Cierre de macro proyecto de investigación Maestría Usta (2013). Autora del libro *Estamos juntos de otra manera*, como producto de proyección social”, convenio con el Ejército en Proyecto de Educación Familiar, junto con las maestrías en Psicología Clínica y de Familia y la Maestría en Psicología Jurídica USTA. Realización bajo el mismo convenio de

talleres sobre educación familiar en Cali y Bogotá a huérfanos, viudas de personal de las Fuerzas Militares fallecidos en combate (2013). Artículos producto de investigación, *Prácticas pedagógicas en los docentes de Maestría en Educación de la VUAD* (2013).

Galvis López, Gladys

gladysgalvis@ustadistancia.edu.co

Doctora en Educación con especialidad en Mediciones Pedagógicas, magíster en Educación; terapeuta ocupacional, docente investigadora Universidad Manuela Beltrán. Docente Universidad del Rosario, Facultad de Medicina, coordinadora del programa Medicinas Alternativas. Su línea de investigación y énfasis se dirige a los paradigmas emergentes en educación y salud. Ha realizado dos módulos virtuales para seminarios: Historia y Fundamentos de Pedagogía y Tendencias Contemporáneas en Pedagogía, Investigación en Medicinas alternativas, capítulo del libro *Medicina del dolor –segunda edición– Terapias complementarias y alternativas en el manejo del dolor*, Editorial Universidad del Rosario; artículo monográfico de egresados 1; aporte al desarrollo de un modelo pedagógico de formación humanista e integral para la educación superior de las medicinas tradicionales. Docente de la Universidad Santo Tomás.

Noreña, Néstor Mario

nestornorena@ustadistancia.edu.co

Psicólogo, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, magíster en Educación. Profesor de Epistemología e Investigación en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. En 1995 publicó el libro *Sentido de vida* en coautoría con Juan Carlos Barbosa y Humberto Sandoval. Ha publicado varios artículos, como autor o coautor, en revistas científicas entre los que se encuentran: “El cuerpo: un saber pedagógico”, “Una revisión de los procesos sociocognitivos y creativos en la educación mediada por los entornos digitales”, “Reflexiones sobre el socio-construccionismo en psicología”, “Procesos

psicosociales en relación con niveles de acción desde el aprendizaje experiencial en jóvenes escolarizados de estratos socioeconómicos 4, 5 y 6 de la ciudad de Bogotá”, “Construcción de un campo de formación en pregrado de psicología: una aproximación desde el construccionismo social a la teoría de red”, entre otros.

Ortiz Jiménez, José Guillermo

jose.ortiz@ustadistancia.edu.co

Docente del doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Trabaja temas relacionados con historia de la educación, tecnologías en educación y currículo y evaluación en educación.

Porta, Luis

luisporta510@gmail.com

Docente e investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) e investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Se desempeña como profesor titular regular con dedicación exclusiva de la cátedra Problemática Educativa. Es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada y director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Cimed), Centro Clacso, así como director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de Facultad de Humanidades, UNMDP. Dirige la carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP) y la *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Ha dictado numerosos cursos de posgrado, conferencias y talleres en nuestro país en el exterior sobre metodologías de la investigación cualitativa y sobre el enfoque biográfico-narrativo en educación, así como de la didáctica del nivel superior. Su área de trabajo está vinculada a la didáctica del nivel superior, el enfoque biográfico-narrativo en educación y las perspectivas descoloniales.

Rico Molano, Alejandra Dalila

alejandrarico@ustadistancia.edu.co

Filósofa, especialista en gerencia social de la educación, magíster en docencia y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Profesora de epistemología y metodología de la investigación en la Maestría en Educación y Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. El tema central de investigación es la formación docente y las narrativas, pesquisa que le ha permitido publicar varios artículos en revistas nacionales e internacionales, como “Relatos de formación docente durante las últimas cuatro décadas en Colombia” (2011); “El significado de la práctica profesional en la formación docente inicial de licenciados en filosofía para el contexto colombiano” (2014); “La gestión educativa: hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia” (2016). Actualmente, trabaja sobre las trayectorias de los docentes en formación como magíster en educación a partir de las historias de vida; además coordina los procesos editoriales de la Maestría en Educación y los procesos de alta calidad del mismo programa.

Rojas Mesa, Julio Ernesto

juliorojas@usantotomas.edu.co

PhD. Docente del doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Profundiza su campo de investigación en la cibercultura y la relación entre sistemas culturales, educación y tecnologías.

Sanabria Tovar, Manuel

manuelsanabria@ustadistancia.edu.co

Profesor del campo investigativo de la Maestría en Educación, en la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, de la Universidad Santo Tomás. Ha publicado

varios artículos en revistas nacionales e internacionales sobre temas de subjetividades, en particular, sobre la construcción del cuerpo desde la escuela y las reflexiones pedagógicas que de esta se derivan. Actualmente trabaja sobre las narrativas de los cuerpos de los maestros y los desafíos de género en la escuela en la articulación pedagogía y corporalidad.

Yedaide, María Marta

mmyedaide@yahoo.com

Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y coordinadora de la Línea de Investigación Sobre la Enseñanza y Relatos Otros del Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales (PIED), ambos con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Cimed). Participa además como codirectora del Proyecto de Investigación En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas (IHAM, FAUD, UNMDP) y es árbitro del Journal Encounters in Theory and History of Education, Faculty of Education, Queens University, Canada. Es profesora de inglés, especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Su área de trabajo está vinculada a las narrativas sobre la enseñanza en el nivel superior como constructoras de hábitats de significación (y sentido), específicamente en el contexto de la enseñanza en la formación del profesorado, desde las perspectivas críticas y descoloniales.



Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Tipografía de la familia Sabón.
Mayo de 2018.