

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.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula y
papel bond beige de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabón.
Mayo de 2018.