

Pedagogías emergentes en tiempos de transformación social



Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Natalia Sánchez Corrales
José Luis Meza Rueda
Mario Montoya Castillo
Editores

Pedagogías emergentes en tiempos de transformación social

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Natalia Sánchez-Corrales
José Luis Meza Rueda
Mario Montoya Castillo
Johann Pirela Morillo
Fidel Antonio Cárdenas
Dolly Milena De la Cruz
Diego Armando López Ávila
Marleny Hernández Rincón
María Eugenia Castillo
Maura Andrea Guerrero Lucero
Marmel Velandia Cequera
Autores



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CARTAGENA

Bogotá, D. C.

2024

Pedagogías emergentes en tiempos de transformación social / Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, Natalia Sánchez-Corrales, José Luis Meza Rueda, [y otros nueve] ; editado por Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, Natalia Sánchez-Corrales, José Luis Meza Rueda [y otro] - Primera edición. - Bogotá, Colombia : Ediciones Unisalle, 2024.

1 recurso en línea (152 páginas), 23 cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-628-7645-44-8 (impreso) / 978-628-7645-45-5 (pdf)

1. Psicología – Aspectos sociales -- Siglo XXI – Colombia 2. Planificación educativa – Aspectos sociales – Siglo XXI – Colombia 3. Enseñanza efectiva – Aspectos sociales – Siglo XXI – Colombia. 4. Formación profesional de maestros – Siglo XXI – Colombia I. Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima, autora, editora. II. Sánchez-Corrales, Natalia, autora, editora. III. Meza Rueda, José Luis, autor, editor. IV. Montoya Castillo, Mario, autor, editor. V. Pirela Morillo, Johann, autor. VI. Cárdenas, Fidel Antonio, autor. VII. Cruz, Dolly Milena de la, autora. VIII. López Ávila, Diego Armando, autor. IX. Hernández Rincón, Marleny, autora. X. Castillo, María Eugenia, autora.

CDD 370.115 ed.23

CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas y Recursos de Apoyo

Pedagogías emergentes en tiempos de transformación social

Primera edición. Bogotá, D. C., agosto del 2024

ISBN 978-628-7645-44-8 (impreso)

ISBN 978-628-7645-45-5 (PDF)

DOI: 10.19052/97862876455

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Natalia Sánchez-Corrales

José Luis Meza Rueda

Mario Montoya Castillo

Editores

© Universidad de San Buenaventura

© Universidad de La Salle

Doctorado en Educación y Sociedad

Facultad de Ciencias de la Educación

Dirección editorial

Diego Alejandro Martínez Cárdenas

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra Gómez

Corrección de estilo

Sabina Ojeda

Diagramación

Natalia Pérez

Diseño de portada

Fabrizio Mateus

Imprenta

Xpress Estudio Gráfico y Digital

Edición:

Universidad de La Salle
Ediciones UniSalle

Carrera 5 n.º 59A-44,
Edificio Hno. Justo Ramón, piso 7
Sede Chapinero, Bogotá, D. C.
Tel.: (601) 348 8000, ext.: 1224
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://ediciones.lasalle.edu.co/>

Universidad de San Buenaventura
Editorial Bonaventuriana

Calle Real de Ternera. Diag. 32 n.º 30-966
Tel.: (605) 653 5555
Cartagena de Indias (Colombia)

Fray Jesús Antonio Ruiz Ramírez, OFM
Rector

Álvaro Andrés Hamburger Fernández
Editor
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Impreso en Colombia

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

CONTENIDO

Introducción 7

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

<https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

José Luis Meza Rueda

<https://orcid.org/0000-0002-6520-2653>

Natalia Sánchez-Corrales

<https://orcid.org/0000-0002-0676-5077>

Mario Montoya Castillo

<https://orcid.org/0000-0001-6347-384X>

Capítulo 1. Características de las pedagogías emergentes en tiempos de transformación social 15

José Luis Meza Rueda

<https://orcid.org/0000-0002-6520-2653>

Natalia Sánchez-Corrales

<https://orcid.org/0000-0002-0676-5077>

Mario Montoya Castillo

<https://orcid.org/0000-0001-6347-384X>

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

<https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

Capítulo 2. La construcción de paz desde la espiritualidad franciscana: claves educativas en perspectiva relacional71

Dolly Milena De la Cruz

<https://orcid.org/0000-0002-4878-7856>

José Luis Meza Rueda

<https://orcid.org/0000-0002-6520-2653>

Capítulo 3. Las pedagogías emergentes para habitar la ciudad educadora.....85

Diego Armando López Ávila

<https://orcid.org/0000-0002-6502-5693>

Mario Montoya Castillo

<https://orcid.org/0000-0001-6347-384X>

Capítulo 4. Las comunidades de investigación, formación e innovación desde la pedagogía del diálogo y la autonomía.....95

Marleny Hernández Rincón

<https://orcid.org/0000-0002-8816-7491>

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

<https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

Capítulo 5. La pedagogía del amor como pedagogía emergente 113

María Eugenia Castillo

<https://orcid.org/0000-0002-9808-1739>

Johann Pirela Morillo

<https://orcid.org/0000-0002-1492-6053>

Capítulo 6. El cultivo de la persona a partir de la antropología franciscana125

Maura Andrea Guerrero Lucero

<https://orcid.org/0000-0002-6028-2439>

Capítulo 7. Aportes para la construcción de una noción de *pedagogía emergente* y sus características137

Marmel Velandia Cequera

<https://orcid.org/0000-0003-1801-3718>

Fidel Antonio Cárdenas Salgado

<https://orcid.org/0000-0002-4051-7894>

CAPÍTULO 1

Características de las pedagogías emergentes en tiempos de transformación social

https://doi.org/10.19052/97862876455_cap1

*José Luis Meza Rueda*¹

*Natalia Sánchez-Corrales*²

*Mario Montoya Castillo*³

*Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos*⁴

-
- 1 Doctor y magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Educación Sexual y Familiar de Unimonserrate. Especialista en Desarrollo Humano y Social del Instituto Universitario Pío x. Licenciado en Estudios Religiosos de la Universidad de La Salle. Profesor titular de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del grupo de investigación Didaskalia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6520-2653>. joseluismeza@javeriana.edu.co.
 - 2 Doctora y magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Especialista en Epistemologías del Sur del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Filósofa y profesional en Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0676-5077>. nasanchez@unisalle.edu.co.
 - 3 Doctor en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Literatura Comparada y en Ciencias del Lenguaje del Centre National de la Recherche Scientifique. Licenciado en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor y director de la línea de investigación Comunicación, Lenguajes Estéticos y Culturas del Doctorado de Estudios Sociales (DES-UD). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6347-384X>. mariomontoyacastillo1@gmail.com.
 - 4 Doctora en Educación, especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, y licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora del subsistema de investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>. Correos electrónicos: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es.

Partimos de la posición hipotética de la existencia de pedagogías emergentes que se resisten a reproducir concepciones, discursos y prácticas educativas convencionales, y buscan experimentar nuevas formas de ejercer la docencia e investigación. La incertidumbre, el desinterés y la desconfianza hacia los sistemas educativos son cada vez mayores, como lo es también la tendencia a seguir educando para sujetar, ejercer prácticas autoritarias y exigir aprendizajes deslocalizados y carentes de formación humanista y crítica. En este sentido, las pedagogías emergentes buscan explorar educaciones otras en territorios que pugnan entre lo convencional y lo nuevo, dar cabida a elementos renovadores y reinventar prácticas de enseñanza y aprendizaje, en general, aquellas prácticas educativas consecuentes con los drásticos cambios económicos, sociales, tecnológicos y ambientales que vive la humanidad.

En este escenario, las investigaciones de una comunidad de estudiantes y profesores del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle se orientaron a realizar un giro epistemológico respecto a lo emergente en los presupuestos teóricos y metodológicos de sus tesis doctorales. Giro necesario para coconstruir las educaciones otras y las otras formas de cohabitar las sociedades y, a su vez, para comprender el contraste entre el dinamismo del mundo cambiante y el letargo de la educación en general y de los contextos educativos en concreto.

Para tal fin acudimos al seminario de investigación, una metodología proveniente de la tradición universitaria alemana del siglo XVIII, cuyo énfasis en la triada investigación-acción-reflexión posibilitó la discusión académica entre profesionales interesados en aprender con otros, analizar e intercambiar saberes y experiencias, y elaborar conocimiento contextualizado.

La función del seminario de investigación consiste en sobrepasar los fundamentos, procedimientos y herramientas didácticas instrumentales de la lección magistral, poniendo énfasis en la problematización del objeto de estudio, el diálogo argumentativo, la sensibilidad con respecto al contexto y situación de los sujetos de estudio. (Correa Arias, 2017, p. 119)

De este modo, durante el desarrollo del seminario de investigación los participantes asumieron roles de coordinador, relator, correlator y

protocolante. Los textos se estudiaron mediante ciertas categorías de análisis que mostraron características de las pedagogías emergentes. Cada sesión abrió con la discusión y retroalimentación del colectivo en torno a la relatoría temática en diálogo con los textos fundamentales y cerró con las comprensiones, los aportes y los cuestionamientos de los seminaristas. En total, se estudiaron doce textos referentes a las relatorías del seminario-taller (tabla 1.1).

Tabla 1.1. Tipos de textos analizados

Seminario-taller	Código del texto y nombre	Cantidad
Pedagogía del diálogo y la emancipación social	RT1: relatoría temática	2
	RS1: relatoría de la primera sesión del seminario-taller	
Pedagogías del emprendimiento e innovación	RT2: relatoría temática	2
	RS2: relatoría de la segunda sesión	
Pedagogía Waldorf	RT3: relatoría temática	2
	RS3: relatoría de la tercera sesión	
Aula, país, ciudad	RT4: relatoría temática	2
	RS4: relatoría de la cuarta sesión	
Pedagogías de lugar	RT5: relatoría temática	2
	RS5: relatoría de la quinta sesión	
Logopedagogía: una propuesta para construir el sentido de vida	RT6: relatoría temática	2
	RS6: relatoría de la sexta sesión	

Fuente: los autores.

Del análisis de las relatorías y los protocolos del seminario se establecieron unas categorías previas, teniendo en cuenta el aporte de cada tutor seminarista a las siguientes preguntas: *¿es pertinente para la discusión en los campos de la educación y la sociedad discurrir sobre pedagogías emergentes?*, *¿qué antecedentes o tradiciones académicas existen al respecto?* En la tabla 1.2 se definen las categorías de análisis que nos permitieron acercarnos a los textos y discursos.

Tabla 1.2. Categorías previas

Categoría	Descripción
Perspectiva teórica	Realiza una interpretación teórica de las pedagogías emergentes.
Alternativas de acción	Acude a la pedagogía para pensar en la transformación de realidades educativas.
Dimensión relacional	Establece relaciones entre educación y pedagogía emergente para dar respuesta a problemáticas sociales.

Fuente: los autores.

Luego se hizo una relectura del mismo material, considerando las reflexiones de los seminaristas relacionadas con la pregunta *¿cuáles serían algunos de los atributos o características propios de las pedagogías emergentes?* Se encontraron seis categorías emergentes que se describen en la tabla 1.3.

Tabla 1.3. Categorías emergentes

Categoría	Descripción
Dimensión dialógica de la enseñanza y el aprendizaje	Provoca la transformación de la práctica pedagógica para generar pensamiento crítico y creativo desde una comunicación auténtica basada en la curiosidad epistemológica, la reflexión e interacción dialógica en contextos educativos diversos.
Roles del docente y del estudiante	Se caracterizan por múltiples interacciones colaborativas para evaluar, innovar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como reconocer la voz de los sujetos implicados y comprometerlos con la mejora de su propio aprendizaje y de su realidad.
Posee una idea relacional del ser humano	Posee una idea antropológica que concibe al ser humano como ser relacional, interdependiente, complejo y multidimensional. Las pedagogías emergentes quieren ser un contrarrelato a una idea antropológica mecanicista, instrumentalista y cognitivista.

Educación, dinamismo que promueve la construcción de sentido	Promueve al sujeto para que pueda encontrar sentido a lo que es y hace, a su existir, potenciando las capacidades que le permiten alcanzar el florecimiento de lo humano y romper con cualquier reduccionismo e inmanentismo. De esta manera, fortalece la relación que tiene con toda la realidad (humana, política, social, cultural, ecológica, etc.).
Deconstrucción epistémica	Asume no solo la tarea deconstructiva de revisar las relaciones de poder con las que se han producido las verdades de la ciencia moderna, sino, además, pretende arrojar luz sobre las prácticas, los saberes y los conocimientos que se han declarado ausentes, inviables, locales e inútiles para encontrar en ellos estrategias u oportunidades para resistir y re-existir.
Identificando el lugar de enunciación	Implica enunciar el lugar desde el que se habla, advertir sobre las limitaciones y alcances de lo que se dice, y asumir responsabilidades por los efectos del conocimiento que se produce y reproduce de este modo. Además, explicitar estos lugares resulta clave para enunciar apuestas significativas en términos de otras formas posibles de vivir juntos, otras formas que no se limiten a reproducir las condiciones estructurales de opresión que han asegurado a lo largo de la historia la marginación, el silenciamiento y la violencia.

Fuente: los autores.

Estas nuevas categorías las identificaron los autores de este texto desde su rol de tutores de las tesis doctorales de los estudiantes participantes en el seminario, las cuales se analizaron desde sus marcos de formación. De este modo, se logró ampliar y situar la comprensión de las pedagogías emergentes en una dimensión pluridisciplinar. Los avances investigativos dejan claro que se necesitan personas con sentido ético y político e ideas creativas, divergentes y abiertas.

Marco teórico

Ontología, epistemología y estética de las pedagogías emergentes

Apprendre, c'est [...] se compliquer la vie, c'est se mettre délibérément en déséquilibre, contre la tendance spontanée de chacun à ne pas chercher le travail et les ennuis.

Perrenoud (2001, párr. 30)⁵

Por los días de la pandemia por COVID-19 se produjo un movimiento fuerte en el planeta que cambió el mundo y todas sus prácticas: la pandemia “aterrorizó” a toda la población mundial⁶. Sin duda, este contexto crítico de salud pública hizo visibles dos amenazas centrales de nuestro presente sobre las cuales debemos tomar conciencia y actuar, siempre en defensa de la vida: 1) una amenaza contra la vida y 2) otra contra la Tierra. Sin duda, ambas se convirtieron en un potente altavoz que señaló el fracaso del capitalismo avanzado en el que la vida, lo animal y lo humano cobran poco valor, pues el centro está en el poder del capital y del mercado y en sus fracasos. Todo esto produjo, sin ningún reparo, el abandono y el aislamiento de principios y criterios éticos, estéticos y espirituales, tan medulares para habitar el mundo, para habitar nuestra existencia.

La amenaza contra la Tierra se tradujo en algo ya dicho hace décadas, cuando el mundo decidió seguir por la senda del progreso y del éxito generados en la figura ontológica de la ciencia y la técnica⁷ que domina el

5 “Aprender es complicarse la vida, es mantenerse deliberadamente en desequilibrio, contra la tendencia espontánea de todos a no buscar trabajo ni problemas” (la traducción es nuestra).

6 Esta pandemia, según los reportes de investigación, tuvo origen en China en el mes de noviembre del 2019. El virus SARS-CoV-2 se propagó por casi todo el planeta y afectó la salud de los colombianos durante casi todo el año 2020. Este texto vio la luz durante el periodo de simulacro de aislamiento obligatorio en Bogotá (del 20 al 24 de marzo del 2020) y el aislamiento preventivo obligatorio en todo el territorio nacional por diecinueve días (del 24 de marzo al 13 de abril del 2020).

7 Esto, por supuesto, nos recuerda el pensamiento filosófico de Heidegger, en especial en su libro *¿Qué significa pensar?*:

planeta, la cual conduce a la catástrofe ambiental de nuestro presente. Es el remolino del que debemos intentar salir y para ello es necesario tomar conciencia de lo que nos sucede y, desde allí, crear posibilidades otras de habitar la Tierra. De lo contrario, nos aturdirá el estruendoso grito de Nietzsche (1974): “el desierto crece” (p. 309).

Así, la orientación política fundamental de este trabajo es que la meditación y la organización de la acción nos puedan llevar a pensar en la idea de futuro, más allá de derrotismos y optimismos. Claro, nos inundan el miedo y el pánico; el desastre parece cada vez más grande. Sin embargo, tal como lo indican las líneas del epígrafe: “aprender es complicarse la vida, es mantenerse deliberadamente en desequilibrio”. En tal sentido, ese aprender se convierte en el motor de todo lo que hacemos en una comunidad académica de profesores, estudiantes, administrativos, padres de familia y todos los que participamos de una compleja formación. En este aprender desempeñan un papel primordial los estados de ánimo⁸,

esta parece una pregunta simple e impertinente, pues se hace en una época en plenitud del pensar, una época en la que el pensar está en auge. Sin embargo, Heidegger parte de un hecho altamente problemático, según el cual lo realmente característico de nuestra época consiste en que no pensamos, esto es, aún no pensamos. Este hecho exige de nosotros preguntar, una vez más, qué significa pensar. Todavía no pensamos es el hecho que caracteriza nuestra situación, es decir, de este momento histórico dominado plenamente por una cierta representación del pensamiento: la ciencia. Pero ¿por qué aún no pensamos? ¿Cómo interpretar esta pregunta si en realidad estamos en una época de auge de la ciencia, es decir, del despliegue de una forma particular y determinada del pensar? ¿Qué indica entonces la pregunta? ¿Qué significa pensar? Si todavía no pensamos, ¿cuándo y cómo podemos empezar a pensar? ¿Cómo hacer para poder empezar ahora a pensar? (Montoya Castillo, 2012, p. 110)

- 8 Nuestro tiempo no puede seguir en el abandono de *lo espiritual*, pues este atraviesa toda la vida afectiva, la vida cotidiana. Siguiendo a Heidegger (2006), diremos que el estado de ánimo, la disposición emotiva (*stimmung*), es central para la comprensión del *Dasein*, pues este, el estado de ánimo, siempre estará presente en el ser que habita: “el comprender no flota jamás en el vacío, sino que está siempre afectivamente dispuesto. Siempre el ahí es abierto o cerrado cooriginariamente por el estado de ánimo” (p. 356, §67, 340). Siempre habrá una disposición afectiva (*stimmung*) que habita al ser en el mundo de la vida cotidiana. Esto es de interés, pues pone en tensión, por un lado, una tradición que reconoce la racionalidad científica instalada desde la mirada de Sócrates para anclar al ser en lo cognoscitivo y conceptual y, por el otro, un espacio abierto e instaurador de lo afectivo para el sentido del ser. El ser se manifiesta, acontece,

pues son ellos los que deben resistir al pánico y al miedo que avanzan como un torbellino feroz que nos atrapa.

En este horizonte de *apertura* se aborda lo que significan lo emergente, las pedagogías emergentes, sus fundamentos ontológicos, epistemológicos, éticos y estéticos, así como sus características necesarias en tiempos de transformación social. Es preciso seguir por esta senda en trabajos posteriores para que la meditación y la transformación habiten en nuestra *experimentación* educativa, para ver y mirar desde el asombro nuestro territorio escolar, reconocer que todo espacio —mucho más la escuela— es una obra en permanente construcción, y reconocer la escuela y sus prácticas como un cuerpo que requiere de forma acuciante instalarse a modo de una experiencia y testimonio del pensar. Insistimos: abordar las pedagogías emergentes exige una intención afirmativa y propositiva de nuestro trabajo como docentes, pues

el pesimismo puede manifestarse [...] como aversión a lo que se ve venir, y entonces se vuelven los ojos a imágenes más bellas, aunque pasadas. Entonces hay conversiones repentinas al optimismo, y como en Bernanos⁹, la luz resplandece cuando se ha vuelto completamente oscuro. La absoluta superioridad del enemigo se vuelve en contra de él. (Jünger, 1994, § 4, p. 19, 242)

Se trata de iluminar el camino para seguir por un horizonte de nuevas y futuras investigaciones. Esto es lo que se busca con las pedagogías emergentes.

en estado de ánimo como el espanto, el júbilo, el asombro, la angustia, el pudor, el aburrimiento, la serenidad. El camino del pensar esencial inicia y avanza acompañado de todas las posibilidades de afecciones fundamentales. Cuando no habitamos el lugar en la sintonía de los estados de ánimo, “entonces todo se convierte en un cencerreo forzado de conceptos y en una cascarilla de palabras” (Heidegger, 2006, p. 6).

9 George Bernanos (novelista, ensayista y dramaturgo francés) excavó la psicología humana en la que tienen *lugar* la lucha entre el bien y el mal, la fe y la desesperación.

La crítica: un camino hacia las pedagogías emergentes

Las pedagogías emergentes surgen de una necesidad y de una apuesta política: hacer crítica. En el contexto de formación del Doctorado en Educación y Sociedad y, en especial, en el contexto de formación de maestros investigadores para transformar las prácticas educativas y sociales de la ciudad y el país, entendemos la crítica como un sendero que posibilita el diagnóstico del mundo para luego avanzar en el diseño de uno nuevo. Dicho de otra manera, se critica para abrir caminos creativos, para crear e innovar. En nuestro campo¹⁰ de estudio (educación y pedagogía) se trata de mirar de manera crítica las prácticas educativas y

-
- 10 Pierre Bourdieu nos ofrece una noción y un concepto de *campo*. Digamos, para iniciar, que un sujeto es un ser humano que se mueve en circuitos de la vida social y cultural; movimiento que hace que el sujeto, en esta perspectiva, se interprete como producido de acuerdo con los contextos y situaciones en los que se encuentre. Por esta razón, las categorías de sujeto y territorio son fundamentales para interrogar las prácticas educativas y para diseñar formas de acción en el territorio escolar. En tal sentido:

en el ámbito educativo cobra importancia la mirada de Bourdieu, si reconocemos que el discurso, cualquiera que sea, no es más que la convergencia de dos cosas elementales: competencia técnica y social de hablar, es decir, capacidad de hablar y capacidad de hablar de una cierta manera en un contexto social y, de otro lado, el sistema de reglas que orientan desde siempre la producción lingüística. La noción de ‘campo’ es fundamental para Bourdieu, pues este es realmente la construcción de un espacio social en donde los agentes-participantes tienen intereses comunes y a la vez intereses propios dependiendo del lugar que ocupen en el campo. [...] Así, pues, en tanto sociólogo, la sociedad es para Bourdieu una interrelación de campos (lo cultural, lo religioso, lo económico, lo deportivo, lo artístico, lo científico). Lo interesante es ver aquí que las interacciones se organizan de acuerdo con los recursos que cada agente tenga, dicho en palabras de Bourdieu, el capital económico, cultural, social y simbólico estructura toda interacción. (Montoya Castillo, 2014, p. 100)

Bourdieu recurre a los conceptos de *campo*, *mercado* y *habitus*. El *habitus* tiene diversas características como la *histéresis del habitus*, la *transportabilité del habitus*, el carácter generador del *habitus*. De este último (carácter generador del *habitus*) se desprende lo que este autor denomina el sentido práctico, que es más desarrollado con lo que denomina la *illusio*. Para la ampliación y profundización de estos conceptos, consultar Montoya (2014, pp. 98-103); también se pueden revisar las fuentes primarias (Bourdieu, 1979, 1980, 1982, 1996, 1999, 2001).

las prácticas pedagógicas para desde allí organizar la acción y crear otras posibilidades, otros mundos, de acuerdo con los contextos, los territorios, los sujetos que habitan el espacio escolar y sus complejas fronteras¹¹. En tal sentido, al hacer crítica, se piensan y se desmontan los conceptos y las prácticas, así como también se definen nuevas formas de pensar y de actuar. Por esto, la crítica pone de presente la problemática de la verdad.

Este trabajo de las pedagogías emergentes y la investigación en educación cobra un sentido político de largo alcance, pues sitúa la discusión en el centro de los proyectos de investigación de nuestros doctorandos, espacio en el cual se espera abrir caminos creativos y transformadores. Por supuesto, no se trata de decir qué hacer o qué no hacer; se trata más bien de hacer *visible* aquello que es *invisible*, desmontar aquello que aceptamos como verdad, interrogar el porqué de nuestras prácticas, es decir, mantener vivo un espíritu crítico. Así, diremos en este horizonte de sentido que las pedagogías emergentes son una posibilidad para el pensar emancipado, ya que

el papel del intelectual no consiste en decir a los demás qué han de hacer. ¿Con qué derecho lo haría? Acordémonos de todas las profecías, promesas, mandatos imperativos y programas que los intelectuales han podido formular en el curso de los dos últimos siglos cuyos efectos se han visto ahora. El trabajo de un intelectual no es modelar la voluntad política de los otros, es, por los análisis que lleva a cabo en sus dominios, volver a interrogar las evidencias

11 Hacemos referencia a una idea valiosa según la cual es necesario articular y vincular el conocimiento común, es decir, el conocimiento de la vida cotidiana, con el conocimiento escolar. Esto es lo que algunos pensadores de nuestro país, pre-ocupados por las problemáticas de la escuela, denominaron *pedagogía reconstructiva*. Entre otras cosas, las pedagogías emergentes deben evitar escindir el sujeto de la cultura, que es a la vez escolar y extraescolar, y pensar, mejor, de manera integral para vincular toda la cultura y todo lo humano (Mockus *et al.*, 1994). Si enlazamos esta apuesta (articular conocimiento común y conocimiento escolar) con la noción de *campo* de la nota anterior, estamos pensando en términos de relaciones. Podemos decir, desde el lugar de la pedagogía reconstructiva y ahora desde las pedagogías emergentes, que se trata de reconocer el espacio social de acción y de influencia donde confluyen relaciones sociales específicas, como una red de relaciones objetivas entre actores que ocupan diferentes posiciones. Por esta razón, se dice que el profesor es el motor de la comunidad educativa, pues es un actor con un capital y un poder que le dan las instituciones y el saber.

y los postulados, sacudir los hábitos, las maneras de actuar y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, recobrar las medidas de las instituciones y, a partir de esta reproblematicación (donde el intelectual desempeña su oficio específico), participar de la formación de una voluntad política (donde ha de desempeñar su papel de ciudadano). (Foucault, 1999, p. 378)

En esta perspectiva de la crítica, un maestro investigador sería un intelectual comprometido con la tarea de sacudir el tapete empolvado de las prácticas educativas para abrir las puertas de la percepción y nuevas formas de pensar y actuar, siempre bajo el reconocimiento de que cada contexto político e ideológico actúa de manera distinta, en especial cuando reconocemos que “los estudiantes traen consigo nuevas formas de entender y gestionar el aprendizaje” (Forés y Subías, 2018, p. 7). En las pedagogías emergentes esta apuesta está siempre presente, pues exige el análisis situado y contextual para desde allí disipar las familiaridades admitidas, interrogar la manera en que actuamos y pensamos. En consecuencia, un maestro investigador que hace crítica convierte también su ejercicio de investigador social en un ejercicio histórico, tal como lo indicamos al inicio de este apartado: la crítica orienta su esfuerzo a diagnosticar un (el) estado del mundo para avanzar, luego, en el diseño de uno nuevo.

La crítica y las pedagogías emergentes hacen que el maestro se invente y se reinvente de modo permanente, lo que significa también posicionar el quehacer del docente para que problematice el territorio escolar, sus prácticas, para situar problemas que son relevantes para la sociedad y la cultura. En una perspectiva más amplia, diremos que un profesor o una profesora pone en convergencia los intereses académicos y los intereses políticos en los que funde y refunde su espacio laboral con el espacio investigativo. Las pedagogías emergentes son una gran potencia para ser maestro investigador, puesto que allí germina y crece la crítica que, a su vez, exige un cierto modo de vivir.

Ahora, si se avanza por este camino y comprendemos que las pedagogías emergentes plantean el problema de la verdad, la lucha por nuevas verdades, nuevas formas de ser, nuevas formas de actuar y de relacionarnos, en fin, nuevas formas de habitar la existencia, tendremos que comprenderlas como un espacio que necesariamente abre *el jardín de los senderos que se ramifican* en cinco aspectos que consideramos medulares: lo epistemológico, lo estético, lo ético, lo político y lo metodológico.

El lugar que ocupa lo epistemológico interroga sobre las reglas del saber y cuáles saberes se requieren para habitar la existencia de cierta forma, para orientar cierto modo de vivir. También exige una meditación acerca de las formas de producción de los sujetos y las subjetividades, siempre en movimiento, en primer lugar, para comprender que la problematización de la subjetividad no es una abstracción, a pesar de que hace posibles ciertas generalizaciones en los análisis, sino que cuando hacemos referencia a sujeto, subjetividad, espacio, territorio o lugar, lo que estamos indicando es que hay unas vidas que se viven, hay unos seres que desde su lugar habitan el mundo. Así, nos preguntamos por las razones que nos impulsan a vivir esa, esta, aquella vida, y luego nos preguntamos cómo vivir una vida distinta. En términos contextuales, diremos que se trata de abordar posibilidades que nos lancen, en este esquema social educativo, hacia nuevas formas de enfrentar las diversas y diferentes formas de captura.

En una orientación estética diremos, en primer lugar, que la educación siempre funciona a manera de diseño; diseñamos formas de existir, formas de vida. Por esta razón, las interacciones también son un diseño, una posibilidad imaginativa que nos lleva a cierto modo de ser —quizá esto se hace muy visible con la educación que damos a nuestros hijos—. En estricto sentido, una perspectiva estética de la existencia significa que cada uno de nosotros es el constructor de su propio destino y, por supuesto, el maestro también es un artista que construye realidad, construye universos, coconstruye vida en la interacción diaria, en su quehacer como profesor. Un profesor camina por el sendero de la creación, de la estética, pues desde posibilidades imaginativas lleva a sus estudiantes a una cierta manera de ser, a una cierta forma de vida, una vida que habita en cada cuerpo, en cada uno de nosotros.

De este modo, el problema de una perspectiva estética es el problema de la vida, el de qué vida vivir. Ahora, si en nuestro presente el capital diseña nuestra existencia, la tarea es enfrentar este diseño a otras posibilidades, a otros diseños que planteen nuevas formas de ser; así, la apuesta es que el diseño, el impulso de potencia, también permita componerse con otros para contagiarse de la pregunta y la meditación de cómo es posible vivir otra vida, de cómo construir y coconstruir otras formas de vida. Todo esto, en el marco de la filosofía contemporánea, significa definir formas

de resistencia en estas macrosociedades que nos capturan y nos dominan. En esta misma línea, se vislumbra un vínculo de lo estético con lo ético.

Lo dicho nos pone al frente la pregunta fundamental por el límite. La historia de la filosofía nos indica que el cuestionamiento por el límite es realmente el interrogante profundo de la ética y también de la política. Indagamos, entonces, ¿cuáles deben ser los límites de nuestras propias acciones?, ¿cuáles límites adoptamos y aceptamos por acuerdo?, ¿cuáles adoptamos y seguimos por necesidad?, ¿cuáles límites consideramos intolerables? Estas preguntas, normalmente asumidas por todo tipo de gobierno, las deben pensar los maestros investigadores, pues cuidarnos y cuidar a los otros, máxime cuando somos coconstructores de sus destinos, exige establecer ciertos límites. Esto está éticamente justificado, a pesar de que algunos por incomprensión, por comodidad o por oposición fácil interpreten que se trata de una pérdida de libertad.

Vale recordar que “el objetivo de la educación consiste en asegurarse de que adquieres las herramientas necesarias para vivir tu vida de forma autónoma” (Forés y Subías, 2018, p. 12). El ejercicio docente, la práctica docente, ubica unos límites y unas solidaridades que funcionan justo como celebración y cuidado de nuestra libertad, puesto que en realidad nosotros somos límite que opera sobre nosotros mismos y en la relación, interacción, sociabilidad con otros. Por supuesto que en el límite también está el espacio de la crítica, ya que no se trata solo del reconocimiento de un impulso de transformación, sino también de un trabajo, de un esfuerzo que hace visibles los límites en los que nos encontramos para desde allí abrir unos nuevos.

Podemos sintetizar, hasta este punto, que las pedagogías emergentes son un espacio abierto, un espacio de lo posible y, a la vez, un camino fértil y estratégico en nuestro trabajo como maestros investigadores para meditar y transformar las prácticas educativas y pedagógicas que, en cuanto prácticas, siempre están en movimiento, en mutación; siempre se instalan como líneas de fuga¹² que impulsan y potencian “todos los elementos

12 Nos interesa ubicar en este espacio una aproximación del sentido de *línea de fuga* en Deleuze, para que cada lector-profesor pueda vislumbrar la proximidad o la distancia del viaje de su propia flecha existencial, flecha que atraviesa su propio vacío, pues se comprende que cada cual organiza el viaje casi en el vacío

[que] surgen del planteamiento y definición de [...] nuevos métodos, tendencias y técnicas que surgen al educar, enseñar y aprender” (Forés y Subias, 2018, p. 7).

Iniciamos el camino situando el contexto problematizador del COVID-19. Esos tiempos nos indicaron que el mundo estaba alterado, desordenado; se expandió un virus invisible para la lente humana y no sabíamos la verdadera magnitud del problema. Habitamos en la incertidumbre, en lo contingente, y esto hizo necesario un nuevo horizonte para actuar y pensar. Con Gabriel (2020) diremos que “nadie sabe qué efectos tendrán para la economía y la democracia las actuales medidas radicales de un estado de excepción” (p. 131) que afectó a todo el mundo, a todos. El virus que nos atacó hizo visible la fragilidad que domina nuestro siglo, que hereda, como ya sabemos, las ideas de progreso y de éxito. También visibilizó que el progreso científico no es de verdad un progreso si no está en sintonía con un progreso moral que haga posible un nuevo humanismo, una nueva ilustración. Las pedagogías emergentes pueden ser una vía para la revolución que enfrentará el mundo, pues, como se indicó, es necesaria la crítica para crear; es necesario un espíritu creativo para imaginar, sentir, pensar y actuar en el mundo cambiante e incierto que habitamos. Aquellas cuestiones hacen que las pedagogías emergentes ocupen su lugar en nuestro tiempo.

Queremos avanzar al siguiente espacio de este trabajo a través de la formulación de algunas preguntas que consideramos medulares. Forés y Subias (2018) plantean interrogantes sobre:

en el que todo se escapa y en el que todo se vuelve incierto. Las *líneas de fuga* vinculan fragmentos de interés como si habitasen permanente e imperceptiblemente *en y con* la fuerza del remolino: *naturaleza, organismo, espíritu, ruptura, imperceptible, clandestino, viaje inmóvil, territorios* (cf. Deleuze, 2008), pues “la vida no cesa de aventurarse por una segmentaridad cada vez más dura y reseca” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 202). “A fuerza de haber perdido el rostro, forma y materia, ya no tengo ningún secreto. Ya no soy más que una línea. [...] Uno ya no es más que una línea abstracta, como una flecha que atraviesa el vacío. Des-territorialización absoluta” (p. 204). La docencia, el quehacer del maestro como aventura, el quehacer del maestro como una línea que bordea la mirada de lo íntimo.

¿hacia dónde vamos? [...] ¿Por qué esa necesidad de renovación, esa nueva primavera pedagógica? [...] ¿Cuál es el propósito de la educación? [...] ¿De qué nos debemos desprender para cambiar la educación? [...] ¿Qué mantienen del pasado las nuevas metodologías? (pp. 7-8)

Sugerimos también los siguientes: ¿cómo hacer para que la innovación educativa se consolide?, ¿cómo abordar la evaluación en estas pedagogías emergentes?, ¿cuál es el papel que tienen las buenas prácticas en este horizonte de sentido?, ¿qué lugar y qué importancia asignarles a la pasión y al querer hacer cosas como educador?, ¿de qué manera la investigación permite reconocer el conocimiento pensado y acumulado, y le ha exigido preguntarse por lo inédito, por lo no pensado?

Resultados y discusión

El análisis realizado a las relatorías temáticas y de sesión elaboradas por los estudiantes participantes en el seminario-taller permitió identificar las características de las pedagogías emergentes que se describen a continuación.

Dimensión dialógica de la enseñanza y el aprendizaje

La interrupción repentina de las clases y la vida académica en el planeta causada por el brote del COVID-19 es un hecho sin precedentes en la educación. Según las cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) del 20 de abril del 2020, la pandemia dejó a más de 1575 millones de estudiantes de todo el mundo fuera de escuelas y universidades —un 91,3 % de la población escolar mundial—. A esta población se sumaron profesores, directivos, administrativos y todas las personas relacionadas con la gestión educativa y la vida escolar. Sin duda, lo sucedido entre finales del 2019 y el 2020 fue un hecho global que marcó un antes y un después en la historia de la humanidad; por tanto, se constituye en un punto de referencia fundamental para escribir el origen y trasegar de una nueva era en la educación y el aprendizaje.

De la noche a la mañana, los sistemas educativos del mundo, tan apaleados por sus debilidades y fisuras, se vieron abocados a dejar la educación universal y obligatoria en manos de los mismos estudiantes, profesores y familias, quienes también se vieron impelidos a desplegar una serie de acciones e iniciativas dirigidas a adaptar, experimentar y reinventar otras formas de enseñar, aprender e interactuar a distancia y mediante comunicación sincrónica y asincrónica. Esta circunstancia retrata de manera contundente las múltiples grietas de las instituciones y, en general, de los sistemas educativos respecto a las condiciones contextuales, humanas, físicas, técnicas y tecnológicas¹³. Asimismo, deja al descubierto una serie de factores que evidenciaron debilidades y fortalezas en las propuestas pedagógicas y didácticas para integrar las tecnologías de la información y la comunicación al currículo y, en específico, la puesta en juego de las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas por profesores y estudiantes —exigencias a las cuales nos referiremos más adelante—.

A esta fehaciente realidad se sumó el intempestivo flujo de información con directrices de organismos educativos de todos los lugares del mundo y, en nuestro caso particular, de los ministerios y secretarías de educación, entes territoriales y locales, y las instituciones educativas. Uno de los puntos de convergencia fue el llamado a ofrecer opciones de aprendizaje inclusivo a los niños, niñas y jóvenes durante el periodo de confinamiento en casa. Se pidió focalizar en los contextos desfavorecidos y apoyarlos para garantizar que todos los actores educativos contaran con los recursos necesarios para afrontar la crisis sin abandonar el proceso educativo. Por ejemplo, la Unesco (2020b) planteó una Coalición Mundial de Educación como iniciativa multisectorial para responder a las deficiencias de contenido y conectividad de los contextos educativos¹⁴ y, en este marco, recomendó “innovación, cooperación y solidaridad” (p. 5), con el fin de desplegar soluciones innovadoras mediante el talento humano y las herramientas tecnológicas.

13 A nivel técnico y tecnológico cuentan factores como infraestructura, equipos, *software*, disponibilidad de redes y recursos, conectividad, acceso a los materiales, etc.

14 Se respiró cierto alivio al saber que nuestros gobernantes tuvieron que ocuparse y preocuparse por la justicia social, la “brecha” digital y las desigualdades.

Este panorama sin precedentes en la educación logró que la escolarización se impartiera a través de ondas de banda ancha representadas en correos electrónicos, chats y redes sociales o mediante aulas virtuales con conferencias, foros y clases magistrales, usando textos digitales, guías de aprendizaje, videos, pódcast, entre otros. Y así, de repente, como lo señala el profesor español García Pérez (2018), les pedimos a más de 1,37 billones de estudiantes que utilizaran sus celulares y dispositivos electrónicos¹⁵ como instrumentos para retomar su proceso educativo. Resulta paradójico cómo de un momento a otro tuvimos que abrazar la tecnología y ver que no era posible trabajar y aprender sin ella¹⁶. Las luchas por impedir el uso de celulares en las aulas y prohibir las redes sociales aparecieron ante nuestros ojos como una batalla perdida. Estos dispositivos se convirtieron en la alternativa para encontrarnos, mantener contacto visual o sabernos vinculados a través de nuestras voces, situación que pareció recordarnos que la educación es un acto discursivo profundamente humano y social.

Fuimos testigos de un cambio categórico en la historia de la humanidad; asistimos a un tiempo frontera en el que estábamos dando un salto gigantesco hacia escenarios impredecibles, actuando de manera rápida y decisiva. Notemos que, en ocasión de este acontecimiento, las decisiones tomadas y las alternativas de contacto social fueron posibles gracias a la búsqueda de diferentes e ingeniosas formas de comunicación y copresencialidad. Los embates de nuestra inconsciencia revelaron la imperiosa necesidad de escucharnos, de interpelarnos y de hacer resonar nuestras voces; por ello, las preguntas fluyeron como ríos infinitos para no sucumbir en la incertidumbre e impotencia. Y fue justo en ellas donde se albergaron la lucidez de las ideas divergentes y los destellos de creatividad. Esta actitud dialógica fue la que alentó el deseo de mantener el vínculo interpersonal, la vitalidad de la palabra, por lo cual

-
- 15 Precisamente, a las familias y los grupos sociales marginados les pedimos adaptar aulas en sus casas en las que no tenían wifi, tabletas, ordenadores ni impresoras, ni siquiera celulares con las condiciones necesarias.
 - 16 Esta apreciación nos invita a repensar el dominio del internet de las cosas, de las redes sociales y demás artilugios o prótesis del ser humano, como los denominan McLuhan y Powers (1995).

no renunciamos a confrontarnos, a expresar nuestros sentimientos y a seguir buscando explicaciones.

Esta necesidad de mantener el vínculo y la atención de nuestros interlocutores o dialogantes es un formidable ejemplo de comunicación dialógica, una pluralidad de voces¹⁷ que buscan construir horizontes de sentido y asegurar nuestra presencia en la vida de otras personas, una construcción intersubjetiva en proceso y una cadena discursiva en producción que en circunstancias adversas nos negamos a romper o, como diría Bajtín (1993), un conjunto de interacciones que median la acción social de las personas y hacen posible que se mantengan sus relaciones dialógicas. Es así como el producto de esta actividad humana colectiva irradia en todos sus elementos la realidad de la organización económica y sociopolítica de la sociedad en la que vivimos.

Por eso, el diálogo se convierte en una forma especial de interacción que no podemos reducir a la alternancia verbal de voces, gestos y palabras, sino al genuino placer del encuentro cara a cara, a la fuerza y a la pulsión de la palabra pronunciada. Esta corporeidad que demandamos es la condición de ser del otro en un espacio y en un tiempo determinados; hay aquí una puesta en escena del diálogo intersubjetivo que provoca una actividad mental, un gusto por expresar y escuchar al interlocutor. Este proceso interactivo implica tanto la dimensión dialogal que posibilita la lógica de los intercambios, movimientos y marcadores discursivos, como la dimensión dialógica que es propia de nuestra capacidad relacional de significar y de esa actitud de mantenernos abiertos a la práctica comunicativa. Como consecuencia de este deseo de cercanía con el cuerpo y la voz, la oralidad es temporal y situacional, y discurre a través de una variedad de géneros discursivos¹⁸ que de modo habitual empleamos y que evidencian la construcción colectiva, política e histórica de nuestra sociedad (Gutiérrez-Ríos, 2011, 2017, 2019).

17 El legado del filósofo ruso Mijaíl Bajtín es infinito y polifónico, categoría que hace justicia a la pluralidad de voces que ha convocado a través de un diálogo dialógico y dialéctico con la literatura y la crítica literaria, la nueva lingüística, la sociolingüística, la antropología, la narratología, la retórica, la pragmática, la semiótica y el análisis del discurso.

18 Se trata de géneros discursivos orales o escritos, tales como conversaciones, conferencias, exposiciones orales, informes, tesis, ensayos, etc.

Ahora bien, desde una dimensión dialógica que implica una perspectiva crítica capaz de tomar distancia y pensar desde afuera las contrararas y alternativas de esta circunstancia de la telepresencia e interconectividad en la educación, surgen varios interrogantes que, si bien no tienen respuesta inmediata, sí nos permiten analizar la característica dialógica de las pedagogías emergentes. En primer lugar, hoy más que nunca cobran sentido las preguntas por el tipo de sociedad que queremos o el tipo de persona que debemos formar y, por supuesto, cómo debemos educar y aprender ahora. Además, nunca tanto como ahora cobran vigencia las contribuciones de un movimiento de pedagogos, sociólogos, psicólogos, filósofos y lingüistas¹⁹ que, de acuerdo con las profesoras españolas Aubert *et al.* (2004), sin proponérselo aportaron las bases de una teoría dialógica de la educación que gira alrededor de las condiciones en las que ha de producirse el aprendizaje dialógico. Es decir, las personas resuelven situaciones conflictivas y se enfrentan en conjunto a nuevos aprendizajes dialogando, tanto fuera de la escuela como dentro, cuando se les permite actuar y aprender en libertad.

Si bien todas las sociedades educan desde la perspectiva del bien común y, en consecuencia, se benefician de la educación y los aprendizajes, no siempre la educación está articulada a la sociedad, a sus necesidades y capacidades, a las múltiples formas de conocer y construir significados en diversos contextos, lo cual amplía el campo de construcción simbólica y creativa de los agentes educativos. En ese sentido, la educación deseable estaría representada en distintas educaciones, no solo la educación escolar centrada en el conocimiento enciclopédico, sino también la educación social y la continua en sus múltiples saberes, aquella que se prolonga a lo largo de la vida. No obstante, Aubert *et al.* (2004), en sus estudios sobre la educación transformadora²⁰, plantean que no se reconoce “a causa de la falta de consideración de las capacidades de las personas adultas, de las diversas formas y bagajes culturales, la experiencia y el saber popular” (p. 114). Por tanto, el tipo de sociedad

19 Entre otros, Freire (1970), Habermas (1987), Gadamer (2012), Not (1983), Bruner (1997), Burbules (1999) y Flecha (1997).

20 Promovida por Freire (1970), Freire y Macedo (1989), Willis (1988), Bernstein (1990), Apple (1997) y Giroux (1997), que desde los años setenta reconocían el carácter transformador de los centros educativos y, por lo tanto, su capacidad para contribuir a la igualdad, a la democracia y a la justicia social.

que queremos y necesitamos es una *sociedad educativa*, como la denomina Ortega (2005), donde puedan alternar distintas educaciones en la aldea global, sostenidas con fondos estatales que garanticen la igualdad de oportunidades y la cohesión social:

es necesario aceptar que la educación no es competencia exclusiva de la escuela y comenzar a experimentar modos flexibles que permitan el trabajo relacional y conjunto de la educación escolar y la educación social. Y, por otra parte, asumir, con todas sus consecuencias, que la escuela no deja de ser un jalón más —y no el único— en ese *continuum* que es la educación a lo largo de la vida. (p. 167)

Al incluir en los sistemas educativos el conjunto de la población “de cero a siempre”, cobran sentido las educaciones, las pedagogías y las didácticas, sin tomarlas como una cuestión nominal, sino como el resultado de repensar y resignificar el sentido dado a la escuela, no como un lugar donde ocurren procesos cognitivos aislados del mundo, sino como una multiplicidad de posibilidades educativas a lo largo de la vida y en el marco de una sociedad educativa global. Desde la perspectiva de Gimeno Sacristán (1995), la escuela está llamada a ser “un espacio inherente político porque es la institución que las sociedades democráticas consagran al ejercicio de un derecho tan esencial que su garantía potencia, amplía y vuelve efectivos otros derechos humanos fundamentales” (p. 5); en consecuencia, es portadora de sentidos construidos a través de la interacción continua con el conocimiento, la cultura y la sociedad.

En esta dimensión dialógica y democrática de la sociedad, identificamos la importancia de pensar las educaciones, pedagogías y didácticas emergentes como escenarios plurales con oportunidades para introducir cambios significativos en la manera de entender el mundo e interactuar en él. En esta perspectiva, hay personas, profesorado, familias y comunidades que desde hace varias décadas apuestan por escuelas más abiertas y participativas, acordes con las necesidades del contexto y de una educación a lo largo de la vida (Aubert *et al.*, 2004). Se trata de la experiencia de las

llamadas *comunidades de aprendizaje*²¹, una apuesta por transformar la escuela y la comunidad que mejora el aprendizaje y la convivencia, que reconoce que la sociedad cambia de modo vertiginoso y, por consiguiente, que la educación debe transformar de forma permanente a sus agentes y contextos. Esto implica un sentido comunitario asociado al aprendizaje a través de procesos de participación y colaboración mediante, con y por el diálogo que han de posibilitar la construcción de dichas comunidades. Según los profesores Jordi Adell y Linda Castañeda (2015), se trata de una forma conjunta, dinámica, compleja y flexible de aprender:

la cooperación, la colaboración, el trabajo entre iguales, el diseño, la creación y el descubrimiento de artefactos culturales son ideas que subyacen a los clásicos, pero que hoy son elementos esenciales de esas pedagogías emergentes. [...] Es un tipo de pedagogías que supera los límites físicos y organizativos del aula, uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales. (p. 4)

Por todo lo expuesto, la dimensión dialógica de las pedagogías emergentes no concuerda con currículos profesionalizantes que pretenden transmitir saberes desintegrados o desarrollar competencias centradas en lo cognitivo. Por el contrario, confluye con un aprendizaje que pone en diálogo a estudiantes, profesores, padres, voluntarios, administrativos, contextos, tiempos, materiales, planificaciones, tecnologías²², etc., sin olvidar que desde la interacción se reinterpreta.

El aprendizaje dialógico requiere una inteligencia cultural que se desarrolla a partir de las capacidades innatas para comunicarse, gracias al uso social y ético del lenguaje y, en particular, al uso de la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas discursivas —acechadas por distintos poderes— que posibilitan el contacto directo de las personas con la realidad y nos ratifican su carácter mediador en la aprehensión

21 Las *comunidades de aprendizaje dialógico* enarbolan siete principios (igualdad de diferencias, dimensión instrumental, solidaridad, participación de la comunidad, diálogo igualitario, transformación y creación de sentido), los cuales se adaptan aquí al rol de *docente emergente*.

22 No se trata de incorporar la tecnología a los procesos tradicionales, esto no significa innovación.

del mundo. En el aula la mayor parte de los aprendizajes se realizan a través del diálogo y, en tiempos de redes como los que vivimos hoy, es importante parar, repensar y transformar las dinámicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje²³ compartiendo experiencias, pensando en conjunto sobre lo que hemos hecho y sobre lo que nos ha faltado hacer en la enseñanza. Esta implicación en tiempos de redes y en contextos de aprendizaje exige asumirlos de manera autónoma y con las estrategias que tengamos o inventemos.

Roles del docente y del estudiante

La presencia de pedagogías emergentes indica que un número importante de educadores reconoce un fenómeno complejo en territorios donde ondean vientos de cambio; es decir, identifican oportunidades de rupturas epistemológicas que cohabitan con prácticas y concepciones convencionales. Con valentía, García Pérez (2017) los ha denominado *docentes emergentes*. Sin duda, este título genuino también aplica para los *estudiantes emergentes* y también podríamos agregar una categoría que ha tomado una fuerza inusitada en las últimas décadas: *comunidades de docentes emergentes*. En todos los casos, se trata de educadores en formación y en servicio que emergen y se posicionan como sujetos políticos y agentes de cambio.

Son docentes que por sí mismos han decidido resignificar sus roles porque creen con firmeza que los cambios son factibles y traen consigo nuevo conocimiento educativo y pedagógico. Además, creen en la posibilidad de “reencantar al sujeto educable”, como lo denomina Zambrano (2001), aquel que no se deja sujetar, ese que también ha decidido transitar por otros territorios donde habitan intereses muy distantes a los preestablecidos por la escuela. Son docentes deseosos de construir nuevos horizontes de sentido para motivar, enganchar e implicar al sujeto educable; en otras palabras, seducirlo para que encuentre su lugar en la academia,

23 Para Freire (1970), estas no deben ser para adaptarse al mundo, sino para transformarlo, lo cual significa que el acuerdo o desacuerdo proviene de la racionalidad consensual proclamada por Habermas (1999), cuya voluntad individual y social nace del intercambio discursivo, autónomo y consciente.

recupere el encanto de la escuela de la primera infancia y se posicione consciente y de forma crítica frente a sus problemas (Freire, 1969).

Ahora bien, compartimos con García Pérez (2017) que el *emerger docente* implica la toma de decisiones y desplazamientos motivados por relaciones sociales horizontales que posibilitan un crecimiento individual o un “emerger desde el interior”. Esto ocurre en la interacción con otros docentes (líderes naturales, líderes pedagógicos, innovadores, etc.) que logran entablar lazos de reconocimiento, identidad y compromiso.

Este es el escenario propicio para la consolidación de las comunidades de docentes emergentes, las cuales se conciben como “sistemas de organización flexibles a través de los que se favorece el intercambio de conocimientos y experiencias desde la vida en el ámbito educativo” (Zea y Acuña, 2017, p. 3). Cabe señalar que esta concepción de *comunidad*²⁴ o *red* varía conforme a los modos de utilización en el contexto educativo de maestros y tiene una gran similitud con la concepción de Lévy (2007) de comunidad virtual como conocimiento socialmente distribuido, la cual “se construye sobre afinidades de intereses, de conocimientos, compartiendo proyectos, en un proceso de cooperación o intercambio, independientemente de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales” (p. 100). Bien sean comunidades que se relacionen por medio de la comunicación escrita u oral o la interconexión virtual, lo emergente aquí es la fuerza de la relación, lo vincular y el deseo de pertenencia o agrupamiento.

En las comunidades o redes de docentes emergentes se tejen relaciones horizontales, lo que implica una participación abierta y democrática de todos sus miembros sin imposiciones ni prácticas de poder. En otras palabras, se democratiza el conocimiento y se afianzan las relaciones inter e intrapersonales de sus miembros; se crean nichos de aprendizaje y de

24

El término ‘comunidad’ se utiliza cada vez más en el marco de la enseñanza superior para designar a un grupo de aprendices (y de profesores) que aprenden juntos gracias a la aplicación de actividades pedagógicas (a distancia o en presencia) que valorizan la colaboración, el intercambio, el compartir, la mutualización de documentos, etc. (Daele y Brassard, 2003, p. 1)

creación de conocimiento relevante; en suma, es un escenario propicio para la autoformación, formación y transformación docente. En nuestra experiencia, las formas de interacción social y discursiva son fundamentales para el desarrollo profesional y la participación en comunidades (de aprendizaje, de saber y de práctica pedagógica), redes (académicas e investigativas) y colectivos (círculos, semilleros y grupos de investigación, escuelas de pensamiento) de educadores y estudiantes agrupados por intereses afines.

En este sentido, hay fecundos estudios sobre la naturaleza de las comunidades, los roles de sus integrantes y sus aportes a la transformación de realidades educativas. Desde las comunidades de práctica (Wenger y Snyder, 2000; Salinas, 2003), las comunidades de saber (Latorre, 2015) y las comunidades de aprendizaje (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003), los educadores y estudiantes gestan proyectos colaborativos, eventos académicos, publicaciones colectivas y demás acciones colegiadas que convergen en el propósito de transformar sus saberes disciplinares, educativos, pedagógicos y didácticos y, en general, su propia práctica pedagógica. Es importante mencionar que este concepto de comunidad se caracteriza por el deseo de relacionarse con pares, de establecer relaciones sociales: “el reconocimiento del maestro en su esencia personal desde su ser constituye un fundamental punto de partida para conformar comunidades de docentes basados en la interacción social desde lo personal, antes que en la interacción pedagógica o profesional” (Zea y Acuña, 2017, p. 4).

El colectivo de tesis y tutores que adelantamos esta investigación sobre pedagogías emergentes nos fuimos consolidando como una comunidad académico-investigativa a partir de seminarios de investigación, tutorías colectivas y socializaciones del avance de los anteproyectos, actividades que poco a poco visibilizaron nodos problemáticos y puntos de convergencia que nos permitieron no solo identificar la apuesta común por las pedagogías emergentes, sino abrir una vía para contrarrestar de forma paulatina la cultura del aislamiento académico y social que caracteriza al doctorando y a los programas de doctorado, debido al carácter individual de las tesis.

La iniciativa de articular los proyectos de investigación a un eje transversal se podría considerar un nivel de avance en el proceso de aculturación de una comunidad de doctores en formación, parte vital para potenciar

un ambiente de aprendizaje cooperativo y con miras a devenir una comunidad académica crítica que delibere con estrategias propias y que resignifique una “cultura de la investigación donde puedan relacionarse con académicos y con pares capaces de proveer inspiración, apoyo y compromiso” (Difabio de Anglat, 2011, p. 943). De este modo, emergería una cultura intelectual donde los futuros doctores aprenden con otros, analizan e intercambian saberes, discursos y prácticas, y construyen de manera colaborativa “conocimiento sólido en teorías de la educación, elemento esencial para iniciar una transformación seria y duradera, que cale en la cultura docente” (García Pérez, 2018, párr. 7).

Cabe señalar que existen múltiples comunidades de estudiantes y profesores de todos los niveles de escolaridad que han ido tomando conciencia de la potencia de sus roles en el trabajo intelectual colaborativo, y han encontrado distintas formas para congregarse, darse su propia organización y construir en conjunto estrategias de autoformación que hacen posible transformar sus saberes, discursos y prácticas. Si nos preguntamos por las razones que motivan estas comunidades emergentes, sin duda obedecen a las variadas dificultades que enfrentamos desde el rol de estudiantes o docentes en las actividades relacionadas con investigación, enseñanza, aprendizaje, didáctica y metodología, convivencia, gestión y organización escolar, entre otras (Zea y Acuña, 2017). Entonces, ante la dificultad, un número creciente de estudiantes y docentes han emprendido el camino hacia el cambio de paradigma, y han trazado una línea roja entre el antes y el ahora:

se apoyan en este recorrido ayudados por una revisión actualizada de las pedagogías que han enriquecido sistemáticamente el concepto de aprender de los últimos 100 años: las metodologías activas (pedagogías de la nueva escuela, pedagogías basadas en la experiencia, la investigación y la colaboración; pedagogías críticas, cognitivistas, constructivistas...) y por metodologías emergentes (contextualizadas e integradas con teorías conectivistas del aprendizaje, metodologías de *actions based learning*, o aprender haciendo y las derivadas por la integración de la tecnología, de donde toman su nombre. (Forés y Subías, 2018, p. 148)

Otro caso particular de creación de comunidades de docentes y estudiantes empoderados en perfiles emergentes con un marcado estilo

crítico son los círculos de escritura. Se trata de tesistas que pretenden obtener un lugar en la comunidad académico-investigativa, es decir, construir una identidad científica y una autoría disciplinar, para lo cual “el doctorando necesita acceder a las dimensiones de la práctica de una particular comunidad socio-discursiva con las estrategias propias de la misma, a fin de tomar conciencia sobre qué ‘cuenta’ como conocimiento, reflexión, argumentación y escritura en dicha comunidad” (Difabio de Anglat, 2011, p. 944). En la línea de cualificar el proceso de escritura de los proyectos y las tesis doctorales, los tesistas arman círculos de escritura para reunirse, intercambiar y discutir borradores, y compartir experiencias. Estas comunidades de práctica, que han realizado avances importantes, se constituyen como equipos de doctorandos y reciben denominaciones como la de *círculo de tesistas* (Aitchison y Lee, 2006).

Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son las características del rol del docente y del estudiante en las pedagogías emergentes? En la tabla 1.4 intentaremos dar una respuesta basada en los aportes de García Pérez (2017) y en las reflexiones de los seminaristas que participaron en esta investigación.

Tabla 1.4. Características del rol del docente y del estudiante en las pedagogías emergentes

Docente emergente	Estudiante emergente
<ul style="list-style-type: none"> • Asume el rol de guía, acompañante, mediador o facilitador y reconoce que su papel no es “dar clase” o “dictar clase”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume un rol activo, interactivo y autorregulado de su propio aprendizaje, y reconoce que su papel no es “ir clase” o “tomar clase”.
<ul style="list-style-type: none"> • Concibe el aprendizaje como una experiencia social y compartida que implica aprender con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concibe el aprendizaje como un proceso de transformación personal y social que implica comprensión, producción e interacción.
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla una educación centrada en principios de la dimensión humana y las comunidades de aprendizaje (respeto, reciprocidad, inteligencia cultural, transformación, equidad, creación de sentidos...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la potencialidad de la educación y la responsabilidad de la creatividad, la imaginación y la inteligencia a partir del estímulo a la crítica de las ideas y el diálogo fundado en la tolerancia.

<ul style="list-style-type: none"> • Valora la tecnología, los nuevos entornos de aprendizaje y el reto de la tecnología pedagógica y crítica para comprender procesos neuro, socio y psicopedagógicos que concurren en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crea comunidades y ambientes de aprendizaje, redes académicas y sociales para la coconstrucción de saberes, la gestión comunitaria y el emprendimiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la necesidad de una formación transdisciplinar que aúne creatividad y racionalidad; humanismo, filosofía y progreso digital; respeto y conocimiento del patrimonio común natural y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la necesidad de una formación ciudadana basada en el respeto a la democracia y a los valores, que aúne el conocimiento del patrimonio común natural y cultural con una visión humanista y crítica.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce su condición de educador más allá de los currículos y espacios formales e informales para enriquecer y retroalimentar el aprendizaje que se produce en unos y otros*. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce su condición de estudiante y agente-actuante en interacción con pares y comunidad para consolidar una sociedad dialógica constructora y generadora de cambios.
<ul style="list-style-type: none"> • Asume la evaluación en sus dimensiones cognitiva, metacognitiva, socioafectiva y práctica para enriquecer el proceso y evolución propios y de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume el desafío del aprendizaje autónomo en sus dimensiones cognitiva, metacognitiva, socioafectiva y práctica, basado en interacciones dialógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • Se empodera horizontalmente con sus colegas para crear comunidad y redes con intereses afines y posibilidades de formarse, autoformarse y transformarse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el diálogo entre iguales basado en la implicación de diferentes actores para favorecer la toma de decisiones, la construcción de la confianza y el diálogo razonado.
<ul style="list-style-type: none"> • Responde a la desprofesionalización con innovación e investigación continua para generar una identidad dialógica y una práctica profesional estratégica y emancipadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a la educación enciclopédica aprendiendo a aprender con otros y en contextos situados.
<ul style="list-style-type: none"> • Asume el desafío de la educación dialógica de todos los actores para promover interacciones humanas dialogantes en el territorio de la intersubjetividad crítica en contextos situados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume el aprendizaje con inteligencia cultural para transformar el contexto, gracias al uso social y ético del lenguaje.

* Los *contextos educativos diversos* son una categoría emergente y, por tanto, en proceso de construcción que reconoce la oportunidad de rediseñar propuestas educativas, pedagógicas y didácticas para generar prácticas y actuaciones con principios de inclusión, participación y colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, voluntarios, padres, cuidadores, agentes comunitarios).

Resulta en especial interesante encontrar que estas características concuerdan con perfiles de una identidad docente emergente en proceso de construcción, evidente en un sinnúmero de innovaciones educativas exitosas (Forés y Subías, 2018) y de investigaciones orientadas a generar saber educativo pertinente y contextualizado. Para el profesor español Imbernón (2018), este cambio obedece a la formación permanente del profesorado, que crece y se desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la cual su enseñanza se produce, por lo que gana en experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional. De modo que se está constituyendo una importante comunidad de docentes emergentes que de manera constante se renueva en el tiempo y en un mundo cada vez más acelerado, como lo plantea Ricoeur (1996): “las historias vividas de unos se imbrican en las historias de los demás a través no solo de los perfiles de otros, sino de la visibilidad de las interacciones” (p. 163).

De igual forma, Forés y Subías (2018) señalan que “el perfil del alumnado ha cambiado. Dentro de la vorágine de cambios que nos rodean, también los alumnos han mutado radicalmente respecto a nuestra generación” (p. 24); viven en el mundo del consumismo, de la mercantilización de la vida cotidiana y de la obsolescencia programada, las máquinas les proporcionan infinidad de información y cuentan con servicios personalizados según sus propios intereses y necesidades. Esta dinámica, en la mayoría de los casos, no se parece a la que viven en la escuela donde hay poco diálogo y demasiado monólogo, así como pocas oportunidades para aprender a pensar y tomar decisiones adecuadas, por lo cual convendría involucrar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas al diseño de su educación, lo que deben aprender y lo que necesitan para formarse como los ciudadanos que la sociedad espera.

Tengamos en cuenta que los roles de los docentes y de los estudiantes emergentes se caracterizan por el desarrollo de múltiples interacciones colaborativas con el propósito de evaluar, innovar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, asegurarse de que haya aprendizaje, como también reconocer la voz de los sujetos implicados y comprometerlos con la mejora de su propio aprendizaje y de su realidad. Este reconocimiento, en palabras de Vaillant (2014), es fundamental para “devolver la confianza en sí mismos a los maestros; pero también, mejorar las

condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados” (p. 15); es un reconocimiento al profesor como sujeto político por su rol emergente. Este posicionamiento desde el colectivo generaría un efecto sistémico que no solo anticipa el deseo de transformación, sino que también contribuye a superar la crisis de identidad del profesor y a resignificar el imaginario colectivo referido a esta profesión.

Por último, si valoramos las pedagogías emergentes como una alternativa para pensar de otra manera la educación, en especial en tiempos de incertidumbre como los que vivimos, tiempos de pandemia, que originaron drásticos cambios, comprenderemos que también asistimos al tiempo de la oportunidad, al *kairós* de los griegos que nos permite intervenir para generar nuevas miradas, otras visiones de mundo, en un intento por coconstruir algo nuevo, algo que no se puede lograr en solitario. Es el tiempo de la oportunidad, no solo para identificar, caracterizar y comprender problemáticas educativas latentes, sino también para construir soluciones estructurales que queden como capacidad instalada y tengan una fuente permanente de sustentabilidad.

Idea relacional del ser humano

Las pedagogías emergentes consideran la realidad personal del ser humano o, en otras palabras, creen que el ser humano *es* persona. Pero ¿qué significa ser *persona*? El ser humano es persona porque es un ser relacional e interrelacionado. El pensador indocatalán Raimon Panikkar (1994) dice: “el hombre es una persona, un nudo en una red de relaciones y no un individuo autónomo” (p. 148). En esta idea encontramos dos afirmaciones: *el hombre es persona* —no solo individuo— y *el hombre es una red de relaciones* —no una unidad individualizada—. El mismo autor agrega: “un individuo aislado es incomprensible y también inviable” (Panikkar, 1999a, p. 97). Un individuo es una abstracción práctica, pragmática y artificial, es decir, el concepto de *individuo* aparece cuando hemos cortado las relaciones vitales de un ser humano y lo hemos reducido a un algo que se puede apresar y manipular, a un algo limitado por el cuerpo, por la mente o por el espíritu. El ser humano no acepta reducciones, aunque algunos así lo quisieran. Una visión individualista del ser humano lleva al solipsismo filosófico, al atomismo sociológico, a

la cuantificación política del ser humano y, por tanto, al aislamiento, al consumismo, a la guerra declarada o soterrada de todos contra todos.

Así las cosas, la persona humana no es una entidad “simple”, precisamente, por ser una red de relaciones, ya que todo aquello que está en nosotros y a nuestro alrededor aparece como múltiple. Una persona no acaba en las puntas de sus dedos y no se puede reducir a lo tangible. El hombre es *reflejo de toda la realidad*, que es pura relación. Es una pena que esta verdad haya sido velada por el positivismo de Bacon y el racionalismo de Descartes, pero, como toda verdad al final sale a flote, desde los años setenta del siglo pasado ha sido recuperada con fuerza por diversos sectores de todas las ciencias (humanas, sociales y naturales).

El físico austriaco Fritjof Capra, en su libro *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos* (1998), expone estudios donde la percepción interconectada de la realidad se extiende con profundas implicaciones a otras áreas de las ciencias como la biología, la ecología, la política, la educación y la vida cotidiana. Todas ellas enfatizan en la necesidad de asumir una nueva comprensión del universo en el que nos encontramos como un todo en el que, para entender sus partes, es indispensable adentrarnos en su interrelación con los demás fenómenos que lo conforman. Nada se puede entender de forma aislada, sino por su pertenencia a la infinita y extensa danza de la creación.

En este sentido, el filósofo de la ciencia Gilbert Simondon (2009) establece el principio de individuación, que no concibe solo al individuo, sino a la pareja individuo-medio. Por su parte, Edgar Morin (1997) considera la problemática del todo, que es la problemática de la organización, la situación en un entorno, la relación con el tiempo y el observador. Estas consideraciones revelan el sistema como una entidad polirrelacional. Las posiciones de estos dos autores nos remiten al *pratityasamutpada* budista: “todo está relacionado, nada carece de condiciones” (Arnau, 2003, p. 137); se trata de la interdependencia de la realidad que nos permite recordar que todo está conectado.

Lo expuesto nos conduce de nuevo a la realidad personal del ser humano. El hombre es un ser hacia el otro. Se trata de un dinamismo de éxodo y autotranscendencia que permite la construcción de la vida personal. El dinamismo de la vida personal viene a consistir entonces en

un permanente salir de sí mismo para ir al otro, para comprenderlo y asumir su peso, para dar y darse al otro, en la perseverancia de una relación fiel. Solo así la persona se expone, existe, se hace prójimo y se convierte en rostro. (Forte, 2000, p. 103)

Ahora bien, si el ser humano es relación, ¿cuáles son las relaciones básicas que lo constituyen como persona? A nuestro modo de ver, son tres: con el mundo, con los otros seres humanos y con la trascendencia. Estas son las relaciones que cultivan las pedagogías emergentes de un modo u otro, pero sin olvidar ninguna, entre otras razones, porque todas están rotas.

Relación del ser humano con el mundo

Es una lástima que el hombre hubiese creído durante tantos años que él era ajeno al mundo y que este parecía infinito. “En el siglo xx, la humanidad empezó a jugar a los dados con el planeta sin conocer todas las reglas de juego”, afirma McNeill (2003, p. 27). Solow, Nordhaus, Hartwick, Barnett, Beckerman, Grossman, Krueger, entre otros, se empeñaron en un discurso económico neoclásico de autonomía y control racional; no obstante, las evidencias de fracaso, deterioro y exterminio hicieron que algunos se dieran cuenta de que era necesario un cambio. Por eso, en las últimas décadas del segundo milenio se produce un cambio en el contenido del imaginario moderno de control racional del mundo natural, pues es un mundo finito y lo que le pasa se vuelve sobre los mismos seres humanos. Es necesario el paso de la sociedad del riesgo a la modernización reflexiva (Beck, 2006); es hora de tomar en serio la teoría Gaia: el mundo es un organismo único que lucha a cada momento por su supervivencia y los humanos formamos parte de él (Lovelock, 1985). Asimismo, es importante recuperar las concepciones *Sumak Kawsay* (quechua) y *Suma Qamaña* (aymara) sobre el buen vivir, que connota una relación armoniosa y fecunda del ser humano con su entorno natural sin escindirle de su vida espiritual (Beling *et al.*, 2014).

En este orden de ideas, se entienden propuestas audaces, complejas y sistémicas de diversos pensadores que buscan tener aplicabilidad en distintos ámbitos. Una de ellas es la de Cavarero (2011) y su *geometría inclinada*. Bajo el principio de interdependencia, afirma que el ser humano tiene la tendencia a inclinarse hacia aquello con lo que coexiste, pero

¿cómo hacerlo sin vulnerar su mundo vital?, ¿cómo hacerlo sin olvidar que dependemos radicalmente de los otros y del mundo? (Butler, 2014). Estas son preguntas que están en la mira de una educación diferente.

Entonces, si lo expuesto tiene sentido, las pedagogías emergentes procuran el restablecimiento de la relación del ser humano con el cosmos, el mundo, la naturaleza, el *oikos*, con una conciencia de la profunda conexión de los vivientes que constituyen un único sistema vital, y además cuestiona con vehemencia la superioridad del humano hacia la naturaleza (homocentrismo) porque sabe de sus consecuencias: la desigual distribución de la riqueza, el hiperconsumismo de una minoría privilegiada del planeta, la pauperización creciente de la mayoría de las personas, la extinción de la vida animal y vegetal, el desequilibrio medioambiental, por nombrar solo algunos. El mundo y el hombre se pueden diferenciar, pero no separar:

porque compartimos la vida, la existencia, el ser, la historia y el destino de uno y de otro de una manera única. El cosmos no solo es materia y energía convertible; el cosmos tiene vida y, como el hombre, una dimensión de *plus*, una participación en el dinamismo divino. (Panikkar, 1999b, p. 60)

En síntesis, las pedagogías emergentes promueven con convicción el paso de una visión antropocéntrica del mundo a otra biocéntrica. “Yo soy la vida que quiere vivir en medio de la vida que quiere vivir”, escribió Albert Schweitzer (2014, p. 40); de esta forma, rompe con aquella idea de que la Tierra debe estar sometida al ser humano, como quería Descartes, porque de ser así, no hay esperanza para la naturaleza ni para el propio ser humano.

Relación del ser humano con los otros seres humanos

Si el hombre es un ser relacional y personal, su vocación es encontrarse con los demás, como consecuencia de la provocación que la presencia del otro supone para nosotros. Un hombre aislado ni siquiera puede sobrevivir. El ser humano es comunión y comunicación, pero no existe una comunicación humana real sin que se muestren al desnudo las raíces de la misma existencia humana.

Panikkar (2006) considera que mediante el conocimiento amante y el amor cognoscente descubrimos al otro no como un *aliud* (un extranjero), sino como un *alter* (un compañero). Si somos capaces de ver al otro no como un *él/ella*, sino como un *tú*, el *tú* de *nuestro yo*, entonces la relación es humana. Pero ¿cómo lograr esto con el individualismo imperante que no nos deja vivir el *nosotros* comunitario? Tal realidad no nos pone *con* el otro, sino *contra* el otro. Así, el otro es un *aliud*, es decir, un extraño del cual debo cuidarme, del cual debo desconfiar y a quien no debo darle ninguna oportunidad. “El infierno son los otros”, sentenció Sartre (1983, p. 186). El otro como *aliud* nos fagocita, nos aliena. No obstante, la invitación es a ver al otro como *alter*, como próximo, como alguien que forma parte de mí sencillamente porque es humano, pero esto implica ver su rostro, reconocerlo en su grandeza y también en su debilidad.

En esta vertiente resulta interesante traer a colación el trabajo de Johnson y Johnson (1999) titulado *Aprender juntos y solos*, en el cual, basados en la teoría de la interdependencia social, rescatan el carácter comunitario de la escuela. Toda la escuela es un grupo, pero en ella coexisten pequeños grupos (de clase, de curso, de investigación, de práctica, etc.); cada grupo es un *todo dinámico* y, por tanto, el estado de un miembro afecta a los demás. Además, estos autores promueven un trabajo colaborativo más que competitivo. A través del trabajo colaborativo los estudiantes —y los docentes— aprenden a brindar al otro ayuda efectiva y eficaz; intercambiar los recursos necesarios, tales como la información y los materiales, y procesar la información con mayor eficacia; proporcionar al otro retroalimentación para que pueda mejorar el futuro desempeño de sus actividades y sus responsabilidades; desafiar las conclusiones del otro y razonar para favorecer una toma de decisiones de mayor calidad y una mayor comprensión de los problemas; promover el esfuerzo para alcanzar objetivos mutuos; influir en los esfuerzos del otro para alcanzar objetivos grupales; actuar de maneras confiadas y confiables; estar motivados para esforzarse por el beneficio mutuo.

En síntesis, las pedagogías emergentes no deberían ser ingenuas ante aquellas ideologías que promulgan el individualismo, la competitividad —aunque sea un eufemismo de la competencia— y el éxito a costa de todo. Nuestra realidad ya no aguanta más fragmentación. Es hora de

romper la lógica del amo y el esclavo expuesta tiempo atrás por Hegel y Marx, porque de otra manera no habrá una nueva humanidad.

Relación del ser humano con la trascendencia

En estos tiempos de secularización y agnosticismo parece extraño considerar esta relación. Sin embargo, si hay un Dios, no hay nada independiente de Él. Nada existe sin ser una existencia, un salir de, un efecto (*factus*) de Él. Nada está desconectado de Él. Todo lo que es, es en, de, para Dios. Todos los seres no solo proceden de Él y van a Él, sino que además están en Él. Aunque digamos “Dios”, esta palabra no agota el misterio de lo inefable y lo trascendente. Si resultara mejor, cada uno podría llamarlo como se sienta más cómodo, pero lo importante será que esta relación le permita crecer en su dimensión espiritual yendo más allá de lo religioso (dogmas, códigos y ritos).

La espiritualidad no está desligada de la relación con el mundo y con los otros. Antes bien, aquella crece y cobra sentido gracias a estas relaciones, sin dejar de lado la que se puede desarrollar con ese Otro que también le da sentido a la existencia. ¿Qué pueden hacer las pedagogías emergentes si asumen con seriedad esta relación? Pues bien, podrían ayudar a cultivar la interioridad frente a la invitación incesante de apostarle a lo superfluo y banal; podrían enseñar a discernir entre aquello que procura el alcance de la plenitud humana y lo que enajena al sujeto en su propia miseria prometiéndole una felicidad ilusoria; podrían ayudarle al sujeto a reconocer que la vida, toda vida, es sagrada y, por tanto, no es legítimo vulnerarla de ninguna manera; podrían ayudar a caer en cuenta de que estamos a tiempo para aprender la ascesis, es decir, aprender a vivir con lo que en realidad necesitamos —no con lo que el mercado nos ha convencido—; y podrían enseñarle al ser humano a ser coherente entre lo que piensa, siente y vive, gracias a vencer el miedo de encontrarse consigo mismo, y además, ayudarlo a darse cuenta de que dicha forma de ser le permite personalizarse sin romper la armonía con la vida.

Educación, dinamismo que promueve la construcción de sentido

Vivimos tiempos difíciles por la pandemia. La sociedad planetaria se vio obligada a parar por un virus que, aunque pequeño, resultó peligrosísimo

para toda la especie humana, sin importar su raza, género, clase social o ingreso económico. En esos momentos, tuvimos espacio para la reflexión y, entre tantas preguntas posibles, aparecieron algunas personales como *¿qué sentido tiene la vida? ¿Qué he hecho de mi vida? ¿Qué voy a hacer con ella? ¿Cómo voy a vivir después de que pase la pandemia? ¿Se podrá recuperar todo lo perdido? ¿Qué aprendizajes he tenido de esta experiencia?*

No obstante, resulta dramático constatar a través de las huellas dejadas en las redes sociales, los mensajes de WhatsApp o los videos en YouTube que no son pocos los que creen que el mundo va de mal en peor y que la infección por COVID-19, la depresión económica y la crisis medioambiental son solo señales del fin. Frankl (1994a) ha dicho con razón que el ser humano de hoy vive una neurosis masiva, a la cual ha llamado *vacío existencial*: una forma de vivir un nihilismo personal como aseveración de que la vida carece de significación. Vaya encrucijada la que estamos viviendo: la promesa de bienestar del siglo XXI junto con una anomia existencial que se confunde con un determinismo mágico o religioso del cual el hombre no tiene salida. Este determinismo es fatal porque entierra en el subsuelo no solo la posibilidad de sentido, sino su inteligencia, libertad y responsabilidad. Si bien es cierto que “todo hombre resulta para sí mismo un problema no resuelto, percibido con cierta oscuridad” (Concilio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, 21), le corresponde a él mismo poner todo de sí para “resolverse como problema” y encontrar las luces que pueden ser claves de respuesta, aunque no sea tarea fácil.

Pero, entonces, ¿qué es el sentido de la vida? Inspirado en Frankl²⁵, el sentido de la vida es la razón que nos motiva y nos impulsa a vivir haciendo que las circunstancias se aborden con ímpetu y entereza (Meza, 2010). La vida es una tarea que se hace en el día a día y es en el día a día cuando la persona puede construir o deconstruir, tener presente u olvidar la razón por la cual se levanta cada mañana. El sentido de vida nos hace sentirnos plenamente humanos. Por otra parte, Rogers (1992) dice que “el objetivo más deseable para el individuo es ser él mismo” (p. 104),

25 Frankl, inspirado por Nietzsche, sostiene que “quien tiene un sentido para vivir es capaz de soportar cualquier cómo”. Esta idea se encuentra en algunas de sus obras como *El hombre en búsqueda de sentido*, *La voluntad de sentido* y *El vacío existencial*. A su vez, se ha convertido en un principio terapéutico para las escuelas y asociaciones de logoterapia que existen en el mundo actual.

despojándose de las máscaras que ha asumido para parecer ser lo que los otros le han exigido que sea. Cuando la persona se encuentra a sí misma y logra revelarse a sí misma, está constituyendo la plataforma sobre la cual se puede parar para avizorar su sentido.

Visto así, el sentido es eminentemente teleológico. Incluso alguien podría pensar que siendo el fin último deja de lado la vida misma, la del trajín diario, la de los problemas cotidianos que se deben resolver, algunos de ellos con más inmediatez que otros. Pues que no se caiga en este error porque, de lo contrario, el sentido no sería más que un constructo onírico. *El sentido de la vida tiene sentido* —valga el juego de palabras— si está presente a cada momento salvando al ser humano de una rutina que no lo lleva a nada. Hacemos claridad en que la cotidianidad no desaparece, porque al fin de cuentas somos seres de hábitos, costumbres y rituales; sin embargo, al ser conscientes de esto, estamos obligados a hacer que estos hábitos, costumbres y rituales no se conviertan en un cascarón que conduzca a la *vacuidad existencial*. Una manera de encontrar significado a lo que vivimos y hacemos es la narración, la cual va asociada a la capacidad humana de saber formalizar una experiencia de sentido con otras personas (Balduzzi, 2017).

Así las cosas, una propuesta educativa que bebe de las pedagogías emergentes promueve la construcción de sentido como alcance de un cierto nivel de consciencia, de cuestionamiento de la realidad, de balance que va desde algún momento de la vida hasta el instante actual. Hoy más que nunca resultan actuales las palabras de Frankl (1994b) en la conferencia dictada en la Loyola University de Chicago, al recibir el doctorado *honoris causa*:

vivimos en una época de sentimiento de falta de sentido que se difunde rápidamente. Y en nuestra época, la educación debería ocuparse no solo de transmitir conocimientos, sino también de refinar la conciencia para que el hombre sea capaz de escuchar en cada situación la exigencia que contiene. En una época en que los diez mandamientos parecen perder su vigencia para tanta gente, el hombre debe ser preparado para percibir los 10.000 mandamientos que están encerrados en las 10.000 situaciones con que lo enfrenta la vida. Entonces no parecería esta vida llena de sentido, sino que él mismo estaría inmunizado contra el conformismo y el totalitarismo —ambos consecuencia del vacío existencial— pues

una conciencia alerta lo hace capaz de ‘resistir’ de manera que no se entregue fácilmente al conformismo ni se doblegue tampoco al totalitarismo. (p. 31)

Ahora bien, ¿dudaríamos que los hombres y mujeres de nuestro tiempo están marcados por un conformismo y un totalitarismo rampantes? De manera paradójica, las nuevas generaciones están buscando su propia identidad y, en esa búsqueda, resultan queriendo lo que los demás hacen y haciendo lo que los demás quieren, de donde resulta un sinnúmero de no-identidades amalgamadas por el lenguaje, la moda, la trasgresión de la cultura, el hedonismo y el presentismo. Su forma de ser y estar en el mundo los constituye en *individuos líquidos*, no tanto por carecer de un sentido, sino por estar bombardeados por un sinnúmero de sentidos sin posibilidad de elección.

Entonces, sin duda, la contrapropuesta para el conformismo y el totalitarismo podría estar en las pedagogías emergentes que acontecen en la escuela²⁶, no como el único lugar, pero sí como un lugar privilegiado. Las pedagogías emergentes no les hacen el juego a currículos profesionalizantes, a horarios que pretenden transmitir saberes desintegrados o a competencias reducidas a lo cognitivo; antes bien, actualizan la teoría clásica de los trascendentales del ser: la verdad, el bien y la belleza (Lorda, 2014). Las pedagogías emergentes, si se quiere, han de ser mediación para que el sujeto pueda encontrar sentido a la existencia. Aquí radica el más grande saber y la competencia más importante que han de tener cada uno de los educandos: aprender a vivir. La escuela debe tener presente en cada uno de sus diseños formativos que, además de educar para la libertad —valor defendido a capa y espada por la modernidad—, también educa para la responsabilidad.

La educación es educación para la responsabilidad. Ser hombre es ante todo ser profunda y finalmente responsable. Con eso también se significa que es más que meramente libre: en la responsabilidad se incluye el para qué de la libertad humana —aquello para

26 Usamos la palabra *escuela* en su sentido más amplio. Ha de entenderse como todo espacio donde ocurren procesos formativos desde el nivel básico hasta el nivel universitario.

lo cual el hombre es libre—, a favor de qué o contra qué se decide.
(Frankl, 1994b, p. 31)

Sabemos que existen algunos indicadores de excelencia educativa. Un buen número de instituciones se guían por el puntaje de las pruebas Saber para determinarla; otros creen que se encuentra en la acreditación de alta calidad o en las certificaciones internacionales de calidad. Pero, sin duda, deberíamos considerar como indicadores de excelencia educativa la responsabilidad con la que cada quien vive la vida y el aporte que hace a través de ella a la humanización de la especie. Más aún, una educación excelente sería aquella que genere un proceso que procure al individuo todas las estrategias y las herramientas para sentir que su vida tiene sentido en las circunstancias que se van dando. Frankl (1994b) nos recuerda que Albert Einstein dijo una vez:

‘quien siente su vida vacía de sentido, no solamente es desgraciado, sino apenas capaz de sobrevivir’. Es un hecho: el hombre solo puede sobrevivir cuando da una orientación a su vida, y en mi opinión esto es válido, no solo respecto a la supervivencia del individuo, sino respecto a la supervivencia de la humanidad entera. (p. 37)

Lograr esto requiere una nueva comprensión antropológica por parte de la escuela. El educador no puede mostrar cuál es el significado concreto de una situación dada, pero sí puede mostrar al educando que hay un sentido para eso que está viviendo y que la vida no solo esconde un sentido, sino que nunca deja de tener significado. Igualmente, necesitamos un cambio en el educador: “un médico no puede dar significados a sus pacientes. Tampoco un profesor puede dar significados a sus alumnos. Lo que sí pueden dar, sin embargo, es ejemplo, el ejemplo existencial del compromiso personal con esta búsqueda de la verdad” (Frankl, 1997, p. 156).

Como el vacío existencial también se transmite, los educadores estamos llamados a hacer una revisión del sentido de nuestra vida. Al respecto, Frankl (1997) anota que

el vacío existencial del profesor también se transmite. Si lo que los maestros muestran con sus actitudes y acciones es que son cínicos,

se aburren o fracasan, los alumnos captarán el mensaje, sin importar la cantidad de clásicos literarios que les hagan leer. (p. 156)

Así las cosas, necesitamos maestros que vibren con lo que son y hacen, que cifren la vida en la esperanza, que gocen el encuentro con los otros cada mañana y que vean su profesión con dignidad. Esto supone que una pedagogía emergente no solo promueve sentido en los educandos, sino también en los educadores. Quien está “tras bambalinas” proponiendo aquello que supone novedoso y pertinente debería ser el primero en creer en su propuesta y vibrar con ella. Más aún, ha de haberla apropiado y haber superado cualquier asomo tecnicista o instrumentalista o, si se quiere, haber ido más allá de las formas. En síntesis, las pedagogías emergentes van a lo profundo del ser humano, cultivan su interioridad para lograr su trascendencia o, como diría Gadamer (1999), “de lo que se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada” (p. 15).

Características del lugar

En los días en los que el acontecimiento de lo nuevo nos reveló las fragilidades del sistema de vida con el que soportamos nuestras ideas contemporáneas de progreso y desarrollo, pareció necesario detenerse a considerar lo que la pandemia significó. Aunque son múltiples los lugares desde los cuales se ha emprendido esta tarea, hoy contamos con una pluralidad de voces que nos anuncian la debacle social, política, económica, etc. A continuación, se realizan algunas precisiones que permitirán dar forma a las posibles características centrales de lo que es y puede ser lo emergente en la pedagogía en estos momentos.

En esos meses, protegidos por los privilegios de raza y clase que ostentamos en esta sociedad en extremo segregada, muchos de nosotros observamos desde casa los modos en los que las noticias nos mostraban la emergencia de una constante que ocupaba el lugar central para la comprensión, atención y discusión sobre lo que ocurría en tiempos de pandemia: el Estado. Ese Estado que creíamos debilitado por los avances del mercado y el fortalecimiento de la gobernanza global fue el protagonista y principal responsable de lo que pasó, de las decisiones, de la vigilancia, del control de las poblaciones y de la búsqueda de rescates económicos. El Estado, creemos, es el lugar sobre el que se ancló el significado de la

pandemia, pues las posibilidades del hacer y del decir estaban sujetas a las decisiones de quienes parecían tener el control de esta situación.

Frente a la contundencia de esta abstracción, de abordar el asunto que nos convoca desde las estructuras que lo organizan y que al parecer determinan los contornos de lo posible, de lo que se puede y debe hacer, las feministas nos recordaron la importancia de la dimensión cotidiana en la captura del significado. En el contexto global, nos alertaron sobre el creciente número de mujeres que llegaban a las farmacias de España, Suiza o Argentina en busca de la “mascarilla 19”: código con el que el Consejo General de Farmacéuticos²⁷ intentó ayudar a proteger a las mujeres víctimas de violencias domésticas que, en el marco del confinamiento por el COVID-19, quedaron encerradas con sus abusadores. También nos mostraron los modos en los que se puso al descubierto la crisis de los cuidados, esos trabajos que hicieron posible el sostenimiento de la vida tanto en lo público, en la llamada primera línea de atención de la pandemia —dos terceras partes de los trabajos de cuidados remunerados los hacían mujeres (Oxfam International, s. f.)—, como en lo privado, en el cuidado de los niños que dejaron de ir a la escuela, de los ancianos e incluso de los enfermos —tres cuartas partes de los trabajos del cuidado no remunerados los hacían mujeres (Oxfam International, s. f.)—.

Esta cotidianidad de la pandemia que se vivió en las vidas y en los cuerpos de las mujeres, pero también de los refugiados, de los migrantes, de quienes tenían vidas precarizadas y marginalizadas por muchas circunstancias diferentes, es y será aquí el objeto de atención, porque constituye un cambio necesario en el abordaje y en la comprensión de aquello que entendemos por la coyuntura, sea esta la de la pandemia, de la sociedad, de la cultura o, en este caso, de la educación.

²⁷ En España se generalizó esta práctica, que copiaron otros países europeos y Argentina en la lucha contra las violencias basadas en género, las cuales se presentaron con mayor nivel de impunidad en el contexto de la pandemia. La acción consistía en que la mujer víctima se acercaba a la farmacia más cercana y solicitaba la “mascarilla 19”; en el momento en que decía esto, se tomaban sus datos y se remitía a un lugar de acogida para sacarla de la situación en la que era violentada por su pareja (Corresponsables, 2020).

La dimensión cotidiana da sentido a dicha abstracción y la convierte en algo susceptible de ser interpretado y transformado en esta vida, en este contexto inmediato. Este tránsito del fenómeno desde la abstracción y la distancia del Estado hacia la experiencia y apropiación en la cotidianidad de la vida y del cuerpo es el gesto epistemológico que ha marcado los estudios feministas en diferentes campos²⁸ (Gilligan, 1982; Manchanda, 2005; Mendia, 2014; Sánchez-Corrales, 2019, 2020; Tickner, 2012), y que tiene que ver con los profundos cuestionamientos que han hecho los feminismos a la dicotomía que mantiene y reproduce nuestro orden de género heteropatriarcal: la distinción entre lo público y lo privado.

En síntesis, esta vuelta a lo cotidiano, a las vidas y a los cuerpos que asisten hoy a los contextos educativos es el punto de partida para pensar e inventar lo emergente en la pedagogía, invención que se debe articular en al menos dos vías: por un lado, con la comprensión de las afectaciones particulares que los diferentes sistemas de opresión producen localmente en nuestros contextos educativos, para, por el otro, concebir alternativas y solidaridades políticas que puedan transformar las vidas de las

28 El campo de los estudios de paz es un ejemplo de ello. Los estudios feministas de la paz (Gilligan, 1982; Manchanda, 2005; Tickner, 2012) plantean que, al mostrar la continuidad que existe entre las violencias más públicas y aquellas que acontecen en el ámbito de lo privado, como un ejercicio de producción de conocimiento desde las experiencias y las vidas vividas, no como un asunto de Estado, aparecen opciones alternativas de significados de la paz que no están ya simplemente circunscritos a un modelo, sino que muestran los modos locales, cotidianos y situados en los que operan las violencias y, por lo tanto, muestran las pistas de lo que se podría entender como unos sentidos posibles de paces plurales y distintas, situadas y concretas, pero paces al fin y al cabo para las comunidades y los colectivos. Es en este sentido que los feminismos terminan proponiendo una reconceptualización de la ciencia de la paz a propósito de la idea de cotidianidad que aquí se retoma (Mendia, 2014), no solo porque descentran la descripción de la violencia y sus efectos del nivel más estatal y público, sino porque apuestan a una transformación de las condiciones que reproducen la violencia desde las experiencias, las resistencias y las alternativas que, en especial las mujeres, construyen en los entornos violentos. Esta idea de transformación local, contextual y situada pone el énfasis de la conversación sobre la paz en las personas, los colectivos y las comunidades de modo directo afectados por la violencia, y pluraliza los modos en los que comprendemos y construimos estas paces de la vida cotidiana, las paces en plural que pueden llegar a constituir puentes y solidaridades entre las luchas por la vida digna de territorios y poblaciones marginados a lo largo de la historia de esta conversación. Véase esta discusión en detalle en Sánchez-Corrales (2019).

comunidades al menos con respecto a algo, en algún momento, en un espacio local. A continuación, se plantean dos matices o características desde las cuales se puede materializar esta vuelta a lo cotidiano.

El lugar de enunciación

Las feministas introdujeron el debate sobre la perspectiva parcial de nuestras enunciaciones sobre el mundo cada vez que producimos conocimiento (Harding, 1996; McCann, 2013). Al revisar la historia de producción de conocimiento en las disciplinas, las mujeres que ingresaron a estos campos como investigadoras mostraron los modos particulares en los que el punto de vista masculino (blanco, rico, heterosexual, etc.) había constituido una serie de cánones, de ciencia normal, diríamos, basados en una cantidad de supuestos que revelaban el sistema de valores y el lugar de observación de quienes los habían construido. Por ejemplo, mostraron que la idea de la hembra tímida que se usa para explicar el comportamiento sexual de los animales era más una expectativa de estos hombres (blancos, ricos y heterosexuales) sobre sus mujeres que una característica natural o universal de los animales y la naturaleza (Hrdy, 1986; Conkey, 2003).

Los ejemplos no se agotan con el mito de la hembra tímida; al contrario, se reproducen de manera sistemática en todas las disciplinas, lo que revela la importancia de, por un lado, renunciar a toda forma de epistemología general que asuma que puede decir con verdad cosas del mundo sin que estas enunciaciones se vean afectadas por las posiciones de sujeto que tenemos en la sociedad y en la cultura, y, por el otro, de comprometer estas enunciaciones con sistemas de valores que no estén alineados con las estructuras de opresión presentes en una multiplicidad de instancias en las que hoy todavía se produce el conocimiento.

Es por estas dos ideas implícitas en la propuesta del lugar de enunciación que proponen las feministas que existen muchas potencialidades para elaborar sobre ellas las pedagogías emergentes. Para Haraway (1995), privilegiar las consideraciones éticas y políticas de la producción de conocimientos implica darse un lugar como Sujeta productora de conocimiento con capacidad de autoría; un lugar parcial, situado, encarnado en un cuerpo, reflexivo de las marcas que lo atraviesan y que atraviesan lo que

dice, y por lo mismo con capacidad de comprometerse y responsabilizarse por los modelos de realidad que construye a partir de sus propias tecnologías de visualización:

solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva. Se trata de una visión objetiva que pone en marcha, en vez de cerrar, el problema de la responsabilidad para la generatividad de todas las prácticas visuales. La perspectiva parcial puede ser tenida como responsable de sus monstruos prometedores y de sus monstruos destructivos. (p. 326)

Desde esta idea de objetividad encarnada, es decir, de una objetividad que solo es posible en la medida en que anuncia su lugar de enunciación, es que esta autora propone la idea del privilegio epistémico. A partir de la propuesta del feminismo sobre que la visión desde abajo es mejor, argumenta que, de hecho, es mejor en términos no solo epistémicos, sino también éticos y políticos. La visión de los oprimidos es mejor epistémicamente porque puede dar cuenta del orden de la opresión y, al mismo tiempo, de los efectos que esta genera. Es mejor desde lo ético porque es la perspectiva usualmente silenciada e invisibilizada en la versión de la ciencia hostil y es mejor desde lo político porque es la que “promete algo extraordinario: construir mundos menos organizados en torno a ejes de opresión” (p. 330).

La opresión como condición es parcial en todas sus facetas, porque no hay manera de estar en todas o en ninguna de las posiciones subalternas. No es posible, como en el discurso de la interseccionalidad, apilar listas acumulativas de categorías de subalternidad (mujer, negra, pobre, colonizada) para enunciar el lugar desde el que se habla, porque el yo no está nunca en todas ni totalmente en ninguna de ellas. El yo es un lugar dividido, fragmentado, múltiple, que en estas metáforas encuentra medios para comprender e intervenir modelos de objetificación dentro del mundo. Pero el yo es necesario, porque es el lugar desde el que se pueden interrogar de modo crítico los posicionamientos, incluidos los propios, así como proponer modelos de realidad y ser responsables por ellos. Este es un yo moderno, en el sentido en que es el anclaje de la posibilidad de todo el proyecto político, aunque posmoderno en su estructura y su alcance.

Y es, al mismo tiempo, un yo que no es individual. Estamos interpretativamente situados en lugares sociales y culturales desde los cuales vemos. Son estos lugares desde los cuales podemos ver, describir, problematizar y enunciar todos los asuntos que hoy, más que nunca, son problemáticos en la escuela. Los podemos ver porque participamos de los lenguajes a partir de los cuales estos problemas tienen sentido y es justo desde estos lugares parciales desde donde hoy formulamos tesis doctorales y hacemos proyectos de intervención en estos contextos.

Es justo en la cotidianidad de estas realidades en la que podemos sentir, vivir y experimentar los efectos concretos, materiales y simbólicos de los asuntos que nos preocupan y que, por lo tanto, se vuelven objeto de nuestras investigaciones educativas. Pero no necesariamente es en estas cotidianidades desde donde estamos formulando las alternativas, las emergencias, las posibilidades. Y es aquí donde se produce una profunda dicotomía entre nuestras experiencias del problema y los modelos de realidad que construimos como solución: la separación que mantienen nuestras investigaciones educativas entre la práctica como lugar de problemas y la teoría como la instancia a la que apelamos para plantear las soluciones.

Deconstrucción epistémica

Se hace necesario deconstruir los lugares de privilegio que las teorías educativas han ocupado en la investigación y en la política pública hasta ahora, no solo porque hay enormes vacíos en ellas, sino porque hemos demostrado que en la construcción de estas teorías hay una serie de sistemas de valores implícitos que reproducen muchas de las formas de violencia y opresión que hoy vemos en los contextos educativos, y que no son explícitos, sino que, al contrario, circulan como si se pudieran utilizar y aplicar de forma universal, en todos los contextos, en todos los tiempos y lugares.

Pero no podemos deconstruir estas teorías para hacer otras, estas sí evidenciando los lugares de enunciación de las teorías. En la educación necesitamos cada vez menos teorías educativas y más pedagogías emergentes que se enuncien desde los cuerpos y las experiencias de los sujetos que hacen parte de cada contexto escolar, de cada comunidad en particular.

Y claro, la idea de la renuncia a la teoría educativa no ha sido planteada solo aquí; de hecho, desde hace algunos años, ha sido bastante movilizada por el filósofo británico Wilfred Carr (2006), quien plantea que la teoría educativa es una expresión de la necesidad ampliamente compartida de fundamentar nuestras creencias y acciones en conocimiento que se deriva de alguna fuente de autoridad externa e independiente. Argumenta que, aunque esta cuestión no se puede negar, no existe esta fuente de autoridad externa e independiente y que, por tanto, la teoría educativa no es otra cosa que el nombre que les damos a todos los intentos fútiles que hemos hecho en los últimos cien años de pararnos por fuera de nuestras prácticas educativas para explicarlas y justificarlas.

Es preciso avanzar en este ejercicio de deconstrucción epistémica de la teoría educativa no solo para poner en evidencia la forma en que esta participa de los modos en los que se reproducen social e históricamente las relaciones de poder que hoy consideramos injustas, sino sobre todo para hacer de la ciencia un lugar en el que el conocimiento pueda ser contestable y contestado, un lugar que ponga en evidencia las consideraciones éticas y políticas de sus modelos de realidad (Harding, 1996).

Una discusión enriquecida sobre las implicaciones éticas y políticas del tipo de preguntas de investigación que nos hacemos los profesionales de la educación puede dar lugar a una particularidad con respecto, al menos, a otras investigaciones sociales, en particular porque se trata de un campo en el que nuestras preguntas tienden a ser sobre cómo debe ser el otro.

En las investigaciones sociales ya tienen cierta tradición las consideraciones éticas y políticas que se generan cada vez que un investigador social construye una idea del otro (Chakrabarty, 2008; Fanon, 1983; Mohanty, 2008), porque habla por el otro, porque le da un lugar, solo uno, de aparición y enunciación, porque le da voz al otro, por ser alguien que puede dar voz a alguien. Sobre estos asuntos hay ya una literatura amplia y muy pocos acuerdos acerca de cómo resolver estos problemas, desde la forma en la que nos proponemos considerar a los otros como objetos de estudio hasta la manera de presentar los resultados de esas exploraciones.

Pero si pensamos en el carácter valorativo de nuestras preguntas en las investigaciones educativas, nuestras consideraciones éticas y políticas

deberían ser aún más enriquecidas, porque nuestra pregunta no es acerca de cómo es el otro, sino de cómo debería ser; más aún, de cómo formarlo para que devenga eso que ya hemos acordado como el tipo de subjetividad más deseable y funcional en lo social. En un mundo en el que la diferencia radical se impone y se está lejos de haber alcanzado un acuerdo sobre estos asuntos es urgente promover una reflexión más dinámica entre nosotros los educadores.

Conclusiones

En la vuelta a lo cotidiano hay un gesto epistémico que no solo es capaz de revisar y enunciar los lugares (sistemas de valores) desde los cuales describe y prescribe los contextos educativos, sino de comprometerse con versiones más justas y dignas para quienes participan de estos. Volver a lo cotidiano conlleva revisar de modo crítico los lugares de privilegio que tienen hoy los discursos educativos que circulan en las redes académicas como guías y recomendaciones para consumir por maestros de cualquier tiempo y lugar, porque revisarlos supone que demos respuesta, en cada contexto en particular, a la pregunta por las implicaciones éticas y políticas de cada intervención educativa, a la pregunta por el tipo de subjetividad que queremos formar. Cuando el mundo se quedó sin respuestas ante la complejidad de un acontecimiento, el regreso a lo inmediato, a lo cotidiano y a todas las solidaridades y alternativas que pueden emerger de allí fue nuestra principal herramienta.

Sin duda, el acontecimiento crítico global de la pandemia ocurrido en el 2020 reveló la imperiosa necesidad de mantener el vínculo y la atención de nuestros interlocutores, escuchar-nos, interpelar-nos y hacer resonar voces que albergan la lucidez de las ideas divergentes y los destellos de creatividad. Esta actitud dialógica alienta el deseo de la vitalidad de la palabra, implica no renunciar a confrontarnos, a expresar nuestros sentimientos y a construir horizontes de sentido. El desafío para quienes le apostamos a una educación situada consiste en afirmarse en una comunicación dialógica que resiste al modelo hegemónico. Esta dimensión dialógica es importante si se quiere incursionar en actos emancipatorios desde la investigación social y educativa, como también generar comunidades deliberantes y críticas con docentes investigadores que aporten

a epistemologías emergentes desde una pluralidad teórica y una flexibilidad metodológica.

Para finalizar, diremos que las pedagogías emergentes tienen un sentido político, en particular en tiempos de pandemia, pues, cuando se indica que son un camino para reafirmar la vida, se muestran también las posibilidades y potencias que albergan la educación y el pensar lo social para encarar un acontecimiento tan complejo. No podemos esperar todo y depender solo de las ciencias experimentales, a pesar de reconocer su importancia. Lo que queremos decir es que reafirmar la vida es una tarea de todos y allí tienen un lugar importante las pedagogías emergentes.

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 1-4.
- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Apple, M. (1997). Política educativa y programa conservador en Estados Unidos. *Revista de Educación*, 313, 179-198.
- Arnau, J. (2003). Filosofía budista. “Maneras de hablar” del Mādhyamika. *Estudios de Asia y África*, 38(1), 105-156.
- Aubert, E., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Bajtín, M. (1993). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Balduzzi, E. (2017). La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa. *Edetania*, 51, 147-156.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beling, A., Gómez, F. y Vanhulst, J. (2014). Del Sumak Kawsay al buen vivir: la filosofía andina como base para una racionalidad

- ambiental moderna. En C. M. Gómez (Ed.), *La religión en la sociedad postsecular* (pp. 159-207). Universidad del Rosario.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (1996). *Raisons pratiques*. Du Seuil.
- Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar?: economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Du Seuil.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Amorrortu.
- Butler, J. (2014). Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación. En B. Sáez (Ed.), *Cuerpo, memoria y representación: Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo* (pp. 47-79). Icaria.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.
- Carr, W. (2006). Education without theory? *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159.
- Cavarero, A. (2011). Inclining the subject. En L. Elliot y D. Attridge (Eds.), *Theory after theory* (pp. 194-204). Routledge.
- Chakrabarty, D. (2008). La historia subalterna como pensamiento político. En S. Mezzadra (Ed.), *Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales* (pp. 145-165). Traficantes de Sueños.

- Concilio Vaticano ii. (2015). *Constitución apostólica Gaudium et Spes*. Vaticana.
- Conkey, M. (2003). Has feminism changed archaeology? *Signs*, 28(3), 867-880.
- Correa Arias, C. (2017). *Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos y epistémicos: percepciones sobre la investigación en ciencias sociales*. Octaedro.
- Corresponsables. (2020, 6 de abril). *Mascarilla-19: una iniciativa en apoyo a las víctimas de violencia de género*. <https://colombia.corresponsables.com/opinion/origen-y-exito-de-la-mascarilla19-farmacias-contra-la-violencia-de-genero>
- Daele, A. y Brassard, C. (2003). Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur: objectifs et conditions de développement. En *Les communautés virtuelles d'apprentissage: 2e colloque de Guéret, juin 2003*.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Forés, A. y Subías, E. (Eds.). (2018). *Pedagogías emergentes: catorce preguntas para el debate*. Octaedro.
- Forte, B. (2000). *La eternidad en el tiempo*. Sígueme.

- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Frankl, V. (1994a). *El hombre en búsqueda de sentido*. Herder.
- Frankl, V. (1994b). *La voluntad de sentido*. Herder.
- Frankl, V. (1997). *El hombre en busca del sentido último*. Paidós.
- Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, 9, 123-132.
- Freire, P. (1970). La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad. En *Pedagogía del oprimido* (pp. 95-148). Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Gabriel, M. (2020, 27 de marzo). El virus, el sistema letal y algunas pistas. En P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 129-134). ASPO.
- Gadamer, H. G. (2012). Acerca de la verdad de la palabra. En *Arte y verdad de la palabra* (pp. 15-48). Paidós.
- Gadamer, H. G. (1999). *La educación es educarse*. Paidós.
- García Pérez, J. B. (2017). ¿Emerge un nuevo tipo de docente, de abajo arriba? En A. Forés y E. Subias (Eds.), *Pedagogías emergentes: catorce preguntas para el debate* (pp. 143-159). Octaedro.
- García Pérez, J. B. (2018, 10 de enero). Docentes emergentes para pedagogías emergentes, gracias. *ined21*. <https://ined21.com/docentes-emergentes-para-pedagogias-emergentes/>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (vol. 1). Morata.

- Giroux, H. A. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (29), 77-87.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2011). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana* (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 15-47. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/3765/3196>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2019). La tutoría de investigación en posgrado desde la perspectiva del aprendizaje dialógico. Una propuesta estratégica y metodológica. En F. Vásquez Rodríguez (Ed.), *La tutoría de investigación: reflexiones, prácticas y propuestas* (pp. 197-236). UniSalle.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (vols. 1 y 2). Taurus.
- Habermas, J. (1999). The European nation-state and the pressures of globalization. *New Left Review*, 235, 46-59.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Hrdy, S. (1986). Empathy, polyandry, and the myth of the coy female. En R. Bleier (Ed.), *Feminist approaches to science* (pp. 119-146). Pergamon Press.
- Imbernón, F. (2018). La cultura colaborativa en el profesorado. ¿Se tiene poca cultura colaborativa? En T. Lleixà, B. Gros, T. Mauri y J. L. Medina (Eds.), *Educación 2018-2020: retos, tendencias y compromisos* (pp. 57-60). IRE-UB.

- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Aique.
- Jünger, E. (1994). Sobre la línea. En E. Jünger y M. Heidegger, *Acerca del nihilismo* (pp. 11-69). Paidós.
- Latorre, M. (2015). *Comunidades de saber: horizontes inspiradores*. https://www.educ.ar/app/files/repositorio/html/75/94/d840bf7a-c70e-4e9a-826c-9879acbf0d38/pdf/comunidades_de_saber_horizontes_inspiradores_2015.pdf
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Anthropos.
- Lorda, J. L. (2014). La educación, el arte de despertar. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 315-325.
- Lovelock, J. (1985). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Orbis.
- Manchanda, R. (2005). Women's agency in peace building. *Economic and Political Weekly*, 40(44/45), 4737-4745.
- McCann, C. (2013). *Feminist theory reader: local and global perspectives*. Routledge.
- McLuhan, M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global*. Gedisa.
- McNeill, J. R. (2003). *Algo nuevo bajo el sol: historia medioambiental del mundo en el siglo XX*. Alianza.
- Mendia, I. (2014). *La división sexual del trabajo por la paz*. Tecnos.
- Meza, J. L. (2010). Logopedagogía: educar para la búsqueda de sentido. En F. Vásquez (Ed.), *Periscopio universitario: reflexiones sobre educación, investigación y docencia* (pp. 115-131). UniSalle.
- Mockus, A., Hernández, C., Granes, J., Charum, J. y Castro, M. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía/ Magisterio.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de Occidente. En L. S. Hernández (Ed.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra.

- Montoya Castillo, M. (2012). *Aprender y pensar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Montoya Castillo, M. (2014). *El género discursivo epidíctico en el aula: el orgullo del maestro* (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/16056/1/MontoyaCastilloMario2014.p>
- Morin, E. (1997). *El método: la naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. W. (1974). *Así hablaba Zaratustra*. B. Bauzá.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a, 2 de abril). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *Unesco's Global Education Coalition*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-176.
- Oxfam International. (s. f.). *No todas las desigualdades son visibles: el verdadero valor del trabajo de cuidados*. <https://www.oxfam.org/es/no-todas-las-desigualdades-son-visibles-el-verdadero-valor-del-trabajo-de-cuidados>
- Panikkar, R. (1994). *Ecosofía: para una espiritualidad de la Tierra*. San Pablo.
- Panikkar, R. (1999a). *La intuición cosmoteándrica. Las tres dimensiones de la realidad*. Trotta.

- Panikkar, R. (1999b). *La nueva inocencia*. Verbo Divino.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica*. Herder.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona* (7.^a reimpr.). Paidós.
- Salinas, J. (2003, 24-27 de noviembre). *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. Ponencia presentada en Edutec 03, VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: gestión de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos educativos, Caracas, Venezuela.
- Sánchez-Corrales, N. (2019). Cotidianidades y solidaridades políticas: una cartografía de la educación para la paz en Colombia. *Revista Ñanduty*, 16-42.
- Sánchez-Corrales, N. (2020). Educación para la paz y formación integral: una experiencia situada desde las pedagogías del lugar. En D. Barragán (Ed.), *Formación integral universitaria: un itinerario* (pp. 87-132). UniSalle.
- Schweitzer, A. (2014). *Reverence for life*. Open Road Media.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. Cactus.
- Tickner, A. (2012). A critique of Morgenthau's principles of political realism. En R. J. Art y R. Jervis (Eds.), *International politics: enduring concepts and contemporary issues* (pp. 22-34). Pearson.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 55-66.
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Anthropos.
- Zea, L. A. y Acuña, L. F. (2017). Comunidades de saber y práctica pedagógica. *Magazín Aula Urbana*, 105, 3-5.

Este libro se imprimió en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y Digital
con un tiraje de 200 ejemplares.
Universidad de La Salle
Bogotá, D. C., Colombia
Agosto del 2024

Esta obra surge de un ejercicio colectivo de académicos e investigadores de la educación y la sociedad comprometidos con el devenir de la educación como una responsabilidad de la sociedad en su conjunto, quienes se resisten a seguir educando para sujetar, ejercer prácticas autoritarias y exigir aprendizajes deslocalizados y carentes de formación humanista y crítica que invisibilizan otras educaciones. Esta tendencia, motivada por la actitud crítica sobre las prácticas educativas como correlatos de los drásticos cambios económicos, sociales, tecnológicos y ambientales que vive la humanidad, nos desafió a experimentar y comprender el acontecimiento educativo en una relación pedagógica con apuestas de transformación social encaminadas a articular saberes, conocimientos, epistemologías y metodologías diversas, claves analíticas y alternativas coherentes con los retos de las diferentes culturas, espacios y tiempos, tanto en el centro como en la periferia del contexto actual colombiano y latinoamericano.

