

FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE LA CRISIS CIVILIZATORIA: una invitación a mirar desde la complejidad, transdisciplina y pedagogía crítica

José Antonio Jerónimo Montes¹

Resumen: Ante la crisis civilizatoria, más evidente ante la pandemia por la COVID-19, se hace necesario analizar y reflexionar la práctica educativa desde nuevos enfoques pedagógicos que permitan abordar la problemática educativa. Algunos autores hablan, más que pandemia, de una Sindemia, lo cual exige posicionar nuestro análisis desde nuevas formas de mirar la realidad. En ello es necesario reconocer la complejidad de los problemas educativos y de las características y condiciones de los actores sociales, docentes y aprendices. El acto pedagógico considera las diferentes posturas de la teoría educativa, en especial la pedagogía crítica y la perspectiva sociocultural. En ese sentido, además de la complejidad y la transdisciplina, se considera necesario dejar atrás la docencia tradicional para incorporar nuevos enfoques de “educación diferenciada” y “pedagogía de la alteridad”. Es indispensable la emancipación, con un abordaje para descolonizar la formación y las formas de compartir y co-construir el conocimiento. En este proceso las epistemologías del Sur toman gran relevancia. Aquí se busca reposicionar el papel crucial que tiene la docencia, en específico la didáctica en el campo científico y cultural, al analizar una Pedagogía y didáctica de la Complejidad en los retos de transitar desde un enfoque de educación y salud individual al de salud colectiva. Aquí, se incorpora lo transdisciplinar como referente para crear puentes de conocimiento entre disciplinas y pensamientos para la formación de profesionales en educación superior. Se busca recuperar discusiones que ponen el conocimiento en su proceso social, y de las prácticas educativas como contextos al interior de la formación en ciencias de la salud y pedagogía.

Palabras clave: Educación superior. Complejidad. Transdisciplina. Pedagogía crítica.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR DIANTE DA CRISE CIVILIZATÓRIA: um convite para olhar a partir da complexidade, da transdisciplinaridade e da pedagogia crítica

Resumo: Diante da crise civilizacional, mais evidente perante a pandemia da Covid-19, é necessário analisar e refletir sobre a prática educativa a partir de novas abordagens pedagógicas que permitam enfrentar a problemática educacional. Alguns autores falam, mais do que de uma pandemia, de uma Sindemia, o que exige posicionar nossa análise a partir de novas formas de olhar a realidade. Para isso, é necessário reconhecer a complexidade dos problemas educacionais e as características e condições dos atores sociais, professores e alunos. O ato pedagógico considera as diferentes posições da teoria educacional, especialmente a pedagogia crítica e a perspectiva sociocultural. Nesse sentido, além da complexidade e da transdisciplinaridade, considera-se necessário deixar o ensino tradicional

¹Profesor de Carrera de Tiempo Completo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza, UNAM), Doctor en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con Maestría en Enseñanza Superior en la Universidad Nacional Autónoma de México, Diplomado en Investigación Educativa UNAM, Especialista en Formación Abierta y a Distancia a través de Redes Digitales por la Universidad de Murcia, España; Especialista en Tecnologías en Red (Tutor on-line) por la Universidad de Salamanca. Responsable del Grupo de Investigación y Formación en Educación Abierta y a Distancia utilizando los servicios de la Red Internet (Red RITUAL), Coordinador de la RED IDEA de Innovación e Investigación para el Desarrollo de los Aprendizajes, integrante de la Cátedra UNESCO-ICDE de Movimiento Educativo Abierto.

para incorporar novas abordagens à “educação diferenciada” e à “pedagogia da alteridade”. A emancipação é essencial, com uma abordagem para descolonizar a formação e formas de compartilhar e co-construir conhecimentos. Nesse processo as epistemologias do Sul assumem grande relevância. Procuramos aqui reposicionar o papel crucial que desempenha o ensino, especificamente a didática no campo científico e cultural, ao analisar uma Pedagogia e uma didática da complexidade nos desafios de passar de um enfoque da educação e saúde individual para o da saúde coletiva. Aqui, a transdisciplinaridade é incorporada como referência para criar pontes de conhecimento entre disciplinas e pensamentos para a formação de profissionais no ensino superior. Busca resgatar discussões que colocam o conhecimento em seu processo social e as práticas educativas como contextos de formação em ciências da saúde e pedagogia.

Palavras-chave: Educação superior. Complexidade. Transdisciplinaridade. Pedagogia crítica.

TRAINING IN HIGHER EDUCATION IN THE FACE OF THE CIVILIZATIONAL CRISIS: an invitation to a view from complexity, transdiscipline and critical pedagogy

Abstract: Faced with the civilizational crisis, more evident in the face of the COVID-19 pandemic, it is necessary to analyze and reflect on educational practice from new pedagogical approaches that allow addressing the educational problem. Some authors speak, more than a pandemic, of a Syndemic, which requires positioning our analysis from new ways of looking at reality. In this, it is necessary to recognize the complexity of educational problems and the characteristics and conditions of social actors, teachers and learners. The pedagogical act considers the different positions of educational theory, especially critical pedagogy and the sociocultural perspective. In this sense, in addition to complexity and transdisciplinary, it is considered necessary to leave traditional teaching behind to incorporate new approaches to “differentiated education” and “pedagogy of otherness”. Emancipation is essential, with an approach to decolonize training and ways of sharing and co-building knowledge. In this process, the epistemologies of the South take on great relevance. Here we seek to reposition the crucial role that teaching has, specifically didactics in the scientific and cultural field, when analyzing Pedagogy and didactics of Complexity in the challenges of moving from a focus of education and individual health to that of collective health. Here, the transdisciplinary is incorporated as a reference to create bridges of knowledge between disciplines and thoughts for the training of professionals in higher education. It seeks to recover discussions that put knowledge in its social process, and of educational practices as contexts within training in health sciences and pedagogy.

Keywords: Higher education. Complexity. Transdisciplinary. Critical pedagogy.

Introducción

Ante la crisis civilizatoria que estamos viviendo, que se hace más evidente ante la pandemia por la COVID-19, se hace necesario analizar y reflexionar la práctica educativa desde nuevos enfoques pedagógicos que permitan abordar la problemática educativa. Algunos autores hablan de la existencia no de una pandemia, hacen referencia a una Sindemia, lo cual nos exige

posicionar nuestro análisis desde nuevas formas de mirar la realidad, reconociendo la complejidad de los problemas educativos y de las características y condiciones de los actores sociales, docentes y aprendices a partir de las diferentes crisis civilizatorias.

El acto pedagógico es un proceso de reflexión sobre la práctica misma considerando las diferentes posturas de la teoría educativa, en especial la pedagogía crítica y la perspectiva sociocultural. En ese sentido, además de la complejidad y la transdisciplinariedad, se considera necesario dejar atrás la docencia tradicional para incorporar nuevos enfoques de “educación diferenciada” y de la llamada “pedagogía de la alteridad”. El gran pedagogo latinoamericano Freire toma gran presencia respecto de lo indispensable de formar para la emancipación, particularmente ante la necesidad de un abordaje para descolonizar la formación y las formas de compartir y co-construir el conocimiento, las epistemologías del Sur toman gran relevancia en este proceso.

En el presente texto buscamos reposicionar el papel crucial que tiene la docencia, y más en específico la didáctica en el campo científico y cultural, se hace necesario analizar lo que pudiera ser una Pedagogía y didáctica de la Complejidad. Esto, para considerar los retos de transitar desde un enfoque de educación y salud individual al de salud colectiva, incorporando a la transdisciplinariedad como referente para crear puentes de conocimiento entre las diferentes disciplinas y pensamientos en la formación de profesionales en educación superior. Para ello, en especial considerando la pedagogía y las ciencias de la salud y recuperar estas discusiones que han puesto al conocimiento en su proceso social, al mismo tiempo que busca recuperar la diferencia de un contexto como lo es el caso de las prácticas educativas al interior de la formación en ciencias de la salud y la pedagogía.

La complejidad y la pedagogía crítica ante los retos de la formación universitaria

En el presente texto se desea tomar en cuenta los problemas relativos a la crisis civilizatoria en la que nos encontramos. Es imposible dejar de lado la situación que estamos viviendo por la infección del coronavirus, en particular, observando la realidad que nos rodea en México donde la postura capitalista (el capitalismo despiadado) ha mirado más hacia la riqueza desmedida que se expresa en el acaparamiento de vacunas por los gobiernos con más recursos y el número de fallecimientos en países con recursos escasos. Para algunos pueblos

se ha dejado de lado el bienestar colectivo. Aquí la importancia de un pensamiento crítico en lo pedagógico, para incidir en las políticas institucionales, en particular, en las nacionales con mirada en la geopolítica, que en cada país se oriente en atender las necesidades de las mayorías, sobreponer el bienestar por encima del enriquecimiento de las minorías.

Respecto de la articulación del pensamiento crítico y la formación universitaria, no podemos dejar de pensar en el gran pedagogo Freire (FREIRE, 1993) y su proceso de alfabetización para lograr la emancipación, la liberación del oprimido (FREIRE, 1985) a partir de las palabras generadoras se complementan con la propuesta de Santos (2018) respecto de atender los planteamientos de recuperar las palabras, sentidos y significados de las epistemologías latinoamericanas, las epistemologías del Sur y dar pasos en las rupturas epistemológicas para descolonizar diferentes prácticas institucionales. Ambos nos invitan a reflexionar la vasta problemática de lo social, a mirar su complejidad considerando las posibilidades de continuar el llamado a los procesos de descolonización en los distintos contextos de formación. Así mismo el pensamiento crítico de la pedagogía en el ámbito de la formación debe retomar sus aportes y repensar el enfoque tradicional universitario para atender los retos de la salud y el bienestar. Pensar más en la salud que en la enfermedad es una necesidad imperiosa en los tiempos actuales, en especial por la sindemia tan significativa en el siglo XXI tan evidente en los tiempos de pandemia COVID-19.

La epistemología y las metodologías complejas desde la pedagogía crítica pueden contribuir a los procesos de descolonización dando espacio a otras voces diferentes a la metodología de investigación tradicional. Es considerar los significados negativos de "la investigación y prácticas investigativas" como aquellas que en esta línea de pensamiento consideran a la investigadora indígena maorí. Smith (1999) señala como "la palabra más sucia en el vocabulario indígena" al ser ubicada desde la crítica a los procesos colonizadores; al ser incorporada para indagar sobre sus prácticas culturales y ser un elemento de dominación e imposición cultural. Walsh (2015) en los últimos años nos invita a considerar las grietas decoloniales y otras miradas, evitando nombrar o denominar acciones o actividades que se convoquen desde las palabras o significados de la colonización en las actividades cotidianas, ya sea para indagar o participar en procesos de formación. Es una convocatoria a dejar de hablar de otras miradas enfatizando el *mirar otras* como alternativa

decolonial al referirse a otras formas y optar por *formas otras* (OCAÑA, ARIAS, 2019), lo cual ha llevado a la necesidad de crear puentes entre disciplinas, condición que plantea un reto para la docencia y la investigación tradicional.

De esta forma, la complejidad y la transdisciplina son *métodos otros* de investigación e intervención ineludibles que deben ser abordados a través de problemas concretos con los cuales se encuentra el docente y el alumno. La interacción del cuerpo sano o alterado con un entorno pacífico o violento actúan como ejemplos paradigmáticos y vivenciales de la diada docente-alumno respecto de los entornos complejos del Aprendizaje.

Respecto la propuesta de atender a la descolonización, una posibilidad es dar algunos pasos considerando la propuesta de la Altersofía (OCAÑA, ARIAS, 2019b), en particular incorporando el contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo, como dispositivo pedagógico. En tal sentido, atendiendo al contemplar comunal y el conversar alterativo se considera invitar a otros colegas en la intervención pedagógica. Desde esa mirada se ha considerado relevante ponerse delante del otro para ser observado, no como una observación participante y tampoco incluyendo a la investigación-acción participativa. Aquí, se fomenta un ambiente de diálogo e interacción entre pares invitando a los propios alumnos a proponer contenidos, actividades y materiales; dando acceso y espacio al otro, al alumno a quien en otros espacios y tiempos se le ha silenciado.

Considerando el reflexionar configurativo, se propone que en los dispositivos pedagógicos se acuda a la apertura y la flexibilidad en los cuales cada uno de los aprendices incorpore algunos elementos de su contexto particular. Igualmente, se haga posible una reflexión conjunta, considerando lo que cada uno ha vivido y experimentado en los tiempos de confinamiento sanitario. Desde esa perspectiva se constituye el contemplar comunal a partir de un sentir-escuchar-vivenciar-observar decolonial, deseando co-construir una ecología del aprendizaje a partir del escuchar-percibir-observar colectivo. En particular, en estos momentos de incertidumbre y el trabajo en confinamiento desde la virtualidad de un entorno digital sincrónico con audio y video como es durante las sesiones de audio y video en tiempo real.

El espacio de ruptura se construye al dar voz al otro, sin imponer, sí con negociar y aprovechar, en palabras de Walsh (2015) las *grietas decoloniales* a partir de un espíritu de colaboración entre docentes y alumnos. Con esta idea, transitar hacia el enfoque de las

epistemologías y lenguajes de las diferentes disciplinas involucradas en la crisis civilizatoria en las que se vive, así como una cultura propedéutica general desde la lectura de textos previos con enfoque decolonial, acompañando las palabras desde la pedagogía crítica de Freire, “Pedagogías... en términos de romper a través, transgrediendo, interrumpiendo, desplazando, invirtiendo conceptos y prácticas heredadas, esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales... [que] hacen posible diferentes conversaciones y solidaridades” (Walsh, 2013, en Walsh, 2015, p.2).

Así, desde la Altersofía las grietas decoloniales que aporta la complejidad y la transdisciplina, como asidero para un salto decolonial, las consideramos ineludibles ya que deben ser abordados a través de problemas concretos con los cuales se encuentra el docente y el alumno. A partir de la inclusión de objetos materiales e intangibles se fomentará la interacción en la virtualidad a partir de los recuerdos y el sentir del cuerpo sano o enfermo por las vivencias de la crisis sanitaria. Siendo observados todos a partir de la virtualidad con un entorno pacífico o violento, como está siendo el entorno ZOOM, al permitir la entrada a un espacio muy personal y privado e íntimo como es el propio hogar. Sin duda, es una invitación a profundizar en la necesidad de una formación alterna, o llamarle *una formación otra*, para avanzar en procesos de intervención pedagógica. Otras formaciones que permiten romper los procesos de enajenación que la ciencia dominante impone a través de las universidades y los centros de investigación en las diferentes áreas o ámbitos del hacer cotidiano

Como parte de los retos para la Altersofía y la decolonial están los programas institucionales de mejora continua y de rendimiento académico basado en evaluaciones cuantitativas la actualización de los docentes ha sido favorecida por la institución. Principalmente eso ocurre a través de un programa de estímulos económicos que desvían la actividad cotidiana de los profesores, pues este programa hace énfasis en la actualización y capacitación disciplinarias en específico, olvidando la necesidad de un proyecto de formación amplio y del incremento del capital cultural y el humanismo.

En la actualidad, el capital cultural no se adquiere exclusivamente en un salón de clases, ya que la actualización de los programas de estudio, en correspondencia con la producción intelectual, es imposible, si tomamos en cuenta la producción vertiginosa de

conocimientos, el desarrollo de los nuevos medios de comunicación electrónicos y el acceso casi inmediato a la información nacional e internacional. En este contexto, se hace necesario modificar los esquemas dominantes en la formación de docentes, procurando abandonar el concepto de formación como sinónimo de capacitación técnica que niega la formación humanística y la formación integral para crear huellas decoloniales como se propone desde la Altersofía.

Es necesario dar un nuevo significado a la formación de docentes en nuestra carrera, y darle al profesor un lugar diferente, en el cual se puedan reconocer sus necesidades y sus características específicas. El profesor universitario necesita, por ejemplo, desarrollar la cualidad (que yo llamaré “mimética”), de reconocer sus roles diferentes; como dentista, como profesor, como trabajador y como intelectual. Este reconocimiento es indispensable en el inicio de un proyecto de formación en espiral. La cualidad humana de la adaptación parece estar reprimida por una serie de elementos sociales y culturales que impiden la manifestación de la cualidad mimética. Esto provoca, entre nuestros colegas, el menosprecio de una formación pedagógica como necesidad profesional.

Por otra parte, algunos estudios hacen referencia a situaciones en las cuales, el profesor carente de una formación como trabajador de la educación superior, se vuelve un minusválido de la enseñanza. Este fenómeno, a la vez laboral y educativo, juega un papel determinante en la relación entre el querer-ser, el deber-ser y lo que se es. Rockwell y Mercado (1986) explican que el docente, en general, no se ocupa mucho de su relación laboral, lo que provoca una especie de enajenación de la realidad escolar, aún si sus actividades se desarrollan en una institución educativa. Rockwell y Mercado (1986, p. 66) continúan diciendo que “... el contexto de la práctica se hace presente en la intersección de la biografía personal, la historia social y la institución educativa. Actores todos de una totalidad social”.

La universidad en sus diferentes propuestas y programas educativos puede estar consciente de su papel en esta totalidad social. Es por eso, que actualmente esta institución, está en una etapa de reorientación de sus programas de investigación, de reestructuración de sus programas de estudio y de difusión cultural ante la crisis civilizatoria que es patente e integrante de la pandemia actual. Esta reorientación responde a un profundo compromiso con la sociedad y con una revolución tecnológica y científica que invade, cada vez más, todos los ámbitos de la vida del país, existen grietas decoloniales que debemos aprovechar para

seguir tejiendo redes de colaboración latinoamericana.

Las universidades latinoamericanas, todas, tienen el compromiso de elevar la calidad de la educación superior desde un enfoque alternativo, de un enfoque otro, una formación otra en los futuros profesionales, procurando las condiciones necesarias para su desarrollo profesional y de crear modalidades otras de formación académica tomando en cuenta la movilidad de los esquemas. El docente universitario, en el salón de clases, debe estar atento, no sólo a la calidad y actualidad de la información sino también a la dinámica de la clase, debe participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de hacer posible la formación de intelectuales capaces de resolver problemas de salud y de utilizar las innovaciones científicas y tecnológicas desde perspectivas complejas transdisciplinarias. Se puede definir este reto como la necesidad de investigación en el terreno de la formación de docentes incorporando elementos del hacer decolonial.

Acerca de la formación docente

La formación universal, integral y científica propuesta por la institución universitaria, la crisis civilizatoria, social, económica y política que parece no tener fin, la atmósfera de angustia frente al futuro de la universidad pública y finalmente los retos del nuevo milenio, han puesto en duda el concepto tradicional de la formación del docente universitario.

Estamos de acuerdo con Honore (1980) en su desconfianza de una definición única de formación con implicaciones a nivel de los objetivos de aprendizaje y a nivel de los formadores. Este autor está consciente de la necesidad de definir un conjunto de actividades (campo de formación), pero podría ser una tentación el decidir lo que es y lo que será el proceso de formación a partir de nuestras intenciones, nuestras propias dudas y opciones, que están determinadas por nuestra situación y nuestra visión. Honore (1980) añade la hipótesis siguiente:

la formación concierne al futuro del hombre, de una forma más profunda, más radical (la raíz del futuro) y más esencial que cualquier otro campo de acción que la experiencia haya podido hacer, Una hipótesis tal, merece, durante algún tiempo, una nueva ciencia, ella justifica el reto. (HONORE, 1980, p. 20).

Esto quiere decir que la formación no es algo que se pueda poseer, sino una aptitud, una función que se cultiva y que se puede desarrollar eventualmente. La formación puede ser comprendida como una actividad en la cual se busca, con alguien más, las condiciones para que un saber del exterior, analizado e interiorizado, pueda ser devuelto al exterior, enriquecido, con otra forma y con un significado preciso en una actividad nueva. Ferry (1990) declara:

La formación docente es el problema clave del sistema educativo. La manera en la cual los docentes se forman, ilustra y determina la orientación de la escuela, no sólo en la transmisión de los conocimientos, sino también en el sistema de disposiciones estructuradas características de una cultura que Bordieu denomina *habitus*, en concreto, de una *ideología*. (FERRY, 1990, p. 54).

En esta discusión, la capacitación es la que domina y provoca en el profesor una angustia frente a las herramientas teóricas y metodológicas que se ocupan solamente de la eficiencia y de la búsqueda de una receta perfecta para llegar a la excelencia que la institución le exige. Es imperioso invitar a la reflexión desde la pedagogía y la toma de consciencia de los procesos autocolonizadores que reprimen los procesos de emancipación.

Rockwelly Mercado (1986) y Carrizales (1987), quienes se ocupan de la teoría de la formación docente, formulan preguntas tales como: ¿quién forma al docente?, ¿quién habla a través del docente? Ellos proponen acciones de formación con un enfoque diferente, crítico e innovador, sugieren la reconceptualización de la práctica docente para comprender el fenómeno educativo de una manera integral. A pesar de sus propuestas para dotar al docente de herramientas teóricas y metodológicas con un enfoque humanístico y para introducirlo en una discusión epistemológica, la discusión sigue vigente. En la práctica ocurre que la mayoría de los profesores no pueden participar de una forma significativa en la solución de los problemas educativos. La pregunta ¿A dónde va la enseñanza universitaria? Aún es pertinente para buscar alternativas a la situación práctica actual.

Hay que reconocer que esta situación tiene elementos del “contexto”, esto significa que se debe considerar al docente como un sujeto polivalente con sentimientos, con una forma de ganarse el sustento, con una historia y con necesidades particulares. Es necesario, también, contemplarlo como el producto de una formación (léase deformación) personal, pedagógica y disciplinaria específicas. Esto convierte al docente en un sujeto

multideterminado que requiere cortar con un proceso de “experiencias enajenadas” que modelan su experiencia y que orientan el comportamiento escolar. Esta ruptura le permite *pensar en lo cotidiano de forma no cotidiana* e implica la puesta en marcha de una capacidad de imaginar y de aventurarse en la búsqueda del cambio con una actitud crítica. Es imperioso ir a la búsqueda del *querer ser como se debe ser*.

Antes de lograr un ambiente escolar sin conflictos, el profesor debe cambiar sus hábitos, ciertas formas de vida, debe reflexionar sobre lo cotidiano y sentirlo, esto representa una carga emocional muy fuerte con numerosas etapas de crisis. Es por esto que Ferry dice:

realizar una formación, en el mejor de los casos, no es más que la ocasión para formarse... formarse no es más que un trabajo sobre sí mismo imaginado libremente, deseado, buscado, este trabajo se realiza con nuestros propios medios o con los que otros nos ofrecen”. (FERRY, 1990, p. 43).

Las ecologías del aprendizaje y la pedagogía crítica

De acuerdo con García (2021) el impacto de esta pandemia y la concomitante crisis económica, han generado un cambio en cómo, cuándo y dónde ocurre el aprendizaje del estudiante (FOX et al., 2020). La renovación e innovación pedagógica podrá contar en estos tiempos con una gran oportunidad para incorporar las diferentes experiencias en la mejora de la calidad y equidad educativas. La pandemia COVID-19 se puede presentar como un catalizador de la transformación de la educación superior que supondrá que el aprendizaje en línea y flexible permanezca en el currículo universitario.

En un esfuerzo por dar respuesta a las preguntas acerca de qué, cómo, cuándo y dónde acontece el aprendizaje en las condiciones de la actividad mediada por recursos digitales; cómo acontece ahora, durante el trabajo en casa, el aprendizaje mediado por recursos digitales; surge el concepto de Ecologías de Aprendizaje. Es una perspectiva para analizar y valorar propuestas que tengan en cuenta los mecanismos abiertos, dinámicos y complejos desde los que se construye y se comparte el conocimiento en contextos específicos del aprendizaje para apropiarse de los recursos digitales durante actividades en contextos formales e informales.

Diversos autores han defendido la pertinencia de las Ecologías del Aprendizaje como

constructo desde el cual valorar y propiciar las diversas oportunidades de aprendizaje que ofrece el contexto actual (MAINA, 2016). Jackson (2013, p. 7) establece que las Ecologías del Aprendizaje “comprenden los procesos y variedad de contextos e interacciones que conceden al individuo las oportunidades y los recursos para aprender, para su propio desarrollo y para alcanzar sus logros”. Eneste punto toma relevancia la propuesta de la pedagogía crítica como posibilidad emancipatoria.

Los Recursos Educativos Abiertos (REA) se refieren a materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que han sido publicados con una licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas. Si bien la UNESCO en el año 2002 acuñó el término RAE al referirse a los recursos educativos de libre acceso, hasta la actualidad, en diferentes países del mundo el Movimiento Educativo Abierto, que apoya el uso y apropiación de estos recursos, no ha sido adoptado en distintas instituciones de educación superior.

Para lograrlo se torna relevante intervenir con apoyo en los siguientes principios: 1) cada proceso social en los espacios digitales está vinculado con transformaciones que ocurren fuera de ellos; 2) el campo como contexto de aprendizaje es construido por los aprendices a través de la identificación de las conexiones de dichas transformaciones en la actividad y la apropiación de los artefactos culturales digitales, considerando las plataformas y la diversidad de entornos virtuales en ausencia de presencialidad y en los contextos en los que se realicen actividades presenciales; 3) el aprendiz debe construir su co-presencia para establecer vínculos con los participantes de la actividad conjunta; y 4) el trabajo en las ecologías del aprendizaje puede llevarse a cabo en diferentes espacios y tiempos, debe ser inmersivo y su duración puede variar. De aquí sea de utilidad, para abordar el estudio de la construcción de las ecologías del aprendizaje, la noción de la co-presencia de docentes y estudiantes en el seno de la Enseñanza Remota de Emergencia y del posible retorno a la cotidianidad en modalidad híbrida (presencial y virtual).

El componente de la actividad en las Ecologías del Aprendizaje puede ser estudiado y fomentado desde la perspectiva sociocultural (Teoría cultural) la investigación sobre la acción educativa y el papel que juegan los instrumentos mediadores para propiciar el aprendizaje. Instrumentos que ofrecen una alternativa a los modelos tradicionales para el aprendizaje, en especial si pretendemos estudiar la acción, sus agentes o los instrumentos

(medios) a partir de un conjunto de situaciones o procesos, como lo que se elabora en la interacción en espacios de formación que incorporen recursos para el aprendizaje en formato digital, es el caso de lo REA (ENGESTRÖM, 1987; HEWITT, 2004; JONES, 2005).

El trabajo de Leontiev (1981), sobre la actividad suponía una elaboración de las nociones de objeto y de objetivo, también del carácter central del objeto para un análisis de la motivación. Estableció la idea de que las actividades se distinguen por sus distintos objetos y que la transformación del objeto/objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad. Daniels (2003), los señala como componentes relevantes en las Ecologías del Aprendizaje.

Dentro de la teoría sociocultural se desarrolló la Teoría de la Actividad (*ActivitySystemTheory* simplemente *ActivityTheory*). Nació como un enfoque filosófico para estudiar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo, con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales. Engeström (1987) desarrolló un modelo para realizar el análisis de las actividades y representarlas.

La unidad básica del modelo es la actividad (KUUTTI, 1991; KUUTTI, ARVOVEN, 1992), que tiene las siguientes características: una actividad es un fenómeno colectivo; una actividad es un fenómeno que se desenvuelve históricamente; Las contradicciones son la fuerza en la que se apoya el desarrollo de una actividad; Una actividad se realiza a través de acciones conscientes y propuestas por los participantes. También, son señaladas las relaciones de una actividad, que vienen dadas culturalmente: Tiene un objeto y las actividades se pueden distinguir según sus objetos. La transformación del objeto a algún estado o dirección motiva la existencia de la actividad; Tiene un sujeto activo (actor) que entiende el motivo de la actividad. Este sujeto puede ser individual o colectivo. No todos los participantes involucrados en una actividad tienen que entender necesariamente el motivo de la actividad en la que participan o incluso reconocer su existencia; Existe en un entorno material y lo transforma.

Una situación educativa en las Ecologías del Aprendizaje, para efectos de su análisis e intervención, requiere concebirse como un sistema de actividad, el cual considera los siguientes componentes: Sistema de Actividad (ENGESTRÖM, 1987): El sujeto que aprende; Los instrumentos utilizados en la actividad; El objeto a apropiarse u objetivo que

regula la actividad (saberes y contenidos); Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan; Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales; Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

La historia de la actividad, que se puede recuperar en el proceso de construcción de una Ecología del Aprendizaje, será la que pueda permanecer registrada en los archivos digitales, en formato de discurso electrónico y los productos digitales. Los REA que puedan ser elaborados como parte de actividades individuales y de manera compartida, haciendo uso de herramientas digitales, como es el uso de la mensajería electrónica (chat) y los foros de discusión de los recursos denominados Sistemas de Gestión del Aprendizaje o “plataformas de teleformación”, así como entornos ubicados como “trabajar en la nube”. A su vez los artefactos diseñados que permiten la realización de actividades educativas a distancia, en ausencia de una actividad personal directa, rescatan las prácticas culturales de cada universidad o institución desde la que participa cada aprendiz al construir su propia Ecología del Aprendizaje en contextos formales o no formales.

Recientemente los académicos que integran la RED RITUAL de Innovación e investigación en el uso de los recursos digitales para el aprendizaje, han finalizado un proyecto PAPIIT-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de Investigación e Innovación Tecnológica. Respecto del uso y apropiación de los recursos educativos abiertos se ha encontrado que, en los últimos años, aún su conocimiento, uso, apropiación y fomento para el diseño e incorporación de recursos digitales es escaso para el aprendizaje en diferentes instituciones educativas de nivel superior. Esta es una situación, de relevancia, para recuperar los elementos de las ecologías del aprendizaje en diseños pedagógicos decoloniales. Porque estos recursos pueden contener elementos del aprendizaje situado en contextos específicos del aprendizaje, de interés aquellos originados en condiciones de aprendizaje resiliente.

Si bien existen algunas políticas institucionales de acceso abierto, como en nuestra universidad la UNAM a partir del año 2015, e iniciativas como la Red Universitaria del Aprendizaje (RUA) fueron realizadas en condiciones previas a la contingencia sanitaria. Durante el pasado año 2020 y el presente 2021 en situaciones de confinamiento se ha detectado que la incorporación de los recursos educativos abiertos, en las diferentes actividades educativas en la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), no ha sido un ingrediente dominante.

Aún se percibe un desconocimiento en la comunidad universitaria respecto de los derechos de autor y de las distintas formas de licenciamiento para el uso y distribución de los REA. Esta situación plantea la necesidad de un mayor esfuerzo para el diseño, elaboración y diseminar esos recursos entre académicos, investigadores y estudiantes en el fomento de una nueva cultura de la colaboración. Dicha idea puede contribuir a diluir la brecha de la desigualdad que ha sido tan evidente en los últimos meses en situaciones de Enseñanza Remota de Emergencia. Es un hecho que puede constituirse en elemento fundamental para la construcción de Ecologías del Aprendizaje Resiliente. Esto tiene como características fundamentales la noción de que la cognición es influida no solamente por el "contexto", sino que el proceso de aprendizaje es también co-constitutiva del mismo "contexto."

El contexto en las Ecologías del Aprendizaje Resiliente es creado dinámicamente por todos los elementos dentro del ambiente educativo incluyendo a los estudiantes y su desarrollo conceptual, en especial en tiempos de confinamiento al trabajar en casa. El término "contexto" se define aquí como el estudiante, el estudiante que realiza actividades recíprocamente con las herramientas (REA) y el estudiante que realiza actividades recíprocamente con otros y con las herramientas durante el aprendizaje en las Ecologías del Aprendizaje Resiliente (EAR). Es así que los Recursos Educativos Abiertos (REA) pueden ser insertados al interior de una propuesta curricular para actualizar y complementar los planes de estudio

Las construcciones culturales que están detrás de las prácticas pedagógicas de los sujetos, en el entorno virtual de las ecologías del aprendizaje, son accesibles desde el estudio de los marcos estructurales donde se desarrolla la acción y su contexto. Ese marco puede ser el hogar, la ubicuidad de los espacios donde el aprendiz realiza la actividad de aprendizaje, la escuela, y su contexto es el entorno sociocultural. Todo ese conjunto señalado puede ser el objeto de estudio de la etnografía escolar, en tiempos de confinamiento la etnografía digital (HINE, 2000) de importancia para el diseño pedagógico con perspectiva crítica y decolonial.

Algunas preocupaciones epistemológicas del estudio consideran la construcción de un tipo de conocimiento que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la

realidad social y cultural. A la par, se requiere asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo. Igualmente, esto es relevante para aprovechar el activismo pedagógico y las grietas decoloniales (WALSH, 2014) y los elementos de la Altersofía.

Todo lo anterior se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, los pensamientos, lo implícito en la conciencia, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. Esta postura tiene la finalidad de recuperar la experiencia de los sujetos participantes al intervenir e indagar las actividades que se realizan al incorporar REA, al caracterizar el desarrollo profesional en ecologías del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales o híbridos en la actividad conjunta mediada por artefactos. En este caso son los recursos ofrecidos en la propuesta del Movimiento Educativo Abierto en fomento de la pedagogía crítica y emancipadora.

En este punto, respecto del proceso de apropiación de los Recursos Educativos Abiertos, interesa fomentar y dar a conocer la importancia en construcción de la identidad del aprendiz y del docente respecto de sujetos y ciudadanos durante el confinamiento sanitario. También, sobre posibles tendencias para el futuro inmediato respecto del movimiento educativo abierto y las ecologías del aprendizaje resiliente, así como el proceso de apropiación de los REA en la configuración de las Ecologías del Aprendizaje resiliente. Consideramos que ya existen distintas creencias sobre la calidad de estos recursos, su confiabilidad, validez, uso y reuso de los mismos; así como de elementos como los derechos de autor y el soporte académico, como es en el caso de las revistas digitales en formato abierto.

Reflexiones finales

Se hace necesario analizar y reflexionar la práctica educativa desde nuevos enfoques pedagógicos que permitan abordar la problemática educativa en actividades mediadas por los recursos digitales, desde *formas otras* de mirar la realidad. En esos procesos, se hace necesario reconocer la complejidad de los problemas educativos y de las características y condiciones de los actores sociales, docentes y aprendices a partir de las diferentes crisis civilizatorias.

El acto pedagógico considera un proceso de reflexión sobre la práctica misma considerando las diferentes posturas de la teoría educativa, en especial la perspectiva sociocultural y la pedagogía crítica decolonial. En ese sentido, además de la complejidad y la transdisciplina, se considera necesario dejar atrás la docencia tradicional para incorporar nuevos enfoques de “educación diferenciada” y de la llamada “pedagogía de la alteridad”.

La pandemia causada por la COVID-19 trajo consigo el gran desafío de seguir brindando educación en todos los niveles sin hacerlo presencialmente. En México, el 14 de marzo de 2020 se estableció que todos los centros educativos del país fueran cerrados hasta nuevo aviso, a fin de reducir los casos de contagio.

Es este sistema mundo asimétrico, depredador, excluyente y reproductor de colonialidad de centro periferia, con aceleración deshumanizante para la salud, la educación y vida de los pueblos que toma relevancia la pedagogía crítica. Es por esta situación, que nos adentramos a las bases del pensamiento crítico latinoamericano con la propuesta de la Altersofía y la descolonialidad, a partir de un posicionamiento desde el Sur geopolítico (BASILE, 2018). Se convoca a tejer redes de colaboración latinoamericanas y buscar conocimientos que hagan visible las teorías y saberes de los invisibles que día a día construyen procesos educativos, bienestar y salud, en el cuidado de la naturaleza, en la lucha por la equidad, en sus prácticas alimentarias y de relacionamiento. Lo que se busca es construir una nueva pedagogía desde un profundo diálogo de saberes que potencie la vida y permita una lucha frontal frente a la colonialidad intelectual. Si bien aún existen procesos de auto-colonización por las fuertes resistencias institucionales, se puede contribuir a crear grietas decoloniales en el andar conjunto, dentro y fuera de lo instituido para avanzar en lo instituyente en una espiral de conocimiento. Se hace necesaria la reflexión de Freire, (2012) desde la Pedagogía de la Indignación, desde *Pedagogías otras* que abren grietas decoloniales como sitios o lugares de esperanza ante la crisis civilizatoria, de hacer e investigar en comunidades, en redes de formación desde la complejidad.

Con apoyo del proyecto UNAM-PAPIME PE215620
“Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza en la Formación Profesional desde un enfoque transdisciplinario de la salud individual y colectiva”

Referencias

BASILE, G. Salud Internacional Sur Sur: hacia un giro decolonial y epistemológico. En **II Dossier de Salud Internacional Sur Sur**, Ediciones GT Salud Internacional CLACSO. Diciembre, 2018.

SANTOS, B. de S. **Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas** / Boaventura De Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses et al. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

CARRISALES, C. R. **Formación de la Experiencia Docente**. Documento de Trabajo Quinto Congreso Nacional de Educación Normal. 1987.

DANIELS, H. **Vygotsky y la pedagogía**. Barcelona: Paidós. 2003.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy. 1987.

FREIRE, P.: **Pedagogía del oprimido**. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI. 1993.

FREIRE, P. **Pedagogía de la Indignación**. Signo XXI. 2012.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Editorial Paidós, México. 1990.

FOX, K.; BRYANT, G.; LIN, N.; SRINIVASA, N. **Time for Class – COVID-19 Edition Part 1: A National Survey of Faculty during COVID-19**. Tyton Partners and Every Learner Everywhere, Julio 8, 2020, 32 pp. Disponible en:
<https://www.everylearnereverywhere.org/resources/time-for-class-covid-19-edition/>

GARCÍA, A. L. COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 24, n.1, p. 09-32. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

HEWITT, J. An exploration of community in a knowledge forum classroom: An activity system analysis. In S. A. BARAB, R. KLING; J. H. GRAY (Eds.), **Designing for virtual communities in the service of learning**, p. 210–238. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2004.

HINE, C. **Etnografía Virtual**. Barcelona: Editorial UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. 2000.

HONORE, B. **Para una Teoría de la Formación: dinámica de la formatividad**, Madrid: Narcea ediciones. 1980.

JACKSON, N. The concept of learning ecologies. In N. JACKSON; B. COOPER (Eds.), **Lifewide Learning, Education & Personal Development** (chapter A5). 2013. Disponível em: <http://www.lifewideebook.co.uk/conceptual.html>. Acesso: 10 jun. 2021.

JONES, C. A relational, indirect, meso-level approach to CSCL design in the next decade. **International Journal of Computer Supported Collaborative Learning**, v, 1, n. 1, p. 35–56. 2005.

KUUTTI, K. **The concept of activity as a basic unit of analysis for csw research**. Proc., CSCW '91 Proceedings of the 1992 ACM conference on Computer-supported cooperative work (pp. 249- 264). Amsterdam, Netherland. 1991.

KUUTTI, K.; ARVONEN, T. **Identifying potential csw applications by means of activity theory concepts: A case example**. Proc., CSCW '92 Proceedings of the 1992 ACM conference on Computer-supported cooperative work. New York. 1992.

LEONTEV, A. N. **Problems of the development of the mind**. Moscú: Progress Publisher. 1981.

MAINA, M.; GARCÍA I. Articulating Personal Pedagogies Through Learning Ecologies. In: GROS B., K., MAINA M. (Eds) **The Future of Ubiquitous Learning. Lecture Notes in Educational Technology**. Springer, Berlin, Heidelberg. 2016. doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_5.

OCAÑA, A.; ARIAS, M. Altersofia y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. v. 24, n. 85. 2019

OCAÑA, A.; ARIAS, M. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**. v. 16 n. 31. 2019b.

ROCKWELL, E., MERCADO, R. La Práctica Docente y la Formación de Maestros. **Cuadernos de Educación**, DIE, México. 1986.

SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies**. Research and Indigenous People. UK: Zed Books. (1999).

WALSH, C. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes. Revista de Ciencias Sociales**, v. II, n. 4, julio-diciembre. 2015.

WALSH, C. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **E-misférica**, v. 11, n.1. 2014.

Submissão em: 28-08-2021

Aceito em: 06-12-2021