



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CINTHIA MARGARITA SABILLÓN JIMÉNEZ

**(PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA: ENCUENTROS ENTRE
TECNOLOGÍAS DIGITALES Y PROFESORES EN HONDURAS**

Salvador
2022

CINTHIA MARGARITA SABILLÓN JIMÉNEZ

**(PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA: ENCUENTROS ENTRE
TECNOLOGÍAS DIGITALES Y PROFESORES EN HONDURAS**

Tesis presentada al Programa de Pos-Graduación de la
Universidade Federal da Bahia, como requisito para la
obtención del título de Doctora en Educación

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Silveira Bonilla

Salvador

2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Sabillón Jiménez, Cinthia Margarita.

(Per)formación rizomática : encuentros entre tecnologías digitales y profesores en Honduras / Cinthia Margarita Sabillón Jiménez. - 2022.
269 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Professores - Efeito das inovações tecnológicas - Honduras. 2. Tecnologia digital. 3. Professores - Formação. 4. Formação profissional. 5. Formação continuada de professor. 6. Rizoma. I. Bonilla, Maria Helena Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.334 - 23. ed.

CINTHIA MARGARITA SABILLÓN JIMÉNEZ

**(PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA: ENCUENTROS ENTRE
TECNOLOGÍAS DIGITALES Y PROFESORES EN HONDURAS**

Tesis presentada al Programa de Pos-Graduación de la Universidade Federal da Bahia, como requisito para la obtención del título de Doctora en Educación, defendida y aprobada el 30 de agosto del 2022, por la terna examinadora constituida por:

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla - Orientadora
Doctora en Educación por la Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Doctora en Educación por la Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Dante Augusto Gaaleffi
Doctor en Educación por la Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Doctor en Educación por la Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Doctor en Educación y libre docencia en Filosofía de la Educación, ambas por la
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Guillermo Arnaldo Pineda Reyes
Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

A

Mis padres, Victor Hugo Sabillón y Rosa Lesy Jiménez, que con sus grandes esfuerzos han logrado educarnos, yo soy lo que soy gracias a ustedes papi y mami; los amo.

AGRADECIMIENTOS

Mientras escribo estas líneas hago un viaje en el tiempo, y pienso lo rápido que todo transcurrió, fueron tantos momentos, algunos malos, pero la mayoría fueron hermosos. Estoy concluyendo esta experiencia totalmente contagiada de innúmerables personas que aportaron a mi devenir investigadora, en mi devenir como persona.

Primeramente, quiero agradecer a mis padres, que con grandes esfuerzos me han apoyado en cada proyecto de mi vida. Gracias papi y mami, que desde hace años los veo madrugar para poder educarnos, darnos las habilidades que nos permitieron crecer como personas. Papi, gracias por haberme dado tanto, no solo me regalaste tu apellido, me regalaste la posibilidad de lograr mis sueños, quiero que sepas, que este cuervo se esforzó mucho para nunca sacarte los ojos, todo lo contrario, he luchado para que tus ojos estén siempre llenos de orgullo de mi. Mami, gracias, porque tus manos están lastimadas de tanto esfuerzo, que has tenido que trabajar duro para darnos mejores condiciones, me enseñaste a ser una mujer fuerte, que no se deja vencer por nada. También quiero agradecerles a mis hermanos, que me han alentado en todo momento; ustedes saben como nos ha costado llegar hasta donde estamos, que hemos trabajado como familia, y este logro es de ustedes también.

Agradecerle a mi mejor amiga, Karen Rodríguez, que desde la distancia me dio aliento en los momentos en los que sentía que ya no podía más, que ha aguantado tantas veces mis desahogos, que ha tenido las palabras justas para darme aliento. Hemos crecido juntas, son 23 años de amistad, y siempre nos hemos tenido para ayudarnos.

Agradecerle a mis amigos de talla internacional, David, Roger, Lucila, Bartira, Karla, Lulu, Vanessa, Rafael, los mejores compañeros para debatir temas filosóficos, bailadores, y organizadores de una *festinha* al final de una reunión del GEC. Cómplices de mis disfraces, de salidas en operación cerveza, de tardes de señoras, son los mejores de este mundo. Quiero agradecer a Vanessa, que desde nuestras primeras clases del doctorado creamos una linda amistad, gracias amiga por tanto apoyo, y cariño.

A los mejores roommates del mundo, mil gracias porque me escucharon tantas veces hablar de mi rizoma. A Madian, por las conversaciones en el pasillo de nuestro apartamento; a Evanilson por haberme ayudado mucho a este mundo Deleuzenano, mil gracias. Agradecer también a David Sierra, por esas tardes de conversaciones y café.

Quiero darle las gracias a mi orientadora, Maria Helena Bonilla, mil gracias por su apoyo, por su soporte, por haberme permitido vivir estas experiencias. Gracias por cada una de sus palabras, por sus orientaciones, por las rizadas compartidas, usted ha sido fundamental para que este proceso se hiciera realidad, usted le permitió a esta tiligua volar alto.

Agradecer a los integrantes del Grupo de Investigación Educación, Comunicación y Tecnología, GEC, por cada uno de sus aportes. Gracias en especial a Jaqueline y Danilo, gracias mis lindos por su cariño y cada uno de sus aportes a mi trabajo, que siempre fueron realizados desde la empatía y el respeto.

Muchas gracias a Hugo Madrigal, por su cariño, paciencia y apoyo. Gracias por aguantar mi estrés de los últimos meses, y siempre tener una expresión de ánimo para mí.

Agradecerles A Gabito y Georgina, con quienes llegué en el 2015 a la facultad de educación de la UFBA, gracias por su apoyo y amistad. A Ronald, por haberme incentivado a realizar este doctorado, por su apoyo incondicional, gracias. También agradecer a mi tío Mauricio, por su cariño y las aventuras que me ha regalado.

A mis amigas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Laura, Yanis, Suany, Blanca, Digna, Doris, Rossy que siempre me han echado ánimos en estas aventuras de estudiar. Tenemos que hacer reuniones más frecuentes nenás.

Definitivamente, agradecerle a cada profesor que participó de esta investigación; contribuyeron enormemente, sin ustedes esta tesis no sería lo que es hoy. Gracias por haber aceptado desde el inicio, y haber permanecido constante en este proceso, a pesar del contexto en que nos encontrábamos.

Pero, también quiero agradecerles a todos los profesores, que sin saber marcaron mi devenir como educadora, a mis profesores de la Escuela Maura Reyes de Sabillón, Carla Alonso, Patria Alonso y Elias Sabillón. A mis maestros de la Escuela Normal, principalmente a mi profesor Fernando Caballero, Yolanda Guevara, Israel Martínez (Q.D.D.G.). Y a mis profesores de la UPNFM, principalmente al Lic. Chevez, por sus lindas clases de geografía, Lic. Jiménez, por sus magistrales clases de economía y al Lic. Guillermo Pineda, por hacer que me enamorara de las Ciencias Sociales. Todos ustedes han sido referencia en mi vida, y les guardo infinita admiración.

Gracias a Imagen Dragons, que con su música me acompañó en mis largas jornadas de redacción de la tesis. Gracias al resto de amistades que en estas páginas no logré escribir sus nombres, pero, que me han brindado siempre su apoyo.

Com o rizoma, as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade.

Silvio Gallo (2004, p. 45)

SABILLÓN JIMÉNEZ, Cinthia Margarita. **(Per)Formación Rizomática: encuentros entre tecnologías digitales y profesores en Honduras**. 2022. 269 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Programa de Pos-Graduación en Educación, Universidad Federal de Bahia, Salvador, 2022.

RESUMEN

La sociedad contemporánea se caracteriza por una marcada presencia de tecnologías digitales, las cuales condicionan la realización de muchas de las actividades que los individuos realizan en su cotidiano. Este contexto genera la necesidad de fomentar en los ciudadanos las habilidades de letrados digitales, siendo las diferentes instituciones educativas, en los diferentes niveles, las que asumen la responsabilidad de fomentar dichas habilidades. Ante este desafío, los profesores en Honduras han venido implementando de diferentes formas las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas, sin embargo, no queda claro cómo se estructuraron los diferentes procesos que los condujeron a aproximarse a las tecnologías digitales. Es ante ese contexto que la presente investigación tuvo como objetivo el comprender cómo los flujos emergentes de los encuentros entre máquinas deseantes constituyen la (Per)Formación Rizomática, para la incorporación de las tecnologías digitales en el cotidiano de los profesores hondureños. La investigación es de cuño cualitativo, y por la naturaleza del objeto de investigación se optó por el método cartográfico, para la producción de datos, y para la selección de los profesores participantes de la investigación se realizó, en primer momento, un cuestionario a manera de formulario de preinscripción a un curso virtual, cuyos datos se procesaron mediante una clasificación ponderada simple de criterios, siendo que aquellos que obtuvieron los resultados más altos, evidenciando que tenían experiencias con tecnologías digitales, fueron seleccionados para participar de un curso virtual. En segundo momento, se desarrolló un curso virtual sobre Estrategias Didácticas Digitales con los 43 profesores hondureños seleccionados, permaneciendo solo 18 de ellos en el transcurso del curso. Todas las interacciones realizadas en el curso, así como las creaciones que produjeron los profesores fueron utilizadas como datos en la investigación. Finalmente, se realizaron entrevistas no estructuradas a dos de los profesores del curso virtual. Los datos se analizaron a través del análisis textual discursiva. Entre los resultados obtenidos se evidenció que los profesores de Honduras se aproximan a las tecnologías digitales movidos por los diferentes encuentros virtuales y físicos que han tenido, a lo largo de la vida, con tecnologías, colegas, amigos, los cuales han generado Contagios Pedagógicos, contribuyendo a que se aproximen a las tecnologías digitales. Otro de los aspectos que están condicionando los procesos (per)formativos de los profesores son las percepciones que tienen sobre las tecnologías digitales y sobre el nivel de experticia que los alumnos y ellos mismos tienen con las mismas. Estas percepciones han despertado deseos en ellos, movilizándolos a emprender proceso (per)formativos, sin embargo, muchas de estas percepciones se enmarcan en una concepción tecnicista de las tecnologías, percibiéndolas como herramientas. Finalmente, otro de los aspectos que viene influyendo en la manera en la que los profesores se aproximan a las tecnológicas digitales son los procesos formales de formación, como la profesionalizante y la continuada; en el caso de la profesionalizante, la universidad ofrece pocas experiencias con tecnologías digitales a los futuros profesores; por esto, la principal influencia está siendo la formación continuada, que por la potencia de la movilidad física, informacional y de pensamiento, ha contribuido a que los profesores puedan realizar estudios en el extranjero, así como también cursos de manera virtual. Ambos procesos de formación, profesionalizante y continuada, son impregnados significativamente por la autoformación de los profesores que

juega otro papel importante para la constitución de la (Per)formación Rizomática para la incorporación de las tecnologías digitales en el cotidiano de los profesores en Honduras.

Palabras claves: tecnologías digitales, formación docente, formación profesionalizante, formación continuada, autoformación, rizoma.

SABILLÓN JIMÉNEZ, Cinthia Margarita. **(Per)Formação Rizomática: encontros entre tecnologias digitais e professores em Honduras**. 2022. 269 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

A sociedade contemporânea caracteriza-se por uma presença marcante das tecnologias digitais, que condicionam o desenvolvimento de muitas das atividades que os indivíduos fazem no seu cotidiano. Este contexto gera a necessidade de promover competências de letrados digitais nos cidadãos, assumindo as diferentes instituições de ensino, nos diferentes níveis, a responsabilidade de promover essas habilidades. Frente a esse desafio, os professores hondurenhos vêm implementando as tecnologias digitais de diferentes maneiras em suas práticas pedagógicas, mas não está claro como foram estruturados os diferentes processos que os levaram a essa implementação. É nesse contexto, que esta pesquisa teve como objetivo compreender como os fluxos emergentes dos encontros entre máquinas desejantes constituem a (Per)Formação Rizomática, para a incorporação das tecnologias digitais, no cotidiano dos professores hondurenhos. A pesquisa é de natureza qualitativa, e devido à natureza do objeto de pesquisa, optou-se pelo método cartográfico para a produção dos dados, e, para a seleção dos professores participantes da pesquisa, se fez inicialmente um questionário, do tipo ficha de pré-inscrição para um curso virtual, cujos dados foram processados mediante uma classificação ponderada simples de critérios, e aqueles que obtiveram os maiores resultados, evidenciando ter experiência com tecnologias digitais, foram selecionados para participar do curso virtual. Num segundo momento, foi desenvolvido um curso virtual sobre Estratégias Didáticas Digitais, com os 43 professores hondurenhos selecionados inicialmente, porém, apenas 18 deles permaneceram durante todo o curso. Todas as interações realizadas no curso, como também as criações produzidas pelos professores, foram utilizadas como dados na pesquisa. Por fim, foram realizadas entrevistas não estruturadas com dois dos professores do curso virtual. Os dados foram analisados por meio da análise textual discursiva. Como resultados, evidenciou-se que os professores de Honduras se aproximam das tecnologias digitais movidos pelos diferentes encontros virtuais e físicos que tiveram, ao longo de suas vidas, com tecnologias, colegas, amigos, os quais geraram Contágios Pedagógicos, contribuindo a que eles se aproximassem das tecnologias digitais. Outro elemento que está condicionando os processos (per)formativos dos professores são as percepções que eles têm sobre as tecnologias digitais e sobre o nível de conhecimento que os alunos e eles próprios têm sobre elas. Essas percepções despertaram neles desejos, mobilizando-os para empreender processos (per)formativos, porém, muitas dessas percepções estão em sintonia com uma ideia tecnicista das tecnologias, percebendo-as como ferramentas. Por fim, outro dos elementos que vêm influenciando a forma como os professores se aproximam das tecnologias digitais são através dos processos formais de formação, como a formação profissionalizante e a formação continuada; no caso da profissionalizante, a universidade oferece poucas experiências com tecnologias digitais aos futuros professores; por isso, a principal influência está sendo a formação continuada, que pelo poder da mobilidade física, informacional e de pensamento, tem contribuído para que os professores possam realizar estudos no exterior, além de cursos virtuais. Ambos processos de formação, profissionalizante e continuada, estão significativamente impregnados pela autoformação de professores, que desempenha um papel

importante na articulação da (Per)formação Rizomática para a incorporação das tecnologias digitais na vida cotidiana dos professores em Honduras.

Palavras-chave: tecnologias digitais, formação docente, formação profissionalizante, formação continuada, autoformação, rizoma.

SABILLON JIMENEZ, Cinthia Margarita. **Rhizomatic (Per)formation: encounter between digital technologies and teachers in Honduras.** 2022. 269 p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022

ABSTRACT

Contemporary society is characterized by a strong presence in digital technologies, which determines the realization of a lot of day-to-day activities that an individual makes. This context generates the necessity to promote in the citizens, the abilities of a digital literate, giving the educational institutions, in their different levels, to take on the responsibilities to advance those skills. In the face of this challenge, the teachers in Honduras have been implementing digital technologies in different ways in their pedagogical practices, nevertheless, it has not been clear the structured process that drove them to approach them in the first place. Within this context, this research had the objective of understanding how the emerging flows of the encounters between the desiring machines constituted the Rhizomatic (Per)formation, for the incorporation of the digital technologies in the quotidian of the Honduran teachers. This study has a qualitative imprint, and because of the nature of the object of investigation, it was opted for the cartographic method for data production, and for the selection of the participating teachers in this research, it was conducted at first, a questionnaire as a pre-registration form for a virtual course, data that was processed using a weighted classification of simple criteria, in which those who got the highest scores, showed that they had experience with digital technologies, and were selected to participate in the virtual course. Secondly, a virtual course on Digital Teaching Strategies was developed for the 43 Honduran teachers that were selected, staying only 18 of them in the duration of the complete course. All the interactions that occurred, as well as the creations that were made by the teachers during the totally of the course, were used for data in this research. Lastly, unstructured interviews were made with two of the teachers that participated in the course. The data was analyzed through discursive textual analysis. Among the obtained results, it was evidenced that the Honduran teachers were motivated to approach the digital technologies because of the different virtual and physical encounters that they had experienced in their lives with different technologies, colleagues, friends, etc., which have generated Pedagogical Contagions, contributing for them to advance towards the digital technologies. Another aspect that conditioned the (per)formations process of the teachers, is the perception that they had upon the digital technologies and the level of expertise that their students had compared to their own. These perceptions awakened a desire in them towards a (per)formation process, however, a lot of these perceptions were framed in a technical conception of the technologies, perceiving them only as tools. Finally, another aspect that has influenced the way that the teachers approach the digital technologies, are the formal formation processes, such as the professionalized and the continued education; in the case of the professionalized process, the university offers little expertise with digital technologies to the future professionals; due to this, the main influence is sustained by the continued education, that because of the power of the physical mobility, the information and thought, that contributed to the teachers to pursue and continue their studies in other countries, as well as online courses. Both formational processes, professionalized and continued education, are significantly impregnated by the self-formation process that the teachers must go through and the important role that it has for

the constitution of the Rhizomatic (Per)formation and its incorporation to the digital technologies in the quotidian of the Honduran teachers.

Keywords: digital technologies, teacher formation, professionalized process, continued education, self-formation, rhizome.

LISTADO DE ABREVIATURAS

ATD	Análisis Textual Discursivo
BTP	Bachillerato Técnico Profesional
CEMG	Centro de Educación Media Gubernamental
CEMGJL	Centro de Educación Media Gubernamental Juan Lindo
CMS	Course Management System
DCNB	Diseño del Currículo Nacional para la Educación Básica
EDD	Estrategias Didácticas Digitales
EHT	Evente Horizon Telescope
ENMSA	Escuela Normal Mixta Santa Bárbara
FUNDA-UPNFM	Fundación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
GEC	Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias
ISMA	Instituto Salesiano María Auxiliadora
SACE	Sistema de Administración de Centros
SB	Santa Bárbara
TD	Tecnologías Digitales
TIC	Tecnologías de la información y comunicación
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNIR	Universidad en Internet
UPNFM	Universidad Pedagógica Francisco Morazán

LISTA DE TABLAS

- | | |
|----------------|---|
| Tabla 1 | Contraste de acceso a TD entre Cortes y S.B. |
| Tabla 2 | Ponderaciones para la evaluación docente en Honduras |
| Tabla 3 | Organización de las categorías |
| Tabla 4 | Ponderaciones para la evaluación docente en Honduras |
| Tabla 5 | Datos sobre las actividades cotidianas de los profesores realizadas con tecnologías digitales |

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Contenidos a desarrollar en el curso de Estrategias Didácticas Digitales
- Figura 2** Fases del trabajo de campo y su análisis
- Figura 3** Captura de pantalla de un anuncio publicitario del teléfono Walkman
- Figura 4** Datos sobre la evolución del acceso a telefonía móvil en Honduras
- Figura 5** Datos sobre acceso a Tecnologías Digitales de los profesores en Honduras
- Figura 6** Imagen socializada dentro del Módulo 1 del Curso de Estrategias Didácticas
- Figura 7** Obra del artista Maurits Escher, titulada “Relatividad” de 1953
- Figura 8** Imagen compartida por la profesora Elle Swallow Richards en Facebook®
- Figura 9** Comic sobre la percepción de las TD en las prácticas pedagógicas
- Figura 10** Imagen compartida en el grupo de Facebook® por la docente Maria Montessori
- Figura 11** Gráfico sobre el nivel académico de los profesores en Honduras
- Figura 12** Datos sobre el acceso a internet fijo y móvil en Honduras
- Figura 13** Publicidad del Diplomado de Docencia en ambientes virtuales de aprendizaje, ofrecido por la FUNDA-UPN
- Figura 14** Imagen de un simulador en Corea, compartida en el grupo de WhatsApp®.
- Figura 15** Infografía elaborada en el módulo 5 sobre lenguaje gráfico, del curso de Estrategias Didácticas Digitales
- Figura 16** Captura de pantalla del aula virtual creada por la profesora Ellen Swallow Richards.

SUMARIO

PRELUDIO	20
1. INTRODUCCIÓN	29
1.1 LAS TD Y LA (PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA EN MI DEVENIR-PROFESORA	29
1.2 CONTEXTO SOCIAL EN LA (PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA.....	36
1.3 BREVES (LINEA)MIENTOS METODOLÓGICOS.....	50
1.3.1 La cartografía constituyéndose en/con el movimiento de los trazos de la (Per)formación Rizomática	62
1.3.1.1 <i>Los Guancascos: (des)encuentros aparalelos</i>	71
1.3.2 Análisis como parte del proceso de acompañar	83
2. (PER)FORMACIÓN DE PROFESORES: TENSIONES ENTRE LA HOMOGENEIZACIÓN Y LA SINGULARIDAD	92
2.1 FORMACIÓN PROFESIONALIZANTE EN DOCENCIA: PROCESOS PARA LA CREACIÓN DE UN PERFIL HOMOGENEIZADO	95
2.2 (AUTO)FORMACIÓN DE PROFESORES, EXPERIENCIAS COLABORATIVAS COMO TENTATIVAS DE RUPTURA ANTE EL SISTEMA	104
2.3 CRÓNICA DE UN PERFORMANCE	110
2.4 (PER)FORMACIÓN COMO ACTO CREATIVO DE IRRUPCIÓN	111
2.5 (PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA: DIFUMINANDO LAS FRONTERAS....	116
3. CONTAGIOS PEDAGÓGICOS: RESULTADO DE UN ESCENARIO DE INSERCIÓN	127
3.1. ENCUENTROS ENTRE DOCENTES Y TD	129
3.2 DEMANDAS Y CAMBIOS EN LA SOCIEDAD GENERADAS POR LA PRESENCIA DE LAS TD	136
3.3 POLÍTICAS INSTITUCIONALES Y PÚBLICAS	140
3.4 LA PANDEMIA DEL COVID-19 LA ESPADA QUE COLOCÓ A ALGUNOS DOCENTES CONTRA LA PARED	144
4. LA PERCEPCIÓN DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN EL TEATRO DE LA INDIVIDUACIÓN	147
4.1 PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS TD	151
4.2 EL ROL DEL DOCENTE EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: ¿ESTAMOS HACIENDO BIEN NUESTRO TRABAJO?	157
4.3 IMPLEMENTACIÓN DE LAS TD COMO UNA TENTATIVA DE MEJORAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES ...	164
4.4 PERCEPCIONES SOBRE LA PERICIA CON LAS TD COMO CATALIZADOR DE LA (PER)FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN HONDURAS	172
4.4.1 Pericia con las TD: “¿los estudiantes nos llevan la delantera?, ¿o quizás no?”	172
4.5 AUTOPERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES CON LAS TD	182
5. FORMACIÓN PROFESIONALIZANTE, CONTINUADA Y AUTOFORMACIÓN: CENTROS DE TRANSICIÓN PARA LA (PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA	186
5.1 FORMACIÓN PROFESIONALIZANTE DE PROFESORES	192
5.2 FORMACIÓN CONTINUADA POTENCIALIZADA POR LA MOVILIDAD...201	

5.3 LA AUTOFORMACIÓN: LA CONVERGENCIA DE LAS FUERZAS DE LO EXTERNO	215
6. CONECTANDO LOS CENTROS DEL RIZOMA	219
BIBLIOGRAFÍA	233
ANEXOS	244
CODA.....	262

PRELUDIO

*Quien ve a las líneas del mundo
unir a la desdicha
con la alegría sin tiempo ni motivo,
a la ciega del hombre con lo luminoso del hombre,
al cobarde, al justo, al tonto
(que asiste a la ceremonia del crepúsculo
asombrado, muy quieto, flotando sobre el agua),
nunca se vuelve altivo
a contemplar la guerra que incendia
el lugar donde vibra todo esto.[...]
Benitez, Luis (s.d.)*

La historia de la humanidad está llena de líneas, que permitieron que las sociedades se fueran articulando para garantizar la supervivencia de la especie; el vivir en conjunto, en sociedad, le ha sido fundamental para poder satisfacer sus necesidades a lo largo de la historia. Dentro de ese proceso encontramos tres tipos de líneas (DELEUZE; GUATTARI, 2004); las primeras son las relativamente flexibles, de vinculación, que contribuyeron (y continúan contribuyendo) a la segmentarización, que van permitiendo que las sociedades y sus múltiples aspectos se territorialicen, garantizando la difusión de los conocimientos y experiencias. El segundo grupo lo constituyen las líneas duras, “que procede a la organización dual de los segmentos, a la concetricidad de los círculos en resonancia, a la sobrecodificación generalizada [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 225); para los autores estas líneas permiten la reterritorialización como un nuevo espacio o escenario sobrecodificado. Las terceras son las líneas de fuga, o abstractas, mediante las cuales se descodifica, destratifica y desterritorializa la sociedad y todo lo que se contempla dentro de ella, garantizando la creación de las experiencias y conocimientos, conduciéndolos a un “verdadero devenir” (DELEUZE; GUATTARI, 2004). Sin embargo, “ a veces puede decirse que las líneas son apenas dos o, más precisamente, que tenemos de un lado el flujo, solo

aprensivo por el cuerpo vibrátil, y el otro, la línea, solo aprensiva por el ojo retina, y eso de dos maneras” (ROLNIK, 2016, p. 53, traducción nuestra).

Además de la existencia de estas líneas, también existen los vacíos, los puntos muertos, líneas muertas, por los cuales nos vemos obligados a transitar en ocasiones, pasar por territorialidades fijas, que bloquean (DELEUZE; GUATTARI, 2004). Para estos autores, estos elementos “ [...] crean bloqueos (axiomática), organizaciones que crean estratos (estratómetros), reterritorializaciones que crean agujero negro (segmentómetros), conversiones en líneas de muerte (deleómetros)” (2004, p. 522). Es en los espacios vacíos en donde las líneas de fuga emergen, se multiplican, se expanden, llenando aquel espacio en donde no había nada. “Incluso los fracasos forman parte del plan” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 260). La historia de la humanidad tiene varios de esos puntos muertos, de esos espacios vacíos, que condicionaron el surgimiento de líneas de fuga, contribuyendo a la desterritorialización de las sociedades.

Este proceso de articulación de las sociedades depende de las múltiples dimensiones y las velocidades mensurables de las líneas, lo que permite el establecimiento de lo que Deleuze y Guattari (2004) denominan de agenciamientos. El agenciamiento es una concentración móvil de multiplicidades de elementos, que convergen, encontrándose y creando vínculos, vínculos expresados en diferentes direcciones, velocidades e intensidades. Cada uno somos el resultado de diferentes agenciamientos, que simultáneamente, al conectarnos con otros, generamos más agenciamientos, o mejor dicho, somos varios en un todo, formamos parte de un solo agenciamiento, existimos solo en la medida de los colectivos, del contacto con otras máquinas deseantes.

El conocimiento es un agenciamiento, el cual puede orientarse en dos direcciones: la primera son los “estratos”, que se establecen como organismos estructurados, un total significativo con determinaciones puntuales; la segunda son los “cuerpos sin órganos”, otorgando la posibilidad de deshacer los organismos estructurados, a través de la difusión de partículas asignificantes, es decir, permite la (re)construcción, el recomienzo, la no imitación, la captura del código del conocimiento, plusvalía del conocimiento (DELEUZE; GUATTARI, 2004).

Para producir esa plusvalía del conocimiento, es necesario que exista algo o alguien que lo produzca, que tenga la característica de la producción. En nuestro entorno estamos rodeados de diferentes elementos que en conjunto producen un sin fin de productos. A estos

elementos Deleuze y Guattari (1973) denominan de “máquinas deseantes”, de forma que “la regla de producir siempre el producir, de incorporar el producir al producto es la característica de las máquinas deseantes”. Las máquinas deseantes son todas aquellas máquinas binarias, humano o no humano, que funciona en una relación asociativa, de acoplamientos de flujos, en la cual una es productora, pero que siempre hay otra conectada a ella cortando/extrayendo el flujo, pero, simultáneamente, la primera está conectada a otra, siendo en ese caso la que extrae el flujo; esta dinámica de acoplamiento en la cual una produce y otra corta el flujo es efectuado por el deseo; el deseo es lo que nos hace fluir, encontrarnos y establecer vínculos con otras máquinas. Los individuos, constituimos máquinas deseantes, que a lo largo de la historia nos hemos ido acoplando mutuamente, como también con otras, que no son humanas, para producir diferentes materiales, conocimientos, que garanticen la satisfacción de las necesidades del ser humano.

Sin embargo, la producción del conocimiento ha experimentado, a lo largo de la historia, ciertos “retrasos relativos” (DELEUZE; GUATTARI, 2004), debido al desaceleramiento de las velocidades mesurables de las líneas, como aconteció en la Edad Media, en la cual el desarrollo del conocimiento sufrió cierto estancamiento; posteriormente, con la invención de la imprenta, ese conocimiento experimenta un aceleramiento, generando precipitación y ruptura. Es mediante el acoplamiento de las máquinas deseantes que los agenciamientos experimentan cambios (DELEUZE; GUATTARI, 1973), en este caso, la imprenta y el individuo son máquinas deseantes que se encajan, se acoplan perfectamente para crear líneas, agenciamientos.

Ya con el surgimiento de las Tecnologías Digitales (TD), el conocimiento, o “agenciamientos” (DELEUZE; GUATTARI, 2004), adquieren nuevas velocidades, intensidades, ampliando al mismo tiempo sus dimensiones, permitiendo que el conocimiento y las relaciones entre las sociedades se expandan, venciendo las limitaciones del tiempo y espacio. Las TD, como máquinas deseantes, están conectadas con otras máquinas deseantes y, en base a eso, crean cortes o extracciones de flujos, produciendo líneas en todas las direcciones (DELEUZE; GUATTARI, 2004).

A pesar de la proliferación del conocimiento mediante las TD, podemos apreciar que aún persisten dos tipos de conocimientos; el primero es el “Raíz” (DELEUZE; GUATTARI, 2004), que es una reproducción de las sociedades, organizado, reflexivo, estructurado, estratificado, y que se organiza a través de procesos formales. Sin embargo, las sociedades

son dinámicas, cambiantes, debido a la presencia de las TD en esta. Por lo tanto, el conocimiento que emana de ellas no es vertical, es totalmente amorfo, ramificado, en red; emerge de la multiplicidad que empapa a las sociedades, en donde existen diversos centros, conectados unos a los otros. No obstante, el sistema siempre intenta crear mecanismos de control, de homogeneización, para hacer prevalecer la raíz, las estructuras verticales, aunque las TD posean un alto potencial para la creación de ese otro conocimiento “amorfo”, también pueden ser utilizadas para garantizar la permanencia de la raíz en la sociedad.

El conocimiento, por lo tanto, es un agenciamiento (DELEUZE; GUATTARI, 2004), es multireferencial, se alimenta de diferentes maneras, a diversas velocidades y de inúmeras fuentes, multiplicidades. Pero, lo múltiple se puede transformar en una estructura unitaria, cuando incorporamos a su ensamblaje dimensiones superiores. Para combatir esto es necesario ir articulando las dimensiones de manera horizontal, “de la forma más simple, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de que se dispone, siempre n-1” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.12). La multiplicidad existe en una horizontalidad infinita, ubicando en el mismo nivel sus dimensiones; si estas son verticalizadas se unifican constituyendo una unidad finita. Si verticalizamos la multiplicidad, el agenciamiento deja de producirse, de expandirse, inclusive, aún con la presencia de las TD, porque si bien estas provocan el surgimiento de líneas, multiplicidades, generando que el conocimiento se expanda horizontalmente, desde cualquier espacio y tiempo, también pueden sucumbir ante el control, y terminar siendo raíz.

Los agenciamientos generados por las TD han permitido a los individuos tener una mayor participación en la creación y difusión del conocimiento, que en la antigüedad estaba en las manos de los grandes eruditos, o pensadores; esto a pesar de los mecanismos de control que se han venido instaurando en torno de las TD; esta concentración en pocos sectores dentro de las sociedades generaba que este proceso no fuera tan acelerado ni con amplias dimensiones, como en la actualidad, restringiendo en cierta medida lo múltiple. Este contexto mediado por las TD permite a los individuos la posibilidad de ampliar sus redes sociales, romper la estructura lineal de difusión del conocimiento, crear vinculaciones entre las diversas informaciones que tienen acceso, y las que ellos mismos ofrecen o crean; en pocas palabras, establecer un segundo sistema de producción del conocimiento, a lo que Deleuze y Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 2004) denominan de Rizoma.

Un rizoma es un sistema de vínculos, entre estructuras fijas propias de la raíz (líneas molares) y las fugas (líneas moleculares) (ROLNIK, 2016), en donde lo uno forma parte de lo múltiple, simplemente líneas que se van comunicando de manera transversal, no hay puntos o posiciones; nada se reproduce, ni se imita, cada parte se crea con un concepto asignificante que permite el establecimiento de espacios de fuga, y de esta manera desarrolla una evolución paralela (DELEUZE; GUATTARI, 2004). El encuentro con las TD, o máquinas deseantes, ha permitido el crear vínculos con otras máquinas deseantes, sin la limitación del tiempo-espacio; en esa dinámica de encuentros, todo se va conectando, y si una, o varias, de las líneas que nos vinculan se llegara a romper, el rizoma no se desestabiliza, porque puede conectarse en otra parte. Este sistema está presente en nuestra cotidianidad, permitiendo ir articulando las diferentes experiencias, incluidas las que nos educan.

Dentro de las múltiples experiencias que nos educan, encontramos fuerzas que intentan homogeneizar, estructuras verticales que procuran reproducir una patrón/molde de ser humano, pero también, de otras fuerzas amorfas, rizomáticas. Ese encuentro de fuerzas, convergen en el individuo generando un *performance* singular de ese ser/estar, un acto único de ir incluso contra la norma, contra la forma. Por eso, no hablamos de Formación, porque no se logra reproducir totalmente a una determinada forma, sino, nos referimos a una (Per)Formación, como un acto creador en la que el individuo se constituye en singularidad, acciones que irrumpen la homogeneización.

No nos (per)formamos de manera aislada sino en constante contacto con nuestro entorno y los integrantes de la sociedad, estableciendo líneas en diversas dimensiones y velocidades, es decir articulando una (Per)Formación Rizomática. Y estamos pensando en una (per)formación que se aleja de la idea de formar dentro de determinado patrón, sino en una (Per)Formación Rizomática concebida como un verdadero devenir¹. Basándonos en Deleuze y Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 2004), definimos a (Per)Formación Rizomática como el sistema mediante el cual las experiencias que se dan mediante los acoplamientos con otras máquinas deseantes, se vinculan, crean líneas de conexión y fuga, las cuales pueden converger en diversos centros, y es a partir de esas vinculaciones que el individuo logra (re)crear y (re)producir sus propios conocimientos. Cada individuo hace su propia interiorización de sus proceso (per)formativos, se apropia de los conocimientos que considera pertinentes, para luego (re)configurarlos y ponerlos en prácticas.

1 En este trabajo, cuando nos referimos a devenir profesor, nos referimos a tornarnos profesores, más próximo a la definición que establece la Real Academia Española, como “Llegar a ser”, y no en el sentido Deleziano.

La (per)formación de los individuos, específicamente la de los profesores, se articula como un rizoma, porque no tiene un inicio o un final, pudiendo ser interrumpida en cualquier momento (tiempo) o parte (espacio); no tiene un eje central, sino que se establece de manera más horizontal, expandiéndose y multiplicándose en cualquier dirección (NOYOLA PIÑA, 2005). Nuestra (Per)Formación Rizomática no inicia en un punto en específico, simplemente se va articulando mediante las líneas de vinculación y las líneas de fuga, desplazándonos y estableciéndonos por sus múltiples centros (FREITAS, E. De, 2012), y estas dimensiones y velocidades de articulación van a depender de las necesidades generadas por nuestro entorno.

La (Per)Formación Rizomática presenta los seis principios básicos de un rizoma que permiten el poder identificarlos y vincularlos (DELEUZE; GUATTARI, 2016). El primer y segundo principio es de conexión y heterogeneidad, debido a que la (per)formación, en términos generales, no presenta un punto o un orden establecido para todos. Las diversas experiencias que los individuos vivencian, dentro de una determinada sociedad, contribuyen a su (per)formación, sean estas formales o informales; pero estas experiencias no son aisladas, muchas veces una conlleva a la otra. Cualquier experiencia dentro de la (Per)Formación Rizomática puede conectarse con cualquier otra, y de hecho esto es necesario para que todas en conjunto, adquieran sentido, permitiendo la comprensión y vinculación de futuras experiencias formativas, y los respectivos conocimientos emergentes de ellas. Esta variedad de experiencias adquieren múltiples interpretaciones, debido a la heterogeneidad de los individuos y de las interpretaciones que cada uno de ellos hacen de los conocimientos que se producen a partir de ellas. En la (Per)Formación Rizomática se van estableciendo, dentro de esa multiplicidad heterogénea que caracteriza a las sociedades, principalmente la contemporánea, eslabones de diversas naturalezas, biológicos, políticos, culturales, económico, tecnológicos, etc., que condicionan la (per)formación de los individuos.

El tercer principio se refiere a la multiplicidad (DELEUZE; GUATTARI, 2016), la (per)formación de los individuos no tiene un centro, sino “determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 19). A medida que van aumentando los aspectos que determinan la (per)formación, es decir, las dimensiones y el tamaño de las líneas, la (Per)Formación Rizomática permanece en movimiento, en constante expansión. Partiendo de lo propuesto por Deleuze y Guattari (2016), entendemos que la (per)formación de los individuos no remite exclusivamente a la voluntad de un eje centralizador, un “órgano” representado por quienes

“gestionan” el proceso de (per)formación, sino que este depende de una multiplicidad de líneas que se entrelazan entre sí en dicho proceso, es decir “tramas” (DELEUZE; GUATTARI, 2016), de índole político, ambiental, biológico, cultural, económico, educativo, etc.

La (Per)Formación Rizomática “[...] o multiplicidad no se deja codificar, nunca dispone de dimensiones suplementarias al número de sus líneas” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 20–21), a medida que se va expandiendo a través de su multiplicidad plana, se va a crear un “[...] plan de consistencia de las multiplicidades [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 21), el cual va creciendo en la medida que aumentan sus conexiones, y esas multiplicidades se constituyen mediante el afuera, que se va conectando mediante líneas de fuga, las cuales se reconfiguran de acuerdo se van conectando (DELEUZE; GUATTARI, 2016). La dinámica establecida por las TD han permitido la producción de líneas de fuga o de desterritorialización, posibilitando que los individuos, de una manera más autónoma, creen nuevos conocimientos y, por su parte, las líneas molares y moleculares o de territorialización y reterritorialización, que permiten la apropiación, recreación de nuevos conocimientos.

El cuarto principio se refiere a la ruptura asignificante, “un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, según otras” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 22). La (per)formación de los individuos se compone de un sin número de procesos, los cuales pueden generar otros procesos, o pueden ser interrumpidos por diversos motivos, pero eso no significa que esa experiencia no pueda recomenzar desde otro lugar, desde otra línea. La misma formación inicial constituye uno de los múltiples centros de la (Per)Formación Rizomática, de la cual se producen muchas líneas, pero pasamos únicamente una vez por cada centro, porque aunque intentamos experimentar el mismo proceso formativo, este sería diferente porque lo interpretaríamos de otra manera, porque el conocimiento y el individuo no son estáticos, y es esa movilidad por diferentes centros que permite la expansión de la (Per)Formación Rizomática. Esas rupturas asignificantes se amplifican por la presencia de las TD, que permiten a los individuos poder romper y recomenzar, en cualquier momento y espacio, líneas o procesos que contribuyen a la expansión de la formación de los individuos.

Dentro de esas rupturas asignificantes de la (Per)Formación Rizomática, no se da una imitación del conocimiento, sino que se da una reconfiguración del mismo y del individuo, y esto se debe, desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (2016), a la evolución paralela entre

el individuo y el conocimiento, en donde el conocimiento provoca territorialización del individuo, pero el individuo genera una reterritorialización del conocimiento, y el conocimiento, a su vez, desterritorializarse a sí mismo en el individuo. Es decir, esa evolución paralela se refiere a una transmutación mutua que el individuo y el conocimiento experimentan, en donde el individuo se (trans)forma mediante la apropiación del conocimiento, y este se ve (re)configurado en el individuo. Mediante las TD, los individuos tienen la posibilidad de tener un mayor acceso al conocimiento, permitiendo que se den constantemente esas territorializaciones, reterritorializaciones y desterritorializaciones por ambas partes.

La masificación de conocimientos, generada por las TD, ofrecen la posibilidad que se puedan romper las estructuras arborescentes de los procesos formativos formales, esto se debe, en gran medida, al quinto y sexto principio, de cartografía y calcomanía, propuestos por Deleuze y Guattari (2016) para caracterizar a un rizoma. En ocasiones, también ofrecen nuevas maneras de arborificar aun más los procesos formativos, cuando estos están enmarcados dentro de un “eje genérico”, o una “estructura profunda” (DELEUZE; GUATTARI, 2016), a partir de los cuales se pretende reproducir infinitamente ciertos modelos en los cuales los individuos deben ir encajando de manera homogénea. La (Per)Formación Rizomática se arborifica cuando se percibe como un proceso que consiste en calcar determinado patrón formativo en el individuo que aprende, “[...] a partir de una estructura que sobre codifica o de un eje que soporta” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 28).

Sin embargo, la (Per)Formación Rizomática es un mapa y no un calco, porque el mapa actúa sobre lo real, en base al entorno, para construir conexiones, maximizando su apertura, lo que permite la expansión del rizoma/mapa (DELEUZE; GUATTARI, 2016). El mapa y la (Per)Formación Rizomática tiene múltiples entradas, se articula con diferentes elementos a los cuales el individuo tiene acceso, permitiendo la alteración, (re)configuración, (re)creación de un conocimiento nuevo.

La implementación de las TD en la cotidianidad de las personas ha permitido que la (Per)Formación Rizomática pueda expandirse. La inmersión de las TD en los procesos (per)formativos permite establecer vinculaciones/conexiones con los diferentes conocimientos, informaciones y experiencias de otros individuos, que llevan al profesor a (re)construir sus propios conocimientos, experiencias, percepciones e informaciones, que terminan siendo concretizadas o manifestadas en su acción educativa (SABILLÓN JIMÉNEZ,

2017). Pero, también puede arborificar esos procesos, mediante los mecanismos de control y monitoreamiento, al cual todas las personas estamos expuestas, por eso es importante tener conciencia de lo que significa la presencia de las TD en nuestra cotidianidad.

Ante esa dinámica de aprendizaje, los profesores van estableciendo esa (Per)Formación Rizomática, tomando en consideración diferentes elementos que son trascendentales para ese proceso, no segmentando el aprendizaje, o aislados unos de los otros, sino estableciendo redes de formación de profesores, entre todas las máquinas deseantes presentes en el cotidiano del profesor. Esto les permitirá (re)construir mutuamente sus conocimientos, y por ende sus propios procesos de aprendizaje. De una manera u otra hemos venido caminando a lo largo de un recorrido rizomático que nos lleva a comprender cómo vamos construyendo esa (Per)Formación Rizomática de profesores, basta mirar retrospectivamente para darnos cuenta de ello.

1. INTRODUCCIÓN

*ESTA LUZ QUE SUSCRIBO.
 Esto que escribo
 nace
 de mis viajes a las inmovilidades del pasado. De la seducción
 que me causa la ondulación del fuego
 igual
 que a los primeros hombres que lo vieron y lo sometieron
 a la mansedumbre de una lámpara. De la fuente
 en donde la muerte encontró el secreto de su eterna juventud.*

*De conmoverme
 por los cortísimos gritos decapitados
 que emiten los animales endeblés a medio morir*

Del amor consumado.

Desde la misma lástima, me viene.

*Del hielo que circula por las oscuridades
 que ciertas personas echan por la boca sobre mi nombre. Del centro
 del escarnio y de la indignación. Desde la circunstancia
 de mi gran compromiso, vive como es posible
 esta luz que suscribo.
 Roberto Sosa (1971)*

1.1 LAS TD Y LA (PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA EN MI DEVENIR- PROFESORA

En ese viaje retrospectivo sobre mi proceso de (per)formación como profesora, se me vienen a la mente diferentes centros por los cuales ya he transitado, logrando articular mi (Per)Formación Rizomática. Uno de mis centros me remonta al año de 1999, cuando ingresé en la Escuela Normal Mixta Santa Bárbara (ENMSB), en el departamento de Santa Bárbara (S.B.)², en Honduras; recuerdo que en mi pueblo natal, Gualala, no contaba con un colegio de educación media con las mejores condiciones, siendo esta una de las razones por la cual mis padres tomaron la decisión de que debía continuar con mi formación en la ENMSB. Otro de los motivos que condicionaron a mis padres fue que en la época se concebía al magisterio como una carrera que me permitiría incorporarme rápidamente al mercado laboral, además de

² De aquí en adelante para referirnos al departamento de Santa Bárbara usaremos las siglas S.B., ya que su cabecera departamental, o capital, se llama del mismo modo: Santa Bárbara.

contar con cierto prestigio que aun existía en aquel entonces. Durante mi ciclo básico magisterial, que comprendía 7°, 8° y 9° grado, tuve mis primeros acercamientos con el magisterio, llevando asignaturas como orientación psicopedagógica, que me fue preparando para ingresar a la carrera docente en el 2002.

A lo largo de mis tres años de magisterio fueron diversas las máquinas deseantes con las cuales me acoplé, permitiendo la producción de líneas en mi (per)formación de aquella época, con los profesores de la ENMSB, mis compañeros, colegas del cuadro de danzas folklóricas, entre otras; algunos de esos encuentros me brindaron un conocimiento raíz, esencialmente el que emanaba del plan de estudio de las escuelas normales, pero también experimenté conocimientos rizomáticos, principalmente en mis actividades extracurriculares, y mis seis prácticas profesionales que fueron realizadas en mi último año de magisterio. Sin embargo, en medio de tantos elementos que me permitieron articular mi (Per)Formación Rizomática, existieron simultáneamente la presencia de las tecnologías, que en su mayoría eran análogas. Entre algunas de las tecnologías con las que tuve una interacción, en ese momento de mi formación, están las grabadoras, en las que se reproducía casetes con canciones infantiles, reproducción de documentales en los enormes televisores. A finales de mis estudios en la ENMSB, en el año del 2004, las TD comienzan a formar parte de mi cotidiano, y en el ambiente formativo se implementaban principalmente en la redacción de documentos, es decir que, en aquel momento de mi formación, las TD se utilizaban para la creación de conocimiento raíz, dentro de una práctica pedagógica arborescente, vertical.

A pesar que el internet y las TD ya estaban teniendo un papel protagónico en el mundo entero, en la ciudad de Santa Bárbara aún su presencia no era tan significativa, y dentro de las instituciones educativas era menor. Se implementaron laboratorios de informática dentro de la ENMSB, sin embargo, en el desarrollo de las asignaturas, casi no se llegó a utilizar; básicamente la interacción con TD que llegué a desarrollar en ese momento de mi formación como profesora fue la redacción de informes/documentos.

Otro centro de mi (Per)Formación Rizomática lo constituye mi experiencia como profesora en el Instituto Salesiano María Auxiliadora (ISMA), en el año del 2005, en la ciudad de San Pedro Sula, en el departamento de Cortés, en donde descubro que las TD estaban mucho más presentes, las alumnas tenían un mejor acceso a ellas, dentro y fuera de la institución. El ISMA contaba con laboratorios de informática bien equipados, para los diferentes niveles escolares, inclusive las alumnas de pre-escolar tenían clases de informática

en ellos, la política institucional fomentaba en las alumnas y profesores la implementación de las TD en las prácticas pedagógicas. En ese punto, pude apreciar los contrastes referente al acceso a TD entre los dos territorios, que había transitado hasta ese entonces: Santa Bárbara y San Pedro Sula.

Debido al contexto, en el cual la mayoría de las alumnas tenían acceso a TD dentro y fuera del ISMA, se me facilitaba el poder ampliar mis prácticas pedagógicas con TD, asignando trabajos de investigaciones en internet o en las enciclopedias digitales que eran muy comunes en la época. Aquello representaba para mí un reto, porque muchas alumnas llegaban informadas sobre el tema a abordar en la clase, y empecé a percibir como las TD les permitía a mis alumnas tener acceso a otro tipo de conocimiento, además del que tenían acceso dentro del colegio. Aquello rompía la estructura arborescente, vertical en la que mis clases se desarrollaban; no solo mis alumnas estaban aprendiendo mediante las TD, yo, como profesora, me vi condicionada a aprender a modificar mi práctica pedagógica a partir de la presencia de las TD en el cotidiano de mis alumnas.

Una de las experiencias más significativas que realicé fue la producción de documentales sobre los continentes, con alumnas de noveno grado. Las jóvenes dejaron volar su imaginación e hicieron excelentes trabajos, en algunos momentos nos quedábamos en el centro educativo por las tardes para ver el proceso de edición, ellas llevaban sus laptops al colegio para trabajar en equipos. Infelizmente, en aquel momento yo no disponía de laptop, lo que dificultaba mucho el poder realizar muchas prácticas pedagógicas con TD. En esa experiencia intervinieron una multiplicidad de máquinas deseantes, por ejemplo, las mismas TD, la participación de los padres de familias, parientes de las alumnas y las monjas del ISMA, que permitieron que la alumnas y yo, como profesora, pudiéramos articular un conocimiento rizomático. Lamentablemente, en aquella época, mis conocimientos de TD aplicadas a educación eran muy pocos, lo que no permitió que aquella experiencia formativa pudiera extrapolar la sala de clase, que se pudiera expandir; aquellos documentales producidos quedaron almacenados en CD, y con los años se fueron extraviando y dañando, cuando todo ese trabajo podía ser publicado en internet, permitiendo que aquella experiencia formativa contribuyera a la (Per)Formación Rizomática de otros alumnos y de otros profesores.

Durante mi desempeño en el ISMA, tuve la oportunidad de tener constantes procesos de formación continuada, sin embargo, estos no estaban enfocados en la implementación de los

dispositivos digitales, ni utilizábamos los mismos en los procesos formativos. Muchos de los cursos de formación fueron por instituciones de otros países, contribuyendo en gran medida a la formación en el área de pedagogía. Estas constantes experiencias formativas permitían el establecimiento de agenciamientos, sin embargo enmarcados dentro de una estructura rígida, arborescente, en donde el capacitador nos brindaba el conocimiento para luego, como profesora, ponerlo en práctica. Pero, que hayan sido arborescente, no significa que no fueron significativos, o que no contribuyeron a constituir mi (Per)Formación Rizomática; hice una apropiación de aquel conocimiento, lo configuré a partir de mi experiencia y lo apliqué tomando en cuenta mi entorno.

Simultáneamente a mi trabajo, estudiaba en la Universidad Pedagógica Francisco Morazán (UPNFM), la carrera de Ciencias Sociales, podría decirse que me movía en torno de dos centros diferentes de mi (Per)Formación Rizomática, que de alguna manera lograba establecer una transversalidad entre ambos procesos, por lo que uno influenciaba al otro y viceversa. Dentro de la formación inicial en la UPNFM, el uso de los dispositivos digitales, sobre todo la computadora e internet, eran fundamentales, sin embargo, estos dispositivos digitales eran únicamente un medio, un recurso que me permitía lograr realizar determinadas actividades. Siendo que trabajaba como docente, y al mismo tiempo estudiaba mi formación inicial en la UPNFM, no percibía algún tipo de vinculación formal entre estos dos procesos, que me brindaran las habilidades y conocimientos necesarios para poder dar respuesta a las exigencias de la sociedad con relación a las TD, sino que de manera autónoma procuraba poner en práctica en ambos contextos mis experiencias, tanto como alumna como profesora.

Dentro del programa de estudio de Ciencias Sociales de la UPNFM, no se contemplaba una disciplina para discutir la presencia de las TD en los ambientes educativos, sólo existía como requisito dos cursos de informática para el manejo técnico de la computadora. Al interior de las clases de pedagogía y didáctica, las TD sólo se hacían presentes como simples recursos didácticos en las prácticas pedagógicas de los profesores universitarios, con presentaciones en *slides*, videos, imágenes, pero en esencia continuaban manteniendo la misma dinámica vertical, sólo se daba un sustitución de los recursos didácticos, sin que esto implicara una innovación en la práctica pedagógica.

Una vez ya formada como profesora de Ciencias Sociales, con el grado de licenciatura, participé de un Diplomado de Educación Superior, desarrollado por la Fundación de la UPNFM (FUNDA-UPNFM), el cual tiene un módulo para la discusión de las TIC en

educación. Sin embargo, la discusión no fue muy profunda, debido al factor tiempo, por lo que se basó en mencionar algunos recursos digitales para poder ser implementados en las prácticas pedagógicas y crear un blog sobre temas educativos. A pesar que el diplomado tenía ese módulo, los profesores en el resto de los módulos no implementaban las TD en las prácticas pedagógicas.

En el año del 2012 inicié a laborar en el Centro de Educación Media Gubernamental Juan Lindo (CEMGJL), en Trinidad, en el departamento de S.B., una institución pública de educación media, impartiendo diferentes disciplinas del área de Ciencias Sociales, donde continué implementando las TD en mi desempeño profesional. A pesar de sentir la necesidad y el deseo constante de actualizarme, experimenté una desaceleración de la expansión de mi (Per)Formación Rizomática, por cuenta de que mis líneas se vieron reducidas por la no participación en procesos formales de formación de profesores, ya sea por iniciativa de la Secretaría de Educación o por instituciones particulares, sin embargo mi autoformación y mis experiencias como profesora contribuyeron a la creación de agenciamientos, porque la (Per)Formación Rizomática nunca deja de expandirse. Generalmente realizaba consultas a través de grupos de profesores en Facebook, en donde tenía una interacción con colegas de diferentes áreas de todo Honduras. Otra manera era el procurar en Youtube videos sobre temas relacionados a mi área, Ciencias Sociales, y reforzar conocimientos que había estudiado en mi formación inicial. En otras ocasiones procuraba estrategias didácticas y de evaluación, que me permitieran desarrollar determinados temas de mis asignaturas; constantemente recurría a *Education Place*³ y *Rubistar*⁴.

Los pocos procesos formativos que son impulsados por la Secretaría de Educación han sido, en su mayoría, para el área de Matemáticas y Español, dejando de lado las otras áreas de conocimiento. Durante mi permanencia en el CEMGJL, como profesora titular, no experimenté ningún proceso de formación continuada impulsado por la Secretaría de Educación, lo que si percibía era que mis colegas del área de Matemáticas y Español eran convocados con frecuencia para realizar reuniones para formación o solo para discusiones sobre el rendimiento académico de los alumnos en esas áreas.

Posteriormente, mis estudios de maestría en la *Universidade Federal da Bahia* (UFBA) me permitió tener contacto con otra perspectiva referente a las TD implementadas en los

3 Education Place <<https://www.eduplace.com/>>. Acceso en 30 de noviembre de 2018.

4 Rubistar es una plataforma para la elaboración de rubricas de evaluación. <<http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>>. Acceso en 30 de noviembre de 2018.

procesos educativos, pasando por otro centro de mi (Per)Formación Rizomática, que no sólo representó una movilidad geográfica, sino también cognitivamente. En la caminata durante mi maestría, experimenté un aceleramiento en la expansión de mi (Per)Formación Rizomática, no sólo por los conocimientos raíz a los que pude tener acceso a través de los procesos formales de la UFBA, también se debió a la multiplicidad de elementos con los que interaccioné, estableciendo vinculaciones con la (Per)Formación Rizomática de una amplia diversidad de colegas de diferentes países de América Latina, es decir, acoplándome a múltiples máquinas deseantes que convergieron en tiempo y espacio.

Otro elemento importante en mi proceso de formación durante la maestría lo constituyó el trabajo de investigación que se desarrolló a lo largo de los dos años de estudio. Como resultado de esa disertación de maestría, cuyo tema fueron las Prácticas Pedagógicas Desarrolladas con TD por los Profesores de Santa Bárbara, se evidenció una serie de factores que condicionan el desempeño docente con los diferentes dispositivos digitales, siendo la (per)formación uno de los más relevantes. Tanto la formación inicial como la continuada facilitan y dificultan simultáneamente el desarrollo de las prácticas pedagógicas con TD de los profesores de Santa Bárbara, Honduras. Sin embargo, la autoformación está permitiendo que los profesores se puedan aproximar a las TD e implementarlas en sus prácticas pedagógicas.

Tanto los profesores de Santa Bárbara como yo, que también hago parte de ese mismo contexto, logramos vencer las limitaciones experimentadas dentro de los procesos formales de formación de profesores, los cuales no están aprovechando las potenciales de las TD para contribuir a la (per)formación de los profesores, pero sobre todo son procesos segmentarizados, arborescentes y estratificados. Sin embargo, mediante mi acoplamiento con las TD he podido producir líneas de fuga que me han permitido romper esas estructuras rígidas, apropiarme de una cultura digital, dentro de una sociedad líquida, cambiante y dinámica, lo cual se ha visto manifestado en mi desempeño como profesora, al igual que sucede con mis otros colegas.

Cuando concluyo mis estudios de maestría, me reincorporo a mi trabajo en el CEMGJL, durante el segundo semestre del 2017. Durante ese semestre fungí como subdirectora interina en dicha institución; aprovechando la coyuntura del puesto que estaba ocupando temporalmente, intenté coordinar actividades de formación con mis colegas sobre temas relacionados a las TD en educación, pero no conté con el respaldo del cuerpo docente para realizar esa iniciativa. Ante la anuencia de algunos colegas, reduje mi actuación de compartir

parte de mi experiencia durante la maestría con aquellos colegas que se mostraron anuentes a ello. Una de las actividades relevantes que realicé durante mi desempeño como subdirectora fue la coordinación de una videoconferencia entre alumnos de III año de Bachillerato Técnico Profesional (BTP) en Informática del CEMGJL e integrantes del *Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologías* (GEC) de la UFBA, donde se discutieron temas relacionados a la cibercultura. Otra actividad fue el Guancasco⁵ Educativo, en donde se realizó el encuentro de tres instituciones diferentes, como espacio de intercambio de conocimientos de los alumnos; tanto la coordinación como la realización del evento se vio mediado en gran medida por las TD. Ambas actividades representaron espacios de algún tipo de movilidad, permitiendo que la (per)formación de los alumnos y profesores establecieran conexiones rizomáticas, creando vínculos de conexión con personas de diferentes espacios geográficos, ya sea por una movilidad virtual o física.

También se realizaron tentativas para presentar los resultados de la disertación de maestría en algunas de las instituciones donde se realizó el trabajo de campo, pero no se logró concretar la actividad. Se pudo entregar una copia en CD de la disertación a los directores de las instituciones educativas, para que pudieran tener acceso a la misma. No se llegó a tener un contacto con las autoridades educativas de Santa Bárbara para que conocieran los resultados de la investigación realizada en dicha ciudad. De alguna forma, mi experiencia formativa durante mi maestría no logró difundirse lo suficiente para que pudiera contribuir con la (per)formación de otros profesores de Honduras.

La articulación de mi (Per)Formación Rizomática se ve influenciada en gran medida por las características de la sociedad contemporánea, en donde la presencia de las TD me ha permitido el poder aumentar las líneas y las velocidades mesurables, haciendo que este se expanda, sin importar las limitaciones de tiempo y espacio. He logrado una ruptura de ese conocimiento raíz al que he tenido acceso, para poder apropiarme de él, y articularlo como un conocimiento rizomático, el cual continúa expandiéndose dentro de la sociedad contemporánea.

5 Guancasco es una palabra de origen lenca, que se utiliza para una tradición que se realiza entre diferentes pueblos. Dicha palabra significa encuentro entre pueblos hermanos.

1.2 CONTEXTO SOCIAL EN LA (PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA

Cuando recordamos cómo era la sociedad a finales del siglo XX, podemos percibir que la presencia de las TD no era tan evidente como lo es en la actualidad. Aunque la desigualdad continúa siendo muy marcada, cada día las TD van teniendo más injerencia en el cotidiano de las personas, logrando que las relaciones existentes entre los diversos elementos de la sociedad contemporánea adquieran una nueva dinámica. En la actualidad, no sólo la forma de relacionarse con los individuos se ha modificado, también con los objetos, principalmente con las TD, las cuales son omnipresentes en el cotidiano del ser humano, generando que su presencia sea casi invisible. Esto se debe a que cada día salen al mercado diversos dispositivos que conectados al internet adquieren ciertas características que nos permiten estar en red en todo momento, que se han tornado indispensables para la realización de muchas de las actividades de los individuos, desde una sencilla video-llamada o pagar la cuenta de la energía eléctrica desde el teléfono “inteligente”⁶, consultar la hora en un reloj “inteligente”, hasta revisar qué alimentos están haciendo falta en la refrigeradora “inteligente”.

El proceso de “smartificación” se realiza a grandes velocidades y de forma cada vez más acelerada. A pesar de esa vertiginosa velocidad, la sociedad logra acompañar los cambios acelerados de las TD, porque una se va influenciando a la otra mediante una evolución paralela, desterritorializándose y reterritorializándose mutuamente. Pero, las tecnologías han sido producidas por las sociedades a partir de las necesidades, deseos, e inclusive por el mercado que las demanda. Cuando las TD (con sus transformaciones vertiginosas) llegan a la sociedad, hacen que esta se desterritorialice, es decir, se formen nuevas dinámicas en la sociedad a partir de ese acoplamiento, pero igualmente la sociedad hace una resignificación de las TD, reterritorializándolas, atribuyéndole diversos significados por parte de cada individuo, haciendo que estas también se desterritorialicen, haciendo que nuevas formas de TD emerjan en la sociedad. Es un proceso retroalimentador.

Esas reterritorializaciones y desterritorializaciones de la sociedad y las TD van creando nuevas maneras de relacionarse en sociedad, de realizar determinadas tareas o funciones sociales, y por ende genera que las formas de percepción de las diversas construcciones sociales se transformen. Un ejemplo de la injerencia de las TD en la sociedad constituyen la manera en que los movimientos sociales en los últimos años se vienen articulando y

⁶ A ese proceso de llamar todos los dispositivos presentes en nuestro entorno de “inteligentes” es denominado por Morozov (2015) de “smartificación” (MOROZOV, 2015).

manifestando, mediados en gran manera por las TD. Manuel Castells (2012), en su libro *Redes de Indignación y Esperanza*, hace un abordaje de como el Movimiento 15-M en España se fue organizando a través del internet en diversas redes sociales; la crisis en España y la movilidad de las TD permitieron que esos movimientos sociales se iniciaran en ambientes digitales y se terminaran manifestando en las calles de diferentes ciudades españolas.

La omnipresencia de las TD, en diversos aspectos sociales, se debe a que nos pueden acompañar a cualquier parte, nos permiten desplazarnos física o digitalmente por diversos espacios y tiempos; el internet junto con la portabilidad de los dispositivos digitales han permitido que se desarrolle una movilidad desde diferentes puntos de vista (LEMOS, 2009b). Una movilidad de diversos dispositivos digitales, de informaciones, a los cuales los individuos están expuestos directa o indirectamente, ya sea como consumidores o como productores, influyendo en los movimientos de territorialización, reterrotorialización y desterritorialización del conocimiento.

Esa gran cantidad de tipos de informaciones, conocimientos y datos influyen en la dinámica social, generando que las líneas adquieran nuevas dimensiones y velocidades, transformando hasta el mismo sistema de producción, en que la era industrial le ha dado paso a la era del “capitalismo del conocimiento”, como lo denomina Deborah Lupton (2015). A esta era del conocimiento, Alvin Toffler (1980) denominó la Tercera Ola, caracterizada por la descentralización, la producción, distribución y consumo de informaciones y conocimientos, lo que no es controlado por los medios de comunicación tradicionales, sino por los individuos que tienen acceso a TD. Esa descentralización y masificación de la producción del conocimiento se desarrolla en conjunto, rompiendo la estructura arborescente que es propiciada por el conocimiento raíz.

A partir de esta gran masificación de informaciones y conocimientos se ha generado la necesidad de desarrollar nuevas habilidades que permitan desenvolverse dentro de la sociedad contemporánea. Esas habilidades corresponden a las de un letrado digital, lo cual, para Sabillón y Bonilla (2016), es aquel individuo que es capaz de consumir y compartir, mediante un análisis crítico, diferentes informaciones, de utilizar diversos *softwares* para realizar tareas, identifica *hardwares*, protocolos, comprender de multiletramentos, aplicándolos en su cotidianidad para poder desenvolverse en la sociedad contemporánea.

Ante esta exigencia de letrados digitales que puedan desempeñarse dentro de la sociedad contemporánea, la escuela representa uno de los principales espacios donde se

podría fomentar esa formación. Las TD llegan por diversos medios a los espacios formales de formación, como las escuelas y universidades, ya sea por iniciativa de los profesores, o de los alumnos, que llevan diferentes dispositivos digitales y que, en determinados momentos, son implementados de manera espontánea o planificada dentro de la práctica escolar. Otra manera en la cual las TD se hacen presentes en los ambientes educativos es mediante las políticas institucionales o públicas, que pueden imponer o establecer mecanismos que faciliten el acercamiento de los profesores a las TD y su respectiva implementación en las prácticas pedagógicas. Hay que destacar que la llegada de las TD a los centros educativos es tardío en comparación con el ámbito social, en donde se incuban y se desarrollan cambios tecnológicos a velocidades vertiginosas.

Sin embargo, esa dinámica entre las TD y la sociedad en general no es igual dentro de los ambientes educativos, llegando con un cierto retraso a las escuelas, no obstante, su presencia es innegable e imparable. Esta presencia de las TD en los ambientes escolares representa una oportunidad para transformar los procesos de formación de los individuos, tornándose más dinámicos y cambiantes; esto se debe principalmente porque facilitan el acceso y producción de conocimientos. Pero, esto no siempre acontece, en ocasiones la presencia de las TD dentro de los centros educativos no representa una mudanza en la práctica pedagógica, simplemente un reemplazo de los recursos didácticos mediante una práctica pedagógica arborescente, restringiendo y limitando las potencialidades rizomáticas que las TD permiten en la formación de los individuos. “Este universo, sin embargo, tiene que representar mucho más que considerar la incorporación de las tecnologías como instrumentalidades, como uno más - y moderno! - recurso didáctico-pedagógico” (PRETTO, 2013, p. 133, traducción nuestra).

Esa presencia de las TD en los ambientes escolares generan una serie de demandas sociales, situación que es aprovechada por el sector privado. Esto se puede percibir con el hecho de que cada día salen al mercado una serie de *hardwares* y *softwares* aplicados a ambientes educativos. Empresas como Google®, a través de *Google for Education*, ofrecen una serie de cursos y aplicativos para ser implementados dentro de los ambientes escolares. Uno de los servicios ofrecidos a las escuelas son las *chromebooks*, que es una computadora que se entrega a los alumnos y profesores, la cual no necesita de ningún sistema operativo para funcionar, pues entra directamente a la nube de Google®, y no a la nube general, donde pueden realizar una serie de actividades, desde la redacción de documentos en *google docs*,

hasta navegar por internet únicamente a través de *Google Chrome*. Uno de los aspectos a considerar con este tipo de implementación de TD es que existe cierto aprisionamiento tecnológico de los ambientes escolares, porque si bien le dan la libertad a los profesores de crear todo tipo de contenido/material digital, esto únicamente se puede realizar mediante los *softwares* y *hardwares* proporcionados por estas grandes compañías.

Igualmente, se están ofertando cursos de formación para los profesores para la incorporación de las TD en el desempeño docente, entre otros. Además, *Google for Education*, Coursera⁷ y el Portal Educativo de las Américas⁸ también ofrecen cursos de formación en diferentes áreas, como un servicio que es costado por los participantes, aunque ofrezcan becas en ocasiones, no quita la relación comercial de dichos cursos. El problema con este tipo de iniciativas privadas es la desvinculación del Estado sobre la responsabilidad de garantizar la formación a los educadores, para dejarla a disposición del sector privado. Hay que resaltar que muchos de los cursos ofrecidos son más procesos de entrenamiento técnico para el manejo de las TD en entornos educativos, y no hacia una formación que profundice en la discusión de los diversos temas que giran entorno de las TD, lo cual demanda de más tiempo y dedicación, tanto de los participantes como de los mediadores.

Si bien es cierto que la presencia que la empresa privada está teniendo en el campo educativo es mucha, hay países que han tomado la iniciativa de desarrollar mecanismos de formación virtual o de plataformas de administración de centros como propuesta de gobierno. En Honduras se han venido implementando una serie de iniciativas con la intención de dar respuesta a las exigencias sociales, no solo en lo referente a las TD, sino también a la formación de los ciudadanos. Una de esas iniciativas es la plataforma EDUCATRACHOS⁹, que ha venido pasando por una serie de transformaciones desde su creación, y en la actualidad es solo un repositorio de libros de las materias básicas de Matemáticas, Español y Ciencias Naturales, así como también del Currículo Nacional Básico. Actualmente, esta plataforma ha sido actualizada, ofreciendo diferentes recursos para docentes, alumnos y padres de familia; el poder tener acceso a estos contenidos está abierto para todos, pero, también se

7 Coursera: es una plataforma on-line de aprendizaje, con cursos en diversas áreas del conocimiento. Disponible en: <<https://www.coursera.org/>>. Acceso en 4 de julio del 2018.

8 El portal Educativo de las Américas de la Organización de los Estados Americanos (OEA) es una plataforma de que promueve curso de formación de profesores en América y el Caribe, mediante el uso de las TIC para lograr la equidad en la educación y el fortalecimiento de la zona. Disponible en: <<http://www.educoas.org/default2.aspx>>. Acceso en 4 de julio del 2018.

9 La palabra EDUCATRACHOS está compuesta por la abreviación de Edu que quiere decir educación y catrachos que es un seudónimo como son conocidos los hondureños internacionalmente. Disponible en: <<http://www.educatrachos.hn/>>. Acceso en 13 de febrero del 2020.

puede hacer mediante usuarios; en mi caso, como profesora, puedo ingresar, sin embargo, desconozco si padres de familia o alumnos logran iniciar sesión en esta plataforma.

Otra iniciativa implementada en Honduras es la plataforma del Sistema de Administración de Centros (SACE)¹⁰, iniciativa que se inició en el 2013, sin una previa capacitación a los docentes, quedando sólo a iniciativa de algunos profesores que aprendieron de manera autónoma el manejo de la plataforma, compartiendo posteriormente con sus colegas sus conocimientos. En el SACE, cada centro educativo tiene una clave y una contraseña, la cual es utilizada únicamente por el director de cada escuela, el cual está autorizado a asignar a los profesores las asignaturas a impartir, horarios en cada semestre, así como ingresar la organización de cada una de las secciones de alumnos que están matriculados en las diferentes modalidades en el centro educativo. También los profesores tienen un usuario con su respectiva contraseña para ingresar, disponibilizar en la plataforma, a cada parcial, los resultados obtenidos por los alumnos en las asignaturas que ellos imparten; pueden editar su perfil, descargar materiales relacionados a su labor, entre otros. Además, los padres pueden tener acceso a las calificaciones de sus hijos colocando el número de identidad del alumno, así como ver cuál fue su desarrollo académico.

Iniciativas como el SACE representan oportunidades para la creación de líneas de fuga, o de articulación, o por el contrario, rupturas significantes, dificultando la expansión de la (Per)Formación Rizomática. Por ejemplo, en el caso del SACE, algunos profesores aprendieron su administración de manera autónoma, otros crearon videos tutoriales y los compartieron en *YouTube*¹¹, y otros planificaron cursos de formación entre colegas, crearon líneas que permitieron la desterritorialización de determinados conocimientos, y la territorialización de los conocimientos emergentes a partir de la experiencia con el SACE. Sin embargo, al no existir un proceso formal de formación para el manejo de la plataforma, muchos profesores no lograron crear esas líneas, razón por la cual optaron por contratar los servicios de técnicos en informática para que estos realicen el manejo de la plataforma por ellos. Cada profesor comprendió de diferentes formas la implementación del SACE en el sistema Educativo de Honduras; muchos lo vieron como innovador, y otros como una medida

10 La plataforma Virtual de Aprendizaje es coordinada por el Gobierno de Honduras, para la formación en diversas áreas, principalmente en la administrativa <<https://plataformavirtual.sefin.gob.hn/moodle/>>. Acceso en 5 de julio del 2018.

11 Además de los tutoriales disponibles en internet de profesores hondureños, la Secretaria de Educación también disponibilizó tutoriales para facilitar el manejo de la plataforma SACE. <https://www.youtube.com/watch?v=IntJ_xFhcnI>. Acceso en 13 de febrero del 2020.

para complicar el ejercicio docente, y eso representó una forma de ampliar nuestra (Per)Formación Rizomática, o de arborificarla.

Una iniciativa en Honduras, alrededor de procesos formativos en entornos digitales, es hecha por parte de la Secretaría de Finanzas de Honduras, vinculada a la formación de los ciudadanos mediante el desarrollo de una “Plataforma Virtual de Aprendizaje”¹², la cual está orientada específicamente a la capacitación en el área de finanzas. Por su parte, la Secretaría de Educación de Honduras también implementó iniciativas para la formación en línea de los profesores, que anteriormente se realizaba en la plataforma de EDUCATRACHOS, en donde los cursos aparecían disponibles en la plataforma, pero se han venido implementando una serie de reformas en los últimos años, dificultando una continuidad en los programas y proyectos implementados por la Secretaría de Educación. En la actualidad se están brindando cursos de formación para los profesores a través de la nueva “Plataforma Virtual de la Secretaría de Educación”¹³, que tienen como propósito promover la investigación educativa y la formación constante del talento humano en educación, pero, el acceso a dicha plataforma no es abierta, y presenta dificultades para poder tener un usuario y una contraseña y así poder tener acceso a los cursos de formación, porque para poder participar en cualquiera de ellos es necesario la indicación de las autoridades educativas, quienes seleccionan las personas que van a poder participar de los cursos, estableciendo mecanismos de control.

Cuando se establecen mecanismos de control o de bloqueo se impide que la (Per)Formación Rizomática de los profesores se pueda expandir, convirtiéndola en una estructura arborescente, porque la línea de fuga que podría ser trazada por la participación en un determinado curso se ve condicionada por las autoridades educativas, quienes, de una manera vertical, determinan quiénes pueden participar de estos procesos, inhibiendo el deseo del profesor de participar en los cursos de formación. “Cuando un rizoma está bloqueado, arborificado, ya no hay nada que hacer, el deseo no pasa, pues el deseo siempre se produce y se mueve rizomáticamente” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 32). La iniciativa o el deseo de muchos profesores de participar en procesos de formación continuada se ve cortada por este tipo de medidas.

12 La plataforma Virtual de Aprendizaje es coordinada por el Gobierno de Honduras, para la formación en diversas áreas, principalmente en la administrativa <<https://plataformavirtual.sefin.gob.hn/moodle/>>. Acceso en 5 de julio del 2018.

13 Plataforma Virtual de la Secretaría de Educación, fue creada con el propósito de ofrecer cursos formativos a los profesores <http://ibertel.se.gob.hn/cv_dgdp/>. Acceso en 5 de julio del 2018.

En el caso de la formación inicial de los profesores en Honduras, se realiza en la UPNFM, en sus seis centros regionales distribuidos por el país, y en las modalidades presencial y a distancia; en cada uno de los centros regionales y en sus dos modalidades de la UPNFM, los profesores se forman bajo la misma propuesta formativa, dentro de un “modelo disciplinar y unificante, que hasta el momento permanece con orientaciones hegemónicas para concebirse el currículo (MACEDO, 2017, p. 71, traducción nuestra). La propuesta formativa del actual diseño de las carreras de pre-grado en la UPNFM está estructurada con el enfoque de competencias académico-profesionales bajo la tipología propuesta en el Proyecto TUNING Latinoamérica¹⁴. El proyecto TUNING se implementó en Europa y América Latina con el objetivo de que la formación en diferentes áreas en las universidades tuviera cierta convergencia para facilitar la acreditación y comparación de las titulaciones universitarias.

El Proyecto Tuning inicia en Europa en 2001, con la participación de 175 universidades europeas. La palabra Tuning proviene de la palabra en inglés “tune” que significa sintonizar una frecuencia de radio, también se usa para describir la afinación de instrumentos musicales. Tuning busca un punto de convergencia entre los países participantes en la comprensión de las estructuras educativas de nivel superior, que permitan la movilidad de estudiantes en diferentes momentos de su formación inicial, así como la validación de títulos emitidos en otros países.

Para el 2004, se empieza a extender en América Latina, con la participación de 190 universidades de 19 países latinos, incluidos Brasil y Honduras. El proyecto Tuning tiene su propia metodología que se orienta por cuatro líneas de trabajo: competencias genéricas y específicas; enfoque de enseñanza aprendizaje y evaluación; créditos académicos; calidad y transparencia.

En otras palabras, Tuning - América Latina es un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que facilite los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina (BENEITONE et al., 2007, p. 13).

14 Proyecto TUNING Latinoamérica, para más información: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>>. Acceso en 5 de julio del 2018.

A partir del 2008 entra en vigencia esta reforma educativa en la UPNFM, dentro de la cual las tecnologías de la información y comunicación (TIC)¹⁵ aparecen en los programas de estudio de algunas disciplinas. Las TIC son implementadas en los procesos de formación de los profesores de Honduras, principalmente en la formación a distancia, en donde las TD son fundamentales para su realización, por ejemplo, para envío de trabajos por *e-mail*, comunicación con colegas y profesores mediante celulares y las redes sociales, el Moodle de la UPNFM, entre otros; estas prácticas pedagógicas experimentadas en la formación inicial de los profesores son reproducidas ya en su vida laboral dentro de los centros educativos (SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017). Otro aspecto dentro de la formación inicial que está dificultando el proceso de incorporación de las TD en las prácticas pedagógicas es el poco acceso que los profesores tuvieron dentro de la UPNFM, lo que restringió las posibilidades de utilización de TD dentro de los entornos educativos universitarios, y el poco acceso que tuvieron a ellas fue para implementarlas como repositorios de contenidos (SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017), desaprovechando las potencialidades que tienen para transformar la formación inicial en un proceso más dinámico, en concordancia con las exigencias de la sociedad contemporánea.

Paralelamente, la UPNFM también participa del proceso de formación continuada de los profesores de Honduras, mediante los diplomados que ofrece esta institución. Los resultados de mi investigación de maestría evidenciaron que los diplomados de Informática y de Educación Superior son los más demandados por los profesores, este último dispone de un módulo sobre TIC en educación; por su parte, el diplomado de Informática hace énfasis en la formación instrumentalista del uso de computadores e internet. Sin embargo, estos no son gratuitos, tienen que ser pagados por los participantes, a pesar de ser una institución pública, lo que dificulta que el profesor tenga acceso a estos diplomados y pueda continuar actualizándose (SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017). En la misma investigación se reflejó que los profesores también participan de otros cursos de formación continuada en el extranjero, los cuales están teniendo una gran influencia para que puedan implementar las TD en las prácticas pedagógicas.

15 El término TIC se utiliza para aquellas tecnologías que son utilizadas para la comunicación, facilitando la difusión/acceso de información, las cuales actualmente son digitales, en su mayoría, aunque continúan coexistiendo en conjunto con las tecnologías análogas. Podría decirse, en términos generales, que las TIC en la actualidad son TD, sin embargo, no todas las TD son TIC; por ejemplo un *software* de simulación, o un GPS, los cuales constituyen TD, no entran dentro de lo que se considera TIC.

No obstante, los profesores tienen, en cierta medida, procesos de formación continuada sobre TD en educación, que en su mayoría son por iniciativas de ellos mismos, pero estos no hacen énfasis en cómo es el proceso de implementación en ambientes educativos, generando que no se logre un mejor aprovechamiento de las potencialidades de las TD. Ellos hacen mayor énfasis en la formación tecnicista, la cual también es importante para el dominio de los diversos dispositivos digitales existentes en la sociedad, pero esto no es garantía de poder crear líneas de fuga en la (Per)Formación Rizomática, que permitan un verdadero acoplamiento de las máquinas deseantes representadas por el profesor y las TD; cuando se logre ese ensamblaje se verá reflejado en una práctica pedagógica innovadora. Evidentemente, la formación tecnicista también es importante para el manejo técnico de los diferentes dispositivos digitales, permitiendo facilitar el proceso de (per)formación sobre TD en educación, explorando sus posibilidades y potencialidades dentro de la práctica pedagógica; esto no quiere decir que uno depende del otro, simplemente que ambos procesos se complementan.

Los dos procesos representan centros de la (Per)Formación Rizomática de los profesores, en los cuales convergen estratos, líneas de fuga y rupturas asignificantes que permiten que esta se continúe expandiendo. Una de las principales líneas de articulación en la (Per)Formación Rizomática, son las prácticas pedagógicas con TD que los profesores de Honduras experimentaron como alumnos durante la formación inicial y continuada, pero que al ser utilizadas con un enfoque reduccionista, dificultan que más líneas puedan emerger de ese centro, de esa formación inicial. La formación inicial y continuada, como dos centros de la (Per)Formación Rizomática, producen tanto líneas duras, flexibles, de fuga y rupturas asignificantes como también vacíos, puntos muertos que imperan en su mayoría y dificultan que se puedan generar desterritorializaciones para la implementación de las TD en las prácticas pedagógicas.

Ante las características de la formación inicial y continuada en Honduras, la autorformación surge como un centro transversal, capaz de poder transitar por otros centros de la (Per)Formación Rizomática, posibilitando la producción de líneas duras, flexibles y de fuga, territorializando los conocimientos ya adquiridos en otras experiencias, para luego retorializarlos con los aprendidos en la autoformación o inclusive, desterritorializar otros. Este proceso permite que los puntos muertos se conviertan en líneas de fuga llenando los vacíos generados en la formación inicial y continuada.

Todo proceso (per)formativo es conflictivo, porque se somete a juicio lo que ya se ha aprendido con anterioridad con el conocimiento nuevo, contrastándolos, y a partir de un análisis, (re)configurándolos para darle paso a un nuevo conocimiento (SABILLÓN JIMÉNEZ; BONILLA, 2018). La autoformación parte de las necesidades identificadas por los profesores, que buscan darles respuestas a las necesidades generadas por los vacíos en su formación formal, de manera autónoma, procurando información y conocimiento mediante diversos medios. Ante la llegada de las TD, este proceso se volvió más dinámico y accesible, permitiendo que los profesores puedan tener acceso, a través de diversas plataformas en internet, a experiencias, conocimientos e informaciones de otros profesores.

El acoplamiento entre las TD y los profesores, ambos como máquinas deseantes, ha permitido que se construyan líneas de articulación y fuga, facilitando que los profesores aprendan de las experiencias de otros colegas, sin importar el tiempo o el espacio geográfico. El poder observar por *Youtube* como otro profesor desarrolla determinado tema, o lecturas de trabajos de otros individuos en blogs, le permite reconfigurar lo que había aprendido con anterioridad, mediante todo un proceso de análisis crítico y posteriormente influir en su desempeño profesional. Muchos de estos espacios, como los blogs, representan oportunidades para la creación de comunidades virtuales para el intercambio de diversos asuntos, como también para la actualización constante por parte de los profesores (HALMANN, 2006).

Además de los profesores acoplarse con TD, estas permiten que estos se acoplen con otros individuos o colegas, creando comunidades virtuales, es decir, máquinas deseantes que pueden estar en espacios geográficos diferentes, inclusive en otras temporalidades, y que, gracias a las potencialidades de las TD, establecen vínculos que van contribuyendo a su proceso formativo. La interacción de profesores ubicados en diferentes espacios geográficos, mediados por las TD, permiten otro tipo de acoplamiento, del cual emergen diversos elementos que condicionan la (Per)Formación Rizomática y el desempeño docente. Las interacciones en plataformas como Facebook representan espacios que permiten que los profesores se vinculen con otros colegas con los cuales pueden intercambiar diversos recursos didácticos, experiencias o informaciones relacionadas a la docencia o temas en general. No obstante, no están de manera evidente el comprender el cómo y el qué está surgiendo de esos acoplamientos entre TD y profesores y cómo esto influye en la (Per)Formación Rizomática.

Estos acoplamientos entre esas diversas máquinas deseantes emergen como respuesta a las necesidades y los vacíos de la poca articulación entre la formación inicial y continuada en

Honduras, lo que les permitiría a los profesores mantenerse actualizados y estar experimentando innovaciones en su práctica pedagógica. Al no existir programas de articulación o de vinculación de los procesos formativos de los profesores de Honduras, estos se ven en la necesidad de autoformarse en temas relacionados a la implementación de las TD en educación, convirtiendo a la autoformación en una salida ante las carencias que presentan las otras dos modalidades formativas.

Esos dos procesos formativos, inicial y continuada, en general, son formados dentro de una estructura vertical, arborescente, en la cual se pretende dar una transferencia de conocimiento de un lado emisor hacia otro que lo recibe, obviando que también el otro lado tiene una participación activa en dicho proceso, porque este hace su propio proceso de interiorización y (re)configuración de la información a la cual ha tenido acceso por parte del profesor. Además, con la omnipresencia de las TD, el proceso de difusión y creación del conocimiento se ha modificado, en donde profesores y alumnos tienen acceso a grandes volúmenes de información, disponibilizando al mismo tiempo en internet lo que producen. Esa presencia les ha permitido a los profesores ir rompiendo la estructura arborescente de la educación tradicional, sobre todo llegar más allá de los límites de la formación formal, articulando sus líneas de ruptura asignificante, de conexión y de fuga, lo que les ha posibilitado articular su (Per)Formación Rizomática.

La estructura arborescente donde el profesor está inserido se encuentra permeada por las estructuras jerárquicas de las instituciones educativas, procesos de formación cerrados, desvinculados unos de los otros e inclusive de la realidad social, y desigualdad de acceso a las TD, generando una dificultad en el desarrollo de prácticas pedagógicas con TD. En el caso de Honduras, algunos profesores han logrado ir rompiendo esa estructura que restringe las potencialidades de las TD, para su implementación en las prácticas pedagógicas, y esto se debe en gran medida por el papel que estas están fungiendo en la autoformación de los profesores.

Esa estructura arborescente, y la constante creación de puntos muertos y vacíos en la formación de los profesores de Honduras, están dificultando el aprovechamiento de las potencialidades de las TD en los ambientes educativos. Sin embargo, a pesar de este contexto, existen máquinas deseantes que se acoplan con las TD, como máquinas deseantes, produciendo diversas líneas que articulan la (Per)Formación Rizomática. En ese acoplamiento puede surgir otro tipo de vinculaciones o de cortes, pero aún no está claro qué elementos

emergen entre la vinculación del profesor y las TD, que permita o restrinja la expansión de la (Per)Formación Rizomática. Siendo que la producción es una de las principales características de las máquinas deseantes, es importante estudiar a profundidad qué es lo que está emergiendo del acoplamiento entre ellas en el contexto de los profesores hondureños como condicionante de la (Per)Formación Rizomática.

Esa articulación de la (Per)Formación Rizomática ha permitido que algunos profesores en Honduras puedan ir dando respuestas a las exigencias del entorno, que no sólo demandan que los alumnos adquieran las habilidades de un letrado digital para que logren desenvolverse en la sociedad contemporánea, sino también que los mismos profesores se ven exigidos a poseer esas mismas habilidades. Pero, en nuestra disertación de maestría no se pudo investigar qué aspectos de la (Per)Formación Rizomática estaban contribuyendo a que algunos profesores en Honduras lograran incorporar las TD en sus prácticas pedagógicas. Para poder ir mejorando estos procesos formativos, es fundamental indagar sobre cómo se da la articulación de la (Per)Formación Rizomática de los profesores, que aspectos la condicionan y sus influencias, y que está siendo producido de esos acoplamientos entre TD y profesores.

El realizar este tipo de indagaciones es fundamental para un país como Honduras, donde no se dispone de una gran cantidad de investigaciones sobre formación de profesores, lo que se puede comprobar en el repositorio de tesis de la UPNFM, donde se pudieron encontrar 14 tesis que discuten la formación de profesores, y de las cuales ninguna discute la formación de los profesores con TD. De igual manera, existen en ese repositorio, apenas dos investigaciones que discuten, en cierta medida, las TIC desde diferentes perspectivas. Esto genera un vacío académico sobre los procesos de (per)formación de profesores de Honduras para la incorporación de las TD en la Educación.

Ante todo este contexto, permeado por líneas y estratos que vienen configurando la (per)formación de los profesores de Honduras, es importante cuestionarnos ¿de qué manera los flujos emergentes de los encuentros entre máquinas deseantes constituyen la (Per)Formación Rizomática, para la incorporación de las TD en el cotidiano de los profesores hondureños?. Como objetivo orientador de esta investigación, está el comprender cómo los flujos emergentes de los encuentros entre máquinas deseantes constituyen la (Per)Formación Rizomática, para la incorporación de las TD en el cotidiano de los profesores hondureños.

Para las discusiones teóricas y de análisis, la tesis se organizó en seis capítulos. El primero está compuesto por la introducción y los (línea)mientos metodológicos, donde se

explica el problema de investigación, también, como fue el *performance* de la metodología, especificando la puesta en escena del método cartográfico, y como este permitió ir acompañando en todo momento el movimiento del territorio, lo que facilitó que la metodología se pudiera reorientar ante el problema enfrentado por la pandemia del COVID-19.

En el segundo capítulo se realizó una documentación teórica sobre los diferentes procesos formativos que los profesores transitan. En dicha discusión, se propuso hacer una reformulación del término Formación para (Per)Formación, para discutir ese proceso holístico, multirreferencial que va marcando el devenir de los individuos, considerando como algo más amplio que abarca tanto la formación formal como la profesionalizante, la continuada, así como procesos informales que se dan de la interacción con otras personas e incluso con TD, permitiendo el paso de los flujos, de contagios pedagógicos.

Ya el tercer capítulo se basó en Contagios Pedagógicos: resultado de un proceso de inserción. Al estar inmersos en un determinado contexto surgen fuerzas externas que no dependen únicamente de la voluntad de los individuos, pero que son determinantes a la hora de crear mecanismos que condicionan el acercamiento de los profesores a las TD. Los encuentros entre colegas, alumnos y otras TD han venido generando en los profesores diferentes experiencias, reaccionando ante ellas de diversas maneras. También se abordó la manera en la que la pandemia del COVID-19 orilló a muchos educadores a aproximarse a las TD.

Otro aspecto que es determinante para el establecimiento de la (Per)Formación Rizomática está ligado a las fuerzas internas, por eso, el cuarto capítulo se enfocó en explorarlas, y ver de qué manera se articulaban. Las fuerzas internas que movilizan a los profesores tienen que ver con la percepción, es decir, con la manera en la que perciben y le atribuyen significado a los encuentros con otras personas y con TD. Pero, no solo se trató sobre cómo los profesores perciben el afuera, también, cómo se perciben a sí mismos, como perciben que es su rol en la sociedad contemporánea. Muchas de las percepciones que imperan en los profesores son tecnicistas, lo que ha venido limitando la implementación de las TD en las prácticas pedagógicas.

El quinto capítulo está titulado como Formación Profesionalizante, continuada y autoformación: centros de transición para la (Per)Formación Rizomática. A lo largo de la vida de los profesores, estos vienen transitando por diferentes centros de formación formal, la

universidad, las escuelas normales, instituciones que ofertan cursos, etc., los cuales son atravesados por la autoformación, a medida que se van dando esos encuentros, se van creando vínculos que permiten la constitución de la singularidad del profesor, influyendo en la manera en la que estos se aproximan a las TD.

Conectando los centros del rizoma, es el sexto y último capítulo de la tesis, que busca evidenciar cómo los centros del rizoma se conectan, creando vínculos, que van influyendo en el devenir de los profesores. La manera en la que los centros por los cuales los profesores han transitado en su vida, ha venido constituyendo su (Per)Formación Rizomática, condicionando la manera en la que ellos se han venido aproximando a las TD.

Esta tesis ha iniciado con un Preludio, que tiene la intención de explicar términos claves para comprender los diferentes capítulos, y concluye con una CODA, que de alguna manera, no está ligada de manera directa a nuestra pregunta de investigación, contribuye indirectamente a comprender aspectos puntuales de los capítulos de análisis, contribuyendo en cierta medida a responder nuestra interrogante de investigación. Si bien este trabajo se ha concluido, esto no ha significado que la (Per)Formación Rizomática ha dejado de expandirse, al contrario, emergen nuevas velocidades e intensidades, haciendo que se continúe expandiendo.

1.3 BREVES (LINEA)MIENTOS METODOLÓGICOS

[...] En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

Jorge Luis Borges (1975, p. 143).

Cotidianamente, al amanecer, vemos el sol aparecer por el Este y ocultarse al atardecer por el Oeste, sabemos que este fenómeno se debe al movimiento rotatorio de la Tierra. Sin embargo, esto no siempre fue concebido de esta manera. Fue a partir de las contribuciones de Nicolás Copérnico que este conocimiento se fue constituyendo de esta manera y posteriormente difundido y ampliado. Pero, para que Copérnico pudiera llegar a esta conclusión, tuvo que partir de una serie de informaciones que observó de su entorno, como también de los aportes de antecesores, pasar por un proceso de análisis, organizándolas teóricamente, atribuyéndoles significado para lograr ese conocimiento. Mediante ese proceso, Copérnico logró construir un conocimiento que permitió dar respuesta a las interrogantes de ese momento, pero al mismo tiempo dio paso a que otros conocimientos se fueran estructurando para emerger con el paso del tiempo. Tanto Copérnico, como cualquier otra persona que tenga como intención dar respuestas a todas las dudas que se tienen referente a un fenómeno en particular, necesitan obtener de ellos datos, informaciones, pero estas, por sí solas, no son conocimiento, requieren de cierta organización teórica para poder atribuirles un significado (MORIN, 2014).

De modo general, el ser humano fluctúa cotidianamente en una serie de informaciones, sobre todo a partir de la era digital, en donde la producción de información se masificó, pero, para transformarlas en conocimiento, es necesario atribuirles significado, por consiguiente, podemos afirmar que la producción de conocimiento es eminentemente una acción humana. Las informaciones pueden provenir tanto de los individuos como de la naturaleza, e incluso, del espacio, pero, la producción de conocimiento es una función exclusivamente humana, “por lo tanto, la información solo adquiere significado en un contexto humano, pues el sentido está en el interpretar y no en la información en sí” (BONILLA, 2005, p. 18, traducción

nuestra). Esta atribución de significados a las informaciones se da en sociedad, no de manera aislada, principalmente porque ciertos elementos sociales condicionan el proceso de significación, como también permiten las conexiones con otros conocimientos producidos por otros individuos.

A pesar de que en el proceso de producción de conocimiento intervienen diversos factores, en el colectivo social se tiene la idea de cierta linealidad vertical, como un proceso unilateral, como si una sola persona interfiriera en su creación. Para eso, vamos a tomar como ejemplo la primera fotografía de un agujero negro en el espacio, y vamos a responder la siguiente interrogante: ¿a qué personas se le vincula con este adelanto científico?, probablemente la imagen que se dibuja en tu mente es la de Katie Bouman. Sin embargo, por detrás de la fotografía del agujero negro, hay todo un equipo de individuos que participaron del proyecto *Event Horizon Telescope*¹⁶ (EHT), responsable de dicha imagen, pero, también hay toda una serie de conocimientos preexistentes que fueron fundamentales para la realización de ese trabajo. De esta manera, se van quedando en el colectivo social ciertas imágenes de algunas personas como las únicas “responsables” de la creación de ese determinado conocimiento, como si este proceso fuera individual. Pero, en realidad, la creación de conocimiento es un fenómeno social y multidimensional, que depende de muchas personas y de muchos elementos para su construcción, como físicos, biológicos, culturales, sociales, económicos, etc. (MORIN, 2008, 2014). El fenómeno multidimensional de producción del conocimiento no ha sido estable en todo el mundo, ni a lo largo de la historia, experimentando diferentes velocidades e intensidades, por lo cual cada espacio geográfico ha tenido sus propios procesos de producción de conocimiento, con sus especificidades en cada tiempo histórico.

Morin (2014) propone pensar el desarrollo del conocimiento como un proceso complejo y problemático, dejando de lado la idea lineal, simple y segura que se tiene de él, el cual puede experimentar cierta sensación de progreso, e inclusive de su contrario, regresión. Sin embargo, pensar en una regresión en la creación de conocimiento es casi imposible, se tendría que eliminar todo rastro o evidencia de su existencia; por otro lado, no se puede regresar al mismo punto de partida en la producción del conocimiento, porque nunca podemos repetir lo mismo. En dicho proceso, van surgiendo múltiples líneas, que se van vinculando con otras, probablemente, muchas de ellas fueron interrumpidas en su expansión, pero eso no significó

16 Para más información de este proyecto. <<https://eventhorizontelescope.org/>> .Último acceso el 6 de febrero del 2020.

que su rastro fuera eliminado, de esa línea pudieron emerger otras, o permitir la conexión con otras, haciendo que en su conjunto se fuera (y continúe) expandiéndose.

Partiendo del hecho de que no se puede hacer una regresión en el surgimiento o creación del conocimiento, podemos concluir que lo que se puede experimentar es un retraso relativo, una desaceleración en la producción y difusión de informaciones, e inclusive en la producción del conocimiento. Esto puede darse por una masiva producción de información, como sucede en la sociedad contemporánea, pero que debido a las pocas estructuras mentales/teóricas, como lo propone Morin (2014), no darse de igual manera una masiva producción de conocimiento, es decir, que los individuos, al carecer de esas estructuras mentales, no logran asignarles significados a esa gran cantidad de informaciones a las que tienen acceso.

Para ejemplificar esa desaceleración, o retraso relativo, en la producción del conocimiento, voy a reterritorializar el mito de la caverna de Platón (2015), planteado en su libro VI de La República; en dicho mito narra la existencia de unos individuos que han permanecido desde su nacimiento encadenados en lo profundo de una caverna, la cual tiene en medio del camino empinado un fuego que emana una luz, siendo separada de los individuos por un muro, y detrás de este pasan otros individuos sosteniendo diversos objetos, los cuales producen unas sombras que se terminan reflejando en el fondo de la caverna. Las sombras son la única información que los individuos han observado durante mucho tiempo, siendo únicamente a partir de ellas que elaboran sus propias conclusiones, mediante la atribución de significados a cada una de las sombras. Pero, cuando tenemos ese exceso de informaciones (sombras) y pocas estructuras mentales/teóricas, se obstaculiza la significación, pudiéndonos conducir al desconocimiento (MORIN, 2014). El tener acceso a mucha información no significa que se conozca un determinado fenómeno, muchas veces este exceso de sombras pueden conducir al lado contrario, al desconocimiento del mismo. Para evitar que esto suceda, es necesario contar con bases teóricas que permitan hacer una pertinente significación de las informaciones.

Pero, posteriormente, uno de ellos es liberado, siendo movilizado a salir, a caminar el empinado camino de la caverna. Mientras el sujeto va caminando, logra observar los objetos que generaban las sombras, negándose a acreditar en lo que observaba, llegando a pensar que las formas distorsionadas de las sombras eran más verdaderas que lo que estaba observando en ese instante. Como un mecanismo de negación ante lo que está viendo, se resiste a menudo

en acreditar en las evidencias, aferrándose a lo más confortable, a las sombras, que era lo que hasta ese momento conocía (situación que podemos ver actualmente con algunos individuos ante las *fake news*). Pero, a pesar de eso, y siendo arrastrado hacia la luz, inicialmente se le dificultaría poder observar las cosas, demorando algún tiempo acostumbrarse, y sólo paulatinamente, iría observando mejor el entorno, llegando a comprender los fenómenos a su alrededor. No obstante, en algún momento llega a recordar el fondo de la caverna donde se encontraba anteriormente, las informaciones que podía observar y el tipo de conocimiento que imperaba ahí, sintiendo compasión de sus antiguos compañeros, por continuar en aquel lugar, prefiriendo cualquier otra cosa que retornar al lugar de donde salió.

Pero, vamos a suponer que si este sujeto llegara a descender de nuevo a la caverna, ocupando su antiguo lugar junto a sus colegas, a este se le dificultaría poder observar de nuevo las sombras de la misma manera en la que lo hacía anteriormente; este retorno a la caverna sería como un retraso relativo, en el cual estaríamos repitiendo la observación de las sombras, de las informaciones, solo que de manera diferente. Ese descender a la caverna no siempre significa la posibilidad de contagio a los demás, puede haber cierto rechazo por parte de los que permanecieron en ella, esto dificultaría el poder adaptarse de nuevo a lo que antes era tan habitual, pudiendo repetir constantemente el observar las sombras, pero, por más que lo intente, la experiencia de haber salido de aquel lugar le hará percibir diferente las informaciones.

Si se permanece en la caverna, que está basada en la representación y simulacros, donde solo podemos percibir las sombras o identidades para poder crear las conjeturas, *doxa*, no se le da paso a la posibilidad de descubrir todas las fuerzas o elementos que actúan en la representación de lo idéntico. “La diferencia debe salir de su caverna y dejar de ser un monstruo” (DELEUZE, 2002, p 201). Es necesario romper las cadenas que nos mantienen atados a la ignorancia, observando siempre sombras, negociar con aquello que desconocemos, con esa nube de desconocimientos que forma parte del proceso de la construcción del conocimiento (MORIN, 2014), porque es en ese diálogo que se logra la universalización de la *doxa* a través del pensamiento (DELEUZE, 2002).

Para escapar de esa nube de desconocimiento, o de la caverna, es preciso pensar, crear algo nuevo, pero este proceso no es innato al humano, sino que debe de ser engendrado en el pensamiento (DELEUZE, 2002). Engendrar en el pensamiento la habilidad de hacer cartografía, vinculando las informaciones y conocimientos preexistentes con los elementos

que le rodean y las informaciones que de ellos emanan, es establecer vínculos entre ellos, para que emerja lo nuevo.

En el caso del pensamiento científico, con el surgimiento de la ciencia moderna, la producción del conocimiento fue concebida, durante un tiempo, desde un enfoque cartesiano. Según Desmond Clarke (1986), Descartes propuso que para llegar a esa verdad indubitable (y lograr salir de la caverna), era necesario confiar en la razón, más que en la experiencia, rechazando la evidencia empírica si esta se opone a las convicciones científicas. Sin embargo, para ese mismo autor, el concepto de experiencia no es unívoco en el trabajo de Descartes, fluctuando entre una aplicación del concepto como experimento científico y otras, como procedimientos empíricos (CLARKE, 1986). Dentro de esta perspectiva cartesiana de la ciencia, se busca alcanzar la “verdad absoluta”, en la cual no existiera la duda, y ante cualquier posibilidad de incerteza, por mínima que sea, se debe desconsiderar ese conocimiento como científico.

Descartes (2007) consideraba que nuestros juicios no eran puros, porque desde que nacemos no teníamos uso pleno de la razón, por lo que primero debemos lograr pensar, hacer uso de la razón, para poder ser, *Cogito ergo sum*. Para Descartes, el “Pienso, luego soy” expresa la idea de que nuestra capacidad de pensar es lo que comprueba nuestra existencia, porque podría ser que todo lo que nos rodea, inclusive nuestro propio cuerpo y sus percepciones sensoriales, pudieran ser una mentira, pero que el pensar es lo único de lo que sí tenemos certeza.

Ante el posible engaño que puede emanar de las percepciones, Monroy Nasr (2004), sugiere que: Descartes rechazaba los sentidos, acreditando en la existencia de un ser maligno y astuto que nos engaña dentro de un mundo lleno de ficciones del espíritu. Y para poder escapar de esos engaños es necesario colocar al hombre en el centro del proceso de producción del conocimiento, convirtiéndolo en el sujeto por excelencia, ya que él es el único capaz de alcanzar la certeza, siguiendo en todo momento el camino de la ciencia (HENRÍQUEZ GARRIDO, 2009).

Para transitar ese camino hacia la certeza, era importante encontrar un método apropiado para llegar al conocimiento, a la certeza indubitable. Dicho método debía estar basado en la lógica, en el análisis de los precursores (que permitiera una ruptura con estos) y del álgebra de los modernos de aquella época, exceptuando los errores (MONROY NASR, 2004). Descartes recusaba todo aquel conocimiento científico que careciera de demostración,

y para que este se tornará indubitable, tenía que someterlo a experimentación. Dentro de esta óptica, Descartes propone un método bajo el cual se acobia para la producción del conocimiento científico; a pesar de que hace la acotación de no tener la intención de que otros lo sigan, simplemente narra cómo él logró construir ese conocimiento científico.

El método de Descartes se basa en gran medida en la experimentación, la cual supone, de alguna manera, igualdad, homogeneización de los elementos que participan de la investigación, como también una recreación del espacio en donde coloca a los elementos participantes, por parte del investigador, y estos dos aspectos terminan alterando la interacción de los mismos. La experimentación se basa en procedimientos controlados por el investigador, en donde la selección de los individuos, la recreación del espacio es manipulada/controlada, lo que termina influyendo en los resultados de la investigación, principalmente dentro de las Ciencias Humanas. Inclusive, dentro de las llamadas Ciencias Duras, cuando se intenta reproducir un experimento en un ambiente natural, después de haber sido testado previamente dentro de un laboratorio, este se enfrenta a condicionantes del entorno que terminan influyendo en los resultados, que pueden ser diferentes a los obtenidos en el laboratorio. Si la replicabilidad de experimentos controlados enfrenta ciertos límites dentro de las Ciencias Duras, dentro de las Ciencias Humanas el reto es mayor, ya que la heterogeneidad de las sociedades dificulta ese reproducir, ese decalque.

Para Deleuze (2002), la experimentación representa medios relativamente cerrados mediante la cual pretendemos explicar un fenómeno a través de la selección de algunos elementos y factores, que interfieren o participan en el mismo. Pero, para Deleuze (2002), esa selección se basa en la homogeneización, es decir, elegir suponiendo cierta uniformidad/paridad entre los elementos/factores, lo cual termina sustituyendo la semejanza por la igualdad. Esa homogeneización, esa sustitución de la semejanza por la igualdad dificulta poder observar con más claridad el dinamismo del fenómeno y sus diferentes elementos condicionantes, principalmente en una sociedad como lo es la contemporánea, marcada por la velocidad, la heterogeneidad, e intensidad.

Ante lo vertiginosa, acelerada e intensa que puede resultar la sociedad contemporánea, permanecer en el calco resulta difícil para las Ciencias Humanas, ya que encontramos en el campo de investigación una heterogeneidad latente, lo que nos impide lograr la homogeneización de elementos/factores para luego someterlos a la experimentación. La producción de conocimiento no se refiere únicamente al calco, principalmente dentro en las

Ciencias Humanas, y de esta investigación en particular, sino, que nos referimos a hacer cartografía, porque tiene múltiples entradas, no jerarquizadas, simplemente vinculamos, articulamos los diferentes elementos emergentes.

Además de intentar homogeneizar dentro de la experimentación, Descartes desvaloriza en cierta manera la experiencia, lo que es percibido por nuestros sentidos, cuando todo el camino que hemos recorrido es lo que nos permite pensar de la manera en la que lo hacemos, en base a lo que somos; así que primero somos y luego pensamos. Para Antonio Damásio “existimos y después pensamos y solo pensamos en la medida en que existimos, visto el pensamiento ser, en la verdad, causado por estructuras y operaciones del ser” (DAMÁSIO, 1996, p. 279, traducción nuestra). Y siendo que mi cuerpo y mi “yo” no es el mismo de ayer, porque experimenta cambios de manera acelerada, productos del ambiente en el que estoy inserida, mi pensamiento, mi pensar también se modifica y reconfigura, está en constante movimiento. Somos nómadas, no solo por desplazarnos física o virtualmente por diversos espacios y ambientes, sino, también, porque nuestras ideas y pensamientos se ven en constante movimiento, en transformación.

Es el movimiento lo que ha permitido ir trazando líneas con diferentes velocidades como en diferentes direcciones, porque “[...] en la medida que la historia es un teatro, la repetición, lo trágico y lo cómico en la repetición forman una condición del movimiento, bajo la cual los «actores» o los «héroes» producen en la historia algo efectivamente nuevo” (DELEUZE, 2002, p. 34). Las líneas se pueden repetir no solo en diferentes velocidades, sino también en diversas direcciones e intensidades, no existe un orden secuencial, por lo que algunas podrán parecer tener más fuerza. La constancia del movimiento, del desplazamiento, de la expansión, permite emerger lo nuevo, donde se da la desterritorialización. No me refiero al movimiento en función de la velocidad o intensidad, porque estas pueden experimentar modificaciones a lo largo de la historia, pero la constancia del movimiento, lo infinito del movimiento es lo que nos permite que siempre esté emergiendo el conocimiento, lo nuevo.

Pero, el problema no radica en la aplicación de los conocimientos preexistentes, sino en hacer nacer lo nuevo, lo que no existe todavía, lo cual debe ser engendrado en el pensamiento de los individuos (DELEUZE, 2002). Se va construyendo a base de nuestras experiencias, de nuestra caminar, que nos va tornando la persona que somos en este instante, y que nos hace pensar de la manera en la que lo hacemos, y que a medida que vayamos experimentando, no

como experimento controlado, nuestro pensamiento se mantendrá en movimiento, en constante evolución.

La experiencia posee un movimiento, el cual sólo puede ser comprendido en acción, en su desplazamiento, porque ella siempre es creación, y no necesita de autoridades para hacerse como tal, ya que constituye la base de los procesos de autorización, convirtiéndose en autora (MACEDO, 2015). La experiencia viene cargada de movimientos de intencionalidades que permiten conducirnos hacia la producción de conocimiento, descartarla sería omitir la esencia del humano, el histórico de vida del/la individuo, de quien emana el conocimiento, ya que es sólo él/ella quien es capaz de producirlo.

Es en ese actuar de la persona donde se debe buscar dramatizar ideas en lugar de representar conceptos, porque sino sería un falso movimiento, y sin movimiento no hay creación, no emerge lo nuevo (DELEUZE, 2002). Las ideas abarcan los conceptos, y la dramatización contempla la representación, y además de eso, considera todos los otros elementos que interfieren en el teatro, la escenografía, los actores, el ambiente, etc., por eso Deleuze propone la idea de la dramatización, como algo que está en movimiento, que sin importar las veces que el actor repita el texto de la obra hasta lograr memorizarlo, cada una de esas veces no constituye la misma, contemplando cada una de ellas diferentes aspectos, variaciones, diferencias.

Quando se dice que el movimiento, por el contrario, es la repetición, y que en eso radica nuestro verdadero teatro, no se habla del esfuerzo del actor que «repite» en la medida en que la obra no ha sido aprendida. Se piensa en el espacio escénico, en el vacío de ese espacio, en la forma en que es llenado, determinado, por signos y por máscaras a través de los cuales el actor representa un papel que representa otros papeles, y en la forma en que la representación se va tejiendo de un punto notable a otro comprendiendo dentro de sí las diferencias (DELEUZE, 2002, p. 34, traducción nuestra).

Pensar el teatro como movimiento, de repetición originaria, donde se dan confluencias de fuerzas puras que repiten el origen, trazos de líneas puras sin la necesidad de intermediarios, para permitir que se den conexiones, uniones, gestos que se expresan antes que los cuerpos estructurados (DELEUZE, 2002; DERRIDA, 1989), es pensar siempre en el movimiento, en la experiencia como movimiento constante, que se repite un sin fin de veces, a partir de la convergencia de muchos factores (fuerzas), y de ese encuentro emergen líneas de articulación de un todo, horizontal e infinito. Solo lo que es completamente estático e inerte es incapaz de crear, de estar en movimiento. Creamos cuando nos movemos, creamos líneas, repetimos líneas constantemente, pero estas pueden trazarse en diferentes velocidades,

direcciones o tener diversas intensidades, repetimos siempre que hacemos conexión, cada vez que trazamos una línea.

Esa constante producción (repetición) de líneas no significa igualdad, homogeneización, porque “una vez repetida, la misma línea no es ya exactamente la misma [...] (DERRIDA, 1989, p. 404). No se puede clonar una línea, se repite la repetición de la línea, la manera en la que se van cartografiando en el espacio horizontal e infinito. No se trata de trazar una primera, una segunda, una tercera línea, sino elevar a “N” veces la primera, es decir 1ⁿ (DELEUZE, 2002). No se puede volver al punto de partida, por más veces que se quiera volver al sitio, al fondo de la caverna, no será lo mismo, será diferente, por más que se reproduzca, o se eleve a una infinidad de potencias la primera, no dará como resultado una igual, dará como resultado la Diferencia. Por eso no se le puede atribuir un mismo significado a las informaciones, podemos recibir los mismos datos, pero cada una de las veces que hagamos el proceso de significación, para poder convertirlo en conocimiento, será única; cada una será elevar a una determinada potencia la primera vez, porque en el lapso de tiempo que transcurra de cada una de esas repeticiones vamos a pasar por experiencias que terminarán transformando nuestra manera de pensar, nuestra manera de concebir la *doxa*.

Transitamos constantemente, somos nómadas desplazándonos por diferentes centros, se trata de “llenar un espacio, repartirse en él no es lo mismo que distribuir el espacio” (DELEUZE, 2002, p. 73). Un espacio adquiere otras dimensiones en la sociedad contemporánea, porque no solo está restringido a lo físico, a lo tangible, pero sigue siendo uno, por lo que no podemos hablar de espacios, en plural, ya que sería como fragmentarlo, separarlo, porque no existen fronteras claras ni bien demarcadas, simplemente un espacio que adquiere diferentes connotaciones. Vamos llenando ese espacio, repartiéndonos en él, mediante la repetición de nuestras líneas, conexiones, vínculos, que van haciendo que el rizoma se expanda en una horizontalidad móvil e infinita, y mediante la significación de las informaciones que van emergiendo, creamos lo nuevo, un nuevo conocimiento, la Diferencia.

Es en esa dinámica de movimiento, de repetición, que pretendimos caminar en este desplazamiento de la investigación, en donde procuramos que emergiera la Diferencia, un nuevo conocimiento. No solo estuvimos en ese constante movimiento de producción de conocimiento, sino que lo que investigamos es de igual manera móvil, dinámico, en constante expansión. La naturaleza de nuestro objeto de investigación, la (Per)formación Rizomática, nos impulsó, como una fuerza, a transitar por estos senderos, a llenar este espacio escénico, a

hacer un teatro actuando como investigadora, profesora, mujer nómada y, simultáneamente, practicar una cartografía.

Siendo que la expansión de la (Per)Formación Rizomática es constante, móvil, y condicionada por diversos factores del cotidiano, optamos en el presente estudio basarnos en los abordajes de la investigación cualitativa. En primera instancia, esta elección se debió a que la investigación cualitativa nos permitió considerar como las personas interpretan la manera en la que su vida se organiza, y cómo se va orientando su cotidiano (BOGDAN; BIKLEN, 2007). Con este abordaje, logramos ver esas minucias que van impregnando a los profesores de Honduras para que estos se apropien de las TD y se manifiesten en el cotidiano de estos.

La investigación cualitativa nos permitió producir material empírico, posibilitando que la investigadora comprendiera el cotidiano de los profesores y los significados que estos construyen de su entorno (DENZIN; LINCOLN, 2011). Los individuos se contagian constantemente de los elementos que les rodean en el cotidiano, lo que va condicionando los procesos (per)formativos, y en dicho proceso de contagio, se les atribuyen diferentes significados singulares a cada elemento. Ante este contexto de contagio y singularidad, en este estudio buscamos percibir esas singularidades, esas diferencias, que solo mediante una investigación cualitativa era viable poder distinguir.

Como los estudios realizados dentro de esta perspectiva son tan amplios, resulta difícil establecer una definición, pero Denzin y Lincoln, basándose en varios autores, hacen una aproximación, proponiendo que “la investigación cualitativa constituye un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces contradisciplinario, que entrecruza las humanidades con las ciencias sociales y físicas. En este sentido, la investigación cualitativa es muchas cosas a la vez” (2011, p. 56). Por otro lado, para Bogdan y Biklen (2007), las investigaciones cualitativas reúnen cinco características: naturalista, datos descriptivos, inductiva y significado, preocupación con el proceso, las cuales estuvieron concentradas en el presente trabajo. Evidentemente, por la naturaleza singular de cada investigación, estas características se manifestaron de diferentes maneras.

En los fenómenos sociales, cuando estos son estudiados, es determinante prestar atención al contexto en el cual están inmersos. En las investigaciones cualitativas, los investigadores, frecuentemente van a los locales en los que se desenvuelve el objeto de investigación, para observarlo cuando este se encuentra en su hábitat, debido a que esto les permitirá tener una mejor percepción/comprensión de cómo se desarrolla (BOGDAN;

BIKLEN, 2007). Estar en el local, en nuestro caso de manera virtual, en el ambiente natural de los individuos, no solo se resumió el observarlo, o estar virtualmente inserto en él, sino también significó el recrear ambientes pasados. Esto se debe a que la (Per)formación Rizomática constituye un proceso que se ha venido articulando durante la trayectoria de vida de cada individuo, es decir, que parte de ese recorrido se encuentra en el pasado, y para esto fue necesario recurrir a las memorias de los profesores. Siendo que esta investigación se basó en los relatos de ellos/ellas, el contexto fue interpretado a base de las interpretaciones que estos hicieron de su pasado e incluso de su presente y su potencial futuro. El considerar el presente de los docentes fue trascendental porque el contexto actual, generado por una pandemia, marcó significativamente los procesos (per)formativos de los docentes, pero, también, contribuyó a repensar sus memorias sobre los procesos vividos hasta ese momento, que les condicionaron la apropiación de las TD.

En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 48–49).

Tanto los sentidos como la *performance* de los recuerdos, no se pueden encajar en datos numéricos, las informaciones con las que trabajó la investigadora estaban de manera virtual en el campo, que se terminaron manifestando en imágenes, videos, palabras, sonidos, gestos. Los datos descriptivos recopilados en campo fueron tratados de manera minuciosa, ya que algunos de ellos contenían un gran potencial, sirviendo de pista/señales, que orientaron el trabajo de investigación (BOGDAN; BIKLEN, 2007). Se mantuvo en todo momento ese cuidado detallado, meticoloso, sensible con los datos descriptivos, lo que le facilitó a la investigadora avistar algunos destellos en el territorio, y de esta manera fue posible acompañar el movimiento del territorio.

A lo largo de esta investigación cualitativa, se procuró prestar atención a cada detalle, por simple que pudiera parecer, ya que cada uno de estos nos permitió comprender de qué manera se articula la (Per)formación Rizomática de los profesores en Honduras, en ese sentido el campo adquirió una gran importancia en el desarrollo de la investigación. Esta característica fue fundamental, debido a que nuestra fuente de datos fueron los relatos de los profesores, por lo que poder llegar a cada minucia de los relatos emergentes del territorio, o cada memoria, fue trascendental para la comprensión de nuestro objeto de investigación.

Cada relato, o *performance*, estaba cargada de sentidos que los participantes le atribuyeron a cada experiencia. Para Bogdan y Biklen (2007), los investigadores dan mucha importancia a los significados que los individuos le dan a sus vidas. Sin embargo, en esta investigación se enfocó en los sentidos que cada docente adjudicó a las experiencias, y cómo estos sentidos adquirieron nuevas reconfiguraciones a partir del momento histórico, social y geográfico en el que se encuentran los profesores. Por lo tanto, esos sentidos fueron necesarios colocarlos en el contexto actual para ser analizados.

Se logró trabajar con una lógica inductiva, dejando que los relatos de las experiencias de cada uno de los docentes fueran mostrando el camino para lograr responder la pregunta de investigación. Las investigaciones cualitativas construyen y analizan los datos de manera inductiva, no con la intención de comprobar una hipótesis, se trata de ir armando una imagen panorámica a medida que se van examinando y **vinculando** cada una de las partes encontradas en campo (BOGDAN; BIKLEN, 2007, subrayado nuestro). Se trató, en nuestro caso, de dejarnos, de manera inductiva, guiar por el campo.

Ya que las investigaciones cualitativas se desarrollan en un ambiente naturalista, procurando producir/analizar los datos de manera inductiva, los cuales emanan de los sentidos que los docentes dan de cada una de las experiencias a lo largo de sus vidas, estas se enfocan en los procesos más que en los meros resultados. Esta investigación estuvo centrada en los procesos mediante los cuales se configura/condiciona la (Per)formación Rizomática de los docentes en Honduras junto a las TD, por lo tanto, abordarlas desde un enfoque cualitativo nos permitió acompañar dicho proceso desde su gestación.

Siendo tan diversas las características de las investigaciones cualitativas, estas deben transitar entre los diferentes campos del conocimiento, se agarran en tantos centros para poder tener una panorámica, lo más completa posible, de lo que se está estudiando. Dentro de ella, las fronteras se difuminan, se traslapan, porque los mismos fenómenos estudiados lo demandan, de la misma manera que “[...] nuestros virus nos obligan a hacer rizoma con otros animales” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 25).

El resultado de una investigación cualitativa constituida consistentemente es siempre una combinación nueva, un arreglo desconocido en relación al acervo ya dado en el pasado de la tradición en la cual se inscribe la investigación. Es una obra construida, por lo tanto, tiene una utilidad muy bien definida y que pierde su sentido si no encuentra resonancia en su medio de actuación (GALEFFI, 2009, p. 37, traducción nuestra).

En el presente estudio, nos propusimos repetir la repetición de los métodos y técnicas propias de las investigaciones cualitativas, pero en concordancia al entorno en el que se desarrolló, por lo que no se buscó replicar con exactitud, sino, configurar algo nuevo en función de nuestro objeto de investigación. Siendo que la misma naturaleza de la investigación cualitativa demanda esa mistura, esa complejidad, al momento de planificar, también demanda investigadores “[...] calificados para tornarla válida y reconocida en su utilidad individual” (GALEFFI, 2009, p. 37, traducción nuestra). Ante esa exigencia, fue necesario que la investigadora se tornara un *bricoleur*. Para Denzin y Lincoln (2011), la investigadora cualitativa es un *bricoleur*, porque toma las diferentes imágenes (informaciones) de los individuos, las junta mediante vínculos para poder crear una panorámica que le permita comprender el fenómeno estudiado. A ese postulado, quiero añadir que, como investigadora cualitativa, soy el resultado de una *bricolage* de teorías, que se traslapan una a la otra, y al vincularlas terminan creando en mí una manera singular de percibir y, evidentemente, de analizar el fenómeno estudiado.

Siendo que la investigadora cualitativa que se expresa, dentro de su singularidad, en estas líneas es una *bricoleur*; también lo que emanó de ella constituye lo mismo. Ante las peculiaridades del objeto de investigación que nos moviliza, y como resultado de mi *bricolage*, se optó por desarrollar una cartografía como metodología, debido a que esta me permitió expresar mis singularidades como investigadora reflejada en las estrategias implementadas en este trabajo. La cartografía dio cuenta de las características de una investigación cualitativa, pero sobre todo permitió comprender nuestro objeto de investigación.

1.3.1 La cartografía constituyéndose en/con el movimiento de los trazos de la (Per)formación Rizomática

A medida que me fui desplazando en este trabajo de investigación, puedo afirmar que logré percibir la cartografía que existe en mí, o mejor dicho, a medida que voy avanzando en el presente trabajo, más puedo percibir de qué manera se está (y continúa) constituyendo dicha cartografía. Esto se debió a que, en estos encuentros, fui adquiriendo las bases teóricas que me permitieron poder identificar sus movimientos, las líneas de fuga. Es esa mezcla de cuerpos que producen el afecto, que no es otra cosa que la acción que cada uno de ellos

ejercen en los otros al encontrarse (CARNEIRO; PARAÍSO, 2018). La cartografía, para Deleuze y Guattari (2016), tiene múltiples entradas y no responde a un modelo generador. Es de esta manera que concebí la metodología que orientó el recorrido de esta investigación. La cartografía, como método de investigación, se va constituyendo a medida que algunos mundos se van (des)construyendo, junto a los trazos de las experiencias emanadas de los afectos de cada encuentro (PASSOS; BARROS, 2015; ROLNIK, 2016).

Como la cartografía se traza junto a la constitución del territorio y sus movimientos generados por efectos de cada encuentro, se consideró pertinente traer a este trabajo la narración de un encuentro que tuve desde muy temprana edad, que sin tener la conciencia en aquella época de lo significativo de dicho encuentro, ha venido inspirando parte de mi devenir-cartógrafa. En esta narración me acompañará el escritor Enrique Aguilar-Paz Cerrato (1995), cuya voz está traslapada con la mía, por lo que me resulta difícil delimitar cada una de ellas, así que, a dos voces, la historia se desarrolla de la siguiente manera:

A orillas del río Úlua, se encuentra un pueblo llamado Gualala¹⁷, en SB, Honduras, el cual presencié el nacimiento, un 15 de octubre de 1895, de Jesús Aguilar Paz, hijo de Nicolás Aguilar Cruz y Lucía Paz Guzmán. Con el arrullo del caudaloso río Úlua y el brillo de la piedra de Lucero, Jesús Aguilar Paz creció en aquel pueblo, presenciando el cambio de siglo, y los miedos que esto generaba en la población de aquel entonces. Permaneció en aquel tranquilo pueblo hasta que tuvo que emigrar, junto a su hermano Constantino, a la capital de Honduras, Tegucigalpa, a la temprana edad de 10 años, para poder estudiar para profesor en la escuela normal de varones. De esta experiencia, Jesús escribió un hermoso relato describiendo aquella despedida con su padre en la Cruz de Guayo¹⁸.

Durante el viaje de Gualala a la capital, que duró cinco días, Jesús Aguilar Paz fue haciendo **croquis** por los pueblos que transitó en aquel viaje, aún sin tener los conocimientos técnicos/académicos/formales de la cartografía, fue detallando con precisión cada lugar, sin saber lo que esto significaría en su futuro -al final de cuentas, todo está conectado, aunque no nos percatemos a menudo de eso-. Posteriormente, ya en la Normal de Varones, bajo la dirección del profesor Pedro Nufio, con quien forjaría una hermosa amistad, fue creando

17 Gualala es un vocablo náhuatl que significa “abundancia de lo bueno”.

18 Les invito a leer la narración “La escena de la Cruz de Guayo”, que hace Jesús Aguilar Paz de aquella despedida con su padre. En este relato hace una descripción detallada del ambiente, del lugar, de los individuos que participan de aquella escena. Disponible en: <<http://sajidocente.blogspot.com/2020/01/la-escena-de-la-cruz-de-guayo.html>>

vínculos con profesores y colegas que terminarían influenciando en su formación; esto se refleja en un poema¹⁹ que este escribió en aquella época, su devenir-poeta.

Dentro de la formación profesionalizante de la Escuela Normal, Jesús Aguilar Paz tomaba clases de geografía con el auxilio del mapa levantado por el ingeniero Constantino Fiallos, pero, al contrastar este mapa con sus apuntes, hechos durante la travesía de Gualala a Tegucigalpa, se percató que no todos los datos coincidían; un deseo en él se despertaba de aquel encuentro virtual con el señor Fiallos, mediado por su mapa. De aquel primer movimiento, en 1913, generado por el encuentro virtual con Fiallos, Aguilar Paz fue impulsado a un segundo movimiento, a comentarlo con su maestro Pedro Nufío, cuyas palabras le impulsarían a un tercer movimiento en el futuro: “Jesús conociendo tus meticulosidades, es muy probable que esos pueblos estén situados así como tú lo señalas, pero lamentablemente tu patria aun no tiene un buen retrato” (AGUILAR-PAZ CERRATO, 1995, p. 47).

En 1914, Jesús Aguilar Paz se gradúa de profesor, y es nombrado director de una escuela. Dentro de unas de las actividades organizadas por aquella institución educativa, presidida por él, realizaron una excursión a varias comunidades del departamento de Intibucá. En esas excursiones, él comenzó a realizar apuntes para su estudio geográfico; podríamos decir que oficialmente fue de esta manera que inició su trabajo cartográfico. Para 1915, Jesús Aguilar Paz inicia, de manera “oficial”, el levantamiento del mapa, recorriendo por iniciativa propia cada parte del territorio hondureño. Fue trazando **croquis** de cada pueblo, que después le permitieron configurar un mapa más exacto de Honduras. Los viajes de exploración los realizaba en ocasiones acompañado por un “mozo”, como él mismo expresó en un entrevista en 1973, y en otras ocasiones solo. En sus recorridos llevaba dos mulas, en una de ellas llevaba dos baúles donde guardaba sus instrumentos. De aquella travesía recorriendo el territorio hondureño, rincón por rincón, Jesús Aguilar Paz se inspiraba para escribir breves poemas, porque no solo fue profesor, fue cartógrafo, diputado, poeta, farmacéutico, entre otros, y llegar a pensar en qué medida cada uno de esos devenires estaban desligados unos de los otros resulta imposible; él fue todos ellos.

19 Poema “A mis compañeros”, escrito por Jesús Aguilar Paz, recopilado del Libro “El Alquimista de Gualala”.



El resultado final del trabajo cartográfico de Aguilar Paz fue publicado en 1933, con apoyo de la comunidad alemana en Honduras, ya que el congreso de Honduras se rehusó a apoyar dicha iniciativa. El mapa creado por Jesús Aguilar Paz sirvió a Honduras durante 71 años, hasta 1994 (en esa época, yo tenía 8 años, probablemente las primeras imágenes del mapa de Honduras que vi eran de la autoría de él), cuando se publicó un nuevo mapa actualizado del territorio hondureño.

De aquel mapa levantado por Aguilar Paz en el cual sólo figuraban los 17 departamentos existentes en aquel entonces, el territorio hondureño ha experimentado cambios, perdiendo algunos de los bolsones del Golfo de Fonseca, y aumentó la cantidad de departamentos a 18. Quizás en algunos años será necesario hacer una nueva actualización del rostro de nuestro país, y realizar un nuevo recorrido, evidentemente con apoyo en las nuevas tecnologías existentes, para poder acompañar los cambios, y hacer un trabajo con mayor precisión. Bien lo decía el maestro Jorge Luis Borges, “[...] *perduran despedazadas Ruinas del Mapa* [...]” (1975, p. 144).

A medida que Jesús Aguilar Paz recorría Honduras y realizaba su estudio cartográfico, fue conociendo su país, por lo que fue necesario desplazarse, trasladarse, recorrer, acompañar el movimiento natural del territorio. Pero, en ese proceso de cartografiar, él también se fue constituyendo, y lo más interesante de todo, fue trascendiendo las fronteras del tiempo y del espacio, porque hoy, a 47 años de su muerte, está aquí conmigo en un encuentro virtual, lejos de nuestro pueblo natal, inspirando mi trabajo de investigación.

Sin embargo, este no ha sido mi primer encuentro con Aguilar Paz; sin saberlo, había trazado una línea en mi (Per)formación Rizomática, que se fue desplegando en otras, fue originando otras, hasta que parecía haberse perdido a medida que iba transitando por diversos centros. Pero una línea puede romperse y reaparecer en otro lugar, como lo está haciendo ahora, desplazándose nuevamente por este territorio, con una velocidad e intensidad diferente, porque nada se repite en este proceso, de este nuevo encuentro furtivo y virtual con Jesús Aguilar Paz, reterritorializo algunas de sus ideas, de sus experiencias dentro de mi caminar como investigadora. La (Per)formación Rizomática es justamente eso, un continuo movimiento, de encuentros y reencuentros, de experiencias, de performatividad del pasado y de otras experiencias, es tanto su dinamismo, que he inferido que solo con la Cartografía podría acompañar ese recorrido que se desplaza, que se expande amorfamente.

Si bien es cierto, el mapa creado por Aguilar Paz, como una representación de algo aparentemente estático, permaneció vigente por muchos años, la cartografía que este realizó no fue estática. Su cartografía fue llena de encuentros, de intensidades, de (des)construcciones, él mismo como sujeto se constituyó junto al territorio en que caminaba.

Para los geógrafos, la cartografía – diferentemente del mapa: representación de un todo estático – es un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que los movimientos de transformación del paisaje. La cartografía, en ese caso, acompaña y se hace al mismo tiempo que el desmantelamiento de ciertos mundos – su pérdida de sentido – y la formación de otros: mundos que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornaron obsoletos. (ROLNIK, 2016, p. 23, traducción nuestra).

Siendo que la (Per)formación Rizomática es un proceso inacabado en constante movimiento, en el cual interfieren diversas fuerzas, flujos, signos que la condicionan, para comprenderla me propuse acompañar cada uno de ellos, como también la manera en la cual todos los elementos se encontraban vinculados, conectados. Ante esa diversidad de elementos vinculados seleccioné a la Cartografía como método, porque su objetivo “[...] es justamente diseñar la red de fuerzas a la cual el objeto o fenómeno en cuestión se encuentra conectado, dando cuenta de sus modulaciones y de sus movimientos permanentes” (BARROS, L. P. De; KASTRUP, 2015, p. 57, traducción nuestra). Este acompañar de proceso significó, para mí, dejarse llevar por las fuerzas, dejar que todo fluya según el movimiento del campo.

Cabe destacar que, en este trabajo, se comprendió proceso como procesualidad, primeramente porque la (Per)formación Rizomática de los profesores es algo que ya está sucediendo. Ante esto, los cartógrafos se enfrentan al hecho de “comenzar por el medio” de un fenómeno, que ya se está desarrollando una subjetividad (BARROS, L. P. De; KASTRUP, 2015), en este caso, la de ser profesor. Fue, en realidad, comenzar en algún punto, en alguno de los múltiples centros, y a medida que el movimiento del campo se fue articulando, me desplazé por algunos de ellos.

Se caminó el territorio de la (Per)formación Rizomática de los profesores, siguiendo su movimiento natural, y en dicho proceso me encontré con desmantelamientos de mundos, ideas, percepciones. Debido a que la (Per)formación Rizomática del devenir-profesor son procesos involuntarios (DELEUZE; GUATTARI, 2004), no siguen ninguna lógica ordenada de desencadenamientos, por lo que el método que pudo acompañar esta racionalidad necesitó tener esa lógica. En ese sentido, la cartografía, como método, rompe las ideas tradicionales de hacer una investigación cualitativa, ya que no se trata de aplicar reglas preestablecidas que

nos conducen al logro de determinados objetivos; al contrario, se trata de que el caminar permita crear los trazos y los objetivos (PASSOS; BARROS, 2015).

El territorio hablaba constantemente, e indicaba el camino a recorrer, pero, en todo momento se tuvo claro que mi presencia en él tenía una injerencia en su manera de expresarse/manifestarse. “El observador está siempre implicado en el campo de observación, y la intervención modifica el objeto (Principio de Heisenberg)” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 21, traducción nuestra). Pero, esta implicación no se dio en un único sentido, ya que me permitió comprender como investigadora la realidad que estaba estudiando, sino también, me permitió comprender mi propio devenir profesora.

En ese transitar fui encontrando flujos, fuerzas, signos que se desplazaban en diferentes direcciones, que constituyen/condicionan nuestro objeto de investigación, por lo que se mantuvo a lo largo del proceso una atención que me permitió identificarlos. Inspirándome en lo propuesto por Virginia Kastrup (2007; 2015), como cartógrafa, procuré tener una atención sensible, concentrada, fluctuante y abierta, desde una perspectiva de la política cognitiva constructivista, accediendo a las informaciones que se encuentran virtualmente en el territorio, lo que permitió poder encontrar lo que desconocía sobre mi objeto de pesquisa. Entramos al campo sin tener una “localización” en algo específico, permitiendo no solo encontrar los elementos que forman parte del fenómeno que estudiamos, sino también de aquello que sea caóticamente desconexo (KASTRUP, 2015).

Cabe destacar que esa atención abierta no significó que se prestara atención a todo lo que sucedía en el campo; se ignoró a los elementos dispersores, como también de todo tipo de atención selectiva, debido a que esta inhibiría a la cartografía (KASTRUP, 2007; 2015). Se mantuvo cierta sensibilidad que nos permitió detectar las informaciones virtuales manifestadas en el territorio, tratando de llegar al campo desprovista de preconceptos e ideas preconcebidas. “Lo que define, por tanto, el perfil del cartógrafo es exclusivamente un tipo de sensibilidad, que él se propone a hacer prevalecer, en la medida de lo posible, en su trabajo” (ROLNIK, 2016, p. 66, traducción nuestra). Para alcanzar esa sensibilidad, fue necesario dismantelar las formas presentes en el campo para poder captar las fuerzas (CARNEIRO; PARAÍSO, 2018) que generaban el movimiento.

Durante este viaje para cartografiar la (Per)formación Rizomática, mi atención como cartógrafa transitó por cuatro estaciones/variaciones que me permitieron evitar caer por senderos que me alejarían y distraerían de mi objeto de investigación, las cuales son

propuestas por Virginia Kastrup (2015). La primera es el Rastreo, que se realizó a manera de escáner, a manera de explorar el campo, dirigida a un objetivo, el cual, evidentemente, estaba en movimiento (y continúa estando), por lo que esta variación de la atención procuró seguir ese trasiego, estando atenta a todos los cambios de velocidad, aceleración, ritmo (KASTRUP, 2015). En esta primera estación de transición, hice una exploración en el movimiento de mi objetivo que se centra en la (per)formación de los profesores de Honduras, sin pretender encontrar algún tipo de información, simplemente de acompañar el fluido mediante el cual se estaba desarrollando.

Siendo que esta primera “estación” se concentra en el acompañar un objetivo móvil, fluctuante, ejecuté una percepción háptica, porque lo óptico no era suficiente para poder dar cuenta de las demandas de este trabajo investigativo. Mi trabajo no dependió exclusivamente de aquellas fuerzas visibles, evidentes que podían ser percibidas fácilmente como una forma bien delimitada en un fondo, sino al contrario, fondo y forma pueden llegar a estar tan traslapadas que las fuerzas “invisibles” son las que me permitieron ir explorando el territorio.

No hay, pues, que definir lo háptico por el fondo inmóvil, el plano y el contorno, puesto que ya es un estado mixto en el que lo háptico sirve para estriar, y ya sólo utiliza sus componentes lisas para convertirlas en otro espacio. La función háptica y la visión próxima suponen en primer lugar lo liso, que no implica ni fondo, ni plano, ni contorno, sino cambios direccionales y conexiones entre partes locales (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 502).

La percepción háptica no se refiere a tener una visión alejada distante del objeto de investigación, con el propósito de vislumbrar a lo lejos; todo lo contrario, como señala Kastrup (2015), nos permitió capturar de manera “involuntaria” componentes que resaltaban, pero que se encuentran conectados, permitiendo tener una visión cercana del objeto. Mi intención con este rastreo fue encontrar un **elemento perturbador**, el cual estaba muy ligado a una preocupación que los docentes tenían con relación a las tecnologías en los ambientes escolares, debido a sus experiencias previas con ellas. Este rastreo posibilitó en ese momento percibir ese fulgor en el campo. Adicionalmente a esto, algunos de los profesores que participaron de la investigación se manifestaban como ese fulgor en el campo, lo que nos permitió comprender nuestro objeto de investigación.

De ese destello que despertó mi interés, pasé a la segunda estación, variedad de la atención, el Tocar, o como prefiero llamarlo: el Contacto. En ese momento desconocía de qué se trataba exactamente, pero sabía que había algo que estaba demandando que se le prestara atención, con esto no me refiero a cualquier elemento que podría haber sido una distracción,

sino a un elemento que fue detectado por una atención, que, según Virginia Kastrup (2015), está en un nivel de las sensaciones, y no en el de las percepciones o representaciones de objetos, además que este elemento heterogéneo perturbador, al provenir del ambiente, nos permitió una rigurosidad exógena en la investigación.

Al llegar a este punto de la atención, nos llevó a la siguiente estación: el Aterrizaje o gesto de reposo. De alguna manera, en este nivel de la atención, el campo se cerró, y lo que inicialmente fue un rastreo a una panorámica general al territorio, en un instante se hizo un *zoom* a aquel destello que llamó nuestra atención. En este momento, la percepción, sea esta auditiva, visual, etc., se detuvo, haciendo que el campo se cerrara enfocándose en el elemento detectado, realizando una especie de *zoom* (KASTRUP, 2015). Cuando logré identificar esos elementos en el campo, fue el momento de hacer un acercamiento y focalización en algo particular, pudiendo comprender qué es lo que estaba pasando ahí.

Las tres anteriores estaciones implicaron un movimiento constante, que nos permitió llegar a un nuevo nivel de atención, al reconocimiento atento. Cuando se llegó a ese momento recurrimos a la memoria, debido a que “la percepción es lanzada para imágenes del pasado conservadas en la memoria [...]” (KASTRUP, 2015, p. 46, traducción nuestra). En este punto, se nos fue posible el identificar a dos docentes que cargaban en sus discursos experiencias que nos permitieron comprender cómo se había articulado la (Per)formación Rizomática de los profesores. Adicionalmente se nos fue posible identificar algunos elementos que fueron abordados en las entrevistas de manera más profunda, principalmente a aspectos ligados a percepciones de las tecnologías digitales y el acceso a las mismas. Destaco que las memorias jugaron un papel preponderante para el estudio de la (Per)formación Rizomática, como proceso multireferencial, debido a que “aquel que recuerda aparece a través de un punto de vista singular que emerge con el recordar” (PASSOS et al., 2018, p. 279, traducción nuestra), y mucha de esa referencialidad se viene arrastrando desde el pasado.

A medida que se fue practicando esta cartografía, con la que acompañé una procesualidad, me sumergí en el plano de las experiencias, puesto que de alguna manera u otra, toda investigación es una intervención (PASSOS; BARROS, 2015). Y en esa intervención logramos vislumbrar aquellas líneas molares y moleculares²⁰ que constituyen la

20 Para Sueley Rolnik (2016), en síntesis solo existen dos tipos de líneas que son las que pueden ser detectadas dentro de una cartografía. Las primeras son las *Molares*, estas son conscientes, visibles, limitadas, hechas de estabilidad relativa de la segmentarización flexible que la simulación rasga en el desplazamiento y que termina dando segmentarización dura al territorio; estas líneas son visibles por el ojo-retina. Las segundas, son las líneas *Moleculares*, siendo inconscientes, invisibles, ilimitadas, desestabilizadoras, nómadas, con constantes movimientos migratorios de simulación, y solo pueden ser detectadas por el cuerpo vibrátil.

(Per)formación Rizomática de los profesores en Honduras. Me interesé en esas líneas por que el devenir depende de ellas.

Sí, todos los devenires son moleculares; el animal, la flor o la piedra que devenimos son colectividades moleculares, haceidades, no formas, objetos o sujetos molares que conocemos fuera de nosotros, y que reconocemos a fuerza de experiencia o de ciencia, o de costumbre. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 277).

Colectividades moleculares, de individuos molares que terminan influyendo en nuestro devenir, mediado por encuentros, como la colectividad molecular que está influyendo en mi devenir cartógrafa, un encuentro con Jesús Aguilar Paz, que simultáneamente significó un encuentro con otros más. De esos encuentros nace el deseo, deseo de ser, de estar siendo. El deseo, en esta concepción, consiste en el movimiento de afectos y de simulaciones de esos afectos en ciertas máscaras, movimiento generado en el encuentro de los cuerpos (ROLNIK, 2016, p. 36, traducción nuestra).

Ante la importancia que tenían los encuentros de cuerpos, y de que esta cartografía se estuvo constituyendo de diversos encuentros, se pensó a cada uno de los momentos de la investigación justamente como encuentros. Pero, rescatando un poco del legado de mi cultura, decidí utilizar para dicho fin, la palabra Guancascos²¹. El guancasco es definido, por Mario Ardón (1987, p. 127), como “**encuentros recíprocos** (grifo nuestro) realizados entre dos pueblos con la participación de sus habitantes y líderes naturales, religiosos y políticos de ambas comunidades, con el propósito de reafirmar los lazos de amistad o reconciliar sus divergencias”. Caminando en esa lógica de encuentros recíprocos, me propuse hacer una reterritorialización de la palabra guancasco, pensándola en la dinámica de cada uno de los encuentros con los profesores que participaron de la investigación. Cada uno de los encuentros, o mejor dicho, de los guancascos que realicé en el campo, se dio en ese intercambio recíproco, que estuvieron cargados de multiplicidades molares y moleculares de cada docente, con la intención, en primera instancia, de afianzar un vínculo entre ellos/ellas y la investigadora.

Siendo que “la cartografía es un procedimiento *ad hoc*, a ser construido caso a caso” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 76, traducción nuestra), practiqué una cartografía a partir de mis singularidades como investigadora, que no están desligadas de mis características culturales, por lo tanto esta cartografía metodológica es singular. El guancasco es una

21 El guancasco es una tradición que ha sido heredada de los pueblos indígenas Lencas, que con los pasos de los años ha garantizado su perduración (hasta hoy) mediante la adecuación a cada contexto histórico.

tradición que ha marcado mi vida, y ante su carga cultural y su significado, me he dispuesto a incorporarla a mi trabajo de investigación.

1.3.1.1 Los Guancascos: (des)encuentros paralelos

Respetando las características del método cartográfico, que es acompañar procesualidad, y que se va constituyendo simultáneamente con el movimiento del territorio, cada uno de los guancascos se fue desarrollando a medida que el campo se fue dando. Inicialmente, se pensó en dos primeros guancascos, cada uno con propósitos diferentes; el primero a manera de un sondeo y el segundo a manera de instigador. El pensar con antecedencia estos dos primeros guancascos no significó una rigidez, pues ambos estaban impregnados de una flexibilidad que permitió acompañar el movimiento del territorio.

Un reflejo de esta flexibilidad se evidenció desde el inicio, ya que inicialmente se había propuesto desarrollar los guancascos en dos espacios territoriales diferentes: Santa Bárbara, S.B., y San Pedro Sula, Cortés; ambas ciudades son cabeceras departamentales²², pero presentan diferencias contrastantes, principalmente a lo referente a acceso a TD. No se logró tener acceso a datos exactos de cada ciudad, únicamente a los departamentos a los cuales pertenecen: S.B. y Cortés; en la tabla 1, creada con datos de CONATEL(HONDURAS, 2020; 2022)²³, se muestran algunos datos referentes a acceso a TD, lo que pueden evidenciar los contrastes entre ambas. Aunque es significativo el contraste en relación a acceso a TD, los profesores las implementan en diversas actividades cotidianas, y es por ese motivo que había considerado pertinente el explorar dos territorios contrastantes para ver de qué manera las líneas se van creando en ambos entornos.

22 Cabecera departamental es la capital o ciudad más importante dentro de un territorio. En el caso de Honduras las divisiones políticas se realizan en departamentos, municipios, aldeas y caseríos.

23 Desempeño del Sector de Telecomunicaciones en Honduras: Informe trimestral 2019. <http://www.conatel.gob.hn/doc/indicadores/2020/DESEMPE%C3%91O_DEL_SECTOR_DE_TELECOMUNICACIONES3T2019.pdf>. Último acceso en 20 de febrero del 2020.

Tabla 1: Contraste de acceso a TD entre Cortes y S.B.

Descripción	Cortes	S.B.
Densidad telefónica fija	4.81%	0.95%
Densidad telefónica móvil (2G)	97.37%	77.22%
Densidad de suscriptores de internet fijo	7.0%	0.37%

Fuente: Creación de la investigadora a partir de datos del informe del 3° trimestre 2020 y del informe del 1° trimestre 2022, "Desempeño del Sector de Telecomunicaciones en Honduras", realizado por CONATEL.

Sin embargo, debido a la emergencia generada por el COVID-19, en Honduras, el sistema educativo suspendió las labores en todos los centros educativos, públicos y privados de los diferentes niveles, por lo menos de manera presencial. Esta suspensión se prolongó por un lapso de tiempo bastante significativo, por lo que fue necesario realizar adecuaciones a la metodología. Siendo que la misma cartografía debe ajustarse al movimiento del terreno, nuestra decisión fue condicionada por el movimiento de ese momento.

Desde el inicio de la cuarentena en Honduras, a mediados de marzo del 2020, estuve acompañando redes sociales, noticieros y comunicación directa con algunos colegas, referente a las medidas implementadas en educación ante la pandemia. Las medidas implementadas por parte de la Secretaría de Educación de Honduras se basaron en la implementación de TD, en dos modalidades básicamente: clases impartidas a través de canal hondureño telebásica y por las clases virtuales disponibles en el portal Centro Educativo Virtual²⁴. Además de estas medidas, los profesores tuvieron que realizar actividades de acompañamiento a los alumnos, haciendo registros de lo realizado, por ejemplo: fotografías de las tareas realizadas por los alumnos, para mostrar evidencias a las Direcciones Distritales del trabajo que habían realizado de manera remota con los alumnos de diferentes niveles educativos.

A medida que fui acompañando este proceso, en donde las TD fueron el principal aliado de los profesores, fui percibiendo las dificultades enfrentadas ante esta nueva modalidad de la educación a distancia y virtual. De lo observado²⁵, pude percibir que la mayoría de esos

24 El Centro Educativo Virtual es una plataforma creada por la Secretaría de Educación de Honduras en donde se encuentran el desarrollo de clases de las asignaturas básica (matemáticas, español, ciencias sociales y ciencias naturales) abarcando desde primer grado hasta duodécimo grado . Disponible en: <<http://cevirtual.se.gob.hn/cevirtual/>>. Último acceso en 22 de mayo del 2020.

25 Video compartido por un profesor en el perfil de Zona del Docente Hondureño en Facebook, el cual es una parodia sobre algunas medidas implementadas por algunos profesores en la modalidad de las clases virtuales. Disponible en: <<https://www.facebook.com/nacho.coronahernandez/videos/2941250475994573/>>. Último acceso 21 de mayo del 2020.

docentes estaban utilizando poca variedad de estrategias didácticas con las TD, resumiéndose a clases por videoconferencias, o videos, algunos creados por los mismos profesores y otros proporcionados por la misma Secretaría de Educación de Honduras²⁶.

Ante este contexto se pensó que el primer guancasco consistiría en un curso virtual sobre “**Estrategias Didácticas Digitales**”, como una respuesta ante las exigencias y demandas expresadas por docentes de diferentes áreas académicas. En primera instancia, se pensó en que el curso contemplaría docentes de los departamentos de Cortés y SB, por lo que se realizaron acercamientos con los directores departamentales de educación de ambos departamentos, haciéndoles llegar un documentos describiendo la investigación, ([ver Anexo 1](#)); la directora departamental de SB se mostró receptiva, y manifestó disposición para ayudar en hacer girar la información a los docentes de dicho departamento. Sin embargo, lo que se realizó fue una selección por indicación de algunos docentes, al interior de esta institución, lo cual se alejaba de nuestras intenciones metodológicas. Ya por su parte, el director departamental de Cortés, luego de exhaustivos intentos de comunicación, no se logró entablar un diálogo sobre nuestra propuesta de investigación. Ante tal escenario, se optó por difundir la información del curso entre docentes conocidos de la investigadora, tanto del departamento de Cortés como de SB, quienes contribuyeron a la diseminación de la misma.

Aquellos docentes que tuvieron acceso a la información del curso de Estrategias Didácticas Digitales, llenaron un formulario de preinscripción²⁷, cuyo link de acceso estaba dentro del documento de “Descripción del Curso” ([ver Anexo 2](#)), y con las informaciones suministradas se realizó una selección de docentes que participaron del curso. Un total de 104 profesores completaron el formulario de preinscripción. De las secciones del formulario se procesaron los datos de las secciones tres y cuatro, referente a la implementación de TD en las prácticas pedagógicas y en el cotidiano de los profesores. Para analizar esos datos se realizó una calificación ponderada simple de criterios, en la cual definí una matriz de criterios asignándoles pesos diferentes a cada uno; esto permitió organizar los resultados de mayor a menor.

Una vez organizados matemáticamente los datos, se fueron seleccionando aquellos profesores que obtuvieron las calificaciones más altas en el formulario, esto porque el objeto

26 Video de una clase de inglés difundido por la Secretaría de Educación de Honduras, como parte de las medidas implementadas ante la pandemia del COVID-19. Disponible en: fg <<https://www.youtube.com/watch?v=oYltiqLsVnM>>. Última visualización em 21 de mayo del 2020

27 El formulario de preinscripción está disponible en el siguiente link: <http://gabosurvey.rgdistyserv.com/index.php/164422?lang=es>

de esta investigación se centra en la (per)formación de profesores y TD, por lo que el perfil de los participantes debían ser docentes que ya tuvieran una apropiación de las TD, y así poder comprender cómo se fue articulando dicha (Per)formación Rizomática. Esos primeros lugares se fueron distribuyendo en tres grupos, en función del área académica y la región geográfica.

En un primer momento, se pensó en contemplar profesores de Cortés y Santa Bárbara únicamente, pero la diseminación de la información del curso terminó abarcando un total de 6/18 departamentos de Honduras: Cortés, Santa Bárbara, Ocotepeque, Copán, Lempira y Yoro. También, se había pensado en no incluir a profesores del área de informática dentro de los grupos que harían parte del curso virtual, ya que estos, por la naturaleza del área académica, resultaba “evidente” como había sido ese proceso de apropiación, sin embargo, en base a los datos arrojados en el formulario de preinscripción, los docentes que obtuvieron los resultados más altos no fueron los del área de informática, sino, los del área de inglés, lo que demostró, en cierta medida, que el tener el dominio técnico de las TD no significa, obligatoriamente, que estas estén siendo implementadas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. En función de ese resultado, se determinó incluir a profesores del área de informática.

Se organizaron dos grupos de 15 integrantes cada uno, con aquellos que obtuvieron las calificaciones más altas de los 104 profesores que completaron el formulario. Estos fueron comunicados de su selección vía correo electrónico. También, se les envió un Consentimiento Informado ([ver anexo 3](#)), debido a que las diferentes interacciones, como los productos que resultaron del mismo, fueron utilizados como datos de análisis para la presente investigación de doctorado, como también para garantizar la confidencialidad de los datos de cada uno de los participantes.

A los demás profesores que no entraron en la selección de estos primeros 30, se les envió un correo electrónico agradeciéndoles la participación en el formulario de preinscripción e informando que no irían a ser incluidos en el curso virtual, pero que en el futuro se estaría realizando una nueva edición del curso y que se les notificaría para que participen si aún tenían interés en el mismo. No obstante, debido a que varios profesores, que no habían sido seleccionados, insistieron en la posibilidad de poder ingresar al curso, se abrió un tercer grupo de 13 profesores, lo que evidenció un verdadero interés en querer explorar desde una perspectiva pedagógica las TD. Esto representó un movimiento interesante en el campo, el cual se consideró a bien acompañarlo, mediante la apertura de este tercer grupo.

El curso inició el día lunes, 13 de julio de 2020, pero desde el día sábado 11, se les envió por correo electrónico el código de acceso a la plataforma del curso. Durante esa primera semana se manifestó uno de los primeros movimientos significativos del campo, de los 30 profesores del grupo 1 y 2, solo 12 se registraron, quedando al final del curso solo cinco participantes en el grupo 1 y cuatro en el grupo 2. Ya en el curso del grupo 3, la dinámica fue diferente desde el inicio, de los 13 a los que se les envió el código de acceso, todos se registraron en la plataforma, manteniendo una interacción bastante activa, de los cuales nueve permanecieron activos hasta el final del curso. En la tabla 2 se presentan a los profesores que participaron del curso, se les ha adjudicado un nombre de personajes de la historia para preservar la confidencialidad de cada uno de ellos y ellas; cada nombre está relacionada con las áreas académicas de actuación, pero, también, les une el hecho de que tanto los profesores participantes como estos personajes históricos, fueron líneas de fuga.

Tabla 2: Datos de los profesores participantes del curso de Estrategias Didácticas Digitales

Nº	Nombre	Género	Área académica	Nivel académico	Rango de edad	Lugar de residencia	Lugar de trabajo
Grupo 1							
1	Oscar Wile	M	Inglés	Pregrado	30-39 años	Ocotepeque	Trabaja como docente de inglés en el nivel medio en un C.E.M.G.
2	Nikola Tesla	M	Electricidad	Pregrado	30-39 años	Santa Bárbara	Trabaja como profesor de electricidad en el nivel medio en un C.E.M.G.
3	Guillermo Marconi	M	Informática	Pregrado	40-49 años	Santa Bárbara	Trabaja como docente de robótica e informática en el nivel medio en un C.E.M.G.
4	Jane Austen	F	Inglés	Pregrado	30-39 años	Santa Bárbara	Trabaja como docente de inglés

5	Konrad Zuse	M	Informática	Maestría	40-49 años	Santa Bárbara	en el nivel medio en un C.E.M.G. Trabaja como docentes de informática en el nivel medio en dos C.E.M.G.
Grupo 2							
6	Jude Milhon	F	Informática	Pregrado	20-29 años	Santa Bárbara	Trabaja como docentes de informática en el nivel medio en un C.E.M.G.
7	Charles Dickens	M	Inglés	Pregrado	20-29 años	Santa Bárbara	Trabaja como docente de inglés en el nivel medio en un C.E.M.G.
8	Hipatia de Alejandria	F	Matemáticas	Maestría	20-29 años	Santa Bárbara	Trabaja como docente de matemáticas en el nivel medio en un C.E.M.G.
9	Mary Shelly	F	Inglés	Pregrado	40-49 años	Santa Bárbara	Trabaja como docente de inglés en el nivel medio en un C.E.M.G.
Grupo3							
10	Marie Curie	F	Ciencias Naturales	Pregrado	30-39 años	Santa Bárbara	Trabaja como docente en el nivel medio en un C.E.M.G.
11	Maria Montessori	F	Educación Básica	Pregrado	30-39 años	Santa Bárbara	Trabaja como docente en el nivel

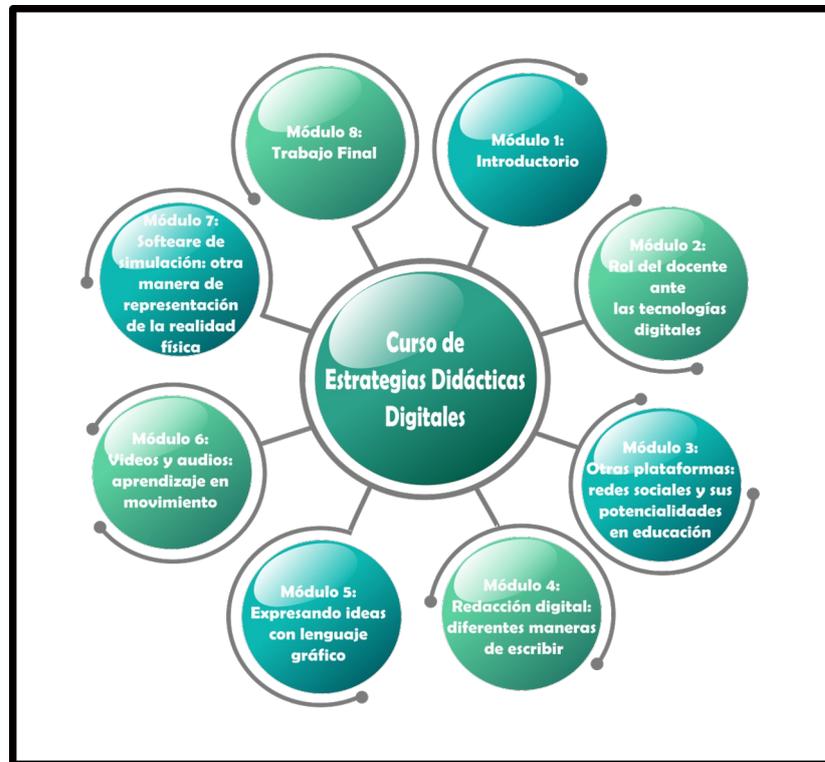
12	Gabriela Mistral	F	Educación Básica	Pregrado	30-39 años	Copán	básico en un C.E.B.G. Trabaja como profesora de español en el nivel básico en un C.E.B.G.
13	Elle Swallow Richards	F	Agroindustri a	Pregrado	20-29 años	Copán	Pasante de la carrera de ingeniería agroindustria. Trabaja como docente de ciencias naturales en el nivel medio en un centro educativo privado.
14	Philippa Foot	F	Ciencias Sociales	Pregrado	50-59 años	Santa Bárbara	Trabaja como docente en el nivel básico en un C.E.B.G, y en el nivel medio en un C.E.M.G.
15	Issac Newton	M	Ciencias Naturales	Pregrado	30-39 años	Santa Bárbara	Trabaja como docente de ciencias naturales en el nivel medio en un C.E.M.G.
16	María Zambrano	F	Ciencias Sociales	Pregrado	40-49	Santa Bárbara	Trabaja como docente en el nivel básico en un C.E.B.G.
17	Virginia	F	Inglés	Pregrado	20-29	Santa	Trabaja como

	Woolf					Bárbara	docente en el nivel medio en un C.E.M.G.
18	Simone de Beauvoir	F	Ciencias Sociales	Pregrado	30-39	Cortés	Trabaja como docente de ciencias sociales en el nivel medio en un C.E.M.G.

Fuente: Creación de la autora con las informaciones obtenidas en el cuestionario de preinscripción.

El curso se desarrolló en su totalidad de manera virtual, a través de la plataforma de Schoology, contemplando una duración de ocho semanas, desarrollando un módulo con una temática central en cada semana, para lo que cada docente destinó un mínimo de cinco horas semanales para la realización de las actividades propuestas en cada módulo. El objetivo del curso fue “comprender las potencialidades de las tecnologías digitales para el desarrollo de estrategias didácticas dentro de la cultura digital”. En la figura 1 se pueden apreciar los temas de los 8 módulos, siendo que cada uno de ellos cuentan con sus propios objetivos, encaminados a lograr el objetivo general del curso.

Figura 1: Contenidos que se desarrollaron en el curso de Estrategias Didácticas Digitales.



Fuente: Creación de la autora

Si bien existía una planificación previa a la ejecución, esto no significó que no se podrían realizar cambios, al contrario, a medida que surgían comentarios, sugerencias y/o exigencias de los profesores se implementaron algunas modificaciones en el curso. La dinámica central del curso se centró en el trabajo colaborativo e intercambio de experiencias; en esa lógica, tanto la coordinadora del curso como los profesores participantes pudieron sugerir alteraciones a las actividades y contenidos del mismo. El curso culminó oficialmente el seis de septiembre del 2020, pero, se prorrogó un poco más de tiempo para aquellos docentes que habían tenido dificultad en entregar el trabajo final.

Las interacciones dentro del curso me permitieron ir identificando, en primer lugar, el grado de compenetración que tienen los participantes con las TD, posibilitando el identificar dos casos que se abordaron posteriormente de manera individual/singular. Otro motivo por el cual se consideró pertinente realizar este primer guancasco de esta manera, fue debido a que se estaba trabajando con formación de profesores, y colocarlos dentro de un ambiente de formación continuada, con una dinámica diferente, que intentara romper las tendencias de

homogeneización, me permitió percibir que emergía de esos encuentros formativos formales en los participantes.

Este Guancasco permitió tener un acercamiento con los profesores, y a medida que el curso fue avanzando pude vislumbrar a dos de ellos, cuyas trayectorias y experiencias con las tecnologías digitales nos permitió ahondar en aspectos más puntuales sobre la (Per)formación Rizomática. Estos ejemplos de experiencias, de historias de vida, nos permitió ver el recorrido trazado a lo largo de su vida, de sus procesos de formación, pues algunas historias de vidas pueden ser representativas, en alguna medida, de un colectivo. Esto no significó una homogeneización, sino comprender el colectivo social mediante la singularidad de estos dos casos. Ante esto tomamos inspiración de las investigaciones (auto)biográficas, para poder profundizar en las experiencias de los dos docentes seleccionados. Las investigaciones de tipo (auto)biográfico nos permiten comprender la relación existente entre la singularidad del individuo y lo social, en una coexistencia recíproca, en una constante evolución paralela, como también posibilita comprender los sentidos que este da a cada experiencia (DELORY-MOMBERGER, 2012).

El tomar una inspiración de los estudios (auto)biográficos facilitó ver las minuciosidades del cotidiano de los profesores, experiencias que fueron narradas, en los foros, en los debates de *WhatsApp*®, en las entrevistas, e incluso en algunas de las asignaciones del curso como videos y *podcast*, para luego identificar los vínculos entre ellas, evidenciando cómo se fue estableciendo esa (Per)formación Rizomática en toda su trayectoria de vida. Las investigaciones de tipo narrativas, como el caso de las historias de vida, contribuyen a pensar los procesos (per)formativos, porque, según Juana María Sancho Gil (2014), la dinámica de narrar(se) en compañía de otros nos permite reflexionar sobre nuestras experiencias, y la de los otros, lo cual constituye un proceso de (per)formación.

Los individuos, al narrar sus vidas, utilizan diferentes tipos de discursos: descriptivos, argumentativos, evaluativos, explicativos, por lo que estos no se restringen a las formas orales/escritas de un verbo ya realizado, sino que implican todo un proceso mental y de comportamiento para la comprensión de su trayectoria en relación con el mundo (DELORY-MOMBERGER, 2012). El narrar está cargado de toda una serie de elementos, tanto de índole interno como externo, que permitió a los participantes de esta cartografía, y a mí como investigadora, comprender los vínculos que existen entre nuestra singularidad como individuos y lo social.

Sin embargo, tuve claro que en los discursos existen influencias de deseo y de poder, como lo propone Foucault: “[...] la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (2005, p. 14). Pero, esas fuerzas que están por detrás de ese discurso también forman parte del mismo, forman parte de lo que somos como individuos, porque provienen del entorno, y nos contagiamos de eso que nos rodea.

Parte de la cartografía de esta investigación fue acompañar el actual recorrido de los profesores, pero, para poder conocer aquellas experiencias ya vividas y que los han llevado al actual momento en el cual las TD forman parte de sus cotidianos, fue necesario hacer un paseo por el pasado, abordando la nave de los recuerdos. “Aquel que recuerda aparece a través de un punto de vista singular que emerge con el recordar” (PASSOS et al., 2018, p. 279, traducción nuestra). Y es que en el narrar sus experiencias, los recuerdos cobraban vida de nuevo, adquiriendo nuevos sentidos.

El trabajo de recordar, que reúne las recordaciones a la escala de una vida, se presenta como una tentativa de articular las experiencias contadas y en efecto, principalmente sobre el ángulo de el recorrido de formación a lo largo de la vida y de su dinámica, evidenciando las prácticas formativas inherentes a un itinerario escolar, profesional, y a otras aprendizajes organizadas (sesiones o talleres de formación), incluyendo ahí, finalmente, las experiencias de vida que el autor considera haber dejado una marca formadora (JOSSO, 2010, p. 90, traducción nuestra).

Los siguientes guancascos se realizaron con los dos profesores seleccionados, el primero fue el profesor Oscar Wile, profesor de Inglés, y la segunda fue la profesora Mary Shelly, también profesora de Inglés. Con el profesor Oscar Wile realizamos tres guancascos. El primero se enfocó en recordar los primeros acercamientos con las tecnologías digitales, para esto, se utilizó una presentación con imágenes y sonidos de algunos elementos que le hicieron sacudir el baúl de los recuerdos. De ese primer guancasco nos inspiramos para abordar el segundo, el cual se enfocó en sus experiencias en la UPNFM y los acercamientos a las TD que en ese lugar había vivido. Igualmente, de este anterior, emergió la temática del tercero, ante la frágil formación recibida en dicha institución, enfrentó muchas dificultades al empezar a ejercer como docente, por lo que, en este guancasco se conversó sobre las experiencias significativas que había experimentado ya ejerciendo el magisterio, incluidas las

experiencias de formación continuada. Estos dos últimos guancascos, se organizaron de una manera más libre, a manera de diálogo.

En el caso de la profesora Jane Austen fue más complicado la realización de los guancascos, ya que por diversos motivos siempre se cancelaban y no se lograban concretizar. A pesar de los varios intentos fallidos, se logró realizar un solo guancasco, el cual se enfocó principalmente en sus experiencias de formación en el extranjero, ya que este aspecto ya había sido comentado con anterioridad durante el curso, por lo que se buscó una mayor profundidad en cómo estas experiencias influyen la (Per)formación Rizomática.

En cada uno de estos guancascos, se buscó realizar una entrevista, pero, más a manera de diálogo, para facilitar que el y la docente se expresaran abiertamente sobre el tema, y no una entrevista estructurada con preguntas previamente articuladas, que me terminarían llevando a un resultado planificado, lo que no me permitiría descubrir aspectos desconocidos, dejando que el campo hablara, que ellos se expresaron libremente. Esta dinámica más abierta se debe a que “la finalidad de la entrevista es mismo acoger y escuchar, en su singularidad, el discurso de una persona en un momento X de su existencia y de su experiencia (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526, traducción nuestra). Para esta autora, Christine Delory-Momberger (2012), la entrevista, en una investigación (auto)biográfica, tiene una dinámica de seguir a los actores, de estar siempre un paso atrás de ellos, dentro de un doble espacio heurístico, en donde el espacio del entrevistado se coloca como entrevistador de él mismo, y en el otro lado, el entrevistador intenta comprender el trabajo que este realiza de sí mismo, pero, para que esto sea posible, el entrevistador necesita crear las condiciones necesarias para que se de esta dinámica heurística entre ambos.

Las entrevistas que se realizaron a lo largo de los guancasco estuvieron inspiradas en la Entrevista de Explicitación de Pierre Vermersch (2019). La singularidad de esta forma de entrevistar radica en el dar un foco en la verbalización de un acontecimiento o de una determinada acción. Como nos enfocamos en recuerdos, es decir, en hechos que están en el pasado, para tener acceso a ellos es necesario recurrir a la performatividad del recuerdo, lo cual, en gran medida, puede realizarse mediante la verbalización. Si bien el contexto actual fue considerado en este trabajo de investigación, la (Per)formación Rizomática se ha venido forjando a lo largo de la vida, por lo que para tener acceso a esas memorias recurrimos a las narrativas del y la docente. Pero, para evitar que las narraciones llegaran a estancarse en lo general, o sea, incompletas, se necesitó orientar esas narraciones, y eso es justamente el

propósito de la entrevista de explicitación (VERMERSCH, 2019). Estas orientaciones fueron posibles utilizando aquellos “elementos perturbadores” que emergían del discurso, permitiendo que nos condujeran a identificar las líneas moleculares sobre la (per)formación de los profesores.

Como el recordar requiere de cierta complejidad, siendo que puede experimentar nuevas significaciones, cada uno de los guancascos se realizó mediante la plataforma de *Jitsi meet*, grabando cada uno de estos en formato de videos, para posteriormente ser analizados. Estas grabaciones fueron consensuados con ambos docentes, quienes accedieron a que se pudieran grabar.

Para que esta experiencia de viaje cartográfica no se vea expuesta a las complejidades que conlleva el recordar, se intentó conservar de alguna manera las percepciones, los flujos de las líneas, los movimientos de los territorios, mediante la creación de una bitácora. La bitácora es un instrumento utilizado en los viajes marinos para registrar los acontecimientos en el cotidiano, durante un viaje. En este caso, dentro de la singularidad que conlleva hacer una cartografía, esta bitácora preservó mis percepciones durante mi caminata en el campo e incluso en el proceso de análisis.

1.3.2 Análisis como parte del proceso de acompañar

Generalmente, en las investigaciones cualitativas, se tiene una idea de procesualidad en la que una etapa procede a la siguiente, una atrás de la otra, en una cierta linealidad secuencial. Dentro de esta lógica, el análisis de los datos se inicia una vez concluida la producción de ellos, sin embargo, en nuestra cartografía, esto se fue desarrollando de manera conjunta, es decir, el análisis de los datos se hizo en sincronía con su producción. La producción de los datos ocurrió desde la etapa inicial del trabajo de campo (KASTRUP, 2007), y desde ese momento fue fundamental ir analizando los mismos, por lo que nuestra bitácora jugó un papel importante en este aspecto. La cartografía es acompañar procesos, en nuestro caso sobre los procesos (per)formativos y las TD de los profesores, los cuales a medida que fueron narrando sus experiencias fuimos descubriendo las pistas, que fueron la brújula que orientó el caminar en el campo, como los mismos resultados de la investigación. “La actitud de análisis acompaña todo el proceso, permitiendo que esa comprensión inicial

pase por transformaciones” (BARROS, L. M. R. de;; BARROS, 2013, p. 378, traducción nuestra).

En las investigaciones cartográficas, más que un método de análisis fijo, mediante la implementación de un padrón secuencial de pasos, se requiere de una actitud analítica (BARROS, L. M. R. de;; BARROS, 2013, p. 377, traducción nuestra). Con esta actitud analítica, que estuvo presente desde el inicio de la producción de los datos en el campo, cuestioné todo lo que formaba parte de nuestro objeto de investigación, incluyendo el mismo proceso de investigación que se estaba trazando en cada instante.

Para comprender cómo se realizó el análisis es fundamental comprender qué tipo de datos fueron producidos en el trabajo de campo. Los datos que fueron trabajados emanaron de las narraciones, creaciones e interacciones que se realizaron en el curso, en diferentes plataformas, dando como resultado un total de 397 páginas de transcripción, además de las narraciones de experiencias grabadas en diferentes videos, sumando un total de 4 horas con 25 minutos de los guancascos realizados con los dos profesores seleccionados. Cuando hablamos de narrar, o de relatos, es importante tener en claro que estos no engloban en sí una acción, es decir, el relato no es la totalidad de la acción, esto porque el texto en sí, el lenguaje en sí es acción, pero esta acción no encierra en sí la acción que narra, la performatividad del recuerdo (DELORY-MOMBERGER, 2012).

La complejidad de trabajar datos que emanan de relatos requirió prestar atención al lenguaje, a la manera en la cual es articulado y expresado el discurso de los docentes. La narración engloba la singularidad del sujeto que la cuenta, porque expresa la historia de vida, la cual es singular, cargando la subjetividad del ser, y para poder abordarlas científicamente se determinó que cada elemento metodológico, incluido el análisis, debía responder a las peculiaridades de nuestro objeto, por lo que es pertinente reterritorializar algunos métodos para poder dar cuenta de esta exigencia.

Presa entre la singularidad, de cierta forma defectuoso de su objeto, y la necesidad de una formalización científica, la investigación biográfica debe elaborar instrumentos y métodos que le permitan no solamente conciliar esas dos exigencias, como también responder escatológicamente a la cuestión que ella coloca teóricamente, el saber, el de la fabricación "de el mundo interior del mundo exterior", de la metabolización y de la apropiación por el individuo de los ambientes de todo tipo que son los suyos. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530–531, traducción nuestra).

El narrar ya significa una experiencia que trata de hacer una performatividad de experiencias pasadas, y resultó difícil separar en que medida la experiencia del docente no se

vio influenciada por mi presencia, como además, mi propia experiencia como investigadora se vio influenciada por el participante. La injerencia de la doble participación nos llevó a modular una investigación dentro de una dimensión participativa, no solo en la producción de los datos, sino, “también el análisis debe caminar en la dirección de la participación” (BARROS, L. M. R. de;; BARROS, 2013, p. 375, traducción nuestra). Para estos autores, el método que se implemente para el análisis de los datos procura dar visibilidad a todos los elementos condicionantes que emerjan de una realidad, en la cual la investigadora se encuentra enredada, lo que permitirá la heterogeneidad de la investigación.

Para poder analizar esas narraciones, se optó por implementar una reterritorialización del Análisis Textual Discusivo (ATD), de Roque Moraes y Maria do Carmo Galiuzzi (2016), porque realizaron algunas adaptaciones ante las exigencias de nuestro objeto de estudio y opciones metodológicas. Parte de la naturaleza de la cartografía es justamente el readecuar, e incluso el crear sus propios instrumentos para poder abordar los objetos de estudio; trabajamos con la singularidad, por lo tanto mis estrategias metodológicas no escaparon de ella.

El ATD consiste en tomar un corpus, desmontarlo mediante las categorías que vayan emergiendo de él, para luego establecer las relaciones entre las partes para finalmente crear un nuevo metatexto, con la finalidad de crear nuevas comprensiones sobre el fenómeno que se estudia. Para Galiuzzi y Moares (2016), el ATD no busca comprobar hipótesis preestablecidas, sino que busca comprender el conocimiento preexistente del fenómeno estudiado, es decir,

“[...] es un proceso integrado de análisis y de síntesis que se propone al hacer una lectura rigurosa y profunda del conjunto de materiales textuales, con el objetivo de describirlos en el sentido de lograr una comprensión más compleja de los fenómenos y de los discursos a partir de los cuales fueron producidos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 136, traducción nuestra).

Generalmente, suele implementar el ATD a partir de textos, se transcriben cada una de las entrevistas realizadas, para constituir el *corpus*, en su formato de texto, sin embargo, no se restringe exclusivamente a eso. En nuestra investigación, muchos de los datos estuvieron expresados en manera de relatos, narraciones, pero, eso no significa que una imagen, un video, un audio, no pueda representar la posibilidad de producir datos, por lo tanto todos estos géneros textuales compusieron mi corpus de investigación.

El ATD presenta tres componentes de implementación: desmontaje de los textos, establecimiento de relaciones, captación de lo nuevo emergente; constituyendo un proceso auto-organizado de construcción de comprensiones (MORAES; GALIAZZI, 2016). Sin

embargo, este proceso no se pudo realizar una vez concluido el proceso de producción de datos, ese proceso necesitó caminar en conjunto con el análisis, influenciándose mutuamente en un correlación.

El desmontaje de los textos, o proceso de unitarización, prestando atención en los detalles, consiste en leer, una o varias veces, los textos e ir creando unidades de análisis operando mediante significados construidos del conjunto de textos (MORAES; GALIAZZI, 2016). En esta investigación el desmontaje de los datos se fue realizando a medida que se estaban construyendo los datos, manteniendo en todo momento una atención fluctuante, que nos permitió ir identificando elementos perturbadores, los que se convirtieron en categorías de análisis, o como yo pretendo denominarles, centros de análisis. Cada uno de esos centros de análisis se constituyeron por líneas que convergían en él, y que fueron experimentando alteraciones a medida que se fue avanzando en el campo.

En esta parte se observó el objeto de investigación por tres de las ventanas propuestas por Pierre Vermersch (2002): ventana micro, ventana página, ventana sala. Esta primera ventana permitió realizar una focalización, en elementos específicos, para concentrarse exclusivamente en ellos, pero de manera individual; esto representó un trabajo minucioso, detallado, como el trabajo que realiza un joyero, como lo propone Vermersch. Luego se pasó por la ventana página, la cual, según Pierre Vermersch (2002), significa concentrar la atención en una parte específica, en detrimento de otras, pudiendo pasar de una página a otra, siempre y cuando se encuentren en condiciones de acceso comparables. En otras palabras, es concentrarse en la línea, en un flujo, pudiendo mudar de línea, pero que siempre estén en sintonía, en un mismo sentido de orientación. Esto condujo a la tercera, la ventana sala, la cual requiere de un movimiento mayor, de una atención más dividida, ya que contiene multiplicidad de “partes”, esto con la intención de poder captar señales (VERMERSCH, 2002).

Una vez que estuvo concluido el trabajo de campo, estos centros fueron abordados a manera de crear croquis, detallando con la mayor precisión cada uno de los elementos que lo constituyen. Los croquis son bocetos de una parcela del territorio, son representaciones esquemáticas, que se elaboran sin medidas exactas. En esta investigación, esos croquis de cada uno de los centros que emergieron de los datos permitieron establecer relaciones, vínculos entre ellos, para lograr una mejor panorámica del territorio cartografiado.

El segundo componente del ATD es el establecimiento de relaciones. Para Moraes y Galiazzi (2016), esto representa un proceso de categorización, mediante comparaciones constantes entre las unidades de análisis; estas categorías, preestablecidas o emergentes, deben ser homogéneas y en sintonía con los objetivos de la investigación. En la presente investigación se trabajó con categorías emergentes, estableciendo relaciones entre las unidades de análisis, no con la intención de homogeneizar, sino, de crear relaciones, vínculos de asociación, de semejanzas entre cada una de ellas. Nada se repite en la sociedad, y dentro de esta investigación trabajamos con singularidades, pero también es verdad que dentro de la singularidad existen semejanzas. No pretendimos hacer una homogeneización, en la que las semejanzas fueran sustituidas por la igualdad, sino que en esta etapa se procuró hacer asociaciones por semejanzas, detectarlas para establecer las relaciones entre ellas.

En este segundo componente del ATD, fue pertinente ver a través de la cuarta ventana propuesta de Vermersh (2002), la Ventana Patio, que permitió establecer una especie de índice, o marcadores que resaltaban a simple vista, estableciendo rutas. Estas rutas, o categorías, fueron establecidas en función de las semejanzas encontradas en el territorio. Fuimos estableciendo relaciones entre cada una de las unidades de análisis que se crearon, basándonos en las semejanzas que los relacionaba, o divergencias entre ellas.

La categorización o creación de relaciones representa un proceso de comprensión de un todo, es hacer costuras, mediante el establecimiento de las relaciones entre los elementos que las componen (MORAES; GALIAZZI, 2016). Dentro de la cartografía, esto representa un aspecto fundamental para comprender las conexiones que se han estableciendo a lo largo de la trayectoria de vida de los docentes y que han constituido la (Per)formación Rizomática y su relación con las TD.

Esto condujo a aplicar la quinta ventana, la ventana-paisaje, que permitió una vista panorámica, logrando observar todos los elementos, tanto los que están próximos como los distantes, y mediante movimientos rápidos establecer conexiones (VERMERSCH, 2002). Inspirándonos en lo propuesto por Roque Moraes y Maria do Carmo Galiazzi (2016), se establecieron categorías, las que se organizaron en tres niveles: categorías iniciales, categorías intermediarias y categorías finales, las cuales están detalladas en la tabla 3.

Tabla 3: Organización de las categorías de análisis emergentes.

N.º	Categorías Iniciales	Categorías Intermediarias	Categorías Finales
-----	----------------------	---------------------------	--------------------

1	Adquisición de las primeras TD	Encuentros entre docentes y TD	Contagios Pedagógicos	
2	Encuentros con TD			
3	Primeros acercamientos a las TD			
4	Acceso a TD de docentes y alumnos	Presencia de las TD en la sociedad		
5	Costo de las TD			
6	Presencia de las TD en el cotidiano			
7	Demanda de la sociedad			
8	Política institucional	Las políticas como condicionantes		
9	Política Pública			
10	Influencia de amigos	Fuerzas “extranjeras”		
11	Influencia del extranjero			
12	Consecuencia de la pandemia			
13	Percepción de las TD	Percepción docente de las TD		La percepción como catalizadores o inhibidores
14	Percepción de las TD en el cotidiano			
15	Imagen del docente	Percepción del papel del docente en la sociedad contemporánea		
16	Nuevo papel del docente			
17	Motivar a los alumnos	Percepción de resultados de implementar TD		
18	Mejorar el aprendizaje de los alumnos			
19	Preocupación sobre la implementación de las redes sociales			
20	Percepción docente sobre el dominio tecnológico del alumno	Percepción de si y del otro con las TD		
21	Autopercepción del dominio de la tecnología			
22	Falta de formación en HN	La carencia como detonante del deseo		
23	Necesidad de formación			

24	Deseo interno de aprender		formación formal
25	Curso de computación durante el colegio	Procesos formales de formación	
26	Formación inicial		
27	Formación continuada		
28	Formación en MOOC		
29	Formación en el exterior		
30	Autoformación	Autoformación	

Fuente: Creación de la autora

Esta vista es panorámica porque se refiere, exclusivamente, en nuestro caso, a lo relacionado a la (Per)formación Rizomática; en este punto del análisis, se obtuvo una especie de mapa de toda la cartografía que se vino desarrollando, siempre resaltando que a pesar de estar en este punto de la investigación, no significa que el territorio no continúe en movimiento, pero que nuestra cartografía ha logrado captar parte de ese movimiento y plasmarlo en ese mapa panorámico.

Hay que destacar que el análisis en la investigación cartográfica es un proceso constante, que acompaña el mismo movimiento del territorio, y que es un ejercicio que la investigadora mantuvo en todo momento. Siendo que el análisis de los datos se mantuvo desde las primeras interacciones con el campo de investigación, estas ventanas, propuestas por Pierre Vermersh (2002), se aplicaron en las etapas por las que se transita en el trabajo de campo, el cual fue detallado anteriormente. La figura 2 ejemplifica gráficamente como fue esa implementación.

Figura 2: Fases del trabajo de campo y su análisis



Fuente: Creación de la autora

Esto conduce al tercer componente del ATD, la captación de lo nuevo emergente, la creación de un metatexto. “El metatexto resultante de ese proceso representa un esfuerzo de explicitar la comprensión que se presenta como producto de una combinación de los elementos construidos a lo largo de los dos pasos anteriores” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34, traducción nuestra).

La construcción de este metatexto se realizó, en cierta medida, sin tener un referencial teórico explícito e grande sobre nuestro objeto de estudio, esta abstracción y teorización se hizo en función de las categorías que emergieron del campo (MORAES; GALIAZZI, 2016). Muchos de los trabajos que se basan en historias de vida optan por esta opción de interpretación de los datos para producir un metatexto, esto con el propósito de dar valor a las narraciones de los profesores. Esto no significa que la investigación carezca de fundamentos teóricos; realmente, a lo que me refiero, es a que esos fundamentos teóricos no se imponen ante los que emanen del campo, sino que fueron una acoplación, determinada en función de los análisis de las narraciones de los participantes.

El metatexto se organizó en función de las categorías finales, “las categorías finales son más amplias, engloban más elementos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 193, traducción nuestra). Esto permitió que se crearan tres capítulos de análisis que contribuyeron a responder

nuestra pregunta de investigación. Sin embargo, también emergió un elemento ajeno a estos. De las categorías emergentes surgió una categoría extra, que decidimos nombrar como CODA, la cual no es parte de la respuesta de nuestra interrogante de investigación, pero contribuye en varias partes de los capítulos de análisis a tener un panorama más claro que lo que se está abordando en cada uno de ellos.

Si bien han quedado evidenciadas nuestras intenciones metodológicas para el procesamiento de los datos, esto no significó una rigidez, o una secuencia lineal de pasos. He tratado de adaptar el ATD a las características y exigencias del método cartográfico, principalmente a lo referente al acompañamiento de procesos. A medida que se fue desarrollando el trabajo de campo, se fueron realizando los ajustes pertinentes para emprender este viaje.

2. (PER)FORMACIÓN DE PROFESORES: TENSIONES ENTRE LA HOMOGENEIZACIÓN Y LA SINGULARIDAD

La (per)formación de los individuos es un proceso inherente a la humanidad; pensar en sus orígenes nos remontaría automáticamente a los primeros homínidos, ya que el proceso de educar representó una estrategia para la supervivencia de la especie. En sus inicios, la (per)formación se trataba de formas instintivas en las cuales los más experimentados de las comunidades difundían sus conocimientos a las nuevas generaciones, lo que les permitía irse adaptando mejor al ambiente, y sobre todo mejorando con el transcurso del tiempo sus condiciones de vida. Es claro que cada sociedad, dependiendo del contexto histórico y geográfico, fue evolucionando de diferentes maneras, debido a eso, cada lugar creó una manera de percibir los procesos de educación. Estos procesos educativos emergieron ante la necesidad de formar a los individuos, dotándolos de los conocimientos y habilidades necesarias que les permitieran desempeñarse en aquel determinado contexto.

Como los procesos (per)formativos han pasado por diversas transformaciones a lo largo de la historia, cada transformación fue diferente, dependiendo del espacio geográfico y del tiempo histórico. En el caso de América, los procesos (per)formativos tuvieron grandes variaciones, dependiendo de cada grupo étnico. Por ejemplo, la educación de los aztecas era responsabilidad de los padres, aunque con cierta mediación de las autoridades de su comunidad; los aztecas de las clases sociales altas, al llegar a los 14 o 15 años, podían asistir a una de las dos “escuelas” existentes: *telpochcalli* y el *calpulli*, el primero orientado a la formación militar y el segundo a la enseñanza de la escritura, astronomía, tecnología (ESTERMANN, 2018). En el caso de los mayas, la educación era menos democrática, basándose en el rol social/género para poder tener acceso; consideraban como espacios educativos los palacios, las milpas, las plazas, entre otros, llegando a crear en el post clásico la *Kambesaj Naj* (Casa para enseñar y aprender) y la *Popol Na* (Casa de comunidad, donde se dirigían los actos educativos), e incluso a crear términos vinculados a educación, como *Aj Ka'anbal* (alumno), *Aj Kambesaj* (maestro), *Ma'Ojelil* (ignorancia) (ESTERMANN, 2018).

Con la llegada de los españoles, todo aquel sistema de (per)formación que existía, en ese entonces, se interrumpió en todo el continente. El sometimiento de los aborígenes no solo constituyó el despojo de sus mejores tierras, riquezas, sino también la imposición de nuevo

proceso (per)formativo, con nuevos métodos y contenidos, siendo la iglesia Católica quien, mediante los sacerdotes, coordinó esa evangelización.

Después de la conquista y sometimiento de los indígenas, los españoles empezaron a crear asentamientos, comunidades en América. Durante la época de la colonia española, se vieron marcadas diferencias con relación a la formación de los individuos; en cuanto los españoles y criollos²⁸ (hombres) tenían acceso a una educación más amplia, con conocimientos en diferentes áreas, a los indígenas solo se les enseñaba el evangelio, el idioma español y algunas técnicas para el cultivo de la tierra. La desigualdad también se daba por cuestiones de género, mientras que los niños se les instruía en la lectura, y otros conocimientos, por el otro lado “la enseñanza de las niñas era rudimentaria: la doctrina cristiana, labores de costura y, a veces, lectura” (MARTÍNEZ BOOM, 1994, p. 876). Ya para el siglo XVIII se empezaron a crear escuelas para los indígenas, con el propósito de enseñarles a leer y a escribir; en un inicio fueron los jesuitas quienes eran responsables de dichos establecimientos, luego fueron expulsados²⁹, siendo reemplazados por franciscanos y agustinos; luego paulatinamente, se incorporaron monjas e incluso existieron escuelas dirigidas por beatas bajo la supervisión de un obispo (MARTÍNEZ BOOM, 1994).

Con el pasar de los años, los laicos se fueron insertando a los procesos formativos, y fueron ganando paulatinamente más protagonismo. En el caso de Centroamérica, después de la independencia (15 de septiembre de 1821) y la instauración de la Federación Centroamericana, en 1824, la instrucción pública pasa al poder legislativo; al finalizar esta (1834), se consolida como una educación pública, laica y gratuita. Evidentemente, esos procesos no surgieron de la misma manera en todo el continente, cada país experimentó sus propios procesos. Pero, en lo que todos convergían es en la importancia que tenían las personas encargadas de ejercer la docencia.

Como hemos visto, en la historia pre-hispánica y durante la colonia española en América, los procesos de educación han ido pasando por diversos procesos de transformación, específicamente en lo referente a las personas que ejercen la docencia, transitando desde los padres como responsables de la formación de sus hijos, pasando por los sacerdotes/monjas,

28 Los criollos son los hijos de españoles nacidos en América. Estos, al no ser españoles de nacimiento, no tenían los mismos derechos que aquellos nacidos en España. Los cargos más importantes, durante la colonia, eran ocupados por españoles. Esa desigualdad entre españoles y criollos condujo, en Centro América, en particular, a movimientos de emancipación, liderados por criollos.

29 La expulsión de los jesuitas de España e Hispanoamérica en 1767, se debió a que se les acusó de ser los instigadores de las rebeliones populares de 1766 en Madrid. El Rey Carlos III ordenó la expulsión, inclusive ejerció presión ante el Papa para desaparecer la orden de los jesuitas, en 1773, la cual fue restablecida hasta 1932.

hasta los laicos. En las etapas siguientes de la historia de América, los laicos fueron tomando cada vez mayor protagonismo como responsables de la educación formal.

Ante ese protagonismo de laicos ocupando el rol de profesores, fue surgiendo la necesidad de prepararlos para las funciones de la educación formal. Para este fin, en el siglo XIX, se instauraron escuelas normales, difundiéndose por todo el continente. Las escuelas normales son instituciones “con el fin de formar maestros que garantizaran la difusión de la enseñanza mutua y los ideales de la nación” (RÁTIVA VELANDIA, 2016, p. 169). Estas escuelas normales, en sus inicios, fueron influenciadas por los modelos pedagógicos de las escuelas normales europeas; evidentemente, cada país latinoamericano experimentó de manera singular ese proceso, debido a sus particulares histórico-geográficos (FERREIRA; GELES, 2018).

Ya para el siglo XX, las escuelas normales continuaban expandiéndose por América. La primera escuela normal en Honduras fue la Escuela Normal de Señoritas, fundada en 1905, y en 1906 se funda la Escuela Normal de Varones, la cual fue precedida, en aquel entonces, por el profesor Pedro Nufío, y donde Jesús Aguilar Paz se formó como profesor³⁰; posteriormente, ambas instituciones se fusionarían, en 1973, siendo llamada desde entonces como Escuela Normal Mixta Pedro Nufío. En el resto del territorio hondureño se abrieron diversas escuelas normales, incluida la ENMSB. Sin embargo, para el año 2015, se implementa un proceso de transformación de las escuelas normales en todo el territorio, bajo el decreto N° 33908³¹, publicado en el diario oficial La Gaceta; dicha transformación se extendió hasta el 31 de diciembre del 2017. Muchas de estas escuelas normales pasaron a convertirse en centros de formación continuada de docentes, y otras fueron absorbidas por la UPNFM como centros regionales de educación superior.

Junto a esas escuelas normales, se fundó la Escuela Superior del Profesorado “Francisco Morazán”³², en 1956 (ZUNIGA, 1987), que pasaría a convertirse en lo que hoy es la UPNFM, en 1989. La UPNFM continúa siendo la única institución en Honduras formadora de docentes en el nivel superior, y cuenta con diferentes centros regionales en el país. Esta institución, formadora de profesores, ha venido pasando por una serie de transformaciones, como ya fue

30 Para conocer más sobre Jesús Aguilar Paz dirigirse a la página [63](#).

31 Para tener acceso al decreto N.º 33908 entre al siguiente link: https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Acuerdo_transformacion_escuelas_normales.pdf. Acceso en 04 de marzo del 2020.

32 Esta no fue la primera institución de educación superior en Honduras, la primera fue fundada por el presbítero José Trinidad Reyes, en 1847, con el nombre de “Academia Literaria de Tegucigalpa”, que en 1957 se convertiría en lo que hoy es la Universidad Autónoma de Honduras (UNAH) (ZUNIGA, 1987).

discutido en la página [42](#). Sin embargo, los centros universitarios, en donde se brindan esa formación formal de docentes, tienden a crear un perfil del egresado, como una serie de requerimientos indispensables que los tornará profesionales de la docencia. Pero, tanto las experiencias del cotidiano como la autoformación contribuyen a que el docente experimente de diversas maneras los procesos formales de formación, contribuyendo a que cada uno de ellos cree su propio perfil profesional, con sus singularidades, como también con semejanzas con sus colegas.

2. 1 FORMACIÓN PROFESIONALIZANTE³³ EN DOCENCIA: PROCESOS QUE BUSCAN LA CREACIÓN DE UN PERFIL HOMOGENEIZADO

La (per)formación de docentes es percibida, por algunos sectores de la sociedad, como un proceso secuencial, con un inicio y una conclusión, transitando por un proceso delimitado/articulado que le permitirá a los individuos participantes adquirir las habilidades/conocimientos necesarios para ejercer la docencia. Sin embargo, eso no se da de esa manera, fundamentalmente por dos motivos: el primero es que cada participante le adjudica diferentes significados a los procesos (per)formativos por los que transita; el segundo se debe a que no existe un punto de inicio ni de conclusión de la (per)formación de los docentes, simplemente va articulándose con diferentes puntos por los cuales se va transitando.

Los procesos de formación de docentes son diseñados dentro de una estructura, emanados de normativas legales nacionales, e inclusive por injerencias de organismos internacionales. En el caso de Honduras, el modelo educativo que implementa la UPNFM, como institución formadora de profesores, está basado en la Constitución de la República, Ley Fundamental de Educación, la Ley de Educación Superior y la Normativa Interna de la institución. Esta organización estructurada, de alguna manera, es necesaria para establecer cierta unidad/cohesión en el sistema de los procesos formativos, pero, que esta estructura, impuesta, debe ser creada en colaboración de las partes involucradas, en función del contexto social, geográfico e histórico de cada país.

33 En este trabajo estamos pensando la formación profesionalizante desde la perspectiva de Mariano Fernández Enguita, “el término ‘profesionalización’ no se emplea aquí como sinónimo de cualificación, conocimiento, capacidad, formación y otros trazos asociados, más como expresión de una posición social y ocupacional, de la inserción en un tipo determinado de relaciones sociales de producción y de procesos de trabajo” (1991, p. 41, traducción nuestra).

Sin embargo, debido a la heterogeneidad de elementos que condicionan los procesos de formación docente, como el contexto político, social, económico y las características individuales de los participantes, hacen que cada individuo le adjudique un sentido singular a la experiencia de transitar por una institución educativa formal. Por ejemplo, en la formación inicial en docencia, se suele encontrar participantes que ya se encuentran en ejercicio del magisterio, e incluso con muchos años de experiencia en la carrera, por lo que este proceso es más una formación continuada, que viene a reforzar los conocimientos y experiencias generadas en el ambiente laboral. Por ello, esa formación inicial no representa un comienzo de la profesoralidad, sino un punto de tránsito dentro de su constitución como profesional de la docencia.

Por otro lado, para otros profesores, la formación inicial puede significar simplemente un sistema de control ejercido por las autoridades educativas, para poder cumplir con ciertos requerimientos, metas, que son demandados por el sistema, debido a que “el sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el curriculum” (SACRISTAN, 1991, p. 18). Para citar un ejemplo, en Honduras, durante muchos años, para ejercer la docencia, era suficiente haber cursado magisterio en una escuela normal, sin embargo, a partir del Acuerdo Ejecutivo 1360-SE-2014, se estipuló que a partir del 2018, para ingresar a la carrera docente en el país, era obligatorio tener el grado de Licenciatura en Educación, lo que condujo a que muchos profesores, egresados de las normales, ingresaran a la UPNFM, condicionados de alguna manera por esta nueva normativa legal.

La formación inicial, además de no siempre representar un inicio en la constitución de la profesoralidad, se enfrenta al hecho de que los docentes, cuando ingresan a las instituciones educativas formadoras en docencia, llegan cargados de experiencias y conocimientos. Todas las experiencias antecesoras a la formación inicial determinan, inclusive, la selección de la carrera docente, como también influyen en cómo esta será abordada por cada sujeto. Esto se debe a que la formación formal, entendida como una experiencia espacio-temporal, se singulariza en base a la comprensión que cada sujeto tiene del mundo (SÁ, 2010).

Siendo que el sujeto, al llegar a las universidades o instituciones formadoras de profesores ya es un ser, no se puede desasociar el “yo personal” y el “yo profesional” (NÓVOA, 2017), “[...] que el profesor es la persona; que la persona es el profesor; que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales [...]” (NÓVOA, 2004, p. 20, traducción nuestra), por lo que la manera en la que el docente encara la formación inicial se

verá influenciada en gran medida por su trayectoria de vida. Entonces, podemos percibir que la formación inicial no constituye un punto de partida para la profesoralidad, que engloba el “yo personal” y el “yo profesional”, pero sí un punto de inicio de la profesionalización de este. Para António Nóvoa (1997), este proceso no representa únicamente una oportunidad para adquirir las técnicas, conocimientos pertinentes que permitirán ejercer la docencia, sino, también, la posibilidad de la configuración profesional. Es dentro de las universidades en donde el profesor se convierte en un profesional de la educación, por lo que constituye uno de los procesos más importantes en el complejo proceso de formación docente.

A pesar de que la formación profesional en docencia es un proceso que se experimenta en colectivo, en conjunto a otros colegas, por lo que pueden existir semejanzas entre ellos/ellas, está cargado de singularidades, debido a que es asimilado de manera individual, y esta convergencia hace emerger diferencias, características individuales en cada profesor. Pero, dentro de la formación profesional existe una lógica fabril que intenta anular las semejanzas para lograr obtener la igualdad, crear un perfil homogeneizado del profesor. Esto se debe a que las universidades modernas fueron cimentadas en la hegemonía capitalista, y para garantizar el fortalecimiento y manutención de esa dominación fue necesario que los paradigmas de las instituciones educativas estuvieran encaminadas a ese fin (MOURA, 2004). Dentro de esa lógica fabril, existen ciertos elementos entrantes, como los contenidos, procedimientos de enseñanza, evaluación, que de alguna manera irán moldeando al sujeto, lo que concluye con un producto saliente, un docente con un perfil de egresado que lo acredita como un profesional de la docencia. Sin embargo, “[...] la formación no tiene la lógica de la realización de un producto fabril, sobre el cual se ejerce un rígido control de entrada y salida de la deseada “calidad” en serie; tampoco ella no se actualiza de manera absoluta como los formadores y sus idearios desearían a priori” (MACEDO, 2011, p. 53–54, traducción nuestra).

La formación profesional constituye un punto trascendental para la profesionalización de los docentes, de forma que ha constituido uno de los principales temas de discusión dentro del ámbito educativo, principalmente a partir de la década de los 80’s (NÓVOA, 2011; SOUZA, E. C. De, 2004). Con el surgimiento, difusión, y profunda penetración de las TD en todos los ámbitos de la sociedad, la formación de docentes retoma una nueva fuerza, ya que la sociedad en la que está inserido demanda nuevas habilidades de los individuos que egresan de los diferentes niveles educativos. Para Nóvoa (2011), los estudios sobre formación de docentes en todo el mundo se han enfocado, principalmente, en dos aspectos que imperan

en las escuelas: lo relacionado a la diversidad y a las “nuevas tecnologías”, o mejor dicho TD, colocando al docente ante el desafío de la incorporación, así como la implementación de estas en las prácticas sociales.

A partir de ese contexto social vemos como los currículos se van transformando para poder dar respuesta a las necesidades de la sociedad contemporánea, por lo que es común ver que los currículos creados por los gobiernos van incorporando las TD, para organizar y/o regular la manera en la cual estas serán implementadas en los ambientes educativos. Estos currículos impuestos van estableciendo de manera sistemática como se deberá desarrollar el progreso de los individuos que participan de los ambientes escolares, estipulando los contenidos, los grados, el tiempo de clases, y todo cualquier elemento que intervenga en la formación formal (SACRISTAN, 2013). Dentro de esa misma lógica que impera en la educación primaria y media, también la universidad es organizada, sistematizada, estructurada, con contenidos establecidos para cada asignatura, las cuales, en su mayoría, siguen una secuencia para ser cursadas, secuencia en el progreso o avance de los alumnos dentro de cada carrera, todo esto como mecanismo de regulación, control y administración de la educación superior.

Muchos de estos currículos, planes, programas, cursos de formación son estipulados por las autoridades educativas, sin tomar en consideración a los docentes; se elaboran y se implementan de una manera vertical, en la cual muchas veces los “beneficiados” ejercen una participación pasiva como simples receptores. Vemos cómo los docentes no son actores/autores de la creación de estos programas, ya que de alguna manera la formación profesionalizante y continuada ya está prescrita, por lo que se suele experimentar únicamente una socialización de los mismos con los individuos en proceso de formación (MACEDO, 2011; NÓVOA, 2011).

Pero, a pesar de esa imposición vertical de los programas preestablecidos de formación docente, estos son materializados mediante la acción concreta de los actores/autores³⁴, que en esa dinámica de interacción se convierten en autores, y ambos, currículo-actores/autores, se van configurando de manera paralela. Marlucy Alves Paraiso (2010) nos da un ejemplo claro de cómo esas estructuras verticales pueden inclusive constituir oportunidades para la fuga; el *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação – Simave* –, opera dentro de la lógica de

34 En términos de una ética de la formación, es pertinente considerar al educando como un actor/autor, de hecho y de derecho, e no como un mero producto de un dispositivo técnico o un artefacto pedagógico y sus acciones mediadoras, algo muy común entre nosotros (MACEDO, 2011, p. 62, traducción nuestra).

la calcomanía, sin embargo, al evaluar una escuela en particular, esta obtiene el segundo lugar en el estado de *Minas Gerais*, y el primero en el municipio de *Belo Horizonte*, abonado a eso ganan un premio por un proyecto realizado con los niños sobre “literatura y producción de textos”, esto **contagió** a maestros y alumnos con el **deseo** de hacer cosas más allá de lo que ya habían logrado. “No interesa si no consiguen más el mismo resultado en el siguiente año. Interesa que de ese procedimiento ordinario del currículo-avaliador-jerárquico se consigue seguir líneas que hacen la fuga (PARAÍSO, 2010, p. 598, traducción nuestra). Algo similar sucede en mi ambiente de trabajo, ya que en el 2010 un alumno de mi centro educativo obtuvo medalla de plata en las olimpiadas mundiales de Matemáticas realizadas en *Astana, Kazakstán*; fue la primera medalla de plata que ganaba un centroamericano en esa competencia. Este logro despertó en los demás alumnos el deseo de “sobresalir” en Matemáticas, esforzándose constantemente, recibiendo clases extras y participando constantemente en las competencias de esa índole; una estructura vertical jerarquizante como son las competencias, generó líneas de fuga en mi centro de trabajo: cuando fui asignada en ese centro educativo, en el 2012, el **deseo** impregnaba cada rincón del colegio.

Toda experiencia, como las dos narradas anteriormente, depende de las acciones que se realicen y del significado que se le atribuya, por lo que todo acto postula, crea (MACEDO, 2011). El currículo oficial se territorializa dentro de los ambientes escolares, pero ante las singularidades, tanto del entorno como de los actores/autores, este puede reterritorializarse, creando tensiones, de las cuales puede emerger lo nuevo, pudiendo llegar a la desterritorialización del currículo. Esto se debe a que los centros educativos están llenos de diferencia, de singularidades, por lo que los profesores, y alumnos, son condicionados a [...] experimentar hacer la diferencia operar para movilizar un currículo, para pensar un currículo (PARAÍSO, 2010, p. 589–590, traducción nuestra). “Al reconocer al currículum como algo que configura una práctica, y a su vez es configurado en el proceso de su desarrollo, nos vemos obligados a analizar los agentes activos en el proceso” (SACRISTAN, 1991, p. 196).

De la misma manera en que el currículo es (re)configurado por la práctica de los actores/autores, estos últimos, a su vez, se ven de diversas maneras influenciados, siendo territorializados/reterritorializados/desterritorializados dentro del él. “En el mundo del currículo, el estudiante va revelando sus potencialidades y actualizándolas” (SÁ, 2010, p. 45, traducción nuestra). El individuo, en su estar en el mundo no permanece estático, sino en constante movimiento, actualizándose, (re)configurándose a sí mismo.

A pesar de esa dinámica de movimiento, de evolución paralela, la formación profesional, con sus currículos impuestos de manera vertical, intentan constantemente hacer calco en los individuos participantes, replicarse en la igualdad. Ante la poca apertura del sistema vertical de educación, los participantes se ven con dificultades para tener una acción directa en la organización de dicho sistema, lo que suele darse es una **reacción** por parte de ellos. Para Gimeno Sacristán (1991), los profesores, al estar insertados en un determinado ambiente de trabajo, el cual tiene normas de funcionamiento preestablecidas, establecen una interacción dialéctica entre estas condiciones del contexto y sus posibilidades de autonomía, por lo que se da es más una reacción, y esta ejerce un contrapeso como mecanismo contrahegemónico

Pese a existir ese mecanismo contrahegemónico, el sistema intenta constantemente calcar modelos; para Deleuze y Guattari (2016), cuando se intenta hacer calco, el sistema empieza a seleccionar/aislar los elementos que pretende reproducir, utilizando los medios pertinentes para alcanzar ese cometido, buscando lograr que todo encaje a la perfección dentro de un modelo preestablecido, porque “el que imita siempre crea su modelo y lo atrae” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 31). Por eso, los sistemas realizan evaluaciones constantes para “medir” hasta qué punto ese individuo se encaja en el perfil, en el modelo, para que pueda desempeñar determinada función.

De alguna manera, el sistema educativo termina haciendo algunos calcos en los docentes, haciendo que encajen en un modelo, por lo que terminan replicando en los ambientes de trabajo muchas de las experiencias vivenciadas en la formación profesional. Para Gimeno Sacristán (1998), la predominancia de un ambiente escolar homogeneizante genera que los alumnos se enfrenten ante una desigualdad de oportunidades, pese a la gran diversidad de características y necesidades individuales, por lo que estas divergencias deben ser sometidas ante la igualdad. Algo similar sucede dentro de las universidades formadoras de docentes, en donde convergen individuos muy diferentes, unos a los otros, una amplia gama de personalidades, de singularidades, pero que en ciertos espacios formativos formales se les dificulta el poder desempeñarse debido a esa tentativa de homogeneizar que impera, no solo en las casas magnas, sino también en la sociedad, ya que esta tiene una percepción de un modelo de docente, al cual deben ajustarse cada uno de los que ejercen la docencia.

Esa idealización de un modelo de docente, ese patrón, que intenta hacer calcomanía en los individuos, emana de currículos rígidos, verticalizados, que delimitan, restringen, y

demarcan el recorrido que se debe hacer durante la formación profesionalizante. Si bien es cierto que existen ciertos conocimientos fundamentales que deben ser abordados en la formación profesional, principalmente para la constitución de la profesionalización, también es cierto que estos deben ser (re)adecuados en función del contexto social e histórico en el que los futuros docentes se encuentran inseridos. Ante esa demanda de (re)adecuación dentro de la formación profesionalizante, los currículos deben permanecer en constante movimiento, que les permita irse adaptando a las necesidades espacio-temporales, para evitar caer en el calco, porque la formación profesionalizante no puede entregar un modelo estandarizado, como si el sujeto constituyese un producto, que puede ser replicado una infinidad de veces.

Como tentativa de hacer calco por parte de las instituciones que administran/regulan los sistemas educativos, la formación profesionalizante fragmenta los conocimientos, enfocados mayoritariamente para la práctica/ejecución, para dejar de lado, o incluso casi descartando, el fomento de una orientación intelectual (POPKEWITZ, 1997). Es decir que algunos de esos conocimientos, abarcados dentro de la formación profesionalizante, están enmarcados dentro de una perspectiva tecnista, como si se tratara de formar a un técnico docente, para que en la práctica reproduzca ciertos conocimientos y técnicas propios de la enseñanza. Esto condiciona esa falta del fomento de la orientación intelectual, que facilitaría a los docentes adquirir las bases teóricas para discutir aspectos relacionados a la educación.

Pero, esas tentativas de patronización, de calco, se prolongan, inclusive dentro del ejercicio docente, para garantizar que los profesores en ejercicio no rompan ese modelo, creando mecanismos de control. En el caso de Honduras, dentro de la Ley Fundamental de Educación, en el Artículo 11-Garantías del Estado, numeral 2, establece que los docentes gozan de libertad de cátedra, pero esta es una libertad regulada, no se ejerce a plenitud, esto queda evidenciado a través de los mecanismos de evaluación establecidos por la Dirección General de Currículo y Evaluación (DGCE). En la tabla 4, están estipulados los aspectos a ser evaluados según la DGCE, pero quiero detenerme en lo referente al portafolio docente, en el cual se deben dejar evidencias de los trabajos de alumnos, pruebas aplicadas, planes de clases, entre otros, los cuales deben coincidir con lo establecido en el Currículo Nacional Básico de Educación. En el instrumento de supervisión educativo para los docentes de pre-básica y básica, el primer indicador a ser evaluado es referente a sí “Su planificación está en función del DCNB”, es decir en sintonía con el Diseño del Currículo Nacional para la Educación básica (DCNB). De no acatar estas disposiciones, la evaluación se verá afectada y

por ende una serie de mediadas encaminadas hacia aquel docente que no obtenga un resultado satisfactorio: como acompañamiento para la “mejora” de su rendimiento docente, e inclusive la destitución de su cargo en última instancia.

Tabla 4: Ponderaciones para la evaluación docente en Honduras

Componente	Porcentaje
Autoevaluación	20%
Portafolio docente	30%
Entrevista al docente evaluado	15%
Evaluación de los educandos	15%
Evaluación por pares	10%
Reporte del inmediato superior (Carpeta de evidencias)	5%
Evaluación de los padres de familia	5%
Total	100%

Fuente: Informe de Evaluación de Desempeño Docente 2015.

Por este contexto, dentro de la formación profesionalizante se le termina dando mayor importancia al cumplimiento preciso de los contenidos establecidos en los currículos, y percibiéndose a la evaluación como mecanismo de control. También, dentro de la formación profesional, la evaluación es percibida como un proceso de verificación del conocimiento, como lo evidenció Ruben Montoya Nanclares (2019), y no como parte de un proceso de reforzar las experiencias educativas. Dentro del Sistema, cuando los resultados de estas evaluaciones no reflejan resultados esperados, indicando, aparentemente, que los profesores no poseen los conocimientos “necesarios” para poder desempeñar la docencia, recurren a procesos de formación continuada.

La formación continuada representa la oportunidad de actualizar, reforzar, e incluso producir, conocimientos actualizados en torno de la labor docente. Sin embargo, estos procesos están estructurados de una manera vertical, al igual como sucede con la formación profesionalizante, es decir, estos son desarrollados, planificados e implementados, y muchas veces impuestos, a los docentes en servicio. Estos procesos de formación continuada se reflejan mediante cursos, seminarios, talleres, diplomados, los cuales, en la actualidad, inclusive se están desarrollando en la modalidad on-line.

Muchos programas de formación continuada han resultado inútiles, sirviendo apenas para complicar el cotidiano del docente, que ya de por sí es bastante exigente. Es necesario rechazar el consumismo de cursos, seminarios y acciones que caracterizan el actual “mercado de la formación”, siempre

alimentado por un sentimiento de “desactualización” de los profesores. La única salida posible es la inversión en la construcción de redes de trabajo colectivo que sean el soporte de prácticas de formación basadas en el compartir y en el diálogo profesional (NÓVOA, 2011, p. 23, traducción nuestra).

Ante las tensiones existentes entre los docentes y los mecanismos impuestos para hacer el calco, estos se ven en la necesidad de (re)accionar a eso mediante la reterritorialización de los currículos, negociando entre los intereses que estos representan con los intereses personales de los participantes de los procesos educativos. Dentro de la formación profesional, los alumnos no siempre rechazan los contenidos o las estrategias preestablecidas que están siendo reproducidas por los docentes, sino que muestran la necesidad de crear diálogos para encontrar otros lenguajes, otras estrategias, mediante las cuales puedan ser abordados los contenidos de manera más activa y crítica (MONTROYA NANCLARES, 2019).

Es evidente que existen ciertos lineamientos que son impuestos de manera vertical que no solo condicionan la formación de los profesores, sino, también, su desempeño profesional, su práctica pedagógica, pero que ante la heterogeneidad de los individuos que participan en los procesos (per)formativos, las reacciones son diversas, por lo que lo emanado de esas tensiones/reacciones es múltiple. Ante este contexto, en donde los currículos son delimitadores de la formación profesional, se materializan las acciones concretas de los actores escolares,

Es necesario que los profesores adquieran mayores competencias en relación al desenvolvimiento e implementación del currículo, pues las sociedades modernas exigen prácticas de enseñanza que valoricen el pensamiento crítico, la flexibilidad y la capacidad de cuestionar padrones sociales, esto es, requisitos culturales que tienen implicaciones en la autonomía y responsabilidad de los profesores (POPKEWITZ, 1997, p. 40, traducción nuestra).

La posibilidad de lograr esa capacidad crítica por parte de los docentes, ya sea para territorializar los currículos, como para reterritorializarlos e incluso desterritorializarlos se deberá en gran medida a las experiencias que se van adquiriendo a lo largo de los procesos (per)formativos formales, como también del desempeño docente. Para Antônio Nóvoa (1997), se debe procurar capitalizar las experiencias innovadoras, como fortalecer las redes existentes entre los profesores, en lugar de buscar crear nuevos mecanismos de control y regulación del desempeño docente. De las experiencias singulares/individuales, que emanan de un ambiente de trabajo colaborativo, emerge la diferencia, lo nuevo, nuevas maneras de concebir los currículos, en base a las necesidades espacio-temporales identificados por los docentes.

2. 2 (AUTO)FORMACIÓN DE PROFESORES, EXPERIENCIAS COLABORATIVAS COMO TENTATIVAS DE RUPTURA ANTE EL SISTEMA

A lo largo de nuestra vida siempre estamos rodeados de personas con las cuales vamos interactuando, creando vínculos que terminan influenciando en la constitución de nuestra personalidad. Somos el resultado de lo que Marie-Christine Josso (2010) llama de evolución singular-plural, debido a las constantes tensiones que se dan ante las imposiciones de lo exterior, del afuera, de lo externo y nuestros propios deseos, sueños, aspiraciones individuales. Un proceso en el cual lo individual (interior) y lo plural (afuera) se van influenciando mutuamente, como “[...] un juego agonista de fuerzas que se afectan mutuamente” (PEREIRA, 2016, p. 35, traducción nuestra).

Esas fuerzas del afuera emergen de todo lo que nos rodea, de todo aquello que no es nuestro interior, es decir, sociedad, familia, escuela, etc, ejerciendo cada una de ellas diferentes maneras de fuerzas, de modelos que intentan replicarse en cada individuo. Sin embargo, no todo lo exterior nos marca, o deja una huella significativa en nuestro caminar, es decir, nos pueden contagiar de algunos virus, pero, no todo llega a constituirse en una experiencia. Para Roberto Macedo (2015), la experiencia no significa todo lo que nos acontece, sino aquello que llega a implicarnos, a tocarnos, afectarnos, a movilizarnos, e incluso nos puede llegar a imponer.

Esas experiencias se dan mediante encuentros, conduciéndonos a movimientos, como lo propone Suelly Rolnik (2016), de rechazo o de atracción, lo que termina influenciando nuestra manera de ser, de estar en el mundo. Subjetividad y experiencia son indisociables, porque fundamentan la formación de la singularidad, de la diferencia (MACEDO, 2015). Esto se da de manera paralela, en la cual nuestra subjetividad, la manera en la que nos percibimos a nosotros mismos y al mundo, ejerce una influencia directa en cómo afrontamos las experiencias, pero estas también han condicionado, a lo largo de nuestra vida, nuestra subjetividad.

Si la experiencia junto a la subjetividad están vinculadas a cómo nos (per)formamos, a cómo se constituye la singularidad, los diferentes procesos (per)formativos, profesionalizantes y continuada, por los cuales transitamos, terminan impregnando en nosotros ciertos elementos

que cada uno de ellos cargan. Pero, tanto la formación profesionalizante como la formación continuada, se ven atravesadas por procesos autónomos por parte de los individuos, a lo que denominamos autoformación, y que todos juntos constituyen a la (pre)formación.

La autoformación no es un proceso aislado, al contrario, se da de manera colaborativa en contacto con otras fuerzas, que nos impulsan a meditar, a cuestionar conocimientos ya existentes, como también a la creación de nuevos. Lo que si se da de manera individual, particular, singular, es la manera en la que abordamos esas experiencias autoformativas. “Auto-formación no significa aprendizaje-solo ni ego-aprendizaje, como en el desarrollo personal individualista. Se trata de ser consciente y emanciparse, pero no desde una visión individual donde el ser es visto como una realidad independiente” (GALVANI, 2016, p. 8). La autoformación, desde nuestra perspectiva, es un proceso mediante el cual, de manera autónoma, emprendemos procesos de aprendizaje, mediados por diversos encuentros, pudiendo ser de manera consciente, o espontanea, e incluso impuesta.

Esa autoformación transita a lo largo de nuestra vida, e, incluso, en otros procesos (per)formativos, como la formación profesionalizante y continuada. Ambas junto a la autoformación experimentan influencias, alterándose mutuamente, es decir, la autoformación está presente en nuestra vida universitaria, influenciando las experiencias que emergen en ese entorno, pero, también, la manera en la que la vida académica, dentro de las universidades, condiciona a la autoformación. No se trata que una se impone sobre la otra, simplemente que se van vinculando, estableciendo relaciones, agenciamientos mutuos; esto mismo sucede en el caso de la formación continuada.

En el caso particular de los ambientes jerárquicos que representan la formación profesionalizante, existen ciertas normativas, que regulan la libertad tanto de los profesores como de los mismos alumnos aspirantes a profesores. Para Perreira (2016), el proceso de formación profesionalizante en general puede llegar a no gozar de autonomía, dificultando el acreditar en una completa autonomía por parte de los individuos, fundamentalmente por las tensiones constantes entre la colectividad y lo individual. Esos condicionantes colectivos de la libertad dentro de las universidades están ligados a políticas públicas y/o institucionales, aspectos económicos, sociales, culturales. Con esto no me refiero a que no exista una libertad, sino, una libertad regulada, controlada, pero que a pesar de esos mecanismos de control, la fuga siempre aparece.

Con lo anterior no me refiero a que los individuos son doblegados de manera sumisa ante esas fuerzas, me refiero a que esa autonomía por parte de los individuos no es completa, pero tampoco es inexistente. Durante la formación profesionalizante se da una imposición de modelos, como también la creación de nuevas experiencias, que al entrar en contacto con las previas, hacen que con esas tensiones emerja la diferencia, lo que torna a cada uno de los participantes en alguno singular, como un *collage* de todas las fuerzas externas que experimenta, y de los deseos individuales. Existen mecanismos de control dentro de todos los procesos de formación profesionalizante, como en la formación continuada, pero también actos de autonomía, porque por más rígido que sea el sistema, siempre hay fugas, líneas de escape, conexiones no controladas por el sistema.

La autoformación permite, en ocasiones, la creación de esas líneas de fuga, sin embargo, estas se pueden ver amenazadas por fuerzas externas, por ejemplo, se puede ver restringido el acceso a TD, y por ende, dificultando el tener acceso a las informaciones, lo cual es fundamental para la creación del conocimiento. Para Bonilla y Pretto (2011), los formatos digitales han facilitado que los individuos tengan acceso a mayor información, así como también otorgaron la oportunidad de poder difundir/divulgar sus ideas con mayor facilidad.

Además del restringido acceso/difusión de contenidos e informaciones, también se puede condicionar la manera de establecer vínculos, conexiones con colegas, sean estos de manera física o digital. Esto porque la autoformación no se refiere a aprender de manera aislada, individual, alejado de todos, también se da en la interacción con los otros, con las experiencias que compañeros de aula o trabajo pueden compartir con ellos. Pero, si estos espacios de interacción se ven limitados, reducidos, los profesores no logran establecer esas relaciones formativas mediante la socialización con los demás. Por ejemplo, en la investigación de maestría que realicé entre el 2015-2017 (SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017), se evidenció que los profesores de Santa Bárbara, Honduras, carecían de esos espacios de intercambio con los colegas, debido a no tener ni el espacio físico, ni una carga horaria que permitiera eso, pero que a pesar de esa fuerza externa, de manera autónoma encontraban lapsos de tiempo dentro de las instituciones educativas, e inclusive fuera de ellas, para intercambiar experiencias, contribuyendo de manera significativa a la formación de los otros; uno de los participantes de la investigación, el profesor A1 manifestó:

[...] Entonces yo he promovido esto más que todo con mi círculo de amigos y todo aquel que quiera yo tengo la disponibilidad de explicarle, tengo el

compromiso moral de contarles, de enseñarles todo lo que se puede hacer con tecnología, verdad, y poquito a poquito cada vez que pasa el tiempo se van integrando más compañeros, más compañeros, ya tenemos un buen grupo que por lo menos intentan hacer uso de las tecnologías (apud. SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017, p. 112).

También, en la misma investigación (SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017) se evidenció que ciertas condiciones de las universidades dificultaban que acciones de autoformación se manifestaran, como los pocos laboratorios de informática para libre acceso a internet por parte de los estudiantes en los centros de estudio, o inclusive dentro de los ambientes de trabajo, en donde existen restricciones de acceso a internet para los profesores. Este tipo de fuerzas externas dificultan en gran medida que acciones de autonomía se puedan realizar con total libertad, y por ende los procesos de autoformación se enfrentan a ciertas limitaciones.

Pero, es en esas fuertes tensiones entre lo individual y lo colectivo que la profesoralidad se va construyendo, y se irá tornando más viable en la medida que los individuos sean más autores de dicho proceso. Para Galvani (2002), es justamente el acoplamiento estructural que permite que la persona se forme/eduque, haciendo que las representaciones que él hace del mundo, de los otros individuos con los que se interacciona se terminen manifestando en él mismo. Pero, prefiero denominar a ese acoplamiento estructural como acoplamiento de fuerzas, de vinculación de líneas interna-externas, que al pasar por un proceso de interiorización y significación, por parte del individuo, permite que emerja su devenir como sujeto, como profesor.

Ese acoplamiento no se da de manera ordenada, o mucho menos siguiendo una secuencia lógica. “El error que hay que evitar es creer en una especie de orden lógico en esa hilera, esos pasos o esas transformaciones” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 255). La construcción infinita y espontánea de nuestro devenir como profesores no se da de una manera ordenada, con cierta secuencia lógica, como tampoco de manera consciente, se va constituyendo en los diversos momentos a lo largo de nuestra trayectoria de vida (JOSSO, 2010). Siendo que la formación del profesor no tiene una lógica secuencial, no podemos pensar ese proceso del devenir como si tuviera una culminación, una conclusión, sino como un proceso infinito de (re)construcción en sí mismo, porque el devenir como profesor no es como un modelo de identidad que los individuos construyen aisladamente para luego asumirla, sino que es una diferencia que él va produciendo en sí mismo (PEREIRA, 2016).

Es importante señalar que no debe recaer en los docentes la responsabilidad absoluta de crear los medios, o los mecanismos que permitan que se realicen procesos de autoformación. Es fundamental que las instituciones, así como las autoridades que gestionan la educación en Honduras, creen los mecanismos necesarios que permitan a los docentes emprender estos procesos. Como ya hemos señalado anteriormente, en la actualidad existen muchas fuerzas externas que dificultan que los profesores en Honduras realicen procesos de autoformación, tales como carecen de infraestructura, de acceso a TD, falta de disponibilidad de tiempo, entre otros aspectos, y que pese a estas condiciones, ellos han logrado crear mecanismos que les ha permitido emprender procesos de autoformación, pero, esto no quita la responsabilidad de las autoridades, sino que al contrario, evidencia la ineficacia que muchas veces tienen en el fomento de estas actividades.

Sin embargo, aunque la autoformación es un proceso individual, este depende de las condiciones externas, para que se pueda realizar de la mejor manera posible. Por lo tanto, la autoformación no se debe considerar como una responsabilidad exclusiva del profesor, para desligar a las autoridades de la responsabilidad que estos tienen ante dicho proceso. Esta idea de la autoformación, pensada como un proceso exclusivamente del profesor, puede ser aprovechada por los grupos neoliberales para desligar el Estado de la responsabilidad que tiene ante estos procesos.

Aunque es evidente que existen iniciativas autoformativas por parte de los individuos dentro de los procesos formales de formación, es necesario crear las condiciones que les permitan ser más críticos y autónomos. La autoformación se ve facilitada en la medida en que la formación profesionalizante estimula en los individuos una perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1997). La autoformación requiere de cierto nivel de autonomía, de un ambiente propicio que permita que se den las condiciones pertinentes para que se pueda realizar, que permita que cada individuo pueda analizar reflexivamente cada una de sus experiencias, atribuyéndoles un significado singular. Esto es fundamental, porque la (per)formación de los profesores no se da por ir acumulando los contenidos de las disciplinas o de los diversos cursos en los que pueda ir participando, sino, que se da por un proceso de reflexión crítica de cada una de las prácticas formativas por las que transita, y de un constante e infinito devenir, y eso es posible en la medida que se le de importancia al saber de la experiencia (NÓVOA, 2017).

Es en esas experiencias, a las cuales cada profesor le adjudica un significado en particular, que cada saber, cada conocimiento que emerge es diferenciado; por más que las personas experimenten las mismas prácticas formativas, cada una hace una significación personalizada. La autoformación, con todos los condicionantes que proviene del afuera, representa una oportunidad para que el profesor se torne autor de su (per)formación, vinculando cada una de las experiencias a partir de su propio análisis crítico. Tejiendo, hilvanando, entrelazando cada experiencia, cada fuerza del afuera con sus propios deseos, lo que termina es un devenir único, imposible de replicar en otro individuo. Pero, no es un devenir fijo, o un diseño estable el que construye el profesor, es amorfo, por lo que se expande constantemente, en un movimiento infinito.

Formación profesional, continuada y autoformación, no permanecen aisladas una de la otra, principalmente las primeras dos, a pesar de que el sistema de educación para la formación de profesores no ha logrado articularlas para que tengan una misma lógica, sino todo lo contrario, son procesos que se organizan/ejecutan de manera desvinculada. Todos los procesos de formación formal, e incluso los informales, son atravesados por procesos de autoformación, por procesos individuales en los que los individuos se apropian, internalizan el conocimiento. Si bien los individuos aprenden en colectivo, la apropiación de los conocimientos es individual. Esta afirmación nos conduce a afirmar que de alguna manera todo proceso formativo es autoformación, es como si la autoformación fuera la tejedora que va uniendo, enlazando, vinculando, los diferentes centros del inmenso tape de la (Per)formación.

Pero, a pesar de la poca vinculación entre ambos procesos, los profesores van creando conexiones entre las diferentes experiencias que emergen de ellos. De igual manera la autoformación es vinculada de manera autónoma y espontánea por los profesores, influenciada por el contexto o por los deseos personales. Nada está suelto, todo se conecta, se vincula, influenciándose mutuamente.

Es esa constante dinámica del proceso (per)formativo de los profesores, en donde el devenir de cada uno de ellos está emergiendo constantemente, dentro de la repetición, creando una diferencia, pero que dentro de ellas existen semejanzas, sin alcanzar la igualdad. Por más que intentemos reproducir la misma pieza musical, siempre será diferente, por más que intentemos reproducir en los profesores los currículos, normativas de control, de

homogeneización, jamás llegan a la igualdad, no llegan a hacer calco, siempre hacen cartografía, siempre se (re)crea a sí mismo, como una nueva versión de ser profesor.

2.3 CRÓNICA DE UN PERFORMANCE

La alarma del celular se activó, eran las 5:00 am, era lunes, hacía calor. Luego de tomar un baño, ella empezó a peinar su cabello, se hizo un moño bajo, como lo hace cuando baila danzas, el maquillaje ese día fue un poco más pronunciado que los otros días, era un día especial, porque era ese día. Desayunó junto a su familia, una conversación rápida, para luego salir en el carro.

Al llegar a su destino, desciende de su carro, ya estaban ahí, esperándola, - “buenos días profe”- le decían, - “¿le ayudamos?” -, traía con sigo todos su libros, y otras indumentarias para dar las clases de ese día. Y así empezó el día la Profe. El acto de ese día, que solo era una parte de todo un *Performace*, consistía en una exposición gastronómica de comidas tradicionales de Honduras, y con lo que les gusta cocinar a la Profe. Con libreta de calificaciones en mano, fue degustando de todo lo que habían preparado los alumnos, entre bromas, explicaciones de la comida, se fue transcurriendo la mañana. Llenos, saciados, no solo de conocimiento, sino de comida, la actividad culminó de manera satisfactoria.

Pero, esa no había sino una actividad aislada, ya habían realizado otras actividades con los alumnos, ya habían bailado juntos, cocinado juntos, cantado en las tarde de Karaoke juntos, guerra de bombas de agua, expo-América, entre otras, y muchas de ellas se convirtieron en **experiencias** para la Profe y quizás para algunos alumnos. Muchos momentos compartidos para ser recordados, y que curiosamente no tenían muchas fotos de todas esas actividades, pero se archivaban en la memoria de cada uno de los participantes, pero, sobre todo en la de la Profe.

Al llegar a su casa, comenzó a desamarrar el moño bajo que se había hecho en la mañana, cambió el resto del vestuario de profesora, pues ya no estaba en aquel escenario de la escuela, pero, había algo que el desmaquillante no quitaba de aquel personaje, estaba adherido en la piel. A pesar de que ya no había aquel moño bajo, o aquel maquillaje, sus libretas de calificaciones, el personaje de la Profe seguía encarnada en ella, así como ella misma nunca lograba despegarse de la Profe. Pero, esta no era la única que habitaba en ella, la bailarina también estaba ahí, y siempre que podía tomaba el control del día, sobre todo cuando había

música, por eso siempre la colocaban como la organizadora de los grupos coreográficos del colegio.

Cómo era posible que tantas caras pudieran habitar en un solo ser, porque no se podía dejar a la Profe en el portón del colegio, porque la bailarina de danzas no se quedaba en el escenario, porque la hija no se quedaba en casa, siempre estaban ellas, y otras más, La Profe, no era solo ella, era un conglomerado de otras, conectadas, adheridas unas a las otras, no podrían existir de manera aisladas. La Profe era una amalgama de varias otras, pero, una amalgama en constante cambio. Y antes de irse a dormir, elige la ropa del vestuario del día siguiente, nuevamente, coloca la alarma, siempre a la misma hora, 5:00 am., y se dice a si misma: - “mañana es martes” - y otro acto dará comienzo.

2.4 (PER)FORMACIÓN COMO ACTO CREATIVO DE IRRUPCIÓN

En el diario vivir, los individuos usamos máscaras, disfraces, vestuarios acorde a cada situación, algunos nos sientan más cómodos, otros no tanto, pero, cada uno de ellos solo son parte de un solo conglomerado. Cada uno de esos personajes, de esas máscaras, son creaciones a partir de nuestro contexto. Hasta nuestro sentir se ve influenciado por el disfraz o la máscara que usamos en determinados momentos.

Para ejemplificar la importancia que tiene el disfraz/máscara que usamos quiero valerme de un cuento de Nicolai Gogol, El capote. En dicho cuento, o novela corta, nuestro personaje Akaki Akakievich, es un escribiente, que pasa horas transcribiendo documentos, y es capaz de realizar solo esa específica función. Además de transcribir, Akaki, era objeto de burla de sus colegas, permaneciendo casi inmutable ante aquellas burlas, solo cuando llegaban a tal grado que impedían su labor de transcribir les pedía que pararan aquel acto. Un determinado día, Akaki percibió que su capote, estaba dañado por el constante uso, ya que el frío de San Petesburgo demandaba su constante uso, lo lleva al sastre para que lo repare, pero, era tan viejo que ya era imposible de repararse, por lo que el sastre le sugiere comprar uno nuevo. Akaki, renuente al cambio de capote, insiste nuevamente con el sastre otro día, creyendo que este olvidaría lo expresado anteriormente, pero, recibe la misma respuesta. Ya resignado a tener que comprar un nuevo capote, Akaki hace todo una estrategia para poder financiar la compra, luego de un tiempo, logra comprarlo. Este le quedaba enorme, pero, desde que lo usó por primera vez, se sintió diferente, sintió que las personas lo miraban

diferente, percibió a la fría ciudad diferente, algo había cambiado en él; incluso el sastre salió a la calle a contemplar a Akaki mientras se alejaba con su nuevo capote. Al llegar a su trabajo, sus compañeros percibieron el cambio, ovacionándolo, por lo que decidieron organizar una fiesta para celebrar que Akaki tenía un nuevo capote. Al llegar a la fiesta, Akaki fue el centro de atención durante un lapso de tiempo, cuando ya nadie lo estaba percibiendo, este se retiró de la fiesta. Cuando iba de regreso a sus casa, Akaki es asaltado, siendo despojado de su apreciado capote. Corre para colocar una denuncia, la cual es ignorada por las autoridades, siendo nuestro personaje víctima de burlas (nuevamente). Ante el desespero de no poder encontrar su capote, Akaki enferma y muere.

Con Akaki, quiero resaltar dos aspectos, el primero, como nos puede hacer sentir, aquel disfraz/máscara (capote), y su poder de influir en nuestro actuar como individuos, la percepción que tenemos del mundo y por ende, como este nos puede percibir a nosotros. El segundo aspecto es la actitud que podemos tener ante la idea de perder o cambiar ese disfraz/máscara, y aunque puede resultar difícil, podemos terminar aceptando ese cambio, pero, cuando se le arrebató al individuo ese disfraz/máscara, de manera abrupta, violenta, nos deja sin nada, y solo queda de alguna manera una muerte simbólica de nosotros mismos.

Un acto tan banal como cambiar de capote, puede convertirse en un acto irruptivo, es una acción que conlleva a romper el orden establecido, la dinámica que durante años Akaki había conocido. Aquel acto de vestir su nuevo capote, caminar por las calles frías de San Petesburgo, irrumpieron la dinámica de nuestro personaje y la de sus colegas de trabajo. Su cuerpo que siempre había sido un elemento político de sometimiento y burlas por su colegas, ahora, era diferente, era alabado y elogiado.

Cuando nos vestimos de determinado personaje, y utilizamos nuestro cuerpo como elementos para manifestarnos, para romper la norma, o incluso para perpetuar la norma, hacemos un *performance*. Cuando la Profe, selecciona la ropa para ir al trabajo, hace un determinado peinado, puede estar rompiendo o perpetuando una norma, su cuerpo, lo utiliza para presentar a ese personaje en determinada situación. El *performance* de la Profe, puede tener tantos aspectos irruptivos como de postergación de la norma, no existe un blanco o un negro, todo converge, y eso es justamente la magia del *performance*.

La palabra *performance*, se ha venido difundiendo en diferentes aspectos de nuestro cotidiano, no sólo para referirse a las artes escénicas, por ejemplo, podemos ver un *performance* en economía como sinónimo de resultado o rendimiento. La palabra tiene sus

orígenes en el inglés, y ha resultado difícil lograr una traducción exacta al español. Para comprender el *performance*, es necesario ver sus orígenes, por los años 70's, con aquellos artistas que no lograban tener un espacio en los teatros, galerías, o espacios "oficiales" para poder poner en escena alguna obra artística, utilizaban sus propios cuerpos en cualquier espacio y en cualquier momento, esto como un acto de rebeldía ante la verticalidad existente dentro del arte.

Para Diana Taylor (2011), es una acción provocativa, en donde el individuo utiliza su cuerpo para hacer un acto político, entendiendo este más como una postura de ruptura que de una posición ideológica y dogmática. Por ejemplo, el acto de un hombre salir a la calle vestido de mujer es un *performance*, es una postura política que irrumpe la norma, lo establecido por la sociedad.

Somos individuos que aprendemos en la medida que interactuamos, aprendemos cómo debemos comportarnos en sociedad, la Profe, aprendió a cómo debe peinarse y vestirse para ir al colegio y dar sus clases, e incluso, cómo debe comportarse fuera del mismo, porque siempre es la Profe. Y estas conductas se aprenden en la medida que las repetimos, una y otra vez, y a pesar de que siempre estemos repitiendo aparentemente el mismo guión, cada vez es diferente. Porque no hay una sola vez para el *performance*, hay una segunda, una tercera y una cuarta, hasta el infinito (SCHECHENER, 1985), es elevar esa primera "N" veces, osea 1ª (DELEUZE, 2002).

Pero el *performance* no se limita a la repetición mimética. Incluye además la posibilidad del cambio, crítica y creatividad dentro de la repetición, diversas acciones y eventos como el arte del *performance*, la danza, el teatro, como también los actos sociopolíticos y culturales como los deportes, los rituales, las protestas políticas, los desfiles militares y los funerales, tienen elementos reiterados que se re-actualizan en cada nueva instancia. Estas prácticas suelen tener su propia estructura, sus convenciones y su estética, y están claramente delimitadas y separadas de otras prácticas sociales de la vida cotidiana (TAYLOR, 2012, p. 17).

Aunque se repita "N" veces esa primera, nunca es la misma, porque "el *performance*, como acción y como intervención, va más allá de la representación" (TAYLOR, 2012, p. 43). Así como Akaki transcribía todos los días documento, y tenía fijación en los rasgos de ciertas letras, cada vez que las repetía, cada acto de *performance* de transcribir era diferente, o cada *performance* de sus colegas de trabajo en burlarse de él, y repetir ese acto, siempre, había algo

diferente. O como la Profe, cuando era alumna, repitió tantas veces la palabra “presente” cuando se pasaba lista”, ahora con libreta de calificaciones en mano, es ella la que pasa lista.

Esa exposición constante con aquello externo que intenta darnos forma, de moldearnos, es lo que nos termina condicionando, de diversas maneras, lo que somos como individuos. La interacción con otras personas, las circunstancias, aspectos ajenos a la voluntad del individuo van dejando marcas, experiencias que determinan la personalidad de cada uno. Entonces, somos ese conglomerado de otros, una amalgama flexible de diversas máquinas, totalmente heterogéneas, que se acoplan en un solo individuo.

Ante esa gran heterogeneidad en los individuos, los proceso (per)formativos, no logran reproducir la calcomanía. La formación como un proceso permanente y constante no forma un producto acabado, no forma en función de un molde, aunque lo intente constantemente. Y cuando pensamos en (per)formación no debemos reducirlo, o simplificarlo, a los proceso formativos formales, estamos hablando de todo encuentro con otras máquinas, como: nuestras militancias, nuestra familia, nuestros amigos, que influyen nuestro devenir.

La Formación, es definida según la Real Academia Española como un proceso en el que se forma algo, o, a alguien, o como el nivel de conocimientos que el individuo puede poseer sobre determinado tema. Hablamos de formación inicial, formación continuada, formación en línea, etc. diversos conceptos para ir abordando una forma específica de formación. Pero, generalmente estos conceptos se refieren a procesos formales, estructurales, y verticales de formación, dejando de lado aspectos del cotidiano de los individuos.

Muchos de los acontecimientos que suceden en el cotidiano de los individuos, fuera de los contextos formales de las instituciones de formación, constituyen experiencias significativas que influyen en nuestro devenir. “La experiencia no es algo que sucede, es lo que nos implica, por lo tanto nos afecta, nos toca, nos moviliza y también nos impone, nos compromete. La experiencia nunca nos deja indiferentes” (MACEDO, 2015, p. 25, traducción nuestra). La experiencia puede suceder tanto dentro, como fuera de las instituciones formales de formación.

Ante lo anterior, vemos una insuficiencia del concepto tradicional de formación. Ya que no solo los actos formales con finalidades pedagógicas contribuyen en nuestro devenir, nuestro propio devenir es un acto constante que se alimenta de toda experiencia, por lo tanto, los actos fuera de estos contextos también nos constituyen. Todas esas experiencias nos forman, nos hacen crear algo nuevo constantemente.

Algunas propuestas conceptuales han surgido ante esa insuficiencia del concepto de formación, algunos abordan la temática como Formación Integral, o Formación Humana Integral, para referirse a un proceso que abarque aspectos éticos, espirituales, académicos en los individuos, pero, siempre en la idea de dar forma, de moldear al individuo dentro de un determinado perfil. Ya por su parte, Rosimeri De Oliveira Dias, habla de Formación Inventiva, dicho concepto se basa en sus experiencia como formadora de profesores, para ella

“La apuesta de una formación inventiva es hacer con el otro, y formar es crear otros modos de vivir-trabajar, aprender, desaprender y no apenas instrumentalizar el otro con nuevas tecnologías o todavía, dar conciencia crítica al otro. Una formación inventiva es ejercicio de la potencia de creación que constituye lo vivo, es invención de sí y del mundo, se forja en las redes de los saberes y haceres producidos históricamente y colectivamente” (DIAS, 2012, p. 36, traducción nuestra).

Entonces, la formación como acto creador, se articula más dentro de una lógica del *performace*. La escuela es un escenario en donde constantemente podemos ver *performance*, ya sea en el recreo, en las clases, en las horas vacantes, en las reuniones de profesores, en las cafeterías; es casi un rito, en donde participan un cierto grupo de individuos, y existen ciertas normas de conductas que todos practican, pero, que siempre hay lugar para la fuga, de romper los esquemas preestablecidos.

Entonces, en cierta manera la noción, que tenemos de formación, deja de lado ciertos aspectos que participan en este teatro. Ante esto, estamos optando por pensar a la Formación como (Per)formación, ya que los procesos (per)formativos, como en el *performance*, se articulan con diversos aspectos, involucran varias prácticas, pero que sus límites son difuminados, “combina muchos elementos para crear algo inesperado, chocante, llamativo” (TAYLOR, 2011, p. 11). De esa (per)formación siempre surge lo nuevo, lo llamativo, la diferencia, a pesar de las tentativas de homogeneizar, de repetir infinitamente el patrón.

Porque inclusive, cuando se ejercen mecanismos de control intensos, absolutos, siempre hay lugar a la fuga, porque se pueden controlar los currículos escolares, los contenidos socioculturales, los programas de tv, “todo, menos los cuerpos de ciudadanos que se expresan perfectamente con gestos mínimos” (TAYLOR, 2011, p. 11). Cada vez que con nuestro cuerpo rompemos esas barreras, esos estereotipos con los que intentan formarnos, moldeamos, hacemos un *performance*, hacemos que nuestros cuerpos sean los canvas en los que nos expresamos, y le gritamos al mundo lo que somos. Y es que en una era en que la formación se

basa en competencias que nos posibiliten desempeñarnos “eficientemente” en determinado rubro que permita que el andamiaje de la economía capitalista funcione, hacer de nuestro cuerpo un acto político, una acción irruptiva a través del *performance*, es un acto de libertad.

La (per)formación es un acto de creación de una nueva manera de constituirnos como individuos, de ser/estar en el mundo y de percibir el mundo, es hacer de nuestro cuerpo actos de irrupción ante la homogeneización, o de postergación de la norma, y esto solo es posible en la medida que se van tejiendo las redes, se forjan los vínculos entre máquinas que trascienden los aspectos de espacio tiempo. La (per)formación, como todo teatro, se repite constantemente, 1ⁿ, nunca es igual en cada repetición, es constante, y es inacabado.

2.5 (PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA: DIFUMINANDO LAS FRONTERAS

Siendo que estamos inseridos en una sociedad, permanecemos en constante relación con otros individuos, en una interacción infinita, de la cual emergen diversas líneas. Cada sujeto, como máquina deseante, interpreta el mundo a partir de su energía, de lo que fluye dentro de él (DELEUZE, 2002; DELEUZE; GUATTARI, 1985), de deseos, de sueños (JOSSO, 2010), por lo que cada sujeto hace una reconstrucción individual de ellos, de su entorno, una (re)interpretación de sus percepciones. Partiendo de esa (re)interpretación, de ese todo que nos rodea, nos vamos constituyendo como profesionales, como individuos, nos vamos tornando constantemente en un ser nuevo. Nunca paramos de tornarnos alguien diferente, alguien nuevo al de ayer, ya sea movidos por nuestros deseos, o por los diferentes elementos que están en nuestro entorno, que nos terminan empujando a un infinito caminar.

Nuestros deseos nos movilizan, nos hacen producir, crear cosas nuevas, nos convierten, nos hacen fluir por diferentes centros/puntos. El deseo constantemente hace que las máquinas se estén movilizandando, efectuando el acoplamiento de los flujos o incluso cortándolos, para poder producir lo real, como si fueran unidades de producción infinita (DELEUZE; GUATTARI, 1985). Para Deleuze y Guattari (1985), el deseo no es generado por la carencia, por la ausencia de algo, sino al contrario, estas son generadas por el deseo. Nosotros, como individuos, solo percibimos que carecemos de determinado elemento, característica, etc., cuando el deseo nos hace percibirlo; mientras no seamos movilizadados por él, no percibimos la ausencia, la carencia.

El deseo nos hace caminar hacia aquello que logramos visualizar, y de lo cual aún no tenemos o no hemos logrado alcanzar, pero cuando llegamos a ese punto, divisamos nuevamente a la distancia alguna nueva necesidad, carencia, reto, etc., que aún no hemos alcanzado, y continuamos moviéndonos, continuamos fluyendo. Es el deseo que nos hace caminar por un largo camino de interacciones que nos van constituyendo, que nos van tornando el ser humano que fuimos, el que somos y el que seremos. No cesamos de desear, de arrastrarnos por diversos centros, de la misma manera que el hombre de la caverna del mito de Platón fue arrastrado por el largo y empinado camino hacia la superficie, él podría haberse quedado sentado al lado de los demás, aún siendo liberado de las cadenas, pero movido por el deseo de conocer de donde provenían las sombras, se movilizó; pero, estando en la superficie, cuando ya había saciado el deseo, un nuevo deseo se apoderó de él, empujándolo a querer regresar a la caverna e incentivar (contagiar) en los demás el mismo deseo que lo movilizó a él.

A lo largo de nuestro caminar, somos movilizados por el deseo, creando constantemente a medida que vamos transitando por centros, por puntos creados por las líneas. Y en ese tránsito, en la movilidad, vamos encontrando otros, que son movilizados de igual manera por el deseo, y al encontrarnos, creamos vínculos, desterritorializándonos mutuamente. Los impregnamos de nuestro “polen” y nosotros con el de ellos, pero ellos no se convierten en una réplica nuestra, o nosotros en una réplica de ellos, sino, construimos una cartografía que continuará transformándose a medida que vayamos interaccionando con más individuos/máquinas.

Es a través de esas interacciones con diferentes máquinas deseantes que creamos líneas, y es en esa dinámica de creación que permanecemos en una constante movilidad, transitando por diversos centros, que van constituyendo nuestro devenir, devenir-hija, devenir-amiga, devenir-ciudadana, devenir-profesora, etc. Como profesionales, nos vamos constituyendo por las líneas que vamos creando por las interacciones con otras máquinas deseantes, que nos llevan a transitar por diferentes centros. Ese devenir-profesional es indivisible de nuestro devenir-hija, devenir-madre, de todos esos otros devenires que constituyen a lo que Nóvoa (2017) denomina como el “yo personal”. Pero ese devenir no se refiere a un simple intercambio, en el que hacemos una imitación o representación del otro, sino más bien, una dramatización. Se trata de dramatizar en el teatro, de hacer un verdadero movimiento, porque en el teatro de la dramatización es donde podemos experimentar las fuerzas puras, sin

mediadores (DELEUZE, 2002). Es un devenir único, es un movimiento puro, singular, que se constituye sin intermediarios.

Un devenir no es una correspondencia de relaciones. Pero tampoco es una semejanza, una imitación y, en última instancia, una identificación. Toda la crítica estructuralista de la serie parece inevitable. Devenir no es progresar ni regresar según una serie. [...] El devenir no produce otra cosa que sí mismo (DELEUZE; GUATTARI, 1985, p. 244).

El devenir-profesor no significa reproducir a modo de calcomanía todo aquello con lo que llegamos a crear vínculos, es desterritorializarlo, tornarlo algo nuevo. El devenir es una cuestión de contagio, de propagación, de expandir horizontalmente (DELEUZE; GUATTARI, 2004). Nos contagiamos de todos aquellos con los que hemos tenido algún tipo de vínculo, somos la suma de otros devenires, una hibridización, o, como dice Merie-Christine Josso (2010), mutaciones.

Si nuestro devenir-profesor es producto de la interacción con múltiples máquinas (manadas de máquinas deseantes), de los vínculos creados, de los deseos que nos impulsan a movilizarnos, y siendo estos constantes y repetitivos, no se puede permanecer en el mismo punto, como si existiera un estado estable del devenir. Es justamente eso lo que constituye el devenir, lo inacabado, lo inconcluso, porque se va transformando a cada paso, se va resignificando, desterritorializándose a cada movimiento. El devenir-profesor se va constituyendo en lo infinito de la repetición, pero en la singularidad de la diferencia, de crear lo único, la dramatización, la cartografía.

Para Deleuze y Guattari (2004), el devenir siempre emerge del contagio en manada, que se da por la intervención de tres tipos de animales: edíptico, Estado y demoníacos. El animal edíptico esconde nuestros deseos personales y los que heredamos de nuestros padres (familiares cercanos); los animales Estado crea e imponen un modelo en el cual cada uno de nosotros debe adecuarse/someterse; y, por su parte, los demoníacos son encarnados por las manadas/poblaciones, por todos aquellos con los que interaccionamos ejerciendo en nosotros diversas fuerzas (DELEUZE; GUATTARI, 2004).

Siendo que estamos impregnados de deseos, y simultáneamente somos contagiados por los deseos de nuestros padres, los vamos arrastrando a lo largo de nuestra trayectoria, encarnándolos en nuestro devenir. Por ejemplo, muchos individuos se ven influenciados por los deseos de sus progenitores al momento de tomar la decisión de qué profesión/carrera van a

estudiar/ejercer, ya sea que el individuo es movido por el deseo de un falso intento de hacer una calcomanía del padre/madre, o por el contagio del deseo del padre/madre que se encarna en el individuo y termina externalizándose.

Pero, de igual manera, también somos la suma del afuera, de lo externo, en donde el animal Estado y los animales demoníacos³⁵ nos están provocando constantemente. El Estado constantemente quiere hacer calcomanías, réplicas de un modelo, de un molde que nos torne homogeneizados. Por su lado, los animales demoníacos, la manada, todas aquellas máquinas deseantes, las cuales son totalmente heterogéneas, con las que hemos interactuado, terminan contagiándonos y nosotros a ellos, llegando a tal punto en donde la “frontera” entre lo nuestro y lo contagiado se ha difuminado, tanto que terminan conteniéndose mutuamente. Los profesores somos el resultado de “[...] manadas, y que las manadas se forman, se desarrollan y se transforman por contagio” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 248).

El devenir-profesor va emergiendo en esa multiplicidad de elementos, de características interna-externa, en esa interacción, que puede llegar a ser contradictoria, de convergencias de fuerzas, pero, de esa heterogeneidad, de la multiplicidad emerge la singularidad del profesor, lo que lo torna único. Todos tienen su lado singular, pero también su lado anormal, que se da en las relaciones establecidas con esa multiplicidad, de ir creando alianzas entre las fuerzas que van tensionando. “Lo anormal sólo puede definirse en función de caracteres, específicos o genéricos; pero lo anormal es una posición o un conjunto de posiciones con relación a una multiplicidad” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 249). Para estos autores, lo anormal es aquello que es desigual, es lo excepcional de la manada, no se reduce a un animal domesticado, es lo que desborda el borde, pudiendo ser simultáneamente lineal y múltiple; es estar en el trazado de la línea en el borde, en la que está en el medio, el punto en el que no se sabe en qué manada está³⁶.

35 De la misma manera que he venido arrastrando el deseo a la cartografía, sin estar consiente de ello, producto del contagio que desde temprana edad hice con Jesús Aguilar Paz, y que ese contagio se ha visto alimentado por el contacto con otros animales, con otras máquinas deseantes, de otras manadas.

36 “Para devenir-animal, uno siempre hace alianza con el Anomal, Moby Dick o Josefina” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 249). En mi devenir, ante algunas de las alianzas que he realizado a lo largo de mi vida, recuerdo una en particular, con un anomal, que a mi temprana edad logró contagiarme, ese fue Francisco Morazán. Desde los 11 años, que fue cuando leí el primer libro sobre su vida, siempre procuraba contagiarme de él, leer sobre su formación, la cual en gran medida fue autodidáctica. Me contagie de su ideal de una Centro América unida como una sola nación, con su historia de vida, que transbordó el borde, de cómo las fronteras de las manadas en él estaban difuminadas; era el presidente de la Federación Centroamérica, el padre, el esposo, hondureño, salvadoreño. Él fue un anomal en la manada. Les invito a leer una experiencia, dentro de mi formación profesionalizante, que dejó una gran huella en mí, en la cual hice una *performance* de María Josefa Lastiri, quien fue esposa de Francisco Morazán; en dicho texto se narra la descendencia de Morazán “narrada” por su hija: Adela Morazán. Disponible en: <<https://sajidocente.blogspot.com/2011/09/descendencia-y-ascendencia-de-francisco.html>>. Acceso en 13 de

El profesor, como cualquier otro individuo, logra su devenir a partir de una serie de interacciones, de bricolajens, de convergencias, “[...] de recomposición, en el que la integración de elementos nuevos no conducen a la sustitución de los antiguos, pero permite una diversificación de elenco de combinaciones susceptibles de establecerse entre los elementos disponibles” (SÁ, 2010, p. 52, traducción nuestra). En ese encuentro, que puede ser, en ocasiones, tenso, no se reemplazan experiencias ni conocimientos, no se anula lo existente en nuestro interior o desacredita lo que recibimos del afuera, pero si se (re)configuran mutuamente.

El devenir de los individuos nunca será adecuado a la adaptación de un modelo, o a la imitación del mismo, porque no se da desde un punto de partida o camina hacia un punto de final, simplemente fluye como una cartografía (DELEUZE; PARNET, 1997). Esa cartografía se va dando de manera inconsciente, los individuos van articulando, creando líneas de rupturas, transitando por diversos centros, pero que se manifiestan en las acciones cotidianas, sean estas de índole profesional o personal. Simplemente van fluyendo en nuestro decorrer en la vida, muchas veces algunas de las líneas de esa cartografía son casi imperceptibles, porque fueron desterritorializadas, de tal manera que se han transformado en algo nuevo.

Pero, siendo un proceso inconsciente, el devenir de los profesores es absolutamente una cuestión de movimiento, de infinitud, de una constante construcción. El devenir profesor es un [...] proceso permanente de identificación/diferenciación y de definición de sí a través de identidades evolutivas, como emergencias socioculturales visibles de la existencialidad (JOSSO, 2010, p. 68, traducción nuestra). Es de perderse y de encontrarse de nuevo innúmeras veces, de cuestionarse nuestra misma esencia, pero simultáneamente trasformarla. Sin embargo, no se trata de pensar en un devenir mayoritario (cuando sea grande, cuando tenga el poder...), porque en realidad lo que debe interesar es el devenir-minoritario, tratando de no imitar al alumno, al profesor, a la madre, al hijo/a, **si no devenir todo eso**, concebir lo nuevo (DELEUZE; PARNET, 1997). Se trata de crear nuestra singularidad, porque “en la vida hay una especie de torpeza, de fragilidad física, de constitución débil, de tartamudeo vital, que constituye el encanto de cada uno” (DELEUZE; PARNET, 1997, p. 9).

Si el devenir profesor es un elenco de combinaciones, movimiento, infinitud, su constitución no se puede reducir exclusivamente a la formación formal/profesionalizante, sino también de todas las experiencias heterogéneas a las cuales los individuos se ven expuestos. Evidentemente, el devenir se da dentro de un contexto de educación, y, para Silvio Gallo

(2008), existen dos tipos de educación: una mayor y una menor; la primera se ajusta precisamente a esos modelos fijos, establecidos/impuestos por las políticas educativas, como un sistema de directrices que señalan el qué y el cómo se debe desarrollar la educación; en el otro extremo está la educación menor, como un acto de rebeldía, de irreverencia, pero, sobre todo, de resistencia.

La educación como un todo es justamente esas tensiones, que se dan producto de la resistencia que ejerce la educación menor ante la educación mayor institucionalizada y homogeneizante. Es en las tensiones que nos formamos, pasando por las resistencias ante la homogeneización, por el deseo, el contagio de la manada, por lo que siempre está intentando huir del patrón, del modelo a seguir. Porque no hay mayor acto de rebeldía que el de no imitar.

Devenir es un rizoma, no es un árbol clasificatorio ni genealógico. Devenir no es ciertamente imitar, ni identificarse; tampoco es regresar-progresar; tampoco es corresponder, instaurar relaciones correspondientes; tampoco es producir, producir una filiación, producir por filiación (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 245).

Estamos pensando en la (per)formación desde la lógica rizomática precisamente porque “[...] el rizoma huye de los sistemas hegemónicos y jerárquicamente despóticos que imponen organizaciones cerradas” (SANTOS, 2014, p. 20, traducción nuestra). Es una (Per)Formación Rizomática que fluye, que se moviliza, que se expande, que hace conexiones, cartografía, de ruptura asignificante, heterogénea, múltiple; por lo cual, nos resulta difícil pensarla, estudiarla como una estructura arborescente, vertical, en la cual los participantes serían como piezas que se reproducen a la medida de un molde para encajar en los perfiles profesionales.

Nos alejamos de esa perspectiva arborescente de la (per)formación, que suele ser propagada por las instituciones formales, pensándola más como una horizontalidad móvil e infinita, en donde convergen diversos elementos. Para Marie-Christine Josso (2010), la (per)formación está fuertemente ligada a las experiencias, pero, por su parte, Roberto Macedo (2014) la concibe como algo más de aquello que simplemente nos sucede, sino como un acto de creación.

La finalidad de la (per)formación es el de crear, y todo lo que es creado es único, es totalmente heterogéneo, irreplicable; cada individuo crea una obra única en espacio y temporalidad. A manera de ejemplificar, las creaciones de los profesores son como las creaciones musicales de Beethoven, las que se diseminaron por el mundo, siendo

reproducidas incontables veces, “pero la obra musical creada por él fue por él creada y por nadie más” (GALEFFI, 2014, p. 42, traducción nuestra), cada vez que se reproduzca una de esas piezas, no serán iguales, ni el mismo artista puede replicar una misma obra dos veces. Siendo que lo que se crea es imposible de replicar, de reproducir en masa, cada uno contempla singularidades, peculiaridades que los tornan únicos, heterogéneos.

La (Per)Formación Rizomática es heterogénea, creadora en todo instante, y por ende es rebelde, porque se revela ante la imposición de modelos homogeneizantes. Inspirándonos en Dante Galeffi (2014), afirmamos que el mayor acto de rebeldía/creación es la creación de su propio devenir-profesor. “Hay, así, una multiplicidad heterogénea de los actos creadores, que forman constelaciones de sentido en que seres humanos desenvuelven sus existencias fácticas” (GALEFFI, 2014, p. 12, traducción nuestra).

Pero ante tanta diversidad de creaciones, lo heterogéneo no significa aislamiento, como si fueran creaciones ermitañas, alejadas, desvinculadas. Para que exista el rizoma, es necesario que lo heterogéneo esté conectado, los puntos estén vinculados. La heterogeneidad de la (Per)Formación Rizomática va creando la vinculación de todos los elementos que la condicionan, porque los “[...] aprendizajes no son separados entre sí, visto que ningún aprendizaje se desarrolla sin la emoción, los sentimientos, los valores que norlean la acción” (GARCIA; FAGUNDES, 2010, p. 110, traducción nuestra), como también no se da alejado de todos los elementos que interfieren en el aprendizaje.

La (Per)Formación Rizomática se va articulando mediante conexiones, vínculos, inclusive dentro de los sistemas formales, en donde se ha intentado estratificar, clasificar, organizar la educación en grupos de alumnos, de materias, etc., estas continúan experimentando un constante movimiento mediante el cual se van conectando. Existe una itinerancia/errancia con la que se va tejiendo la (per)formación, mediante la cual cada una de las experiencias se tornan singulares a partir de la visión que cada sujeto tiene del mundo (SÁ, 2010). Son esas singularizaciones que hacen la (Per)Formación Rizomática totalmente heterogénea, y de conexión.

Pero, a pesar de ser la creación un acto individual y singular, esta se da en un entorno social, de colectividad, no existe algo que sea totalmente nuevo, siempre se crea a partir de lo preexistente, “aprender a crear partiendo de las preexistencias encontradas” (GALEFFI, 2014, p. 41 traducción nuestra). Además de que la creación se da en un contexto, estas son

difundidas en y son acogidas por el colectivo, por los otros (GALEFFI, 2014), porque los agenciamientos son colectivos.

Mismo un agenciamiento singular, fruto de un escritor, no puede ser visto como individual, pues lo uno que ahí se expresa hace parte de muchos, y solo puede ser visto como uno se fuera identificado también como parte de todo colectivo. No hay sujetos individuales, apenas agenciamientos colectivos (GALLO, 2008, p. 63 traducción nuestra).

Dentro de esa colectividad, en donde no existen los sujetos individuales, también debemos comprender que “no hay una unidad que sirva de pivote en el objeto o que se divida en el sujeto” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 19). Junto a esa heterogeneidad conectada, es decir, a una fuerte presencia de diferencia, también está lo múltiple, pero una multiplicidad no centrada, no verticalizada. La (Per)Formación Rizomática no se basa en un eje centralizador, una columna vertical enraizada, por la cual se expanden las ramificaciones, al contrario, está saturada de líneas que se proyectan en diferentes direcciones, por lo que resulta imposible determinar un centro, un pilar. A medida que aumenta la saturación de líneas, el rizoma se expande, se van creando diversos centros de tránsito, con intensidades diversas, pero siempre en una horizontalidad móvil e infinita.

La multiplicidad no se refiere a sujetos ni a objetos, porque contabilizarlas resulta difícil, pero lo que sí contempla son las determinaciones, tamaños, dimensiones que terminan influenciando, conllevando a que esta experimente mutaciones en su naturaleza (DELEUZE; GUATTARI, 2016). Igualmente, en la (Per)Formación Rizomática no se logra el poder contabilizar las líneas que se han trazado, pero si las intensidades, las terminaciones que han (y continúan) contribuyendo a que estas se trasformen constantemente. Intensidades, determinaciones de carácter político, económico, social, biológico, etc, pueden ser vislumbradas, pero no para enumerarlas, primero porque no tienen un orden lógico secuencial y, segundo, porque es tanta la saturación que el tejido es un enmarañado de líneas conectadas.

En la (Per)Formación Rizomática “no hay unidades de medida, sino únicamente multiplicidades o variedades de medida” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 20). Por su naturaleza amórfica, resulta difícil el poder codificarla, esta simplemente va llenando todos los vacíos, dentro de lo que Deleuze y Guattari denominan un plan de consistencia. El plan de consistencia va en oposición de todo plan de organización/sistematización, simplemente hace caso omiso de toda forma, solo son modos de vinculación/ conexión que no se ajustan ni proceden de ninguna forma preestablecida.

Sucede lo contrario dentro de la profesionalización del profesor, dentro de la cual es posible el contabilizar, y codificar, debido a que esta se encuentra dentro de un plan de organización, alejándose de un plan de consistencia. Los planes de estudios, los componentes curriculares, la manera de evaluar, todo debidamente medido, organizado, lo conduce a una jerarquización. Sin embargo, la arborescencia de la profesionalización docente no significa que esta no forme parte de la (Per)Formación Rizomática, porque “en los rizomas existen estructuras de árbol o de raíces, y a la inversa, la rama de un árbol o la división de una raíz pueden ponerse a brotar en forma de rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 34). En el seno de una profesionalización o de un curso de formación continuada puede crearse un rizoma, pueden crearse vínculos, conexiones, dimensiones, que permitan la expansión de la (Per)Formación Rizomática.

A medida que el rizoma se expande, sus multiplicidades heterogéneas van llenando todos los vacíos dentro de ese plan de consistencia (DELEUZE; GUATTARI, 2016), esto mismo sucede con la (Per)Formación Rizomática, por lo que puede ser interrumpida en cualquier punto, y puede ser reanudada en cualquier otro punto/dirección. La línea no es infinita, logra su perduración/posteridad a medida que se vincula, que se conecta con otras, pero eso no significa que una de ellas no pueda ser rota de manera abrupta, imprevista. Dentro de La (Per)Formación Rizomática existen infinitas rupturas, pero estas no son significantes, es decir, son rupturas asignificantes, porque no impiden que esta se siga expandiendo y por ende continúe impulsando el devenir-profesor.

A medida que nuestra (Per)Formación Rizomática se va expandiendo, podemos experimentar ciertas interrupciones de líneas, en ocasiones por no lograr concluir su desplazamiento o porque parecieran pasar por una especie de olvido, pero ¿en que medida se puede olvidar definitivamente aquello que se aprende en algún momento de nuestra vida?. Para Dante Galeffi, “lo que no es significativo para la vida de una cultura tiende a caer en el olvido y puede desaparecer para siempre o, en algún otro momento, ser rescatado en su forma hablante” (2014, p. 14, traducción nuestra). Todo conocimiento es significativo, simplemente existen intensidades de significancia, por lo que de algunos su intensidad es tan débil que pareciera desaparecer, pero siempre existe la posibilidad que eso que se creía olvidado resurja en algún determinado momento /circunstancias³⁷.

37 Como está sucediendo a medida que realizo este trabajo, y cuestiono mi propia Formación Rizomática. La performatividad del recuerdo me ha permitido vislumbrar líneas, vínculos, como el que tengo con Jesús Aguilar Paz, y que constituyen parte de lo que estoy siendo en este momento.

Otra manera de hacer una ruptura asinificante en nuestra (Per)Formación Rizomática es mediante aquellos procesos que son interrumpidos por diversos motivos, inclusive dentro de los mismos procesos arborizantes de la formación profesionalizante, aunque pareciera que aquella línea dejó de desplazarse, consigue su posteridad mediante la vinculación, su ruptura no significa que el rizoma se deje de expandir, al contrario, las rupturas asinificantes también representan la posibilidad de que una nueva línea pueda emerger desde cualquier otro espacio. Pero en este proceso no es solo llenar el espacio, haciendo que el individuo se reparta en él, sino al contrario, es distribuirse en el espacio, es una cuestión de nomadismo en la que el todo se reparte en el sujeto (DELEUZE, 2002). Al desparramarse en el espacio, resulta difícil el establecer fronteras definidas entre los conocimientos, esos límites son establecidos por los individuos como una tentativa de organizar/sistematizar, pero en la aplicabilidad eso no es posible. En la cotidianidad del profesor, esas fronteras no limitan su actuación, por lo que la interrupción de determinadas experiencias formativas no significa que estas no se terminen manifestando en el ejercicio docente.

Se piensa en el espacio escénico, en el vacío de ese espacio, en la forma en que es llenado, determinado, por signos y por máscaras a través de los cuales el actor representa un papel que representa otros papeles, y en la forma en que la representación se va tejiendo de un punto notable a otro comprendiendo dentro de sí las diferencias (DELEUZE, 2002, p. 34).

Ante los movimientos generados de la multiplicidad, las rupturas asinificantes, la heterogeneidad, y las constantes conexiones, el ajustamiento a una estructura fija preestablecida termina siendo imposibilitado dentro de la (per)formación de los profesores. La (Per)Formación Rizomática “[...] no responde a ningún modelo estructural o generativo” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 27), por lo que no se puede hacer una calcomanía idéntica del molde generador.

A pesar de la imposibilidad de poder crear calcos en los profesores, la formación profesionalizante se basa en un eje genético que se manifiesta en los currículos fijos establecidos por las instituciones educativas. Pero estos se ven alterados por el afuera, por las múltiples entradas que convergen y que hacen que el profesor haga una *performance* basada en la creación. De lo contrario, si se permanece únicamente en el calco, sería redundante, sería un eterno retorno a lo mismo, en donde ya no se crearía nada nuevo, simplemente un reproducción de sí mismo, sin novedad, ya que “[...] el calco siempre vuelve ‘a lo mismo’ [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 29).

Por su parte, la (Per)Formación Rizomática crea mapa en los individuos, de la misma manera que “la orquídea no reproduce el calco de la avispa, hace un mapa con la avispa en el seno de un rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 28). Se da un contagio, creando una mutación, pero la simple presencia de los elementos no es suficiente para que se realice, es preciso crear las conexiones, las vinculaciones, los desbloques. El afuera, las múltiples entradas están constituidas por el Todo, incluido todo lo emergente de la formación profesionalizante que repite infinitamente el calco, intentando crear la igualdad, pero que lo único que se repite es la misma repetición (DELEUZE, 2002).

Pero hay también la repetición como mecanismo de imitación de un acto creador. Una repetición que siempre acrecienta una diferencia en su acto imitativo subyacente. Es un dispositivo recurrente del acto creador: su repetición o replicación (GALEFFI, 2014, p. 12, traducción nuestra).

El devenir profesor es el resultado de una (Per)Formación Rizomática, que está expuesta a diversas entradas, de influencias/fuerzas del afuera, que crea tensiones con lo interior, pero que termina por hacer emerger la creación de lo nuevo, de lo que es diferente. Los profesores son una cartografía, que es sensible a las infinitas modificaciones, debido a que las conexiones y las líneas están siempre en movimiento, por lo que jamás se logra ajustar al modelo, al padrón homogeneizante. Los profesores se contagian siempre en lo colectivo, el rizoma se da siempre en esa interacción; si se establece el aislamiento, la fragmentación termina interrumpiendo la expansión, termina arborizando todo, dificultando el devenir profesor. Mientras todo continúe fluyendo, sigan surgiendo nuevas fuerzas del afuera, la (Per)Formación Rizomática se continuará expandiendo y continuará transformando el unotodo.

3. CONTAGIOS PEDAGÓGICOS: RESULTADO DE UN ESCENARIO DE INSERCIÓN

De las pláticas con don Vicente le nació la idea de hacerse médico, la cual fue fecundada después por su paisano José María Tobías Rosa, quien también había estudiado medicina en Guatemala.

Aguilar-Paz Cerrato, Enrique (1995,p.67)

Hoy conocí a Umberto Eco. Bueno, quizás ya lo conocía. Haciendo memoria... sí, lo conocía de antes, cuando vi la película basada en una de sus obras más célebres, “El nombre de la Rosa”. Pero aquel encuentro no fue tan íntimo como el de ahora, donde tuve la oportunidad de leer uno de sus libros. ¿Cómo fue que lo llegué a conocer de una manera más significativa?, pues, este encuentro es resultado de otro encuentro. Hace algunas semanas un colega me presentó al señor Eco, me narró una de las líneas del libro *En qué creen los que no creen*. Las líneas decían:

No me considere irrespetuoso si me dirijo a usted llamándolo por su nombre y sin referencia a sus hábitos. Entiéndalo como un acto de homenaje y de prudencia. De homenaje, porque siempre me ha impresionado la manera en la que los franceses, cuando entrevistan a un escritor, un artista, una personalidad política, evitan usar apelativos reductores como profesor, eminencia o ministro. Hay personas cuyo capital intelectual está en el nombre con el que firman las propias ideas. Y así, los franceses se dirigen a alguien, cuyo mayor título es su nombre, como “*dites moi, Jacques Maritain*”, “*dites moi Claudé Lévi-Straus*”. Es el reconocimiento de una autoridad que seguirá siéndolo incluso si el sujeto no se hubiera convertido en embajador o en académico de Francia. Si tuviera que dirigirme a San Agustín (y tampoco esta vez me considere excesivamente irreverente), yo no lo llamaría “señor obispo de Hipona” (porque también otros después de él fueron obispos de esa ciudad), sino “Agustín de Tageste”.(ECO, UMBERTO; MARTINI, 1997, p. 25–26).

Estas líneas me marcaron por dos motivos. El primero corresponde a la manera en que Eco, al escribirle a Martini, habla sobre los motivos que lo llevan a llamar a alguien por su nombre y no por apelativos, ya que estos han sido utilizados para referirse a muchas otras personas, por lo que prefiere hacerlo por el nombre de cada uno, porque eso es lo que nos hace singular, únicos. Han existido muchos otros profesores antes de mi, y vendrán muchos más, pero, solo existe una Yo, una Cinthia Margarita Sabillón Jiménez, quien ha sido

profesora, bailarina, hija, amiga, etc., papeles que han sido ostentados por muchas otras personas más. Y esta Yo, además de singular, es cambiante, se ha venido constituyendo, y continua en un devenir.

El segundo motivo es por lo particular de este encuentro, ya que debo admitir que, al igual que me sucedió con Jesús Aguilar Paz, con quien los primeros encuentros no fueron tan significativos como los más recientes, me ha sucedido con Umberto Eco. ¿Por qué digo que hoy conocí a Umberto Eco, a pesar de otro encuentro previo?, porque es de los encuentros entre máquinas deseantes que se producen las experiencias. Día con día tenemos diversos reencuentros, cada uno singular, pero que no todos nos generan experiencias. “La experiencia no es algo que nos sucede, es lo que nos implica, por tanto nos afecta, nos toca, nos moviliza y también nos impone, nos compromete. La experiencia nunca nos deja indiferentes”(MACEDO, 2015, p. 25, traducción nuestra).

Este encuentro con mi colega me generó una experiencia, me movilizó, lo que me condujo a conocer a Umberto Eco. Este sencillo encuentro con ambos, mi colega y Eco, me han contagiado, conduciéndome a generar movimientos, deseos de querer terminar de leer ese libro, de explorar más al autor. Probablemente, el resultado de este contagio me lleve a nuevos encuentros, y nuevos contagios. Somos la suma de aquellos encuentros, pero solo de aquellos que nos tocaron, que nos marcaron, que nos generaron deseo.

Esos encuentros se dan en un escenario, ese lugar en el que estamos inseridos, y que condiciona la manera en la que estos se dan. Hay que destacar que estos encuentros adquieren diversas formas, por ejemplo, el encuentro con mi colega se dio frente a frente acompañado de un café, pero, con Umberto Eco fue diferente: fue cada una de las palabras de su libro, lo que me permitió conocerlo.

Los individuos, expuestos a tantos encuentros, se contagian de diversos virus, haciendo, o mejor dicho, obligándolos a estar en constante movimiento de transformación, “hacemos rizoma con nuestros virus, o más bien nuestros virus nos obligan a hacer rizoma con otros animales” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 25). En ese constante proceso de evolución paralela de los individuos, de su devenir, esos contagios resultan fundamentales, porque se dan de las experiencias vividas en determinados encuentros, como sucede con los docentes de Honduras y las tecnologías digitales. Los docentes en Honduras se han venido constituyendo por una serie de encuentros, de contagios pedagógicos.

3.1. ENCUENTROS ENTRE DOCENTES Y TD

Los encuentros con las tecnologías digitales se pueden realizar de diferentes maneras y en diferentes temporalidades, por lo que a algunos docentes les fue factible el experimentar esos primeros encuentros con las TD desde temprana edad y desde el seno del hogar. Ese acceso a las TD, desde temprana edad, se les permitió crecer junto con ellas, evolucionando paralelamente, docente-tecnología, marcando significativamente la vida, y, por ende, ese devenir-profesor. Esa marcada presencia de las TD en el cotidiano permitió ir generando contagios, los cuales, al llegar al ámbito laboral, hacen con que la implementación de las TD sea algo que se da con más naturalidad, permitiendo, inclusive, (re)significar algunas TD dentro de las prácticas pedagógicas.

Virginia Woolf: Mi idea de darles un poco de información sobre mi y mi vida estudiantil, es porque considero que yo crecí y me formé mientras se dio toda esta REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA, la cual llegó para quedarse. Mi experiencia, posiblemente, sea muy diferente a la de algunos de ustedes, pues no considero que haya tenido un gran impacto durante mi labor de docente, porque como ya les expliqué anteriormente, yo crecí junto con ella.

Sin embargo, esta realidad no es aplicable a todos los docentes, debido a que el acceso a las TD se vivió de una manera diferente. Los encuentros no necesariamente deben ser de manera física, cara a cara, también pueden ser mediados, ya sea por anuncios publicitarios, comentarios-relatos de otros individuos, es decir, esa presencia se puede dar de manera virtual, estar en el contexto de determinado individuo virtualmente. Como propone Pierre Levy, esa virtualidad tiene injerencia en la forma en la que los individuos están juntos, esa formación del “nosotros” (LEVY, 1999). Incluso aquello que está presente de manera virtual en el contexto de un individuo lo afecta, lo toca, le genera experiencias, por lo tanto lo moviliza.

Muchos docentes hondureños tuvieron esos encuentros con las TD, primeramente de manera virtual, lo que despertó en ellos el deseo de explorar, conocer más a profundidad ese nuevo elemento en sus vidas. Saber de la existencia de las TD y no tener acceso a ellas despertó deseos en ellos, de explorar, alcanzar ese elemento virtual con el que se han encontrado. *Oscar Wilde: “Como deseé un walkman, los recuerdo exagerado. Mi hermana mayor si tuvo un Walkman, ella tuvo ese gran placer de tener un Walkman, recuerdo”*. Ese no acceso a ese dispositivo digital le despertó un deseo, lo tocó, le generó una experiencia.

Figura 3: Captura de pantalla de un anuncio publicitario del teléfono Sony Ericsson Walkman®



Fuente: Captura tomada por la autora del video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CvFknAtCtQY>

Esa virtualidad cada vez fue tomando mayor cristalización en el contexto de los docentes, permitiendo que estas tecnologías se actualizaran y fueran actuales/reales. Cuando los límites entre lo virtual y lo real desaparecen, aparece la imagen cristal, que sería la cristalización de la relación inmanente entre lo virtual y lo real (ALLIEZ, 1996). Para Alliez (1996), la insistencia nómada de lo virtual, que se conserva en el pasado, define lo actual al actualizarse en el presente que pasa, permitiendo aprovechar el mundo en su carácter ideal de acontecimiento. Para muchos docentes, las TD constituyeron un elemento virtual, cuya insistencia nómada les permitió que se actualizaran en el presente, en lo actual. “La virtualización es, por lo tanto, un proceso característico del movimiento de autocreación que hace surgir a la especie humana, que la acompaña a lo largo de su historia y que constituye la esencia de la transición cultural acelerada que vivimos hoy” (BONILLA, 2005, p. 131, traducción nuestra). La virtualización es un proceso del movimiento inherente de la (per)formación.

En algunas ocasiones, la precipitación de la virtualidad de las TD fue posible por algunos encuentros a través de terceros, de otras personas que les permitieron poder llegar a interactuar con las TD. Un ejemplo de eso son las consolas de videojuegos, un privilegio que pocos lograron disfrutar, pero que, en definitiva, era un elemento llamativo y que despertaba

el interés de todo niño y/o adolescente, incluso adultos (y lo continúa haciendo). Pasamos de espectadores de la TV, a actores que podían resolver una misión en el videojuego; esto marcó significativamente a algunos docentes hondureños, permitiendo que se desarrollaran otros encuentros con otras TD.

Oscar Wilde: Sí, recuerdo que también yo vi Fifa98 correr en una computadora por primera vez cuando estaba en un curso de una escuela de aquí de Ocotepeque, y yo recuerdo muy bien, para mí fue aquello... o sea, que todavía recuerdo la sensación de sorpresa, la sensación de estar boquiabierto, de ver un juego en 3D, escuchar un soundtrack de una canción, que no olvido hasta el día de hoy, que se llama "Blurd", y se llama track número dos, ese es el nombre de la canción, y yo recuerdo como si fuera ayer, cuando vi Fifa98, que para mí fue.. ¡Wow!, cómo ha avanzado la tecnología. [...] Entonces, sí, considero que sirvió como un puente, para por lo menos tener uno la curiosidad, de decir: "Bueno, si quiero jugar algo más, puedo tener la opción de ver si puedo conseguir una computadora para jugar por lo menos "El Príncipe de Persia", por decir algo. [...] Pero, sí, sí, yo jugué todos los juegos de primera generación, soy "Gamer dinosaurio" por decirlo de alguna forma; la primera generación: Mario, Zelda, Metroid, hacia adelante, ya los juegos de más antigüedad de Atari, no, pero, los de Nintendo para acá sí.

Del deseo generado en los docentes por el no acceso a determinadas TD, o por el encuentro virtual con algunas de ellas, los movilizó a buscar mecanismos para que se dieran los encuentros físicos, es decir, a procurar los medios para poder tener acceso a las TD. Tal es el caso del profesor Oscar Wilde, que, para adquirir dos de sus primeras TD, el encuentro físico con su primer celular y su primera computadora, requirió de un gran esfuerzo; el celular, un Sony Ericson Walkman®, está vinculado a aquel deseo de infancia por no haber tenido acceso a un Walkman.

Oscar Wilde: Yo tuve mi primera computadora en el 2002, después de tener mi primer empleo como vendedor en la tienda MAECO de San Pedro Sula, ahí fue cuando pude comprar, ya con mi propio dinero [...] Mi primer celular que yo tuve, fue un Sony Ericsson Walkman, que para mí fue una... que le dijera, como que yo tuve que estar enfocado como un láser, recuerdo, para poder ahorrar y poder comprar un Sony Ericsson.

Otro mecanismo que fue implementado por los docentes para acercarse a las TD, específicamente al internet, fue mediante los Café Internet, o Cibercafés, que se popularizaron en Honduras a finales de los 90's e inicios de los 2000. Estos ambientes, espacios, representaron el escenario donde muchos docentes navegaron por primera vez en internet, donde crearon sus primeras cuentas de correo electrónico, o creación de perfiles en redes

sociales. También representaron un espacio que les permitió la realización de algunas de las actividades académicas que eran asignadas durante su formación inicial.

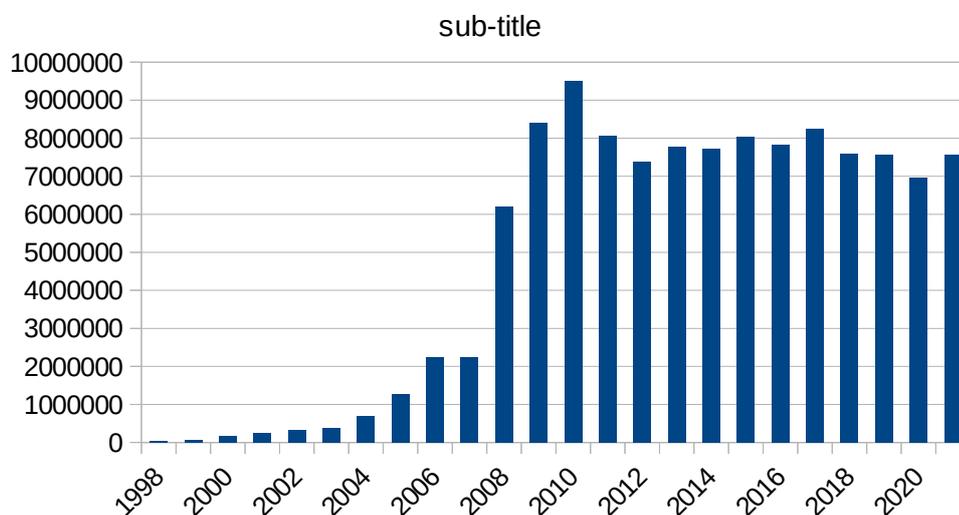
Gabriela Mistral: Podíamos acceder a Internet, pagando una o media hora en un Ciber café, en donde podía ir a investigar mis tareas del colegio y a la vez comunicarme con mis amigos por medio de correo electrónico, también tenía en ese tiempo una red social llamada hi5 muy concurrida por los adolescentes en ese tiempo.

Oscar Wilde: Recuerdo que fue en el 2001 mi primera experiencia con el internet, que una amiga me llevó a un café internet, y que efectivamente, ese sí era un café internet, porque recuerdo que por 25 lempiras... En aquel entonces 25 lempiras era el equivalente a un almuerzo ahora, era más o menos como quien dice unos 80-90 lempiras un almuerzo buffet. Y yo decía: “mi amiga, ¿qué le pasa?, ¿qué tiene en la cabeza, que me trae a este lugar, gastando 25 lempiras?”

La poca presencia virtual de las TD en el cotidiano de los profesores se debe, en gran medida, a los altos precios que tienen, lo que dificulta el poder adquirirlas. Las brechas digitales, referente a la posibilidad de adquirir tecnologías, es un problema que, como sociedad, se ha venido enfrentando desde hace mucho tiempo. En sus inicios, las TD tenían un precio muy elevado, pero, a medida que estas fueron evolucionando, el lucro para los empresarios ya no residía en la venta del objeto en sí, sino en los datos que los individuos producían a través de ellos. A medida que el mercado ha evolucionado, hemos podido observar cómo algunas TD abarataron sus costos, logrando alcanzar a un mayor número de *interagentes*³⁸. En la figura 4, podemos observar como ha venido aumentando la cantidad de personas con telefonía móvil en Honduras, pasando de tener 34,164 en 1998, a 7,560,710 personas en el 2021, según datos del CONATEL³⁹.

38 *Interagente* es una palabra tomada del portugués, que significa: que interactúa, que tienen interacción. Se utiliza esta palabra para no utilizar la palabra usuarios, ya que esta palabra establece una relación unilateral de uso entre el individuo y la máquina. Por su parte *interagente*, establece una relación de interrelación en ambas direcciones, máquina y humano.

39 Disponible en <<http://sitae.conatel.gob.hn:129/HistoricoIndicadores/HistorialPorIndicador.aspx>>. Último acceso en 30 de julio del 2022.

Figura 4: Datos sobre la evolución del acceso a telefonía móvil en Honduras

Fuente: Creado por la investigadora con datos extraídos de CONATEL.

Queda en evidencia que el aspecto financiero era determinante en la época, y lo sigue siendo hoy en día, para poder tener acceso a TD, lo que condicionó ese acercamiento a las TD por los docentes de Honduras. Oscar Wilde: *“No cualquiera tenía una laptop, poco a poco fueron volviéndose más accesibles, pero sí, yo recuerdo que antes una laptop era una barbaridad de dinero”*. Por lo tanto, sin acceso a TD es muy difícil que los docentes aprendan a implementarlas en su cotidiano y, por ende, comprendan las potencialidades que estas tienen para el desarrollo del trabajo docente.

La brecha digital en Honduras ha sido determinante para que los docentes tuvieran dificultades para aproximarse a las TD. Cuando se le consultó al profesor Oscar Wilde, sobre si recordaba los ruidos que se producían cuando se intentaba conectar a internet por el cable telefónico en los 90’s, él respondió: *“Yo no viví eso, mi esposa si lo vivió, porque ella tuvo acceso internet bien temprano, yo empecé a tener acceso a internet por medio de los café internet”*. Esas brechas digitales continúan presentes, dificultando los procesos (per)formativos, en Honduras. En el 2013, Honduras se encontraba entre los países con menos acceso a internet en Iberoamérica, según datos de Internet World Stats, con un 17.8% de la población (PERDOMO DE ZELAYA, 2016). En la actualidad, según datos del CONATEL, para el año 2021, existían 417,300 suscriptores de internet fijo, de una población de 9,554,638

habitantes (INE), lo que representa solo el 22.90 % de la población con conexión a internet fijo, los cuales están concentrados, principalmente, en las zonas urbanas del país.

No obstante, los docentes de Honduras han venido luchando con esa brecha digital, logrando tener acceso a algunas TD; en la figura 5, se puede observar que el 95,19% de los profesores que respondieron el formulario de preinscripción tienen acceso a internet en casa, el 97,12% cuenta con una computadora, y que el 98,08% dispone de un celular inteligente. Cabe destacar que estas adquisiciones se hacen con fondos propios de los docentes de Honduras, a pesar de que muchos de estos recursos tecnológicos son destinados para el desempeño de su trabajo docente.

Figura 5: Datos sobre el acceso a TD de los profesores en Honduras



Fuente: Creación de la autora con los datos producidos con el formulario de pre-inscripción

Poco a poco, los docentes han ido surfeando las limitaciones de acceso, logrando que cada encuentro genere otros encuentros, como si fuera un efecto dominó; encuentros que nos tocan, incluso sean ellos virtuales o actuales/reales, siempre nos movilizan. Los movimientos de la repetición de esos encuentros pueden ser tantos que, incluso, puede resultar difícil rastrearlos, saber cómo fue que llegamos a determinada TD. Sin embargo, cuando empezamos

a ver las conexiones, a seguir los rastros de los encuentros que nos condujeron a ese punto, somos conscientes de como fue que llegamos a determinado recurso tecnológico. Esto le sucedió al profesor Oscar Wilde, que ha venido implementando la aplicación de Duolingo® con sus alumnos. Cuando se le consulta ¿cómo fue que llegó a esta?, comenta que fue gracias a otra aplicación que pudo tener este encuentro.

Oscar Wilde: Yo, la verdad, yo descubrí Duolingo por una aplicación que yo usaba bastante, que se llama Pocket, que es como bolsillo. Pocket era mi antigua aplicación favorita, ahora me gusta más una aplicación que se llama Script [...] Entonces, a mi Pocket, voy a decir, que Pocket para mí murió, pero, murió de éxito, murió, por el mismo éxito que tuvo conmigo, que me ayudó a descubrir tantas cosas, que... bueno, aquí en mi homescreen ya no tengo, porque ya tengo otras cosas que descubrí por medio de Pocket. [...] Entonces, yo no recuerdo como lo encontré [refiriéndose a Pocket], creo que fue en una de las páginas que yo veo ahí de gadgets y de tecnología ahí, que recomiendan aplicaciones, y lo encontré y me encantó.

Pero, a pesar que los docentes van encontrando maneras de vencer las limitaciones que ellos tienen de acceso a las TD, e ir implementándolas en sus prácticas pedagógicas, como la de Duolingo®, los docentes enfrentan también la brecha digital de los alumnos. Si bien han podido explorar las TD que han logrado adquirir, el poder implementarlas en sus prácticas pedagógicas se dificulta, es decir, el encuentro entre el profesor-alumno-TD es muy limitado, lo que interfiere en el proceso (per)formativo de los profesores. El poco acceso a las TD por parte de sus alumnos limita a los docentes el poder explorar las potencialidades pedagógicas que estas tienen.

Virginia Woolf: sí, la educación ha cambiado en sí, y lo seguirá haciendo, pero, de repente, aunque nosotros como docentes queramos implementar nuevas estrategias involucrando tecnología, también nos toca detenernos un momento y pensar en la situación que viven cada uno de nuestros estudiantes. Para algunos es netamente imposible llevar a cabo ciertas actividades, es ahí donde nos toca hacer uso de nuestra creatividad y ver de qué manera hacemos lo que debemos hacer sin afectar a nadie.

Esta problemática se vio más evidenciada con la situación de la pandemia (tema abordado al final de este capítulo), en la que el acceso a TD ha significado tener acceso o no a la educación. Este (des)encuentro entre los docentes-alumnos-TD genera contagios, pero, un contagio diferente a los que hemos venido analizando; en este caso, es un contagio que desacelera relativamente los procesos (per)formativos de los docentes y las TD, ya que, al no poder experimentar otras formas de resignificar las TD en sus prácticas pedagógicas, va limitando se vayan produciendo más encuentros, más contagios. No es suficiente que las TD

se actualicen, se materialicen en el cotidiano del docente, también es fundamental que lo sea en el del alumno, para que de esos encuentros surjan apropiaciones, e incluso (re)significaciones de las TD.

La virtualidad de las TD despiertan el deseo en los docentes de acercarse a ellas, pero no contribuye de una manera significativa al desarrollo de la (per)formación. Para lograr el dominio, esa apropiación de las tecnologías digitales no es suficiente su presencia virtual, es indispensable el acceso a las mismas, esa interacción directa y constante. Profesor Oscar Wilde: *“realmente, sin acceso es bien difícil, es cómo aprender a manejar sin tener carro, para que me entienda mejor; para que usted tenga la destreza, la habilidad, o el ímpetu de aprender, mientras no se ponga ahí, y tenga su experiencia de primera mano, pues, es bien difícil”*. Tanto la presencia como la ausencia de las tecnologías digitales nos generan deseos, provocan contagios, pero, solo los contagios emanados de la interacción física entre tecnologías digitales y docentes es lo que permite que estos se apropien de ellas y las puedan implementar en sus prácticas pedagógicas.

3.2 DEMANDAS Y CAMBIOS EN LA SOCIEDAD GENERADAS POR LA PRESENCIA DE LAS TD

La presencia física o virtual de las TD fue modificando, alterando la misma dinámica de la sociedad; los contagios pedagógicos emanados de esos encuentros contribuyó a que la sociedad evolucionara de manera paralela con las TD. Pero esto no es nuevo, desde los primeros encuentros entre tecnología y humano, los contagios pedagógicos nos han permitido evolucionar como especie, y, por ende, a las mismas tecnologías. Para pensar cómo opera la evolución paralela generada de los contagios pedagógicos de cada uno de los encuentros, basta dar una mirada rápida a nuestros antepasados. Los primeros homínidos se alimentaban de carne cruda, por lo que sus cuerpos debían estar preparados para poder procesar ese alimento, incluso sus mandíbulas debían tener la fuerza para poder morder, pero, cuando el hombre tiene el encuentro con el fuego, se dan contagios pedagógicos; ahora los humanos podían cocinar sus alimentos, haciéndolos más blandos, contribuyendo a que sus cuerpos se fueran adaptando a este nuevo estilo de vida. ¿Qué tan adaptados al fuego estamos?, ¿podríamos vivir sin el fuego?. Desde que se descubrió el fuego, este se ha venido transformando, ahora lo vemos en candelas, en las llamas de nuestras estufas, en las fogatas que hacemos para compartir con nuestros amigos, o en las chimeneas para celebrar fiestas,

como sucede con las Chimeneas Gigantes de Trinidad⁴⁰; ambos hemos evolucionado, humano-fuego.

Es un movimiento constante, encuentros permanentes, contagios pedagógicos que nos obligan a hacer rizoma. Charles Dickens: *"La naturaleza cambia junto con nosotros"*, ya que a medida que la tecnología ha ido evolucionando nosotros también lo hemos hecho e, inconscientemente, nos vamos volviendo dependientes de esta. Como habíamos dicho en páginas anteriores, inspiradas en lo propuesto por Deborah Lupton (2015), la presencia de las tecnologías han adquirido cierta invisibilidad en el cotidiano de los profesores. A medida que los docentes tienen encuentros con TD, se van adaptando a ellas, condicionando muchas de sus actividades diarias a la mediación realizada por las TD, incluso sin percibir qué tan inmersas están estas en su entorno.

Dentro de las actividades que realizan en su cotidiano, los profesores que respondieron el formulario de pre-inscripción, están las interacciones en redes sociales, asistir noticias y efectuar transacciones bancarias y asistir películas/series, sobrepasando el 50 % que dieron una respuesta afirmativa. Por ejemplo, el 96,16% de estos profesores respondieron afirmativamente a la pregunta sobre si interactuaban en redes sociales. Destacando que estas actividades están más relacionadas al consumo de información a través de las TD que el de creación y difusión, es decir, los docentes utilizan principalmente las TD en sus actividades diarias, principalmente para tener acceso a informaciones y/o a servicios que estas puedan brindar.

40 Las Chimeneas Gigantes de Trinidad son una fiesta que se realiza en el municipio de Trinidad, Santa Bárbara en el mes de diciembre. Esta tradición la realizan algunos municipios, en la cual cada hogar hace una pequeña fogata enfrente de sus casas, lo cual ayuda a "iluminar" el camino que deberá seguir la virgen María. Esta tradición desde el 2001, en Trinidad, se ha venido transformando, teniendo una influencia de las Fiestas Falleras de Valencia. Las Chimeneas Gigantes de Trinidad tienen su propia identidad, su propio significado para la comunidad hondureña. Les invito a que puedan disfrutar de las increíbles creaciones que se han venido realizando en esta tradición. <<https://www.facebook.com/comitechimenerostecos/>>

Tabla 5: Datos sobre las actividades cotidianas realizadas con tecnologías digitales

Actividades	Sí	No
Interacción en las redes sociales.	96,15%	3,85%
Informe de noticias nacionales / internacionales a través de internet.	82,69%	17,31%
Realizar compras por internet.	44,23%	55,77%
Efectuar transacciones bancarias a través de aplicaciones (APP).	68,27%	31,73%
Organizar mis actividades diarias en una agenda digital.	24,04%	75,96%
Creación y publicación en internet de recursos audiovisuales propios.	35,58%	64,42%
Redacción y publicación de textos en plataformas en internet, como los blogs.	18,27%	81,73%
Prestar atención a los derechos de autor a la hora de utilizar recursos digitales disponibles en internet.	43,27%	56,73%
Asistir películas, series, programas a través de plataformas digitales.	54,81%	45,19%
Desarrollo y difusión de aplicaciones para celulares.	30,77%	69,2 %

Fuente: Creación de la autora, con las informaciones obtenidas a través del cuestionario de pre-inscripción

Del otro extremo, tenemos a las actividades que son menos realizadas por los docentes hondureños, como: creación y publicación de textos en plataformas (18,27%), utilizar agendas digitales (24,04%), y el desarrollo de aplicaciones para celular (30,23%). Las tres mencionadas son acciones de difusión, de creación, efectuadas por una minoría de los docentes que no logra sobrepasar 31%. Sin embargo, los docentes sí crean muchos recursos, como cartillas, textos, imágenes, videos, por citar algunos ejemplos, pero estos no son difundidos. Esto se debe, muchas veces, al temor de verse expuestos ante otras personas, por cuidar y preservar esa imagen que proyectan como profesor, por lo que muchas de esas creaciones se quedan solo al interior de la sala de clase, en el mejor de los casos.

Estas actividades con TD, realizadas por los docentes de Honduras, están ligadas a exigencias demandadas por el entorno en el que se encuentran inseridos. La presencia de las TD ha venido a facilitar el desarrollo de muchas actividades, pero también ha venido a demandar nuevas habilidades por parte de los individuos. Son estas demandas las que han llevado a los docentes a acercarse a las TD, a aprender, a interactuar con ellas, y a realizar, cada vez, un mayor número de actividades mediadas por las TD. María Montessori: *“Así es el mundo, se actualiza y nosotros no podemos quedarnos estancados en lo mínimo... tenemos que buscar la manera de cubrir con las demandas básicas que nuestro trabajo requiere”*.

Los profesores perciben que la sociedad, esa modernidad líquida, como la llaman Bauman (2011a), viene exigiendo nuevos conocimientos y habilidades, que son fundamentales para su desempeño en la sociedad, como también del desempeño profesional. Por ejemplo, en el 2013, como una política pública se implementó el SACE, lo que demandó que los docentes aprendieran a utilizar esta plataforma, incluso algunos colegas se ofrecían a dar charlas de capacitación para la implementación de la misma, esto fue expresado por la profesora B3 en nuestro trabajo de investigación en la maestría, “[...] yo le dije a los compañeros que "yo me ofrezco a darles cursos de manejo de Excel y manejo de la plataforma del SACE", el primer día llegaron, ya al siguiente fueron chillando” (SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017, p. 109).

Los docentes perciben que es una obligación mantenerse actualizados sobre las TD, ya que consideran que ellos tienen la responsabilidad de desarrollar las habilidades de un letrado digital a sus educandos, permitiéndoles desempeñarse con éxito en la sociedad. María Montessori: *“Tenemos que prepararlos digitalmente, ya que en el ámbito social y laboral va a ser un requisito, sabemos que la tecnología está modernizando la mayoría de trabajos, por ende, tenemos que buscar las estrategias que lleven al educando a desenvolverse bien tecnológicamente”*. Esa demanda de alumnos que egresen de los centros educativos con las aptitudes de un letrado digital estimula en los docentes el deseo a mantenerse actualizados, a contribuir a su proceso (per)formativo con relación a las TD.

Jane Austen: Necesidad de la Tecnología en nuestra vida... estamos en un mundo y en una sociedad tan exigente que es una obligación y una necesidad aprender y saber más de la tecnología, siempre y cuando mantengamos un sabio uso de ella. Comparto esta imagen debido que me recuerda como nuestros jóvenes así como "pulgarcita y pulgarcito" se mantienen dentro de ese mundo tan actualizado.

Figura 6: Imagen socializada dentro del Módulo 1 del Curso de Estrategias Didácticas Digitales



Fuente: No identificada, socializada por la profesora Jane Austen.

Para la profesora Jane Austen, son evidentes esas exigencias de la sociedad, que no solo condicionan su desempeño como individuo social, sino también el de sus alumnos, por lo que es imperativo el aprender. Este deseo también está condicionado por la percepción que los docentes tienen de lo que ellos consideran un “buen uso” de las TD, por lo que ellos están obligados a enseñar esos “correctos” usos a sus alumnos, que también están inseridos en el mismo contexto de ellos. En cierta manera, perciben un nuevo rol (ver “Rol del docente en la actualidad”, en la página 156), que deben desempeñar como docentes y que, si no cumplen con ello, pueden quedar rezagados en la sociedad. Simone de Beauvoir: *“Concluyo mi experiencia reflexionando que, si no tratamos de estar a la vanguardia de la tecnología, pasaremos a segundo plano y corremos el riesgo de ser desplazados por un aparato o por personas que sean capaces de adaptarse a los cambios tecnológicos”*. El miedo de perder oportunidades de empleos, e incluso de ser remplazados por las TD, los impulsa a continuar sus procesos de apropiación, para adquirir las habilidades de un letrado digital, es decir un profesor letrado digital.

3.3 POLÍTICAS INSTITUCIONALES Y PÚBLICAS

Los docentes de Honduras perciben esa incansable demanda de la sociedad por docentes actualizados, que respondan a las exigencias de la sociedad contemporánea, pero, de igual manera, perciben que muchas de las instituciones, que deberían contribuir a que se de una mayor apropiación de las TD, no van en la misma sintonía de la sociedad. La (per)formación

de los docentes de Honduras con/para TD se constituye por aquellos encuentros significativos, aquellas fuerzas que los movilizan, pero, muchas veces las fuerzas no necesariamente pueden significar movilidad, sino que podría representar desaceleración. Uno de esos encuentros, muchas veces, está mediado por las políticas que cada una de las instituciones educativas establecen y que de una u otra manera va condicionando la (per)formación docente. Por ejemplo, Jane Austen expresa que: *“Igual en mi colegio, muchas veces se tiene el deseo, pero, al no ver apoyo de otras partes, se retrasa a largo plazo el proyecto”*, para referirse a iniciativas que ella, como docente, desea implementar en su trabajo docente, y que, al no recibir el apoyo de las autoridades del centro, pueden atrasarse o incluso desaparecer.

Muchos de los lineamientos de las instituciones educativas sobre la implementación de las TD dentro del ámbito escolar es de restricción, prohibiendo el uso de diversos dispositivos tecnológicos. Medidas hegemónicas que intentan aniquilar cualquier línea de fuga que pueda surgir. Sin embargo, siempre emergen líneas de fuga, siempre encuentran un lugar donde puedan germinar en el amplio rizoma. El profesor Konrad Zuse se ha tenido que enfrentar a esas medidas represivas, a esas políticas que lo limitan a experimentar con las TD, pero que siempre encuentra el espacio en donde logra escapar a la norma, y lograr esas experiencias en sus prácticas pedagógicas.

Konrad Zuse: En el nivel medio, en mi salón de clases, permito a mis alumnos el uso del celular; en una de las instituciones donde laboro, se les prohibió a los alumnos el uso del celular por parte de la sociedad de padres de familia y la dirección del establecimiento. Cuando los consejeros llegaron a mi aula y dieron las nuevas disposiciones emitidas, todos los alumnos dirigieron la mirada hacia mi persona. Cuando los consejeros salieron de mi aula, todos preguntaron: "y usted qué onda, lo seguirá permitiendo?", sonreí un poco y les dije: ahora haremos un trato: En mi aula será permitido, yo respondo por el celular, pero en los pasillos no respondo... Todos aceptaron el trato; es más, les pedí que llevaran sus auriculares.

Muchas comunidades escolares no han logrado comprender lo necesario que es el tema de acceso a TD, pero, incluso, esto es insuficiente para transformar la educación, para que los docentes tengan un ambiente propicio de creación, que lleven a la escuela a incorporarse en el mundo de los alumnos, el cual está muy marcado por la presencia de las TD (BONILLA, 2002). Y si las autoridades educativas de las escuelas impiden, o limitan el acceso de las TD dentro de sus instalaciones, no se está logrando ni lo básico para ir pensando en una verdadera transformación de la educación de Honduras.

Por el otro lado, tenemos el potencial que puede tener una política institucional en la (per)formación docente y las TD. El profesor Oscar Wilde comenta: “*Por ejemplo, recuerdo que, en el 2012, yo hice mi primer blog, porque en aquel entonces, la institución donde yo trabajaba, nos animaba [...]*”. Vemos como el estímulo externo, por parte de las autoridades de un centro, motiva que los docentes experimenten encuentros con TD. Entonces, una política institucional puede condicionar todo el contexto para que se den encuentros (per)formativos, contagios que estimulen la apropiación de las TD por parte de los docentes, o por el contrario, pueden aniquilar cualquier posible escenario en el que se puedan dar estos encuentros.

Estas medidas muchas veces van alineadas a responder a exigencias del sistema que impera, porque buscan mantener el “orden” actual. Algunos sucumben a esas fuerzas y terminan realizando tentativas de frenar, o incluso aniquilar, cualquier línea de fuga. “[...] La producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (FOUCAULT, 2005, p. 14). Estos acontecimientos aleatorios están representados por las iniciativas de implementación de las TD por parte de los docentes y que mediante políticas institucionales buscan controlarlo para evitar que se materialice lo que se ve virtualmente en ese tipo de prácticas.

Luego, encontramos medidas impositórias, implementadas de manera vertical y sin considerar en algún momento al docente y su realidad. Muchos docentes pueden tomar estas medidas con rechazo, viendo con desagrado cualquier aspecto que tenga que ver con esa política pública o, por el contrario, ante la imposición, buscar los mecanismos para enfrentar esa situación a la que los docentes se pueden ver expuestos, siendo que cada uno puede reaccionar de diversas maneras. En el caso de la profesora María Montessori, una política pública, tomada en el contexto de la pandemia, la colocó en una situación de incomodidad y miedo en un primer instante, por no saber cómo enfrentar esa situación, pero ese encuentro, con esa política, la colocó en una situación en la que se vio obligada a buscar otros encuentros, a contagiarse de otros virus en otros espacios, que le permitieran resolver esa tarea asignada.

María Montessori: Mi experiencia es que, hace unos meses, recibí una llamada de mi director y me dice: “profesora, usted ha sido seleccionada para grabar videos de clases, para la Dirección Departamental, representando al municipio y el centro educativo”. Quiero decirles que,

después de la llamada, lloré, ya que en ese momento no conocía ni una herramienta que me facilitará la tarea. Yo estaba acostumbrada a usar el Whatsapp, el Facebook, Word, pero, no conocía una herramienta que dijera, esta voy a utilizar. Decidí poner en práctica la teoría del conectivismo, y busqué información en la red para forjar mi propio conocimiento, para la necesidad de encontrar una herramienta útil, para grabar mis videos. Y quiero decirles que después de ver tanto vídeo de YouTube, encontré una variedad, no una, sino que varias.

Los docentes están consciente de las potencialidades y posibilidades que las TD ofrecen, de dónde y cómo encontrar las respuestas a las posibles interrogantes sobre la implementación de recursos tecnológicos, pero, hasta no verse en un situación que los impulse hacia esa dirección, los movimientos en torno a la apropiación de las TD son muy lentos, con poca intensidad. Por lo tanto, las políticas públicas tienen una gran injerencia en los procesos (per)formativos de los docentes, sin embargo, hay que destacar que estas no deben ser implantadas sin tomar en consideración los propios docentes, atropellando su salud emocional o mental, sino, que sean políticas que vengan a fortalecer sus habilidades entorno al dominio de las TD.

Los mismos docentes están conscientes de la importancia que las políticas públicas tienen para que las TD puedan tener un mayor papel protagónico en los ambientes escolares. También reconocen que las medidas implementadas por los entes gubernamentales han sido insuficientes para enfrentar las exigencias sociales, viéndose ellos muchas veces como docentes a sufragar muchas de las debilidades del sistema educativo, producidas como consecuencia de las políticas públicas.

Guillermo Marconi: La otra parte es que no ha existido una preocupación gubernamental por dotar a nuestros centros de las capacidades tecnológicas para cubrir al 100 éstas necesidades, ni tampoco la capacitación para el uso pedagógico efectivo, a lo más que habíamos llegado es el uso de un proyector; parlantes, micrófonos, para dinamizar un poco la clase, estos mismos comprados con esfuerzo de padres y estudiantes.

Las exigencias que los docentes hacen hacia las autoridades educativas es en torno a dotación de equipo y de formación docente. Ellos reconocen que no es suficiente que se les lleve el equipo tecnológico a los centro educativos; es fundamental que se le den también los respectivos procesos de formación continuada, que permitan el mayor aprovechamiento de las potencialidades de las TD.

Mary Shelly: Ahora sólo quiero dejar una reflexión, que ojalá tenga eco en las autoridades, los maestros pedimos, con urgencia, preparación, actualización, y dotación de equipos e internet de calidad en nuestras

instituciones, los alumnos urgen de adquisición de internet, para poder estar en la vanguardia de la nueva era de la educación.

Este clamor ha tomado mayor fuerza luego de la situación generada por la pandemia del COVID-19, que expuso todas las fragilidades del sistema educativo en torno al tema de la implementación de las tecnologías digitales. Como expresa el profesor:

Guillermo Marconi: Lo que sí es indispensable, que después de esto, se tomen cartas en el asunto, vuelvo y repito, y disculpen que sea tan insistente en esto, que el ente gubernamental, a través de la Secretaría de Educación, fomente una nueva, una nueva forma o un nuevo Currículo Nacional Básico, donde se implementen lo que es la parte tecnológica, y que pueda propiciar lo que son estas prácticas, a través de apoyo.

Es importante tomar en cuenta que la presencia, o incluso la carencia, de ciertas políticas públicas condicionan la manera en que se da la (Per)Formación de los profesores, ya que estos terminan resignificando la política, operan con la política, y actúan en función de las posibilidades, limitaciones que estas políticas puedan proporcionar. En los países latinoamericanos, las políticas públicas nacionales emanan de demandas internacionales, pues como estamos inseridos en un mundo global, los organismos internacionales ejercen una gran injerencia en los Gobiernos de los países que buscan homogeneizar las políticas públicas para que puedan responder a las exigencias del mercado global. En los últimos años, por cuenta de la pandemia, fueron muchos los desafíos enfrentados por los profesores. Si bien las TD han jugado un papel importante en ese contexto, se evidenciaron las muchas fragilidades y la imperante necesidad de formación en TD en educación, así como la injerencia de los sistemas internacionales sobre las acciones desarrolladas en las escuelas.

3.4 LA PANDEMIA DEL COVID-19 LA ESPADA QUE COLOCÓ A ALGUNOS DOCENTES CONTRA LA PARED

La pandemia ha significado muchas cosas negativas, pero también trajo algunas oportunidades de reinención, lo que fue fundamental para poder desempeñarse en un contexto tan inhóspito como ese. Cuando se les preguntó a los docentes sobre si estaban preparados para enfrentar lo que se vino con la pandemia respondieron de la siguiente manera:

Guillermo Marconi: No, para nada, esto se nos vino como quien no espera nada. Ni educandos ni docentes estábamos preparados para esto;

María Montessori: *Estamos capacitados para clases presenciales y hoy por necesidad empezamos a improvisar como digitalizar nuestra clases y en mi caso pues nunca había sentido la necesidad de explorar tantas aplicaciones que son importantes y útiles.*

Los docentes suelen enseñar de la manera en la que ellos aprendieron cuando fueron estudiantes, es decir, van reproduciendo, de alguna manera, los mismos modelos de enseñanza, actualizando unos cuantos aspectos, pero, en el fondo continúan manteniendo el gen cultural-pedagógico. La profesora María Montessori hace alusión a que su formación formal está basada en modelos presenciales, en donde las TD no tenían un papel protagónico, sino más un papel complementario, y que, por la situación de la pandemia del COVID-19, los docentes tuvieron que hacer todo un *performance* de cómo realizar sus prácticas pedagógicas mediadas por las TD; una obra de teatro totalmente improvisada, y que, en esa improvisación, se van contagiando, van creando experiencias. Sin duda, el arte de la improvisación de la dramatización les ha permitido experimentar procesos (per)formativos en torno a las TD, en donde tuvieron que improvisar escenario, utilitaria, y hasta vestuario.

Las experiencias como alumnos que vivieron los docentes son determinantes en sus procesos de (per)formación; nos contagian de diferentes maneras. Por ejemplo, muchas de mis prácticas pedagógicas en la enseñanza de la geografía están muy marcadas por mis experiencias como alumna, en las clases de Geografía de la UPNFM. La manera en la que el Lic. Chévez⁴¹ daba sus clases me contagió tanto que generó en mí el deseo de intentar reproducir algunas de esas prácticas pedagógicas, algunas modificadas, reterritorializadas, colocándoles un poco de mí en ellas; un poco del de Lic. Chévez se quedó impregnado en mí, en mi práctica pedagógica. Estas experiencias como alumnos se enmarcan dentro de los procesos de formación formal, tema que será abordado específicamente mas adelante.

Cuando no hay un encuentro con algo que los contamine, que los obligue a hacer rizoma, las transformaciones serán leves, con poca intensidad, pero, en el caso de la pandemia, esta vino a colocar a los docentes en una situación que los llevaron a sentir entre la espada y la pared, por lo que moverse fue necesario. Percibieron que de alguna manera

41 Una de las prácticas pedagógicas que realizamos en la asignatura de Geografía Física I fue realizar un recorrido al rótulo de la *Coca Cola*, que queda en la cima de la Montaña del Merendón, en San Pedro Sula. Aún recuerdo claramente cómo fue esa experiencia, el recorrido, el trabajo de crear un mapa del recorrido utilizando diferentes técnicas de cartografía, conservé durante muchos años el mapa que hice. Ya han pasado muchos años de esa actividad, y el contagio en mí sigue vivo, de tal forma que he intentado reproducir esta experiencia en algunas de mis clases, realizándole algunas modificaciones que se ajusten a mi realidad como docente, pero, en definitiva, inspirada en el Lic. Chévez.

estaban solos, y que, ante la falta de políticas públicas, deberían ser ellos los que pensarán en salidas viables a la situación.

Oscar Wilde: Pues, aprovechando esta plataforma y este debate donde siento que mi voz se está escuchando, no se porque. Pues yo creo que esta pandemia, doctora, va, primero que nada, hacernos es quitarnos esa venda de los ojos, de estar esperando que alguien más venga a solucionar nuestros problemas, porque como lo habíamos dicho ayer con el profesor Marconi, si estamos esperando la ayuda Gubernamental, cuya política es prácticamente inexistente... más que solamente, exigir, exigir, exigir, sin dar ninguna, ningún incentivo a cambio, verdad. Pues yo creo que esa es la lección, pues que aquí cada centro, cada maestro tiene una responsabilidad, verdad.

Marie Curie: Comparto esta imagen como muestra de la mayor experiencia y reto que he tenido con la tecnología, pues en el transcurso de mis años de experiencia como docente he procurado implementar siempre diferentes métodos de enseñanza, pero dar clases virtuales supera todo lo que haya hecho anteriormente. Si bien es cierto, fue la situación de la Pandemia que nos llevó a esta experiencia de manera obligatoria, se está volviendo cada vez más cotidiana y si en un principio fue estresante por tanto conocimiento nuevo al cual adaptarse, a casi 5 meses de impartir clases virtuales considero este como el mayor reto en mi carrera docente con la implementación de la tecnología en la labor de enseñar de manera diferente⁴².

Lo que sí ha quedado en manifiesto es que la pandemia generó que quedara al descubierto la imperiosa necesidad de la formación continuada en el dominio técnico y pedagógico de las TD, así como también de las potencialidades que tienen para la realización de las prácticas pedagógicas. Así que, eventualmente, se saldrá de esta situación, no obstante, tenemos que preguntarnos, ¿qué pasará después de la pandemia?, ¿será que las tecnologías llegaron para quedarse en la escuela?, bueno, ya estaban, pero ahora será con más fuerza, ¿y no se querrán esconder en los pasillo del fondo del colegio?, o, por el contrario, ¿la experiencia con las TD durante la pandemia conducirá a algunos docentes a rechazarlas con más vehemencia? Es enorme el desafío, pero se ha dado un gran paso. Lo importante es no interrumpir el movimiento; dejar que fluya.

42 La profesora Marie Curie compartió una imagen en la que se muestra a sí misma junto a sus alumnos en una de sus clases virtuales, medidas por Zoom.

4. LA PERCEPCIÓN DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN EL TEATRO DE LA INDIVIDUACIÓN

No sois en absoluto parecidas a mi rosa; no sois nada aún —les dijo—. Nadie os ha domesticado y no habéis domesticado a nadie. Sois como era mi zorro. No era más que un zorro semejante a cien mil otros. Pero yo lo hice mi amigo y ahora es único en el mundo.

El Principito (SAINT-EXUPÉRY, 2019).

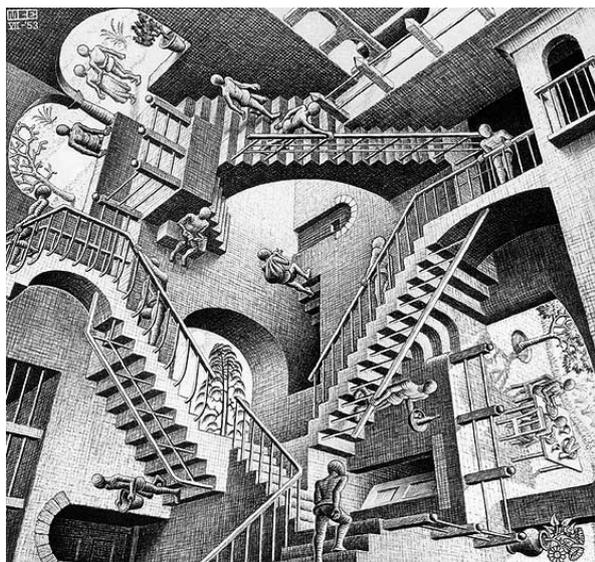
Coexistimos en un multiverso de infinitos significados, y estos no son inmutables, al contrario, se transforman constantemente. Nada puede permanecer invariable. Un solo objeto puede adquirir múltiples significados, y, en esa diversa variedad de significados, guarda la singularidad cada objeto/sujeto. Cuando contemplas una rosa, ¿qué es lo que vez?, ¿qué significa ser una rosa, ¿qué es una rosa?. En el libro de Antoine de Saint-Exupéry (2019), El Principito, el protagonista, se encuentra con un jardín lleno de rosas, que le recuerda a una en particular, a su Rosa, de la cual se ha alejado y, aunque todas son bellas, no ve en ellas lo que hace única y singular a su Rosa. El Principito ve la singularidad de su Rosa, la percibe de una manera muy única, al igual que es capaz de ver la singularidad del Zorro.

Cada sujeto/objeto carga su singularidad, pero, cada uno de nosotros podemos percibirla de maneras tan diversas, que, incluso, pueden llegar a ser contradictorias. No existe la verdad absoluta. Un solo individuo, o un objeto, puede significar muchas cosas a la vez: un beso puede significar la confirmación de un amor correspondido, o la traición de uno de tus apóstoles; un lápiz podría ser algo para escribir un poema, o el objeto perfecto para recogerse el cabello, o, al estilo de John Wick, un instrumento para matar.

En la obra “Relatividad” (figura 7), del artista Maurits Escher, de 1953, se pueden percibir diversas escaleras en diferentes direcciones, dependiendo del ángulo desde que se observen, algunas pueden estar subiendo y otras pueden estar bajando. También, se pueden apreciar individuos, algunos en pleno desplazamiento y otros estáticos. Al apreciar, toda la obra de Escher combina armoniosamente, pero, al ir escudriñando, observando cada una de

sus partes, vemos su complejidad. Y es que todo depende desde qué perspectiva sea observada, desde qué ángulo; todo puede ser relativo.

Figura 7: Obra del artista Maurits Escher, titulada “Relatividad” de 1953



Fuente: Obra de Maurits Escher (1953)

Un mismo objeto puede ser relativo en sus significados, dependiendo del enfoque que cada individuo le dé. Durante el inicio de la Revolución Industrial, y con el surgimiento de las primeras máquinas automatizadas, los dueños de las fábricas vieron en ellas el potencial de aumentar la producción y el lucro; por su parte, algunos obreros vieron la posibilidad de disminuir las hora de trabajo debido a la ayuda de las máquinas, mientras otros las percibieron como amenazas latentes que terminarían replazándolos.

Son muchas las películas, series, animes, entre otros, que se han creado enfocados en ese mundo dominado por las máquinas, para citar un ejemplo tenemos *Psychopass*, una anime japonés en el que las máquinas han evolucionado a tal nivel que han logrado controlar y administrar la vida humana, pues cada humano tiene un “Pasaporte Psicológico”, y en función del color que este tenga, puede ser sometido a tratamientos o a la eliminación. Este tipo de pensamiento no es nuevo. Se le conoce como Determinismo Tecnológico, en el cual se piensa a la tecnología como la que determina la evolución histórica de la sociedad, así como se piensa que estas tienen sus propias leyes, ajenas a la voluntad del humano.

Por otro lado, existe la *Social Construction of Technology* (SCOT), un programa de enfoque constructivista dentro de la Sociología. Este propone que la tecnología es parte de un proceso de variación y selección, en la cual los estudios sobre la tecnología se pueden realizar a través de tres pasos o momentos: 1. grupos relevantes y flexibilidad interpretativa, 2. estabilización, 3. cierre. En el primer paso, destacan dos aspectos para estudiar a las tecnologías: el primero se refiere a “grupo social relevante”, y el segundo a la “Flexibilidad Interpretativa”. Cada grupo de individuos percibe de diferentes maneras a las tecnologías. Estos grupos sociales relevantes definen de manera similar al artefacto, por ejemplo, las bicicletas, en 1870: las mujeres percibían a estas tecnologías como instrumentos peligrosos, debido a que sus faldas se enredaban en ellas, generando que se accidentaran; por otro lado, los hombres las veían como instrumentos de masculinidad que les permitía impresionar a las mujeres (OLSEN; PEDERSEN; HENDRICKS, 2009). Un solo artefacto cargando consigo diferentes significados en función del grupo que los define, a esto se le llama Flexibilidad Interpretativa. En los siguientes dos pasos del SCOT,

La “estabilización” enfatiza el carácter de proceso: un proceso de construcción social puede llevar varios años en los que el grado de estabilización aumenta lentamente hasta el momento del cierre. “Cierre”, derivado de la sociología del conocimiento científico (SSK), destaca el punto final irreversible de un proceso discordante en el que coexistían varios artefactos (OLSEN; PEDERSEN; HENDRICKS, 2009, p. 91, traducción nuestra).

Cualquier artefacto técnico existe gracias a la interacción en determinados grupos. Sus características, detalles, descripciones, funciones son descritas enfocándose en los problemas y soluciones que obtienen determinado grupo social con respecto al artefacto (BIJKER; LAW, 1992). Coexistimos y evolucionamos de manera paralela, tanto los artefactos como los grupos sociales, si bien como individuos podemos atribuirle diversos significados a un solo objeto; ese mismo objeto, también, puede generar diferentes comportamientos en ese grupo social.

Cuando observamos un objeto, podemos ver las múltiples potencialidades que este carga consigo, y cada uno lo percibirá de diversas maneras. No hay un artefacto; hay muchos (OLSEN; PEDERSEN; HENDRICKS, 2009, p. 90, traducción nuestra). Tenemos un dispositivo para realizar llamadas telefónicas, conocido popularmente como celular, que también puede ser la grabadora donde un periodista graba una entrevista, la calculadora donde

un matemático resuelve una operación matemática, un instrumento para medir la presión arterial, o donde llevo las listas de acumulados de mis alumnos.

Un mismo dispositivo puede adquirir diferentes significados dependiendo el lugar y el tiempo en el que se encuentre. La manera en la que son percibidas las computadoras en la actualidad, por ejemplo, es muy diferente a como era en sus inicios, pero, incluso, en nuestros días, puede ser percibida de múltiples maneras, en una comunidad donde nunca han tenido una interacción con este tipo de tecnologías será percibida de una manera muy diferente; incluso, dependiendo de nuestras profesiones, esto va a cambiar, pues un profesor y un diseñador gráfico la percibirían de diferentes maneras. Esto se debe a que la percepción es relativa, ya que está condicionada a elementos de espacio y tiempo, en la que se van creando experiencias nuevas que se van a acoplado con las existentes. “Como un proceso cambiante, la percepción posibilita la reformulación tanto de las experiencias como de las estructuras perceptuales”. (VARGAS MELGAREJO, 1994, p. 49).

Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de completarlas; es ver cómo surge, de una constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la consciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar en el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean cual vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar. (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 44).

Con el paso de los años, las TD han venido evolucionando a tal manera que, en un solo dispositivo, se pueden realizar diversas actividades, repercutiendo en los procesos de significación que les atribuimos e, incluso, las implementaciones que se puedan hacer en el cotidiano. Si se percibe determinada TD como una amenaza, evidentemente esta puede ser rechazada, pero, si por el contrario, se percibe como una aliada, que permitirá desempeñarse en sus actividades de manera más eficiente, esta tendrá una mayor aceptación por parte de los individuos.

Esa diversidad de significaciones sobre un artefacto, instrumento o tecnología, atribuidas por esos grupos sociales relevantes, pueden continuar siendo completamente diferentes, inclusive, hasta en grupos donde sus integrantes tienen muchas similitudes, como sucede con los docentes. A primera vista, podríamos argumentar que un dispositivo celular puede significar algo completamente diferente para un médico que para un docente, pero,

dentro de un mismo grupo, como es el caso de los docentes, esas percepciones pueden continuar siendo tan variadas que pueden llegar a ser divergentes entre sí.

Esas diversas percepciones que los docentes tienen sobre las TD, así como la manera en la que perciben la pericia que otros individuos pueden tener con ellas, genera en ese grupo social diferentes flujos de deseos. Algunos flujos emergentes de esos encuentros los motivan a querer emprender procesos de (per)formación que les permitan llegar a incorporarlas en sus prácticas sociales o, por el contrario, las rechazan, interfiriendo en su (per)formación.

4.1 PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS TD

En los ambientes escolares, las TD son percibidas de diferentes maneras, por lo que tienen adeptos y detractores. Cuando se tiene una percepción positiva de las TD, los docentes buscan acercarse a ellas, procuran materializar/concretizar esos encuentros para poder apropiarse de ellas. Sin embargo, esa apropiación está condicionada por la manera en la que las perciben, algunos docentes conciben a las TD desde una perspectiva instrumentalista, como meros instrumentos que van a cumplir la función de facilitar o tornar más eficiente su desempeño como profesional.

Sin embargo, existe otra perspectiva sobre las TD, donde estas no son meramente instrumentos utilitarios para los humanos, sino que son un elemento estructurador de las maneras en las que los individuos de una determinada sociedad se articulan. Para Pierre Levy (2001), existen elementos, circunstancias, que son trascendentales en la historia, y que transforman significativamente las maneras en la que los integrantes de un determinado grupo social interactúan; son elementos estructuradores de la experiencia.

Ambas percepciones sobre las TD emanan de la simbiosis que entre ellas existe, así como el contexto que moviliza a los docentes a acercarse a las TD. Los docentes tienen una percepción de la importancia que tienen las TD para el poder desempeñarse en muchas de las actividades profesionales, como del cotidiano, ya sea desde una perspectiva instrumentalista o desde la estructurante, por lo que deben buscar los mecanismos para lograr cierta pericia en la interacción con ellas. Esto se debe principalmente a que en los encuentros entre humano-TD-estudiante-sociedad [...] se produce un intercambio de energía por cantidades elementales, como si hubiera allí una individuación de la energía en la relación entre las partículas, a las que podemos considerar en un sentido como individuos físicos (SIMONDON, 2008, p. 29).

No obstante, si observamos a las TD desde la perspectiva instrumentalista, se les sustrae toda significación, reduciéndolas a puros ensamblajes que cargan consigo únicamente una utilidad al servicio del individuo (SIMONDON, 2007). Tanto el profesor Nikola Tesla, como la profesora Virginia Woolf, ven a las TD como instrumentos que están al servicio de ellos, para poder responder a las exigencias sociales y laborales. Además, en las TD, perciben el potencial que tienen para contribuir en sus procesos de (per)formación, de manera que estimulados por esa percepción van apropiándose de estas para poder impulsar otros procesos de aprendizaje.

Nikola Tesla: Muy bien, el uso de la tecnología nos permite transmitir conocimientos a nuestros educandos y también nos facilita el poder investigar sobre las diferentes áreas y así poder enriquecer nuestros conocimientos para cada día prepararnos mejor.

Virginia Woolf: La Tecnología es una herramienta muy útil que nos permite ser autodidactas, motiva a los estudiantes en los salones de clases y a la vez nos facilita muchas tareas que anteriormente nos llevaba mucho tiempo o nos resultaba costosas.

Esta manera instrumental de percibir a las TD está vinculada a la manera en que el mercado “vende” las TD; existe toda una industria que ofrece diversos softwares y “tecnologías educativas” a los diferentes sistemas de educación formal. Simondon (2007) cuestiona sobre en quién debería recaer la responsabilidad de la toma de conciencia sobre la técnica (TD) e introducirlas en la cultura. Expresa que esta tarea no debe recaer en el empresario, aquel que comercializa a la máquina, ya que este establece una relación de precios y resultados de la función de la máquina, ni en aquellos que están ligados a la máquina únicamente por el trabajo, ya que la relación de uso no contribuye a la toma de conciencia. Cuando implementamos constantemente una determinada TD en nuestro cotidiano, sea por trabajo o diversión, ella llega a convertirse en una extensión de nuestro cuerpo, lo que contribuye a que los individuos construyan una significación instrumentalista de las TD.

Por ejemplo, los videojuegos tienen, por parte de los docentes, ciertas etiquetas que han sido atribuidas a estas TD, percibiéndose en muchas ocasiones como pérdida de tiempo, como no educativas, incentivos de violencia, adictivas, etc., por lo que existe un recelo con su implementación en los ambientes escolares. Como dice Pilar Lacasa (2011, p. 54), “los videojuegos generan pasiones, de eso no cabe duda”, por los que sus detractores van a atacarlos duramente, así como sus partidarios los van a defender. En este mundo *gamer*,

tenemos prácticamente dos polos, los “videojuegos comerciales” y los “videojuegos educativos” o *serious games*. Los primeros con finalidades más comerciales y de entretenimiento, pero que, de manera indirecta, también atraviesan procesos (per)formativos. Por el otro lado, los *serious games*, con una finalidad pedagógica definida, suelen tener menos éxito que los primeros en los estudiantes, pero, por su carácter “educativo”, suelen tener una mayor aceptación en la comunidad de docentes.

Algunos docentes son conscientes de cómo los videojuegos son percibidos por la sociedad de cierta manera negativa. A pesar de ello, logran vislumbrar que poseen grandes potencialidades, por lo que se podrían implementar en diversas prácticas pedagógicas. Esta dificultad de implementar los videojuegos en las prácticas pedagógicas se debe principalmente a dos aspectos: falta de formación sobre el tema y poca experticia en el manejo de los videojuegos. El profesor Konrad Zuse reconoce que hay desconocimiento sobre cómo se pueden implementar estos recursos en la labor docente. Por su parte, la profesora Jane Austen identifica las potencialidades (per)formativas de los videojuegos.

Konrad Zuse: La falta de éxito de los videojuegos educativos se debe a la falta de conocimiento de nosotros los docentes y de las autoridades, debido a la ausencia de algunos mecanismos de control, tales como personal capacitado para el control de la adicción, así como también espacios recreativos de videojuegos dentro de los centros educativos, capacitaciones para los docentes en la inclusión de los videojuegos, libertad de experimentar dentro de los salones de clase.

Jane Austen: El juego ha sido siempre una actividad tratada como un "entretenimiento", un tiempo dedicado a "distraerse" de las ocupaciones serias de la vida. La experiencia no sólo resulta altamente placentera, sino que permite arribar al conocimiento, la creatividad y la construcción social del estudiante.

La poca experiencia en videojuegos se constituye como un inhibidor, ya que si bien algunos tuvieron contacto en su niñez o adolescencia con los videojuegos, no continuaron evolucionando junto a estos, dejaron de actualizarse en la amplia gama de videojuegos comerciales que son lanzados constantemente al mercado y que suelen ser populares entre la comunidad estudiantil. El profesor Oscar Wilde manifestó: “*Soy gamer dinosaurio*”, para hacer alusión que llegó a jugar algunos videojuegos, pero que no continuó actualizándose. En resumen, los videojuegos han continuado su proceso de evolución, sin embargo, algunos docentes no acompañaron dicho proceso. Se podría decir que la percepción utilitarista que los asocia, principalmente, a elementos de recreación o de distracción no genera un deseo que movilice a los docentes a explorar sus potencialidades pedagógicas.

La manera en la que los docentes perciben las TD condiciona los procesos (per)formativos. Cuando esas formas instrumentalistas de percibir las TD se encarnan en los docentes (impuestas por el contexto y, principalmente, por el mercado), puede conducirlos a verlas como amenazas. La alienación encarnada en los individuos es resultado de todo un desconocimiento de la naturaleza de las TD, conduciéndolos a enaltecer algunas de ellas y rechazar otras, porque basan sus argumentos únicamente en el uso, la función o la utilidad que puedan brindarles al humano (SIMONDON, 2007). El profesor Charles Dickens percibe los grandes beneficios que las TD han traído a la humanidad, pero, de manera simultánea, las percibe como una amenaza, otorgándole a las TD el poder de alienar al humano.

Charles Dickens: *Definitivamente los aportes que la tecnología ha dado a la humanidad son incontables y gracias a ellos nuestras vidas son mejores, pero, eso no justifica que la tecnología se apodere de nosotros y la queramos utilizar para todo, pues no somos dependientes de ella sino que solo es una ayuda [...] Comparto su punto de vista, ya que nos **dejamos cegar** por la tecnología y nos olvidamos de lo lindo que es compartir un momento en familia o con amigos.*

Esta perspectiva fatalista de las TD, que las califica como instrumentos con el “poder” de alejarnos de las relaciones interpersonales en los ambientes físicos, puede crear cierto recelo para continuar acercándose a ellas. “La técnica no es sinónimo de olvido del ser o de desierto simbólico, es, por el contrario, cornucopia de abundancia axiológica, o Caja de Pandora metafísica” (LEVY, 2001, p. 21, traducción nuestra). Las TD no son sinónimo de alejamiento humano son la potencia de la transformación de las maneras de relacionarse con otros individuos. Los diferentes recursos tecnológicos que el humano ha ido creando a lo largo de la historia han transformado las relaciones humanas. Ejemplo de ello es la invención de la escritura, que significó un punto de inflexión en la manera en la que las sociedades se estructurarían a partir de ese momento, incluso dividiendo a la misma historia en prehistoria e historia.

A pesar de la aparente “amenaza” que traen las TD, estas forman parte de la vida del docente, principalmente porque las consideran útiles para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. El profesor Guillermo Marconi, refuerza esta idea al expresar que: “*La tecnología sólo es una herramienta para encauzar la educación a la nueva era*”. Es decir, se percibe a las TD como el instrumento que se necesita para lograr determinado fin y no como el objeto que carga una humanidad, de cuyos encuentros emergen contagios, que pueden

conducir a que las TD se desterritorialicen en el docente, y al docente desterritorializarse en las TD.

Sin embargo, esta perspectiva instrumentalista carga consigo una gran potencia como generadora de deseos, como un movilizador, como un catalizador que ha impulsado a los docentes de Honduras a emprender procesos (per)formativos con/para las TD. Es evidente que la manera en la que los docentes perciben a las TD los movilizan, aunque esta manera sea desde una perspectiva más de uso, más instrumentalista, esta potencia de movilizarlos puede conllevarlos a continuar explorando y descubrir otras posibilidades que se podrían desarrollar en su cotidiano o en su práctica docente.

Es importante recordar que esta manera instrumentalista de percibir a las TD está muy ligada a la relación de uso, es decir, como educadores, las perciben como instrumentos que permiten realizar, con mayor eficiencia, el trabajo docente: hacer planes de clases, llevar el control de las calificaciones, entre otras diversas prácticas que se pueden desarrollar en los ambientes escolares⁴³. Es claro que esta percepción sobre las TD es reduccionista, pero ha permitido que los docentes de Honduras emprendan procesos (per)formativos que les permitan implementar las TD en diversas actividades. Por lo tanto, esta perspectiva ha servido de “anzuelo” para capturar la atención de los docentes y llevarlos a movilizarse, sin embargo, es fundamental crear espacios formativos y de socialización de experiencias, para que estos puedan ir descubriendo otras maneras de pensar y percibir a las TD en una forma más estructuradora.

En la medida que los docentes permitan que se den esos encuentros de manera más horizontal, rompiendo esa perspectiva utilitarista de las TD, que es estimulada por un mercado, estos podrán ir descubriendo nuevas maneras de resignificarlas, así como a sus prácticas pedagógicas y sociales. Esta potencialidad es percibida por el profesor Oscar Wilde, quien considera que las TD son mucho más que una salida fácil y de moda ante los desafíos que enfrentan en las salas de clases.

Oscar Wilde: Me parece que el futuro de la educación seguirá siendo una realidad líquida, en la cual tendremos que hacer la transición de usar las tecnologías de la educación como una solución remedial, a una opción permanente, y que además debería de ser incluyente, ya que muchas personas no tienen acceso a un celular inteligente o conexión a internet.

43 Para conocer ejemplos de cómo están siendo implementadas las TD por los docentes hondureños, ver la [Coda](#) al final de esta tesis, pág. 262.

Si bien predomina una percepción instrumentalista de las TD por parte de los docentes de Honduras, muchas veces tienen destellos de la perspectiva estructurante, percibiendo esas potencialidades de las TD desde un enfoque de la creación colaborativa y difusión de contenidos, por lo que podemos inferir que ambas perspectivas convergen en cierta manera, pudiendo, inclusive, coexistir de manera simultánea; al final solo somos un bricolaje de múltiples percepciones. Por ejemplo, el profesor Konrad Zuse propuso en una de sus estrategias didácticas realizadas durante el curso ([ver Anexo 4](#)), actividades con un enfoque más estructurante, colocando a los alumnos, a través de un ejemplo de aplicación, en una situación que se podría presentar en el cotidiano, y, haciendo uso de una dinámica de creación de contenidos, llega al plano de la difusión del conocimiento, socializando la experiencia vivida en otros ambientes digitales con la implementación de esa estrategia didáctica. Para fortalecer estas experiencias con un enfoque más estructurador, es fundamental crear los espacios de socialización y formación docente, espacios en los que puedan compartir sus experiencias, sus interrogantes, etc.

Los docentes perciben las demandas y expectativas sociales sobre la figura/rol de los educadores, considerando a las TD como un factor importante en dichos procesos. Esta realidad demanda que los docentes piensen y mediten sobre el rol que ellos desempeñan, no solo como educadores, sino también como ciudadanos del mundo. Es una demanda social que genera en los docentes los deseos de continuar en un constante proceso de actualización con relación a las TD.

Virginia Woolf: Recalcar que la tecnología hoy en día es parte de nuestra vida, por lo tanto como docentes, como padres de familia, como adultos debemos reconocer que debemos seguir evolucionando porque esto no termina aquí cada año, cada generación va ser diferente y debemos evolucionar con ellos.

En la actualidad, se está inmerso dentro de una sociedad donde muchas de las actividades del cotidiano están mediadas por las TD, por lo que se requieren de habilidades de un letrado digital para poder desempeñarse con éxito. Los docentes perciben esas exigencias, no solo de fortalecer esas habilidades en sus alumnos, sino que ellos mismos se ven obligados a desarrollarlas para poder desempeñarse en esta sociedad contemporánea, como ha quedado evidenciado en diferentes oportunidades en Honduras, por ejemplo, con la política pública para la implementación del SACE y con las modalidades virtuales de las clases que se desarrollaron durante la pandemia del COVID-19.

4.2 EL ROL DEL DOCENTE EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: ¿ESTAMOS HACIENDO BIEN NUESTRO TRABAJO?

Para quienes nacimos en el siglo XX d.C., y vivimos el salto de milenio, sabemos lo acelerado que la sociedad se ha ido transformando. Antes guardábamos dentro de algunas cajas recuerdos de nuestra niñez y adolescencia; ahora nuestros recuerdos los cargamos en nuestros celulares. Los cambios han sido como una inmensa ola, algunos han logrado surfearla y adaptarse a ella; otros han sido arrastrados inevitablemente. En la sociedad contemporánea, los individuos están rodeados de TD, con las que tienen que interactuar de múltiples formas. “En las metrópolis contemporáneas, ellos son obligados a aprender a lidiar con sistemas informatizados de diversos tipos” (PRETTO, Nelson De Luca;; BONILLA, 2011, p. 16, traducción nuestra). Algunos, aún rehusándose, son arrastrados por la ola, desde abrir una cuenta bancaria donde es solicitado un correo electrónico, hasta pagar impuestos o comprar por internet; las más variadas actividades diarias están mediadas por ese encuentro entre humanos y TD.

Es una sociedad con una omnipresencia de las TD, que ha permitido que todo esté diseñado a la medida, personalizado, pareciera que nuestras mentes son leídas; algo parecido es hecho por los algoritmos, al registrar nuestras acciones, gustos y comportamientos. Mediante el monitoreo algorítmico, es posible que al ingresar a nuestros buscadores booleanos, a las redes sociales, o en cualquier ambiente que visitemos en internet, aparezcan temas o aspectos que nos gustan, diseñados a la medida, como si se tratara de un traje enviado a confeccionar por un sastre. “En los periódicos ya no se publican artículos que no interesan a los lectores; la proliferación del seguimiento automático combinado con información obtenida de las redes sociales, garantiza que todos puedan leer un periódico con un alto nivel de personalización” (MOROZOV, 2016, p. 14).

Zygmunt Bauman (2005) denomina a esta sociedad contemporánea como Modernidad Líquida, donde todo fluye, sin una forma definida, con una gran movilidad. En la sociedad contemporánea, las TD móviles, como teléfonos celulares, laptops, tablet, wifi, etc., permitió que las maneras de relacionarse se transformaran, venciendo las limitaciones que el espacio y el tiempo habían establecido durante la mayor parte de la historia de la humanidad.

La modernidad empieza cuando el espacio y el tiempo se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de

estrategia y acción mutuamente independientes, cuando dejan de ser – como solían serlo en los siglos premodernos – aspectos entrelazados y apenas discernibles de la experiencia viva, unidos por una relación de correspondencia estable y aparentemente invulnerable (BAUMAN, 2005, p. 14).

Sin la limitación del tiempo y el espacio en la sociedad contemporánea, la movilidad de los individuos adquieren tres dimensiones: la del pensamiento, la física y la informacional, existiendo una correlación entre las tres, influyéndose simultáneamente (LEMOS, 2009a). Los individuos se mueven en una proliferación de informaciones diariamente, pero, sobre todo, estas TD les han otorgado la posibilidad de ser ellos mismos productores y no solo los consumidores de dichos datos. La fluctuación de informaciones se prolifera rizomáticamente y sin control alguno, permitiendo una movilidad informacional. Si acontece una catástrofe al otro lado del mundo, es cuestión de minutos para que videos, imágenes, comentarios inunden el internet, llegando simultáneamente a cada rincón del mundo y a todas aquellas personas que tengan conexión a internet. La portabilidad de las TD de las que los individuos disponen en la actualidad permite que esa información llegue a ellos en cualquier lugar en el que se encuentre, mientras tengan acceso a internet. El permanecer en esa constante interacción con grandes masas de información hace que el pensamiento de los individuos se movilice, se transforme a medida que se va sumergiendo en dichas informaciones.

Estos contenidos, estas informaciones, también son a la medida de cada individuo, y responden a intereses tanto del que la consume como del productor. Esto no es nuevo, las informaciones que eran difundidas antes del internet también respondían a interés de determinados grupos, lo que cambió es la manera en la que se dan esos flujos, ya no es en una sola dirección. Estas “nuevas” maneras de relacionarse en la sociedad con otros individuos, y con las mismas TD, conlleva a que se desarrollen habilidades que estén acorde a estas dinámicas.

Las dinámicas fluidas de la sociedad contemporánea han transformado la manera en la que se organizan diferentes actividades, de índole social, comercial, educativo, cultural, etc. Pensar, hace 20 años, en una teleconsulta médica, mediada por una videoconferencia, era solo una fantasía alimentada por la caricatura de Los Supersónicos; hoy, esto es una realidad. Y así como la medicina y otros sectores de la economía se han visto influenciados por las TD, el ámbito educativo no ha sido la excepción.

Los ciudadanos de esta sociedad contemporánea no solo deben conocer sobre el área en el que se desempeñen profesionalmente, deben saber de derechos de autoría, de hardware, software, de multiletramentos, normas de seguridad, entre otras habilidades (SABILLÓN; BONILLA, 2016). Hay una exigencia cada vez mayor de ser letrados digitales para poder desempeñarse con éxito en esta contemporaneidad.

Ante esa nueva demanda de letrados digitales, los docentes, en Honduras, se cuestionan sobre el rol que ellos deben desempeñar en la actualidad, por lo que buscan procesos de (per)formación que les permitan apropiarse de las TD y dar respuestas a esas exigencias propias de la sociedad contemporánea. Perciben que es fundamental que, como educadores, realicen los respectivos procesos para adecuarse a esa demanda. La docente Maria Montessori, percibe esos cambios constantes en la sociedad, por lo que la actualización debe acompañar dichas transformaciones.

Maria Montessori: Como docentes tenemos que adecuarnos al desarrollo personal y social de los educandos. Es la demanda educativa actual y, por ende, el cambio es constante, ya que la red actualiza información, y hace cambios constantes.

El tema sobre ¿cuál es el rol del docente? no es nuevo en Educación; desde mediados del siglo XVIII, en Europa, se empezaba a esbozar un perfil del docente (NÓVOA, 2003). Y es que desde la formación inicial este tema viene rondando en el imaginario de los docentes, vemos, en cada una de las facultades de educación, que existe un perfil del egresado, como si de una receta de cocina se tratara, intentando reproducir una calcomanía de un modelo de educador. Luego vienen exigencias que están en lo colectivo, y que el docente las percibe de diversas maneras. Estas exigencias actúan en el plano de lo real-virtual, como fuerzas que se afectan mutuamente, generando en los individuos subjetividades, maneras de interpretarlas de manera singular.

La subjetividad, por su vez, es un conjunto de condiciones que sobrepasan al sujeto, es una escena producida en el plano invisible, generadora de un campo activo de subjetivación, esto es, de construcción del sujeto. (PEREIRA, 2016, p. 41, traducción nuestra).

Estas percepciones sobre su papel como educadores se van modificando en función del contexto histórico y geográfico que estos habiten y trabajen. La manera en la que los docentes actúan, sienten, piensan, a lo largo de su proceso de actuación profesional, se ve influenciado por diferentes factores de índole personal, de los contextos, tanto biológicos como sociales, de la manera en la que crecen, aprenden y enseñan (HOLLY, 2013).

En Honduras, los docentes perciben que su papel ha cambiado. Justamente, ese papel está asociado al estatus social, que los coloca como los poseedores de los conocimientos y las habilidades necesarias para educar a las generaciones venideras. Siendo así, para mantener dicho estatus, deben emprender procesos de (per)formación, con el fin de actualizarse y estar a tono con la contemporaneidad. El estatus que los docentes poseen obedece a factores complejos y variados, que dependen del contexto histórico y geográfico en el que estén inseridos (SACRISTAN, 2003). Al estar inmersos en un determinado contexto, los encuentros que se puedan dar condicionan que los docentes perciban que ellos deben poseer un determinado perfil profesional, un papel, generando deseos en ellos, y movilizándolos a emprender procesos que les permitan alcanzar ese perfil. Tanto el profesor Oscar Wilde, como el profesor Konrad Zuse, perciben esa transformación que ha experimentado el papel de los educadores en la sociedad contemporánea, y la exigencia social de estar a la vanguardia de todos los cambios tecnológicos.

Oscar Wilde: Así es, nuestro papel ha cambiado; ya pasaron los días cuando el maestro “lo sabía todo” y los alumnos le creían ciegamente, aunque todavía se den casos de docentes que creen saberlo todo.

Konrad Zuse: Cambian un poco el rol del docente, ya no somos fuente del conocimiento, somos agente de cambio, somos guías o conductores sin limitar la libertad de pensamiento de nuestros alumnos.

Evidentemente, mucho de ese “nuevo” papel del docente está directamente ligado a las habilidades con las TD, ya que muchas de las actividades de la sociedad contemporánea se realizan mediante ellas, incluso la posibilidad de tener un empleo se ve condicionada muchas veces por su dominio. Esta realidad es percibida por los docentes, que consideran que su papel ha cambiado, y que continuará cambiando, por lo que asumen que tienen la responsabilidad de acompañar dichas transformaciones sociales.

Para António Nóvoa (NÓVOA, 2003), desde los inicios del siglo XX, la sociedad ve en la escuela las potencialidades de lograr un progreso, recayendo en el docente la responsabilidad de ser el agente que los gestione. Mucho de ese “progreso” está muy ligado a la implementación de las TD en los diferentes sectores económicos de un país, por lo que la sociedad exige a la escuela, de manera explícita o implícita, formar a los alumnos con las habilidades necesarias que les permitan insertarse en la vida económica del país.

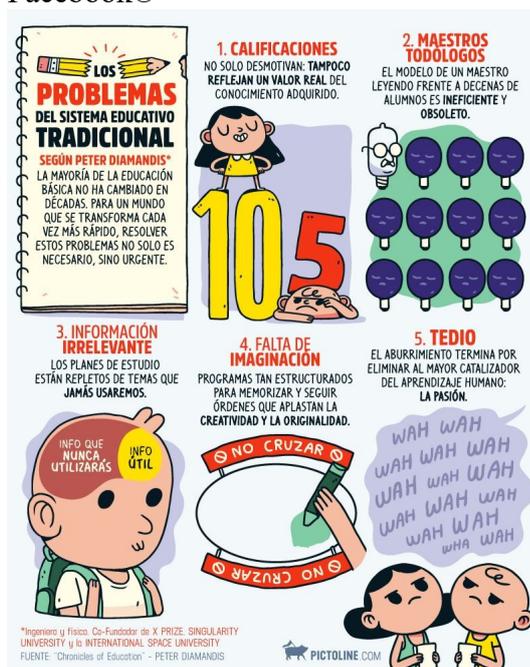
Hoy en día se habla mucho que la *excelencia* y el discurso empresarial y mercantil sobre la calidad conquistó todas las esferas donde lo *mejor* está a la orden del día. La esfera de la educación no se le podría escapar. Sabemos que a partir de ahora se encuentra en constante ósmosis con la esfera

productiva del mundo de los negocios. Se habituó a implementar sus formas de expresión (HAMELINE, 2003, p. 47, traducción nuestra).

Existe un cuestionamiento por parte de los docentes con relación al papel que desempeñan en la contemporaneidad. La docente Elle Swallow Richards, manifiesta esa situación mediante la utilización de una infografía socializada con los colegas del curso, en el grupo cerrado de *Facebook*®, lanzando ese cuestionamiento, ¿si realmente están logrando dar “el ancho” en el papel que ellos desempeñan como educadores en una sociedad permeada intensamente por las TD?.

Elle Swallow Richards: Navegando en Pictoline® me encontré este comic, que nos deja mucho que pensar; nos cuestiona: ¿Estamos haciendo bien nuestro trabajo? ¿Somos docentes todólogos? ¿Enseñamos a pensar o a memorizar?

Figura 8: Imagen compartida por la profesora Elle Swallow Richards en *Facebook*®



Fuente: Autoría de Pictoline, compartida por Elle Swallow Richards.

Estas exigencias generan, en los docentes, un temor a que, si no encajan en dicho papel, o no responden a esas exigencias sociales, puedan quedar obsoletos, llegando inclusive a perder sus trabajos. Movilizados por ese temor, pueden emprender procesos que les permitan adquirir habilidades digitales para implementar las TD en su quehacer docente. Este temor fue

un tema muy recurrente en los diferentes encuentros realizados durante la investigación. Los docentes Edgar Allan Poe, Oscar Wilde y Simone de Beauvoir, manifiestan la necesidad de estar a la vanguardia, de estar actualizados, para que no se dé un posible escenario de que la labor docente pueda ser remplazada por las TD.

Edgar Allan Poe: *Los educadores definitivamente debemos reinventarnos porque de lo contrario, me atrevo a decir que nos va a depurar el mismo sistema, puesto que no encajaremos con los verdaderos retos que la educación trae.*

Oscar Wilde: *[en respuesta a la investigadora, ¿Será que tendremos inteligencia artificial haciendo el trabajo de los profesores?]: Con respecto a su pregunta, a mi una vez me plantearon esa misma interrogante en una capacitación de un programa de intercambio de profesores en USA, y a la conclusión que llegó el orador fue que cualquier maestro que se pueda reemplazar por una máquina es porque se lo merece... y tengo que decir que estoy de acuerdo. No podemos estar usando las clases virtuales para decirle a un alumno que copie lo que ya tiene impreso en un libro, por citar el ejemplo más común.*

Simone de Beauvoir: *Concluyo mi experiencia reflexionando que si no tratamos de estar a la vanguardia de la tecnología pasaremos a segundo plano y corremos el riesgo de ser desplazados por un aparato o por personas que sean capaces de adaptarse a los cambios tecnológicos.*

Esta manera de percibir a las TD como amenazas no es nueva, ya desde la revolución industrial muchos teóricos, como el mismo Marx, veían en la tecnología una especie de amenaza para el humano, ya que estas máquinas podían remplazar a la mano de obra de los individuos. El humano, durante mucho tiempo, era un portador de herramientas, colocándolas a su servicio. Con las grandes transformaciones de la revolución industrial emerge una gran fobia hacia las máquinas. Al empezar a llegar a las fábricas, muchos obreros vieron en ellas, la amenaza de ser remplazados, por lo que intentaban “competir con ellas”. Durante la revolución industrial, el trabajo que se realizaba en pequeños talleres familiares pasó a realizarse dentro de grandes fábricas, los individuos pasaron de ser los dueños de los medios de producción, a tener que vender su fuerza de trabajo. Los talleres, familiares en su mayoría, no lograban competir en el mercado contra las fábricas que lograban tener números más altos en sus producciones; en ese instante, los dueños de los talleres dejaron de madrugar para empezar las labores en sus negocios, para empezar a hacer filas en las puertas de las fábricas.

Ya en el siglo XX, con la cibernética, se intensificaron viejos miedos heredados de la Era Industrial. Con la aparición de la Inteligencia Artificial (IA) y de la smartificación de diferentes TD, se intensificó el miedo de que las actividades humanas fuesen remplazadas por estas máquinas digitales inteligentes, pero también emergieron nuevos miedos, sobre todo

relacionados con el “dominio” y “control” que estas máquinas inteligentes/humanoides logren conquistar sobre los humanos. Mientras tanto, para Simondon (2007), surgen nuevas esperanzas, principalmente vinculadas a la relación existente entre humanos y máquinas, ya que paulatinamente los humanos se han ido liberando de la percepción tecnicista de las TD, aún no han logrado adaptarse completamente a un mundo donde el trabajo no se centra en la actividad humana.

Oscar Wilde: *Los docentes, ante esta inestabilidad, se verán obligados a pasar de tecnófobos a tecnófilos, o al menos ser digitalmente competentes, para pasar de un rol remedial, a un rol de más protagonismo con sus estudiantes.*

Para el docente Oscar Wilde, existe un miedo hacia las TD por parte de algunos colegas, que debe ser vencido, para adquirir las habilidades de un letrado digital que les permita desempeñarse con éxito en la sociedad contemporánea, no solo como educador, sino también como ciudadano. El miedo ha sido fundamental a lo largo de la historia para lograr la supervivencia de la especie, permitiendo identificar situaciones peligrosas y huir de ellas, pero, por otro lado, están los miedos que se basan en la falta de información sobre determinado objeto, situación, persona, etc., como sucede muchas veces con las máquinas. Para Simondon, “la mayor causa de alienación en el mundo contemporáneo reside en este desconocimiento de la máquina, que no es una alienación causada por la máquina, sino por el no-conocimiento de su naturaleza y de su esencia [...] (SIMONDON, 2007, p. 31)”.

El miedo a lo desconocido se debe, principalmente, al margen de incertidumbre que representa para el individuo. Cuando un individuo tiene contacto con una tecnología, de la cual se desconoce sus características, funciones, potencialidades, etc., esta puede representar un riesgo para la realización de las actividades que siempre ha logrado realizar sin ellas. Para Simondon (2012), el miedo se da tanto en el nivel de la individuación como de la individualización, dándose la primera al cuestionarse los principios de la existencia individual, los sitúa en el mundo; la segunda, surge, cuando esta relación con el miedo, afecta al individuo en su particularidad.

La presencia de las TD en el cotidiano del docente, así como su protagonismo en la sociedad, colocan al docente en una situación donde sus creencias son cuestionadas, afectando las maneras en las que se tiene que relacionar con el mundo, obligándolo a utilizar las TD para la realización de actividades que anteriormente las realizaban de manera análoga. Los docentes hondureños aprendieron a planificar en hojas de papel oficio en las Escuelas

Normales, a elaborar carteles en papel oficio, a llenar manualmente las calificaciones y certificados de notas. Eventualmente, muchas de estas actividades se fueron realizando mediante programas de procesamiento de texto, y, actualmente, muchas son realizadas mediante la plataforma del SACE. Estos cambios tan significativos en la manera de realizar sus trabajos, ahora con mediación de las TD, ha colocado a los docentes de Honduras en una situación de cuestionamiento de cómo es percibida su relación como educadores en la sociedad.

El no contar con la debida información con relación a cómo se constituyen y/o como operan las TD puede obstaculizar que los docentes emprendan procesos (per)formativos, que les permitan incorporarlas en sus actividades del cotidiano. Para los docentes, como el profesor Oscar Wilde, vencer esas fobias es importante para desempeñar un mejor papel con sus estudiantes.

Por tanto, continuamos viendo cómo la percepción del docente sobre su papel como educador es un factor condicionante para los procesos (per)formativos, emanando un tipo de flujo que se da en los encuentros de los educadores en sus contextos, así como encuentros con colegas, alumnos, las demandas implícitas o explícitas de un mercado y de una sociedad que necesita de ciudadanos letrados digitalmente, y que son ellos los primeros que deben asumir esa gran responsabilidad de la educación de toda una sociedad.

4.3 IMPLEMENTACIÓN DE LAS TD COMO UNA TENTATIVA DE MEJORAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Como educadores, cuando llegamos a una sala de clase, pensamos en las diversas maneras en las que podemos desarrollar determinado tema, elaboramos los recursos didácticos, los planes de clases, hasta reciclamos objetos, como sucede con una colega conocida, que siempre ve en cajas de cartón, en chapas, o cualquier utensilio que se encuentra en la calle, el potencial de ser un recurso didáctico, porque, como afirmamos con mi querido amigo David, “donde otros ven basura, nosotros vemos potencial”. Todo este movimiento, en cierta medida, es el resultado del deseo de los docentes de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando nos encontramos con nuestros alumnos y empezamos a interactuar en los ambientes escolares, emergen deseos de querer mejorar nuestra labor como educadores.

Motivados por ese deseo, los docentes ven en las TD el potencial de mejorar su práctica pedagógica, por lo que buscan acercarse a ellas, aprender de y con ellas, para eventualmente llevarlas a su quehacer como educador. Es en la interacción con los educandos, en ese encuentro entre la máquina profesor y la máquina estudiante, que emergen los deseos, esos flujos que los movilizan a acercarse de las TD, por lo que los docentes buscan diferentes procesos (per)formativos para poder apropiarse de ellas, y, como dice el educador Charles Dickens: “volver nuestras clases más modernas”.

Charles Dickens: La tecnología digital nos ofrece un sinfín de opciones para mejorar nuestros métodos de enseñanza y volver nuestras clases más modernas y atractivas para los jóvenes. Siempre he procurado no ser el maestro aburrido quien llega solo a dictar al aula o hablar sin parar, por lo tanto, me sirvo de múltiples recursos para que mis clases sean dinámicas y mantengan al alumno interesado.

Existe un deseo en los docentes de lograr mejorar sus prácticas pedagógicas, y de lograr captar la atención de los educandos dentro de las salas de clase; para esto buscan innovar. La innovación es un proceso en el cual el creador (profesor) desarrolla ideas, prácticas, objetos, que son percibidos por otros sujetos (alumnos) como nuevos, estas creaciones son demandadas por las necesidades del contexto social, influyendo tanto en el presente como en el futuro (MERRILL, 2008; ROGERS, 2019). Los profesores, al percibir la presencia de las TD en el cotidiano, conciben que su papel como educadores ha cambiado, por lo que buscan dar respuestas a estas nuevas exigencias mediante la innovación, encontrando, en la implementación de las TD una idea novedosa para ellos, permitiéndoles crear una innovación. “La percepción de la novedad de una idea para el individuo, determina su reacción ante ella. Si la idea le parece nueva, se considera, una innovación” (ROGERS, 2019, p. 11, traducción nuestra). Si la implementación de una TD en la práctica pedagógica es novedoso para un profesor, esto es, por lo tanto, una innovación para él.

La determinación de que una práctica, sea o no sea innovadora, dependerá del espacio y del tiempo. Lo que en un momento de la historia resultó ser novedoso, innovador, en otro momento ya no lo será. De igual manera, lo que puede ser novedoso en un determinado espacio geográfico en otros ya puede ser algo desfasado. Moldaschl (2010) nos da un ejemplo, con la radio, de qué tan relativa puede ser la percepción sobre una determinada TD. Cuando esta surgió fue muy innovadora, pero, en la actualidad ya no lo es tanto, tomando en consideración nuestro tiempo. Sin embargo, existen comunidades en el mundo que, hasta hoy,

no han tenido contacto con esta tecnología, por lo que incorporarla en su ambiente resultaría innovador para ellas.

La presencia de la TD dentro del desarrollo de una clase puede resultar innovador para algunos alumnos y docentes, pero, esto no significa necesariamente que exista una innovación en la práctica pedagógica. Se tiene la percepción que, con la mera implementación de las TD ya se ha innovado la práctica pedagógica, pero esto no es suficiente; es fundamental que se transforme de una práctica centrada en el consumo de información a una de producción del conocimiento, una en la que profesor y alumno produzcan y compartan conocimiento.

Cuando solo se innova el recurso didáctico, por ejemplo, al reemplazar la pizarra por un data show, resulta ser novedoso durante un periodo de tiempo corto, luego el alumno percibe que continúa teniendo un papel pasivo de consumo de la información que se le está transmitiendo mediante el nuevo dispositivo digital en la clase magistral. Ante este tipo de prácticas, luego de la novedad del recurso didáctico, los alumnos suelen tener una actitud de desinterés, lo que suele ser percibido por los profesores, tal como lo expresó un docente de Santa Bárbara, Honduras, manifestando la actitud que mostraban sus alumnos cuando lo miraban llegar con su Data Show para mostrarles un video motivacional.

Claro, culturalmente no estamos acostumbrados, porque, inclusive el alumno, lo que habíamos dicho anteriormente, el alumno cuando mira esas cosas dice "ay! después vienen las preguntas y hay que responder y si no respondo, mejor me quedo quedito y pierdo los puntos" porque estamos acostumbrados a un parámetro diferente, verdad, muy, muy , muy a la antigua. Profesor B4 (apud, SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017, p. 107).

Independientemente de si se hace una innovación en el recurso didáctico o en la práctica pedagógica, los profesores perciben a las TD como un elemento que tienen la capacidad de poder innovar dentro de los ambientes escolares. Esta percepción es estimulada en los profesores al encontrarse con los alumnos, el ver cómo interactúan con las TD y observar cómo se muestran entusiastas y animados al interactuar con ellas. Para los docentes, es evidente que sus estudiantes están inmersos en una cultura permeada por las TD, que llama la atención de todos los jóvenes, por lo que los docentes consideran que el implementarlas hará que estos se muestren más motivados en sus clases.

Guillermo Marconi: *Los alumnos pasan con este aparatito en sus manos y si les damos espacio para que este aparato se convierta en una herramienta de aprendizaje lo sentirán cómodo*

Figura 9: Comic sobre la percepción de las TD en las prácticas pedagógicas.



Fuente: Creación del docente Guillermo Marconi (2020) y socializada con los colegas en el grupo cerrado de Facebook®

Para los docentes de Honduras, el deseo de lograr alcanzar una mejoría en su desempeño como educador es uno de los motivos que los motiva a querer acercarse a las TD. La docente Marie Curie siente un amor por su profesión, por lo que considera que debe realizar su trabajo de la mejor manera posible para que sus alumnos tengan experiencias de aprendizaje significativas y amenas, por lo que la implementación de diferentes TD, es una de las estrategias didácticas que los educadores utilizan para lograrlo, un ejemplo de ello, son los comics, como lo menciona la docente Hipatia de Alejandría.

Marie Curie: Un docente que ama su trabajo, como yo, siempre busca la mejor manera de atender a sus alumnos, y hacerles el aprendizaje más ameno.

Hipatia de Alejandría: Los comics son recursos que permiten el aprendizaje jugando y adquirirlo de una forma divertida, porque es algo que llama la atención de los estudiantes y esto genera aprendizaje significativo

De alguna manera, los docentes tienen una percepción de que la implementación de las TD es un excelente aliado para la mejora de la educación, venciendo las viejas estructuras de la educación tradicional. Para Maria Helena Bonilla (2005, p. 179, traducción nuestra), “las tecnologías, en particular, han abierto algunas posibilidades para la superación de ese modelo”. Lograr una educación más abierta es donde docentes y alumnos son más creadores de conocimiento, que consumidores.

Esta percepción de las TD como mecanismo de motivación y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ve reforzado a medida que los educadores van experimentando con las TD y reciben retroalimentación positiva de su trabajo. Las respuestas que reciben de sus alumnos, e incluso de padres de familia, les impulsa a continuar emprendiendo procesos

(per)formativos que les permitan acercarse a las TD, aprovechando todas sus potencialidades dentro de sus estrategias didácticas.

Jude Milho: Soy Docente en Educación Primaria y con el afán de brindar una educación activa y participativa me sentí en la necesidad de integrar las herramientas tecnológicas en el salón de clases, sólo contaba con una computadora portátil, pero mi ilusión era que mis niños se motivaran en aprender apoyándome en la tecnología, pues la primera impresión de los niños al momento de observar el alfabeto en la pantalla fue emocionante.

Esto es muy importante, ya que el docente vive en un contexto en donde su estatus ya no es el mismo que hace 20 años, los educadores han venido experimentando una desvalorización de su trabajo, perjudicando su imagen y generando en ellos un malestar. Los educadores, tanto de primaria como de media, habían gozado de un elevado “estatus” en la sociedad, siendo bastante valorizada la labor que realizaban, sin embargo, esto ha cambiado, al basar mucho de ese estatus en criterios económicos, lo que desarrolla, en los educadores, un sentimiento de malestar, incomodidad (ESTEVE, 2003).

Las experiencias generadas por el encuentro entre docentes-TD-estudiantes en el desarrollo de alguna clase, sea esta de manera virtual o presencial, generan flujos catalizadores para los procesos (per)formativos de los docentes. Cuando los docentes implementan determinada práctica pedagógica que involucre a determinada TD, y perciben que sus objetivos de enseñanza se han logrado, se sienten motivados a seguir explorando otras potencialidades de esa TD, e, incluso, explorar nuevas TD. La docente Hipatia de Alejandría compartió su experiencia con los alumnos de primaria; ella contó cómo logró concretar sus objetivos y del éxito que representó la implementación de un recurso didáctico digital para su clase.

Hipatia de Alejandría: En mis clases trato de usar los recursos que tengo a mi disposición, en una ocasión, trabajando en educación primaria mis alumnos tenían dificultades para identificar los departamentos de nuestro país, decidí hacer uso de Paint colocar una imagen de Honduras para colorear y el hecho de poder pintarlo usando la computadora les motivó y ayudó a identificar los departamentos

Otro motivo es que ven, en las TD, la potencialidad de reforzar los contenidos abordados en las clases, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estrategias didácticas con TD, como los videotutoriales, representan una oportunidad para que los temas sean reforzados desde casa. La movilidad que permea a las TD, es uno de las grandes potencialidades que tienen, permitiendo que los procesos de enseñanza aprendizaje se

puedan realizar exitosamente, sin importar el aspecto del tiempo ni la ubicación geográfica. El percibir estas potencialidades, moviliza a los docentes, como sucede con el docente Nikola Tesla, quien abrió su cuenta de *Youtube*® para poder crear contenidos para sus estudiantes y reforzar contenidos desde casa.

Nikola Tesla: Para facilitar y mejorar la enseñanza-aprendizaje a nuestros educandos, creé un canal de Youtube®, para elaborar videos tutoriales para subirlos al canal para enviárselos con mayor facilidad a los estudiantes, esto es muy importante ya que les ayuda a entender y realizar las tareas en casa.

Esta percepción de las TD también estimula en los docentes la posibilidad de ser productores de contenidos. En su mayoría, los profesores no suelen ser más consumidores de información, como se muestra en la [Tabla 5](#), sobre las actividades cotidianas que realizan los profesores, enfocándose principalmente en consumo y no en la producción contenidos. Sin embargo, el percibir que las TD contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje conduce no solo a emprender procesos (per)formativos que les permitan acercarse a las TD, sino también a convertirse en productores de información.

Sin embargo, la percepción sobre las potencialidades de las TD para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, colocan a los alumnos como consumidores de información, ellos, como docentes, sí llegan a ser creadores de contenidos, pero, no siempre los alumnos llegan hasta esta dimensión. Es fundamental que los docentes comprendan que ellos “no son el único poseedor de conocimiento, que los alumnos también poseen conocimientos y que, colocarlos a todos ellos en sinergia, complejiza los procesos pedagógicos y fortalece las relaciones sociales (BONILLA, 2005, p. 162–163, traducción nuestra). Esto se manifestó recurrentemente a la hora de crear sus estrategias didácticas dentro del curso. En el [anexo 5](#), se encuentra la estrategia didáctica del docente Nikola Tesla, cuyas actividades se basan en el consumo de información por parte de los alumnos mediante videos tutoriales. Con esto, no estamos afirmando que la estrategia sea buena o mala, solo destacamos que los docentes aún necesitan continuar experimentando con las TD, como también de procesos formales de formación que les permitan explorar desde otra perspectiva a las TD.

Junto a *Youtube*®, existen otras redes sociales que despiertan el interés de los docentes, pareciendo que podrían representar excelentes oportunidades para el desarrollo de sus estrategias didácticas, tal es el caso de las redes sociales como *Twitter*®, *Facebook*® e *Instagram*®, por mencionar algunas. Los docentes perciben como sus alumnos disfrutan el

socializar en esos ambientes, por lo que piensan que podrían ser excelentes oportunidades para motivar e incentivar a sus estudiantes.

Mary Shelly: ... ya que estamos en este ambiente líquido y cambiante, urge que como docentes vayamos de la mano con todas estas plataformas, explotarnos y usarlas de vez en cuando en nuestras clases ya que los alumnos disfrutan mucho de estos sitios, compartir algo relevante que para ellos pareciera aburrido, llevarlos aquí a estos espacios, puede que sea la estrategia idónea para despertar curiosidad y análisis sobre ciertos temas ya que como sabemos a la mayor parte de los jóvenes no les gusta leer, algo que ayuda mucho es despertar curiosidad y llevarlos a la creación

No obstante, también existe un recelo con las plataformas de las redes sociales. Estas percepciones funcionan como inhibidores de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes y, por consiguiente, de los procesos (per)formativos. Existe un temor de posibles repercusiones legales al implementar ese tipo de TD, ya que los docentes de educación básica y media trabajan con menores de edad. Este temor se manifestó por parte de los docentes, mientras realizábamos uno de los encuentros virtuales sincrónicos, donde se estaba discutiendo justamente, las potencialidades pedagógicas de las redes sociales.

Simone de Beauvoir: ¿Qué repercusiones puedo tener qué tan beneficioso va a ser para mí, como docente, el hecho de que mis estudiantes en una red social, como Instagram®, por ejemplo, o Facebook®, me esté, estemos entrelazándonos, y digan: "es que la profesora tal les dejó esta tarea, ¿qué va a pasar?."

Jude Milhon: Es la misma pregunta la que yo iba a hacer, porque, incluso, el lunes nos enviaron una nota de la Departamental de Santa Bárbara, de que no teníamos que pedirle ninguna imagen al niño haciendo sus deberes escolares, que no se le debía de pedir, entonces, ¿cómo podemos hacer?."

Los docentes, además de afrontar sus propias percepciones sobre las redes sociales, como espacios recreativos, deben enfrentarse a políticas públicas que condicionan los encuentros con estas TD. Aquí convergen tanto aspectos de índole individual del docente, como del ambiente, del contexto que vienen condicionando los encuentros con las redes sociales y los educadores de Honduras. La convergencia de estos aspectos inhibe que los docentes vivan experiencias pedagógicas mediante la implementación de las redes sociales en sus prácticas pedagógicas.

También perciben a estas plataformas como distractores de los procesos formativos. Esta percepción se debe a que las conciben como ambientes recreativos, al igual que sucede con los videojuegos comerciales, es decir, por no ser espacios virtuales diseñados y creados con una intencionalidad pedagógica-didáctica, se le adjudica el calificativo de "no

educativos”. Sin embargo, utilizan aplicaciones como WhatsApp®, que también es un tipo de red social, el cual es ampliamente aceptado por la comunidad docente. Esta red fue mencionada un total de 64 veces en las interacciones durante el curso, principalmente haciendo alusión de cómo implementaban esta TD en sus prácticas pedagógicas; en el apartado de la [CODA](#), en la página 262, se especifican algunos ejemplos de la implementación que hacen los docentes hondureños de este tipo de redes sociales. Percibir las como amenazas representa, como diría Simondon (2007), una cultura desequilibrada, parcial, ya que, por un lado, abrazan a unas TD y, por el otro, rechazan otras. Esta postura genera un tecnicismo que idolatra a la máquina, otorgándole un poder incondicional; el humano “ abdica entonces frente a ella y le delega su humanidad” (2007, p. 32).

Charles Dickens: Hoy en día la adicción a las redes sociales es algo que afecta a toda la población estudiantil y los aleja de sus objetivos de estudio.

Existe todo un debate con respecto a la implementación o no de las redes sociales en las prácticas pedagógicas. También perciben contradicciones, ya que están conscientes que sus estudiantes participan activamente en estas plataformas, que crean y comparten todo tipo de material en estos ambientes, pero, que al ser por una iniciativa del docente, causen complicaciones con los padres de familia, por lo que prefieren evitar estas prácticas pedagógicas que involucren a las redes sociales.

Simone de Beauvoir: Sí, es que es bien contradictorio lo que pasa, porque, los muchachos, incluso, de escuela hoy en día, comparten videos, imágenes, cosas que ni uno, a esta edad, comparte, pues, no tienen pudor. Pero, cuando ya toca esto, entonces, si ya mucha gente, ya sale, incluso, los padres son los primeros: "pero, ¿qué le están pidiendo a mi hijo que es esto?"

La juventud tiene una amplia participación en las redes sociales, interactúan constantemente y crean diferentes dinámicas de establecer relaciones y vínculos con otras personas; de esto muchos padres de familia son conscientes. Sin embargo, existe cierta suspicacia cuando el docente impulsa este tipo de interacciones dentro de las prácticas pedagógicas, lo que inhibe que muchos docentes se aventuren a explorar las potencialidades pedagógicas de estos ambientes virtuales. El temor a posibles implicaciones legales, termina condicionando la posibilidad de que los docentes establezcan procesos formativos de los alumnos en ambientes no convencionales.

A pesar de las diversas percepciones que tienen sobre determinadas TD, los docentes sienten deseo de explorarlas, ya sea para aplicarlas en su cotidiano, o para su implementación

en sus prácticas pedagógicas. Aunque los profesores puedan tener diferentes percepciones, están conscientes que forman parte del contexto de los estudiantes y que se identifican mucho con estas, además de tener una cierta pericia con ellas, pericia que no siempre poseen, por lo que estos encuentros los movilizan para acompañar a sus estudiantes con el fomento de las habilidades con las TD.

4.4 PERCEPCIONES SOBRE LA PERICIA CON LAS TD COMO CATALIZADOR DE LA (PER)FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN HONDURAS

Todo encuentro tiene el potencial de generar flujos catalizadores que nos conduzcan a poder incorporar las TD en el cotidiano, incluidos los encuentros virtuales con máquinas o con personas, o, por el contrario, son capaces de inhibir cualquier posibilidad de acercamiento a las TD. En los encuentros entre personas, sean alumnos o colegas, y TD, podemos tener diversas percepciones sobre la pericia que estos tienen con aquellas. Estas percepciones generan, en los docentes, diferentes deseos que pueden desembocar en procesos (per)formativos, que les conduzcan a poder implementar las TD en su cotidiano. Dentro del ambiente laboral, los docentes mantienen una interacción constante con estudiantes y colegas, con los cuales tienen diferentes experiencias con relación a las TD; en esas interacciones, los docentes perciben cierta pericia en los colegas y estudiantes con el manejo de las TD, despertando en ellos mismos el deseo de lograr también algún nivel de destreza con estas.

4.4.1 Pericia con las TD: “¿los estudiantes nos llevan la delantera?, ¿o quizás no?”

Para los que nacimos en la década de los 80, en Honduras, vivimos la transición de lo análogo a lo digital. Muchos recordarán la época en la que se llamaba a la radio local para solicitar la melodía favorita y hacer el pedido especial de “sin anuncios, por favor, es para grabar”. Aquello implicaba un ritual. Necesitábamos estar pendientes de la radio, tener toda la logística preparada, que incluía la cinta del casete bien enrollada –con el auxilio de algún lápiz–, insertar el casete en la grabadora y esperar aquel instante de “darle Rec”. No había espacio para el error; se tenía que grabar perfectamente. Y pensar que ahora las personas tienen acceso a sus canciones favoritas a través de múltiples plataformas de *streaming*,

Spotify®, YouTube Music®, Amazon Music®, Deezer®, etc., basta con tener un celular inteligente y conexión a internet.

Las diferencias generacionales siempre han existido, pero los cambios cada vez más acelerados de la sociedad contemporánea parecieran ir incrementando estas brechas. Inmersos en una sociedad colmada de diversas TD, los jóvenes de hoy, desde temprana edad, empezaron a interactuar con estas máquinas. Con sus pequeñas manos, sostienen un teléfono celular, sus dedos se deslizan con tanta agilidad en la pantalla táctil, que parecieran adivinar todo sobre esa máquina. Imaginando esta escena, quedo absorta al recordar la gran velocidad con la que debía teclear con mis pulgares un mismo número del teclado de mi primer celular, un Motorola Startac, hasta que apareciera la letra que necesitaba para redactar un mensaje, y ahora es solo deslizarse por la pantalla táctil. ¡Cuántas diferencias! y es que pareciera que “como un átomo sin valencia, Pulgarcita está desnuda. Nosotros, los adultos, no hemos inventado ningún lazo social nuevo” (SERRES, 2013, p. 25).

¿Recuerdan la época en que la profe llenaba la pizarra de contenido?, y había que escribir muy rápido, porque al menor descuido, la profe solo decía: “¿terminaron?”, mientras empezaba a borrar todo, al fondo solo se escuchaban varios “nooooooo”, de los alumnos. En la actualidad, probablemente, alguna profe seguirá llenando de contenido la pizarra, con la diferencia que ahora es acrílica, y quizás, también, exclame al terminar de escribir: “¿terminaron?”, solo que ahora solo se escuchará, al fondo, el sonido de los flash de las cámaras de los celulares de los alumnos.

Definitivamente, la dinámica en el ambiente escolar se ve influenciada significativamente por la presencia de las TD. Los docentes de Honduras perciben las diferencias en la relación que los alumnos tienen con las TD y la que ellos tienen, infiriendo, en cierta medida, que ellos no han logrado acompañar esos acelerados cambios y considerando que los alumnos sí tienen una “mejor” pericia en el manejo de las TD. La profesora Virginia Woolf, inspirada en la lectura de “Pulgarcita”, de Michel Serres (2013), comentó en uno de los foros del curso de EDD, sobre las generaciones y la evolución de las TD, considerando que esto ha traído ventajas y desventajas, principalmente por considerar que los estudiantes se sienten cada vez más cómodos interactuando con ellas.

Virginia Woolf: El libro de Pulgarcita nos explica, de una manera acertada, como las generaciones y la educación han ido evolucionado a lo largo de los años y como los docentes tenemos que someternos a dicha evolución, en la cual hay muchos aspectos nuevos e interesantes, pero, también existen

muchas desventajas en las cuales nuestros queridos estudiantes se sienten cada vez más cómodos.

Los docentes perciben que la educación, las generaciones y las TD han evolucionado, transformando la manera en la que los individuos se relacionan en sociedad, generando, como resultado, el deseo por parte de los docentes de acompañar dichos cambios. La expresión “*como docentes tenemos que someternos a dicha evolución*” da a entender que ellos perciben que es imperante la adaptación a estas dinámicas sociales contemporáneas. Es percibir esta “nueva” realidad, y descubrir que hay otras maneras de realizar su trabajo docente, sobre todo, porque están ante una generación de estudiantes que poseen una mayor pericia con las TD.

Durante años, los docentes parecían ser los dueños del conocimiento, a quienes acudíamos para realizarles cualquier consulta sobre los más variados temas, lo que les daba cierto prestigio en la sociedad, pero, con el advenimiento de las TD, y su llegada a las salas de clase, esto cambió. La presencia tecnológica dentro de la clase les otorgó a los alumnos la posibilidad de buscar las respuestas en otros lugares diferentes al docente. Para citar un ejemplo de mi trayectoria profesional, en el 2008, mientras era docente de Ciencias Sociales de 8° grado, siempre socializaba con mis alumnas los temas que se desarrollarían en el parcial. Recuerdo perfectamente a una de ellas, que, siempre que yo tenía que empezar un nuevo tema en la clase, sacaba unas hojas impresas con información relacionada a este. Ello representaba un gran desafío para mí como educadora, pues sabía que debía estar a un “buen nivel” en el dominio de los temas, y no evidenciar alguna falencia o error en los datos o informaciones brindados sobre el tema de esa clase.

Nuevamente surge el tema del estatus del profesor; esa imagen que buscan siempre mantener. Muchas veces este deseo de preservar esa imagen puede catalizar los procesos (per)formativos para el fortalecimiento de las habilidades digitales, pero, también pueden inhibirlas, ya que, en ocasiones, los docentes evitan implementar ciertas prácticas pedagógicas por el temor de incurrir en un error que pueda quedar registrado en lo digital. Ejemplo de eso fue lo expresado por uno de los docentes participantes de la investigación de maestría *Labrando Caminos: Factores que condicionan las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales de los profesores de Santa Bárbara, Honduras*.

Profesor A2: "Hoy voy a hacer un videíto, lo voy a hacer desde mi casa, lo voy a hacer paso por paso" y ahí está, pun, se los envié, con el compromiso de borrarlo también, qué es un acto, como se llama? moral nada más; que yo

no sé si alguien algún día los va a ver, que alguien lo va a subir, porque cuando haces eso te expones.⁴⁴

Adicionalmente al desafío del acceso a información que los alumnos tienen con las TD, se encuentra el reto de implementarlas. Es aquí donde muchos docentes establecen parámetros de comparación entre ellos y los alumnos, considerando que estos últimos, les llevan ventaja. Es esta percepción de que los alumnos desde tempranas edades van adquiriendo habilidades en el manejo de las TD que los impulsa a querer adquirirlas. Establecen comparaciones en las dinámicas de comportamiento que los adolescentes tienen hoy en día y cómo ellos actuaban en esa misma edad, como queda expresado por el docente Charles Dickens. Ya, para la docente Gabriela Mistral, es como si los docentes hubieran permanecido en un letargo inmersos en las prácticas pedagógicas tradicionales, y que, durante ese letargo, los estudiantes han logrado alcanzar, en cierta medida, un mayor conocimiento sobre las TD en comparación a ellos como educadores.

Charles Dickens: Hoy en día los niños desde muy temprana edad se vuelven expertos en el uso de aparatos tecnológicos, aún más que nosotros los adultos, y es sorprendente, porque nosotros en esas épocas jugábamos de correr y escondernos.

Gabriela Mistral: Es el tiempo de despertar a una nueva realidad, en la que antes parecíamos estar dormidos o descuidados, nos hemos vuelto monótonos, nos hemos pegado más a lo tradicional, sin tener en cuenta que las nuevas generaciones tienen más conocimientos tecnológicos que los mismos maestros.

Existe cierto prejuicio con relación a las prácticas pedagógicas tradicionales, adjudicándoles el calificativo de “malas”, “ineficientes”, etc., pero, en muchas ocasiones, estas pueden dar resultados positivos, aun en la contemporaneidad. Esta percepción de considerar como desfasadas a las prácticas pedagógicas tradicionales, los encamina a explorar con las TD, ya que consideran que, al realizar estas acciones, les conduce a intentar innovar su práctica pedagógica. Este deseo es impulsado, en gran medida, por la percepción que los docentes tienen sobre la pericia que manifiestan tener los estudiantes con las TD, por lo que se movilizan para acompañar, junto a sus alumnos, esos cambios. La docente Virginia Woolf decidió participar en el curso de EDD, movida por ese deseo de lograr acompañar esos

44 Este diálogo pertenece a la entrevista realizada por la investigadora a un docente de Ciencias Naturales que labora en dos centros educativos públicos de Educación Media en la ciudad de Santa Bárbara, Honduras. Dicha entrevista forma parte del trabajo de investigación de la maestría, titulada: [Labrando Caminos: factores que condicionan las practicas pedagógicas con tecnologías digitales de profesores de Santa Bárbara, Honduras.](#)

cambios que los estudiantes están experimentando junto a las TD, percibiéndolo como una necesidad imperante para el ejercicio de su profesión.

Virginia Woolf: Creo que como docentes debemos estar en constante evolución y movernos en el mismo entorno que nuestros estudiantes; hoy en día, para ellos, y muchas personas, la tecnología es una de las actividades que más les interesan y disfrutan, por lo tanto considero más que importante, necesario, empaparnos del tema. Es por dicha razón que he decidido participar en este curso.

Impulsados por la idea de que los niños y adolescentes se interesan mucho en todo lo relacionado con las TD, los docentes buscan explorarlas para implementarlas en sus prácticas pedagógicas. Esta percepción sobre el nivel de pericia de los alumnos sobre las TD camina en dos direcciones: uno, en lograr alcanzar a los alumnos en el manejo de estas, y la otra de buscar implementarlas, ya que consideran que sus alumnos se interesan mucho en ellas, y así logran motivarlos.

Maria Zambrano: yo tuve ese reto en primer grado, de implementar la tecnología en primer grado, y la verdad es que me ha llamado mucho la atención saber que los niños son muy tecnológicos y ha sido una experiencia muy bonita y por la cual me he motivado a continuar aprendiendo sobre estrategias didácticas digitales, porque la verdad, en este tiempo, la necesitamos en gran medida, la verdad es que se han vuelto de primera mano.

Cuando un docente tiene un encuentro con niños o adolescentes, perciben que estos tienen una “gran pericia” con las TD, estimulada desde temprana edad. Esta idea incluso ha generado que estudiosos como Marc Prensky difundieran el término de “nativos digitales”, para referirse a todos los que han nacido en la era digital. Sin embargo, no todos los nacidos en esta era logran adquirir, desde temprana edad, habilidades con las TD. Las brechas sociales de acceso a las TD limita que los individuos puedan vivir inmersos dentro de esos ambientes digitales. Esta realidad generó que el mismo Prensky reconsiderara su propuesta teórica. Prepondera en el imaginario colectivo de las sociedades la idea de que todos los más jóvenes tienen un nivel alto de pericia con las TD.

Dentro del Grupo de Investigación Educación, Comunicación y Tecnología (GEC), de la UFBA, se han realizado diversas investigaciones sobre cómo se dan esas relaciones entre niños/adolescentes y las TD. Juliete Castro Morales (2018) estudió las implicaciones que emergen de la aplicación de prácticas coeducativas intergeneracionales dentro de la cultura digital; otro ejemplo corresponde al estudio de Joseilda Sampaio de Souza, quien, en su tesis

doctoral buscó “comprender, a partir del acto de jugar, cómo la interacción de los niños (en el grupo de edad de cuatro y cinco años) con las tecnologías digitales móviles –smartphone y tablet– contribuyen para estructurar los procesos de producción de las culturas infantiles contemporáneas”(2019, p. 47, traducción nuestra).

Sin embargo, estos no son los únicos estudios abocados a esta temática. José Américo Santos Menézes (2013), destaca, en su estudio, ese nuevo lugar de los niños, quienes tienen otros modos de vivir la infancia, en el cual son productores constantes de cultura. Estos trabajos evidencian cómo es la relación de los infantes con las TD y sus respectivas implicaciones, y cómo estas nuevas maneras de relacionarse establecen nuevas dinámicas de ser y de estar en la sociedad contemporánea. Todos estos trabajos de investigación convergen en un punto central, que la relación existente entre los niños/jóvenes y las TD se deben a cuestiones del ambiente social en el que se encuentran inseridos.

No obstante, si bien es claro que los infantes que han nacido y crecido rodeados de TD van adquiriendo una mejor relación con estas, no significa necesariamente que sean completamente letrados digitales. Las habilidades de un letrado digital van más allá que la pura utilización de ciertas plataformas, principalmente, acciones de consumo de información en los ambientes digitales. Para Cristóbal Cobos (2016), existe una enorme brecha referente a la producción de contenidos, informaciones, software, etc, ya que los ciudadanos suelen ser más consumidores que creadores dentro de los ambientes digitales.

Las brechas no solo se refieren al acceso a las TD. Transcienden a eso. No basta con que docentes y alumnos tengan acceso a ellas y estén conectados a internet. Los docentes enfrentan las brechas generacionales, esas diferencias culturales entre cada generación que terminan dificultando el poder comprender la manera en la que el otro se relaciona en sociedad. El deseo de romper esa brecha generacional y acercarse más a la realidad en la que están inmersos sus alumnos, impulsa a los docentes a explorar las TD. Como dice el dicho popular, “si no puedes vencerles, unételes”. Esa manera en la que los estudiantes viven inmersos en la cultura general termina contagiando a los docentes, despertando el deseo de querer vivir esas experiencias con las TD.

Marie Curie: Experimentemos con las tecnologías Educativas, comprendamos mejor y rompamos la brecha entre docentes y generaciones de alumnos que dominan muy bien la tecnología, naveguemos y encontrémonos con ellos en ese mundo tan fascinante que tanto les llama la atención; después de todo es lo que siempre les pedimos "su atención".

Los docentes encuentran diariamente en sus salas de clase –físicas o virtuales– a una generación de estudiantes muy diferente a como era cuando ellos fueron colegiales. Una generación que tiene maneras diferentes de crear vínculos, que tiene un lenguaje diferente, que comenta de “likes”, “links”, “reels”, “hashtags”, etc., una generación que puede evidenciar, con más facilidad, si nos hemos equivocado en algún dato en la clase magistral, porque tiene acceso, en instantes, a esas informaciones. Así que no sorprende escuchar, en medio de una clase magistral, que un alumno le diga al docente: “profe, no es así, en Google® dice que el río Nilo no es el más extenso del mundo”. Esta realidad coloca a la escuela y al docente en una posición de repensar su rol como educadores, modificando las estrategias didácticas que se implementan en las clases.

Konrad Zeus: Esto es lo que hoy en día sucede con nuestro estudiante, un porcentaje muy alto pierden el interés por asistir a un centro educativo, ya que ellos conocen y saben que en el internet encontrarán todo lo que necesitan sobre determinada actividad. Por lo que los docentes debemos de considerar y cambiar nuestras estrategias e incluir los recursos tecnológicos para que estos jóvenes puedan ser atraídos a los centros educativos.

Al mismo tiempo, los docentes logran divisar que las habilidades de los jóvenes no siempre significa que son expertos en las TD. Los docentes perciben que esa experiencia por parte de sus alumnos se debe, principalmente, a su experiencia en el uso de redes sociales como Facebook® e Instagram®, solo por citar dos ejemplos, pero reconocen que, a la hora de proponerles actividades pedagógicas que incluya la implementación de una TD, ese nivel de experiencia puede no ser suficiente.

Simone de Beauvoir: Saben chatear, compañera! Porque a la hora de usar las herramientas de manera didáctica quedan analfabetas igual que la gran mayoría de docentes.

Los docentes no solo perciben la inmersión que los jóvenes tienen con las TD, también perciben que esa pericia se da más que todo en ciertos aspectos relacionados a la habilidad de interactuar en redes sociales. Los docentes perciben este tipo de interacciones y de habilidades con las TD como un desaprovechamiento, ya que las consideran como actividades recreativas lúdicas, por lo tanto, como “no educativas”. Esta percepción sobre el “mal uso” de las TD, genera en los profesores el deseo de querer acercarse a ellas, para que ellos puedan enseñarle a sus alumnos cómo es que deben “utilizarlas correctamente”.

Guillermo Marconi: Los jóvenes en el presente manejan muchas aplicaciones que las usan en ocio o en actividades no productivas. Desde el

aula de clases ya sea presencial o virtual podemos motivar un uso para el conocimiento.

Jane Austen: Así es colegas, muchas veces los estudiantes malinterpretan el uso de la tecnología y se sumergen en ella por completo y muchas veces ya no son pensantes ni críticos, si bien es cierto, la tecnología es una necesidad, pero llevarla con un uso adecuado.

Es claro que la escuela, y los profesores en particular, pueden fomentar en los alumnos las capacidades de análisis crítico sobre las TD, que comprendan las implicaciones de utilizar un software privado, y uno libre, de derechos de autoría, de protocolos, de multiletramentos, entre otras habilidades propias del letrado digital. En este sentido, no nos referimos a un uso “adecuado”, sino, más bien, al aprovechamiento de las potencialidades de las TD que permitan al individuo desempeñarse con éxito en la sociedad contemporánea.

Una de las mayores potencialidades que las TD le han ofrecido a la sociedad, es la posibilidad de convertir a los ciudadanos en productores de información, de conocimiento. En la actualidad, vemos que existe una tendencia por parte de los jóvenes de compartir contenidos en diferentes plataformas, lo cual, también, es percibido por los docentes como un desaprovechamiento de las TD, concibiendo a algunas plataformas como educativas y a otras como “no educativas”. Cuando los profesores se refieren a plataformas educativas se refieren, principalmente, a aquellas de consulta de información, ya sea mediante documentales, libros, blogs, etc. Esta percepción del “correcto” aprovechamiento de las TD se enfoca al consumo de información, colocando al alumno en el papel de receptor, no muy diferente al enfoque tradicional de la clase magistral, en la que el alumno se sentaba a escuchar a su maestro dictar el contenido. Estas percepciones, sobre el aprovechamiento de las potencialidades de las TD, condicionan los procesos (per)formativos de los docentes, mientras no se logre vencer ese enfoque de consumidores de información en los ambientes digitales, se les dificultará el poder explorar otras posibilidades dentro de estos ambientes.

Simone de Beauvoir: Si bien es cierto que los jóvenes de hoy son nativos de las tecnologías, creo que no están haciendo de ellas el mejor uso o sacándoles el mejor provecho, en estos momentos hemos visto como no son capaces de utilizar plataformas educativas, pero, sí, pueden permanecer todo un día pegados al móvil haciendo videos, subiendo o comentando imágenes.

Los docentes de Honduras buscan que sus alumnos se enfoquen en actividades que, según sus criterios, sean “educativas”, ya que consideran que las actividades lúdicas realizadas en los videojuegos y las interacciones en las redes sociales son poco educativas.

Estas percepciones condicionan la posibilidad de que los profesores puedan explorar las posibilidades pedagógicas que estas ofrecen.

Jane Austen: considero que hoy en día todos pasamos leyendo bastante en diferentes ámbitos, creo que hoy más que nunca pasamos leyendo más que en la antigüedad debido al constante uso de celulares, tablet, computadoras y demás dispositivos, así que considero que los jóvenes deben de pasar ese tiempo provecho en cosas que realmente interesen y no sólo en redes sociales.

Muchas de las actividades que los jóvenes realizan en redes sociales están vinculadas a la producción de contenidos, compartir *reels* e imágenes en Instagram® o Facebook®, videos en TikTok®, solo para citar unos ejemplos. Son una generación de jóvenes que ya no tienen que esperar una hora y sintonizar un canal en la televisión para poder ver su caricatura o programa favorito; solo necesitan entrar a una plataforma de *streaming*. Esta constante interacción con las TD les ha permitido tener acceso a los más variados temas.

Observar cómo estas nuevas generaciones manejan una amplia diversidad de temas es muy sencillo, es solo sentarse a conversar con ellos y dejar que su ingenio aflore. Como educadora, he encontrado muchos casos de alumnos que me sorprenden con el dominio en determinados temas. Recuerdo uno en particular, un alumno de 8° grado, que, mientras explicaba las implicaciones de la Guerra Fría en la primera semana de clases, vi cómo se le iluminaron sus ojos y levantó la mano para participar. Su ponencia en aquel momento sobre el tema fue impresionante, pues incluso manejaba datos que yo desconocía en ese instante y que, posteriormente, confirmé en internet. En el transcurso del año escolar, siempre llegaba a mi aula en las horas vacantes y teníamos conversaciones interesantes sobre historia, películas y series, y siempre me sorprendían los datos tan precisos que brindaba. Al cuestionarle cómo sabía tanto, solo me dijo: “veo muchos videos en Youtube® y documentales en Netflix®”.

Son unos pulgarcitos y pulgarcitas autodidactas, que con un click pueden leer cualquier información o llegar a un software de simulación para ver cómo es un Hoyo de Gusano o una Supernova, temas recurrentes que siempre me explica el hijo de una amiga, de apenas 9 años, y que los ha explorado en internet, principalmente en Youtube®. Los jóvenes conducen procesos de autoformación, pero, en los temas que les interesan, lo que va en contraposición a una sociedad que trata constantemente de imponer modelos homogeneizantes de ser. Muchos de los *currículums* escolares tienen una serie de temas que no siempre son del agrado de los alumnos, contenidos que buscan desarrollar ciertas habilidades en los alumnos que les permita insertarse en un mercado laboral.

Marie Curie: Estas nuevas generaciones conducen su propio aprendizaje con el uso de la tecnología

Estas iniciativa de autoformación de los alumnos es algo que debe ser aprovechado por las escuelas, espacios importantes de socialización y de formación. La escuela debe abrazar esas iniciativas de los alumnos de producir contenido digital y reorientarlas con finalidades pedagógicas. La autoformación es muy importante, pero, no reemplaza el papel de la escuela en la formación de la ciudadanía, fortaleciendo e incentivando la capacidad crítica en cada individuo.

Parte de la naturaleza de los primeros años de la infancia es indagar. Esta curiosidad, característica de los infantes, los conduce a explorar y descubrir nuevas formas de relacionarse y de producir conocimiento. Vamos a encontrar en las redes sociales cada vez más la participación de menores de edad siendo *influencers*, *youtubers*, etc., produciendo contenidos para socializarlos en las redes. Esta activa participación de los jóvenes en los ambientes digitales genera en los docentes la sensación de estarse quedando relegados de esta cultura, por lo que buscan de diversas maneras acercarse a estas formas de convivir en la cultura digital.

Guillermo Marconi: Nuestros alumnos nos sorprenden con diversas aplicaciones con las cuales crean y desarrollan saberes en forma autodidacta. A veces nos sentimos como relegados en el ámbito tecnológico.

Pero, además de descubrir que tienen en sus ambientes escolares a jóvenes ampliamente compenetrados con las TD, perciben que tienen a otro sector que no han logrado vencer las brechas de accesos a las TD. En algunos ambientes escolares, es común que los estudiantes que tienen celulares y acceso a internet alquilen sus teléfonos a otros compañeros por un determinado tiempo, para que estos puedan interactuar en las redes sociales y en otros ambientes virtuales (SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017). Esta limitación de acceso merma los procesos autodidactas de los alumnos, y eso, de manera indirecta, también repercute en los docentes que, ante estas limitaciones, se ven condicionados a implementar determinadas estrategias didácticas digitales.

Oscar Wilde: Hay algunos alumnos que son autodidactas, pero en nuestro medio también hay muchos alumnos que debido a la falta de interés, o por limitaciones técnicas, son muy habilidosos en tecnologías referentes a las redes sociales, pero en medio de esta pandemia, creo que muchos hemos descubierto que en el otro lado del espectro tenemos alumnos que no pueden ni abrir un archivo PDF porque su teléfono no se los permite

A pesar de las brechas que los profesores enfrentan para poder implementar las TD en sus prácticas pedagógicas, estos se movilizan procurando lograr mejorar sus habilidades con estas. Esto se debe por el contagio generado por los encuentros con sus alumnos y ver cómo estos interactúan con las TD. Considerar que los alumnos tengan un mejor nivel de pericia en el manejo de las TD impulsa el deseo de no querer quedarse atrás en este camino tecnológico, además de estar ligado al prestigio que los docentes son poseedores de conocimientos y fuente de información para los alumnos. Además de este deseo, les impulsa a querer vivenciar junto a sus alumnos, esas mismas dinámicas propias de las sociedad contemporáneas, en donde las TD juegan un papel preponderante. Sin embargo, esta percepción sobre la pericia del otro también termina influyendo en su autopercepción.

4.5 AUTOPERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES CON LAS TD

En el teatro de la vida interpretamos diferentes papeles, hija, amiga, bailarina, investigadora, profesora, etc., todos convergen en uno solo, en el “yo”, todos ellos soy yo, y yo soy ellos. La manera en la que cada uno se percibe, el autoconcepto que tienen de sí mismos está relacionado a la referencia que cada uno realiza sobre sí mismos como un ser individual (ESNAOLA; GOÑI; MADARIAGA, 2008, p. 70). No obstante, esta autopercepción no está desvinculada del entorno, porque al momento de percibirnos como un ser individual se hace estableciendo relaciones con lo que nos rodea, es imposible evitar el contagio del contexto a la hora de definir nuestra singularidad.

De la misma manera en la que perciben las habilidades que sus alumnos tienen con las TD, los docentes también perciben las de ellos. Muchos de los docentes que participaron de esta investigación no vivieron los años de su infancia rodeados por las TD, teniendo sus primeros acercamientos con estas en la adolescencia, en el mejor de los casos, o en su vida adulta. Este acceso tardío a las TD limitó que los docentes las exploraran desde su infancia, acompañando la evolución tecnológica, y evidentemente, ellos también evolucionando junto con ellas.

No obstante, de una manera u otra, las TD llegaron a sus vidas, y han tenido que ir acoplándose a estas. No obstante, pese a que los docentes se han ido acoplando a las TD, habiendo sostenido diversos encuentros con ellas, continúan teniendo una autopercepción de poca destreza con las TD. Frases como: “*la tecnología no es lo mío*”, “*me peleó mucho con la*

tecnología”, “*me cuesta mucho la tecnología*”, entre otras, son muy recurrentes en los discursos de los profesores. A pesar de esa autopercepción, buscan mejorar sus habilidades digitales, por considerarlas parte de las tendencias educativas, a través de un acercamiento que les impulsen a vencer esas limitaciones.

Esta autoprotección también está vinculada a la manera en la que perciben las tendencias educativas. El deseo de brindar una educación que responda a las exigencias sociales de sus alumnos, contribuye a superar las dificultades que los docentes logran identificar referente a sus habilidades digitales. Adicionalmente, los contagios que emergen del encuentro con sus compañeros les ha contribuido a ir mejorando esas áreas en las que les ha resultado difícil apropiarse de las TD:

Mary Shelly: *Me encanta aprender, y yo sé que la tecnología no es lo mío, pero hay que ir con las tendencias en educación, para mí es un gran reto, que será útil para transmitir una enseñanza de mejor calidad, más actualizada, y también poder compartir con mis compañeros de trabajo.*

Maria Zambrano: *He tenido en este proceso de pandemia una gran oportunidad, como lo es grabar los video virtuales que estamos mostrando de la Secretaría de Educación, así que ha sido un gran reto para mí, la verdad es que de tecnología muy poco sé, verdad.*

Existe un deseo de estar actualizado, de acompañar las transformaciones tecnológicas de la sociedad contemporánea. El ambiente los impregna, los contagia y los impulsa a querer adquirir ciertas habilidades con las TD e implementarlas en su trabajo docente. El acceso tardío a las TD les dificulta a algunos de los docentes familiarizarse con más naturalidad con las mismas. Sin embargo, cuanto más recurrente es el discurso en los docentes de que “*no son buenos con las TD*”, lo que de alguna manera les limita sus procesos (per)formativos, ya estos les predispone.

Simone de Beauvoir: *Quiero comentales que la tecnología no es lo mío [...] me gusta mucho dar clases con tecnología, me gusta mucho estar con la presentación de PowerPoint, estar implementando con los muchachos recursos audiovisuales, pero, debo confesar que, yo me peleo con la tecnología, ¡soy malísima para eso!, no me gusta, o sea, me gusta estar a la vanguardia, pero se me dificulta mucho, no es tan fácil.*

Queda de manifiesto que hay un esfuerzo por parte de los docentes para superar sus limitaciones en las habilidades con las TD. Además de la fuerza de voluntad que cada individuo pueda tener, el contexto tiene una gran injerencia en esto. Ejemplo de esto es la pandemia ocasionada por el COVID-19, que, como fue explicado anteriormente, vino a ser un catalizador para emprender procesos (per)formativos para lograr implementar las TD en sus

prácticas pedagógicas. Este contexto generado por la pandemia también ayudó a transformar la autopercepción de los educadores sobre su pericia con las TD. La docente María Montessori compartió un meme sobre esa pericia con las TD, que fue estimulada significativamente por el contexto de la pandemia, pasando los docentes de un nivel de bajo conocimiento sobre el manejo de las TD a prácticas pedagógicas con una alta presencia de estas, implementando diversos ambientes virtuales.

Figura 10: Imagen compartida en el grupo de Facebook® por la docente Maria Montessori.



Fuente: No identificada, compartida por la profesora María Montessorie en Facebook®.

En la medida que los docentes van implementando diferentes TD, van adquiriendo mayor seguridad ante la posibilidad de implementarlas en su cotidiano. Es evidente que si hubieran tenido un acceso desde temprana edad, el proceso de adaptación a las TD hubiera sido mucho más veloz, pero, con el tiempo, este proceso se ha podido llevar a cabo. El estar expuesto a diferentes experiencias les ha conducido a ir mejorando sus habilidades digitales y transformando su autopercepción sobre la pericia con las TD.

Oscar Wilde: *Sí, incluso uno, al no tener acceso a la computadora a una temprana edad yo, a veces me preguntaba: ¡puchica! yo podría haber estudiado una carrera en computación, pero, ahora que ya he estado expuesto a varias áreas, a varias cosas, pues sí, yo considero que de repente uno tiene varias habilidades, pero lo importante es que a uno le guste lo que uno está haciendo.*

La autopercepción, el autoconcepto que los docentes tienen sobre sus habilidades con las TD influye directamente en la manera en la que realizan sus proceso de (per)formación, inhibiendo o desacelerándolos. Considerar que las TD no tienen un vínculo directo con ellos, que pertenecen a una población más joven, no les permite sentirse más cómodos a la hora de los encuentros con cualquier máquina digital.

5. FORMACIÓN PROFESIONALIZANTE, CONTINUADA Y AUTOFORMACIÓN: CENTROS DE TRANSICIÓN PARA LA (PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teacher, leave them kids alone

Hey, teacher, leave them kids alone
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers, leave them kids alone
Hey, teachers, leave those kids alone

All in all you're just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall

Wrong, do it again
If you don't eat yer meat, you can't have any pudding
How can you have any pudding if you don't eat yer meat?
You! Yes, you behind the bikesheds, stand still laddy

Another Brick in the wall. Pink Floy

Pupitres perfectamente alineados, niños haciendo filas o levantando la mano para poder hacer una consulta; quizás ese escenario les resulte familiar, independiente de la edad que

tengan. A primera vista, pareciera que nada ha cambiado, que todo se ha detenido en el tiempo, sin embargo, muchas cosas ya no son como antes. Es verdad que hay vestigios del pasado, pues es de allá que se viene, pero eso no significa que no haya cambiado nada. “La escuela ya no es lo que era. Sobre esto no hay duda. Pero las dudas prosperan en cuanto se intenta pensar ya no en lo que era sino lo que es” (COREA; LEWKOWICZS, 2004, p. 19).

En el video de la canción “Another Brick in the Wall”, de Pink Floy, se muestra a unos niños dentro de una escuela, caminando en filas, siendo reprendidos por un profesor. En otra escena, el maestro se burla de un alumno por escribir poemas, rompiendo el escrito e induciendo a los niños a repetir una frase de su clase. En la última parte del video, los niños se rebelan, y van rompiendo las cosas a su paso. Quizás se piense que la villana de esta historia es la Escuela, que intenta implantar una educación de control en los niños, como dice la misma canción: “*We don't need no education, We don't need no thought control*”. Sin embargo, la Escuela ha sido, durante mucho tiempo, solo el medio por el cual el sistema Estado-Nación intenta perpetuar mecanismos de control, de homogeneización. Para Cristian Corea e Ignacio Lewkowicz (2004), en las Sociedades Disciplinarias, las instituciones como la escuela, la familia, las fábricas, las prisiones son instituciones mediante las cuales se garantiza el funcionamiento del paradigma del Estado Institucional.

Sin embargo, paulatinamente, esa Sociedad Disciplinar ha sido reemplazada por la Sociedad de Control, donde ya no interesa ni la firma (lo que permite identificar al individuo) ni el número de matrícula (posición en la masa), sino que es la contraseña que termina determinando el acceso o el rechazo a la información (DELEUZE, 2005). Pero esto no significa que todo haya cambiado; en ambas sociedades, se busca la homogeneización, la estandarización del individuo, lo que cambia son los mecanismos mediante los cuales buscan alcanzarlo. Las instituciones de encierro son resignificadas y utilizadas como mecanismos de control que buscan siempre la homogeneización del ciudadano.

En el caso particular de la Escuela, el encierro ya no es esencial para establecer mecanismos de control. Por ejemplo, antes de la popularización de las TD, la Escuela ya venía experimentando esas transformaciones del encierro, con programas como “Maestro en Casa”⁴⁵, donde los alumnos no necesitaban ser aglutinados en un determinado espacio físico para establecer mecanismos de control. Con el advenimiento de las TD, las modalidades de

45 Programa de Educación a Distancia impulsado por la Secretaría de Educación de Honduras, con el apoyo de las emisoras de radio, que consistía en impartir clases mediante programas de radio. Los alumnos, al matricularse, recibían cartillas con los contenidos a ir abordando en cada una de las transmisiones de las clases por radio.

impartir clase se han venido transformando significativamente, con Educación a Distancia, E-learning, M-Learning, etc.

Los cursos en línea, o virtuales, se han proliferado, plataformas como Platzi, edEx, Crehana, Coursera, entre otras. Ofrecen diferentes cursos en distintos temas, iniciativa que se ha emulado en variados niveles y modalidades de la educación. El mercado educacional se vale de diferentes estrategias para entrar en los ambientes escolares, por ejemplo, mediante lo público no estatal, es decir, escuelas públicas con una gestión/administración privada; o los *vouchers* o becas financiadas por el estado para que los alumnos estudien en escuelas privadas (DE FREITAS, 2012). Los mercados ofrecen a las instituciones educativas, en todos los niveles, diferentes paquetes educativos, ofertados como la solución a todos los problemas que se enfrentan cotidianamente en la escuela.

Todas estas iniciativas son mecanismos que han creado un orden económico diferente al que se ha conocido anteriormente, en donde la experiencia humana puede ser comercializada. A esto se le denomina Capitalismo de Vigilancia, cuyo principal objetivo es moldear los comportamientos de los individuos. Para esto es indispensable contar con una amplia acumulación de datos sobre gustos y preferencias de los individuos a lo largo de su vida (ZUBOFF, 2019). Nada es gratis en las Sociedades de Control. La aparente benevolencia de las grandes corporaciones de brindar gratuitamente sus productos y servicios educativos responden a interés del mercado, en donde las informaciones sobre las experiencias educativas de los individuos son un bien valioso, que se puede comercializar.

En la actualidad, se encuentran programas, tanto de pregrado como de posgrado, completamente en línea. Universidades, como la Universidad en Internet (UNIR), ofrecen todos sus programas de estudio en línea. La industria de la educación es un mercado que es bastante rentable en la modernidad. El mercado ha irrumpido en todas las esferas de la educación, imponiendo sus mecanismos de gestión y control, transformándolas en empresas que ofertan un servicio.

En los últimos años, hubo una expansión sin precedentes de la comunidad de la formación de profesores, en particular de los departamentos universitarios en el área de la educación, de los especialistas internacionales y también de la “industria de la enseñanza”, con sus nuevos productos tradicionales (libros escolares, materiales didácticos, etc) acompañados ahora de una panoplia de tecnologías educativas (NÓVOA, 2011, p. 16–17, traducción nuestra).

El crecimiento de esta industria de la formación está relacionada directamente a la demanda de la sociedad de individuos cada vez más “capacitados”, más “competentes”. Una

sociedad cuyo mercado laboral exige ciertas “competencias” en el manejo de las TD, y que les permitirán a los individuos inserirse en ella. La demanda de ciudadanos digitalmente “competentes” influye directamente en los ciudadanos, y en los docentes en particular, ya que en la institucionalidad de las Escuelas recae la responsabilidad de formar al resto de los ciudadanos.

Ahora bien, este interés por el hombre, el complejo de discursos, saberes, prácticas e instituciones en torno al hombre de la modernidad, constituye un modo de control, de dominio, de poder que se desarrolla en la modernidad y que tiene que ver con la idea de hacer útiles a los individuos para la sociedad, es decir, hacerlos utilizables para los propios fines de la sociedad (COREA; LEWKOWICZS, 2004, p. 25).

La sociedad contemporánea es una sociedad que experimenta cambios a una velocidad vertiginosa, generando que los individuos hagan esfuerzos por acompañar esos cambios, pero, sobre todo, poder dar respuestas a las demandas de dicha sociedad. Es importante cuestionar hasta qué punto estas percepciones, que impulsan los deseos de continuar formándose, son el resultado del control que ejerce el mercado. Los profesores, en particular, también cargan consigo un deseo de continuar aprendiendo, fortaleciendo las habilidades en la pericia con las TD. El aprender es una necesidad humana, es lo que nos ha permitido como especie poder adaptarnos y evolucionar a lo largo de la historia. Los profesores se movilizan también por deseos internos de aprender; lo que sí ha ido cambiando a lo largo de la historia es la manera en la que se dan estos procesos de aprendizaje.

Marie Curie: En realidad, es necesidad de entender y aprender con la que ya nacemos los seres humanos y siempre estamos en esa constante búsqueda, es un impulso de vida, y este nos ha llevado a observar cada vez más detenidamente, a plantearnos más preguntas y respuestas, a un deseo intrínseco por experimentar y comprobar para poder comprender mejor cada fenómeno.

Jane Austen: Pienso que algo que debemos tener es optimismo, siento que muchos colegas tanto de avanzada edad y jóvenes comentan que ya no están para adaptarse al nuevo mundo, entonces, es de vital importancia tener optimismo y el deseo de aprender, no importan los desafíos de la tecnología y así ahondarnos en este mundo de constante movimiento y cambio.

Esto conduce a los profesores a buscar mecanismos para enfrentar la presión que las Sociedades Disciplinarias ejercen en ellos. Es claro que el ambiente (fuerza externa) ejerce una influencia en los individuos, los contagia inevitablemente de ciertas tendencias homogeneizantes, pero, también el deseo (fuerza interna) de aprender de cada individuo los moviliza y conduce en su devenir. Es la confluencia de estas dos fuerzas, la interna y externa,

la que moviliza, de una manera particular, a cada profesor, dando como resultado la singularidad de cada uno, influyendo en las maneras en las que van percibiendo su entorno.

Estas exigencias necesitan pasar por un análisis crítico, pues podrían ser resultado de una manipulación por parte de la Sociedad de Control que busca despertar esos deseos en los docentes y conducirlos a procesos de formación acordes a los intereses del sistema. Estas demandas no solo pueden influir en la percepción de los docentes y, por ende, en la manera que conciben sus necesidades de formación, también terminan condicionando los procesos que se dan dentro de las instituciones formales de formación de profesores.

Muchas de las percepciones son heredadas del contexto. Se aprenden en la medida que se interactúa con otras personas. La mudanza de percepción no es un proceso fácil de llevar, pero, para los profesores, significa un aspecto importante para poder innovar dentro de su desempeño docente. Los profesores son influenciados por un modelo educativo que no los ha colocado como productores, protagonistas, sino como reproductores de un estilo impuesto de cómo ser profesor, lo que los ha conducido a establecerse en una zona de confort (OSPINA, 2015). Cambiar las percepciones sobre las TD implica un proceso de tener que salir de una zona de confort, ya que estas, en un inicio, representan incertidumbre a los profesores, no solo sobre sus significados, sino de sus alcances y potencialidades.

Konrad Zuse: Pienso que a los adultos les cuesta a veces hacer lo mismo porque están sumergidos en una zona de confort, lo que impide reinventar estrategias para poder aprovechar los recursos tecnológicos de la actualidad.
Oscar Wilde: El segundo cambio de paradigma es en nuestra visión de nosotros mismos como individuos, debemos innovar y no aferrarnos a nuestras viejas costumbres para poder salir de nuestra área de confort y poder ser mejores docentes.

Esa innovación está muy ligada a la formación y la (Per)Formación de los profesores. Al percibir que es necesario adaptarse a esta nueva dinámica de la sociedad, en la que las TD predominan, los profesores colocan en su discurso la obligación que tienen de buscar sus propios procesos (per)formativos, que los conduzcan a mejorar sus habilidades en la pericia con las tecnologías. En este trabajo, proponemos el término de (Per)Formación para referirnos a un proceso más holístico y amplio en el devenir de los individuos; es un acto de creación de constituirnos como individuos, el cual se compone por diferentes centros por los cuales transita el individuo: formación profesionalizante, formación continuada y autoformación. Tanto la formación profesionalizante como la continuada son procesos formales de formación, estructurados y organizados con un inicio y un final. La autoformación, por su lado, atraviesa

transversalmente los diferentes procesos que los individuos experimentan, ya sean dentro de los procesos formales, como de aquellos informales que emergen de encuentros con personas, libros, tecnologías, etc.

En función de la manera en la que perciben las demandas de su entorno, los profesores van emprendiendo diferentes procesos de formación, los cuales terminan contribuyendo a su (Per)Formación. Muchos de esos procesos formativos se enfocan principalmente en el manejo técnico de las TD, esto se debe en gran medida a la percepción tecnicista de las TD, como ya fue discutido anteriormente. Para el profesor Guillermo Marconi, es necesario que los centros educativos tengan los equipamientos tecnológicos necesarios para que se puedan desarrollar procesos de formación técnica.

Guillermo Marconi: en la parte pedagógica necesitamos, para mí, necesitamos aulas tecnológicas dentro de los centros educativos para poder capacitar a los educandos y docentes, crear plataformas dentro de los colegios, tener otro esquema, pues, de una educación digital, pero, necesitamos lo que son, podríamos decir, aulas tecnológicas, que preparen a los docentes y educandos bajo este aspecto, bajo lo que es una programación.

Es evidente que la formación técnica es importante, pero los procesos formativos no se deben enfocar únicamente al manejo técnico de las TD, porque esto es limitarlas, colocarlas como simples herramientas, como prolongación del cuerpo del profesor, y no como un elemento estructurante de nuevas formas de pensar, aprender, producir y de actuar. En este momento, es importante cuestionarnos hasta qué punto somos arrastrados y condicionados a emprender determinados procesos (per)formativos más técnicos, quiénes son los que nos terminan arrastrando, o hasta qué punto el mercado de la Sociedad de Control nos conduce a pensar apenas en el saber hacer y no en el pensar.

Dentro de las dinámicas de las Sociedades de Control, los profesores están expuestos a diferentes encuentros, algunos condicionados por las demandas del mercado y otros que emergen a manera de fuga. Encuentros que pueden variar desde los cursos ofertados por las grandes corporaciones que comercializan con la educación, hasta encuentros espontáneos con colegas o incluso alumnos, que terminan generando o desencadenando otros encuentros. Nada emerge de la nada, todo está ligado a otras líneas, a otros encuentros, que van conduciendo nuestro devenir. Contagiados por esas exigencias que nos arrastran a querer emprender determinados procesos de (per)formación, vamos creando una reacción en cadena que solo genera que el rizoma se expanda. El profesor Oscar Wilde, quien tuvo un acercamiento con

las TD ya en su vida adulta, ha venido explorando sus potencialidades, implementando Duolingo®, conociendo diversas plataformas, foros, que han despertado en él el deseo de aprender a programar.

Oscar Wilde: La verdad es que, no le voy a decir que me voy a dedicar a programar después de esto, porque para mí, es como una habilidad básica, es como el inglés, le voy a decir; no es que yo voy a ser un experto programador, pero, por lo menos quiero tener un entendimiento básico de cómo funcionan las cosas.

Oscar Wilde: Valoro mucho la oportunidad que nos brinda la doctora, ya que en nuestro país son muy raros y escasos los recursos para formar al personal docente, y más aún raras si son de manera completamente gratuita.

Los profesores sienten la necesidad de formación docente en TD, para asumir los desafíos de la sociedad contemporánea, venciendo las limitaciones de su pericia con las estas. “Muchos jóvenes reclaman extrañamente ser ‘motivados’, piden más cursos, más formación permanente: a ellos corresponde descubrir para qué se los usa, como sus mayores descubrieron no sin esfuerzo la finalidad de las disciplinas” (DELEUZE, 2005, p. 120). Todos estos aspectos, tanto internos como externos conducen a los profesores a emprender procesos de formación profesionalizante, continuada y autofomación para poder ir desarrollando habilidades de un letrado digital. Todos estos procesos se van conectando, estableciendo vínculos, permitiendo que la (Per)Formación Rizomática de los profesores de Honduras conduciéndolos a una mejor pericia con las TD.

5.1 FORMACIÓN PROFESIONALIZANTE DE PROFESORES

Las Universidades representan un centro muy importante en el devenir de los profesores; es claro que esta institución repercute fuertemente en el desempeño docente. En Honduras, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) y la Universidad Nacional de Honduras (UNAH) son las instituciones responsables de la formación de los profesores en las diferentes áreas del conocimiento. Por su parte, las UPNFM forman la mayoría de los profesores en Honduras, ya que concentran la mayor parte de las carreras habilitadas para el ejercicio de la docencia, cuya misión es ser “la institución estatal de educación superior responsable de la formación de docentes con competencias científicas, humanísticas y tecnológicas innovadoras, para el desarrollo del sistema educativo nacional” (PAZ, 2017, p. 5). Cabe destacar que, en su misión, está el aspecto de la formación

de **competencias tecnológicas**. Esto refleja la marcada influencia neoliberal, que han convertido los saberes a competencias, y, en este caso en particular, las competencias con las TD.

En las Sociedades de Control, los centros educativos son las instituciones responsables de formar a los ciudadanos, fecundando las bases para perpetuar y garantizar que ese sistema permanezca. Esto, en el caso de las Universidades formadores de profesores, es aún mayor, ya que son estas las responsables de formar a los que irán a formar al resto de los ciudadanos. La imposición de esas estructuras curriculares enfocadas en el campo de trabajo dentro de la universidad son tan marcadas y fuertes que resulta difícil poder escapar de ellas, y, aunque puedan existir pequeñas acciones que conducen a la fuga, las estructuras siempre prevalecen. En los años 90, se fue imponiendo otro concepto, el de competencias, que asumió un papel importante en la reflexión teórica y, sobre todo, en las reformas educativas. Estas reformas condujeron a que la educación se convirtiera en un servicio que se comercializa, el cual es condicionado y definido por el mercado. Mediante la conversión de los saberes a competencias se ha logrado hacer de la educación un servicio rentable, donde se economizan los gastos y rentabilizan los costos (DEL REY; SANCHEZ-PARGA, 2011).

Las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo. (DEL REY; SANCHEZ-PARGA, 2011, p. 235).

Las competencias tecnológicas, que forman parte de lo que es fomentado por la UPNFM en sus estudiantes, son consecuencia de las exigencias de una sociedad contemporánea, repleta de TD, que requieren ciudadanos con las habilidades necesarias para la utilización de tecnologías y que sean económicamente rentables, pero, sobre todo, que sean políticamente sumisos. La educación basada en competencias no se interesa en el fortalecimiento de la inteligencia de los estudiantes, sino en los usos de esa inteligencia (DEL REY; SANCHEZ-PARGA, 2011). En el caso de las TD, dentro del enfoque basado en competencias, se pretende que los estudiantes adquieran ciertas habilidades de uso, de manejo de las tecnologías que les permitan desempeñarse coherentemente en el mercado de trabajo. Por ejemplo, una de las competencias del egresado de la carrera de Matemática, en la UPNFM, es la “capacidad de utilizar los recursos tecnológicos y multimediales como

herramienta para la enseñanza y aprendizaje de la matemática”, refiriéndose a una habilidad de uso de las TD; es una perspectiva instrumentalista de percibir a las TD, pues tanto el individuo como la máquina son degradados a simples replicadores de acciones previamente definidas por el sistema.

La formación profesionalizante de los profesores en Honduras enfrenta diversos desafíos; para Luis Diego Chacón-Viquez (2016), uno de ellos es el acceso a la formación dentro de los centros universitarios, ya que la responsabilidad recae exclusivamente en la UNAH y la UPNFM. Este panorama continúa igual de desalentador para los estudios de Posgrado, no existiendo una amplia oferta, ya que los cursos continúan centrados en las mismas instituciones educativas, la UNAH y la UPNFM, además de no ser programas costeados por el Estado, sino por los profesores. Para citar un ejemplo, la Maestría en Gestión de la Educación tiene un costo total de L.100 000 (\$4064.94), dividido en cuotas de L. 3800 (\$154.47) mensuales y una matrícula de L.5000 (\$203.25). En el caso del doctorado en Educación, impartido también por la UPNFM, cuesta L.261 000 (\$10609.50), dividido en 36 cuotas y una matrícula de L. 8000 (\$325.20), según información obtenida por las autoridades de pos-graduación de la UPNFM.

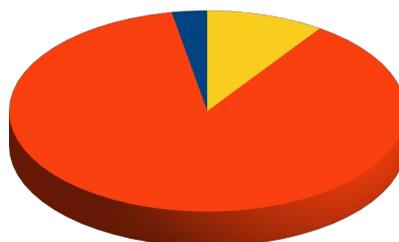
Esta realidad coloca a los docentes en una situación difícil para continuar con sus procesos formativos. El difícil acceso a la formación profesionalizante, ya sea por la poca oferta en todo el país de los programas de licenciaturas de la UNAH y la UPNFM, o por los altos costos de los posgrados, que representan obstáculos para los profesores. A esto hay que sumarle que los profesores que trabajan en el sistema público de educación, ya sea en el nivel de básica o media, no reciben ningún incentivo económico por tener un grado académico superior al del grado. En la figura 11, podemos observar el nivel académico de los profesores que participaron de la investigación; de 104, sólo 10 tenían estudios de Maestría, lo que representa solo el 9.20%. Estos datos reflejan que la formación profesionalizante de los profesores de Honduras está centrada principalmente en el nivel de licenciatura.

Figura 11: Gráfico sobre el nivel académico de los profesores en Honduras.

Formación Académica de los profesores

sub-title

■ Técnico Universitario ■ Licenciatura/ingeniería
■ Maestría



Fuente: Creación de la autora con los datos obtenidos mediante el cuestionario de pre-inscripción al curso de Estrategias Didácticas Digitales

Las políticas públicas sobre cómo debe organizarse y desarrollarse la formación de los profesores en Honduras responde a los intereses de un sistema de la Sociedad de Control. En esta sociedad, los gobiernos buscan formar en los docentes aquellas competencias que irán a reproducir con los niños dentro de las escuelas (SCHÖN, 1997). En el caso de Honduras, desde la creación de la Ley Fundamental de Educación, en el 2011, bajo el Decreto No.262-2011, se estableció, en el Título V, Capítulo I, Artículo 66, que era requisito tener el título universitario en el nivel de licenciatura en alguna área de la Educación para poder ejercer la docencia. Sin embargo, recientemente, para los concursos del 2022, se ha estipulado que este título no será necesario, pudiendo participar en los concursos aquellos docentes que solo tiene el título de Maestro de Educación Primaria, que era otorgado por las desaparecidas Normales, esto según Acuerdo No.0659-SE-2022 ([ver Anexo 7](#)). Esto significa, nuevamente, que para el ejercicio de la docencia, en el nivel básico, solo se necesita como requisito mínimo la formación de media, otorgado por las Escuelas Normales. Estas políticas públicas condicionan significativamente la formación de los profesores en Honduras, ya que no se enfocan en tener profesores bien formados, sino a simples ejecutores de técnicas.

Estas políticas públicas responden a las necesidades de la Sociedad de Control, que es un sistema que necesita reproducir una calcomanía. En los mapas se encuentran múltiples entradas, estando más próximo a un *performance*, pero el calco, por el contrario, siempre hace referencia a una competencia o una habilidad (*competence*) (DELEUZE; GUATTARI, 2016).

Los profesores reproducen, muchas veces, las estrategias que ellos vivieron como alumnos, porque, aunque la calcomanía no logra reproducirse completamente en ellos, deja secuelas, que, en determinados momentos del ejercicio de la docencia, emergen e intentan reproducirse y garantizar su perpetuación. Recordemos que “el educador actual, fue arrasado por la historia, pues no se debe olvidar que el educador también fue el educando formado en el modelo educativo occidental (OSPINA, 2015, p. 191). El calco neutraliza las multiplicidades, procura imitar en todo momento, crea su propio molde, no deja pasar el deseo, solo reproduce los puntos muertos, lo que representa un enorme peligro, porque solo se reproduce a sí mismo, pudiendo transformar al rizoma en raíz (DELEUZE; GUATTARI, 2016). La calcomanía es vertical, sin embargo, esto no significa que hay que eliminarla, se trata mas de “otra operación inversa pero no simétrica: volver a conectar los calcos con el mapa, relacionar las raíces a los árboles con un rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 32). La verticalidad siempre está presente en el todo, incluso en el seno del rizoma, así como el rizoma también se encuentra dentro de la verticalidad, no se trata de que una anule a la otra, sino de una simbiosis en la que ambas están en constante caos.

Si el sistema no contribuye a que los profesores experimenten durante su formación profesionalizante experiencias con las TD, esto se verá reflejado en su desempeño como educadores. Estas experiencias dentro de los ambientes formales de la educación universitaria son catalizadores de los procesos (per)formativos de los docentes, pero esta influencia puede darse de diversas maneras y en diferentes intensidades en la vida del educador. En tal sentido, en la UPNFM, las prácticas con TD suelen ser incipientes, llegando a implementar algunas de ellas en determinados momentos, por lo que estas no forman parte de la formación profesionalizante de los profesores de una manera significativa.

Oscar Wilde: En la Pedagógica, le soy sincero, con mucho, mucho trabajo voy a decir si logro acordarme de algo, porque si las maestras, por lo menos las maestras de inglés, siento que hay mucha... muy escolásticos todos, el texto, el retro-nosequé, que le ponen unas láminas transparentes, que fue lo más cercano a un datashow, o de repente ver una película, eso fue lo más... eso era como para una ocasión especial, no era como que nunca tuve un maestro, una maestra en el área de inglés, por lo menos que fuera así, como muy [hace una pausa tratando de encontrar la palabra adecuada] vanguardista, voy a decir.

Esta poca presencia de las TD en la formación profesionalizante de los profesores impulsa a los docentes a aproximarse a estas, ya que, de alguna manera, las TD están presentes, incluso de manera virtual, dentro de las universidades; en el exterior, ya existe contacto con estas, por lo cual logran dimensionar sus potencialidades. Los profesores

perciben que los profesores universitarios implementan muy poco las TD en sus prácticas pedagógicas, lo que, de alguna manera, les conduce a evitar emular ese tipo de práctica pedagógica, aproximándolos a las TD. “Esto nos permite, igualmente, reaccionar a mi desempeño y decir, por ejemplo: No es así” (SCHÖN, 1997, p. 90, traducción nuestra). Ante determinadas prácticas pedagógicas, existe la posibilidad de reaccionar ante ellas con el rechazo, logrando percibir que existen otras maneras de realizar la labor docente.

La implementación de las TD dentro de la UPNFM se ha dado mediante un proceso tardío. Los docentes que se encuentran ejerciendo actualmente no vivieron una presencia fuerte de TD en su formación inicial. Nikola Tesla: *Cuando yo estudié, aún no se implementaban plataformas digitales*. Hoy, dentro de la formación profesionalizante, en la Pedagógica, como requisito de graduación, se deben llevar dos módulos de informática, enfocados más en una formación técnica de como utilizar algunas TD.

Guillermo Marconi: *Es increíble, verdad, increíble. Yo recuerdo, que la clase de informática se implementó allá por el año 2007 – 2008, creo, en el pensum de las licenciaturas.*

Sin embargo, existieron experiencias en la formación profesionalizante que han marcado significativamente a los docentes, repercutiendo directamente en su práctica pedagógica. Los profesores Nikola Tesla y Simone de Beauvoir tuvieron interacciones con TD dentro de sus formaciones, impulsadas por sus profesores universitarios. En el caso de Nikola Tesla, en su formación profesionalizante, recalca que ellos trabajaban con software de simulación para simular circuitos eléctricos, y que esto ha influido directamente en su desempeño, narrando experiencias con estas TD, como aparece en la CODA (pág. 262). Por su parte, la profesora Simone de Beauvoir narra su experiencia con una plataforma para crear rúbricas de evaluación, la cual descubrió por una profesora en la universidad.

Simone de Beauvoir: *compartirle a los compañeros, de repente, los que son de informática tienen más, pero, para los que no, y creo que también has usado esta plataforma, Rubistar^{®46}, que es una plataforma en donde encontramos ya algunas listas de cortejos y rúbricas ya elaboradas.*

Nikola Tesla: *En le área de Electricidad usábamos mucho lo que son los simuladores para simular circuitos eléctricos*

Que la universidad sea un lugar que fomente la implementación de diversas TD en la cotidianidad de los futuros (o incluso ya) profesores es fundamental. No basta que las TD estén de manera virtual en el cotidiano de los profesores, o como un recurso auxiliar para la

46 Rubistar es una plataforma gratuita para ayudar a los docentes en la creación de rúbricas de evaluación. Disponible en: <<http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>>. Último acceso en 7 de julio del 2022.

realización de determinadas tareas, como la redacción de informes, o creación de diapositivas para las exposiciones. Es necesario una transformación profunda en los procesos de cómo se están implementando las TD en la formación profesionalizante de docentes, pero, sobre todo, creando espacios de discusión crítica de lo que significa la presencia de las TD, no solo dentro de los ambientes escolares, sino también en el cotidiano de los ciudadanos de la sociedad contemporánea.

Este postulado no se refiere a una formación exclusivamente técnica, la cual sí es importante, sino a una formación más crítica, pensada más desde la perspectiva estructurante. Si la formación inicial se queda solo en el campo de la tecnicidad, deja al docente como un técnico de la educación, como un ejecutor de tareas de enseñanza. Esta perspectiva es una secuela del positivismo, que aún continúa con sus remanentes en la actualidad. La racionalidad técnica concibe a las actividades realizadas por el profesional como instrumentales, buscando dar soluciones prácticas, basadas en técnicas científicas, a todo tipo de situaciones problemas en el ambiente escolar (PÉREZ GÓMEZ, 1997). Pero esta perspectiva, influenciada fuertemente por el mercado, no solo influye en la manera en la que se concibe a la formación de los profesores, sino también en la manera en la que los profesores piensan que debería ser la formación de sus alumnos, considerando que se debe enfocar en una formación técnica. En el caso del profesor Guillermo Marconi, se refiere a la formación de técnicos en las escuelas, si bien no se refiere a técnicos en educación, están dentro de esa racionalidad técnica, hacer que los individuos se formen como ejecutores, operarios de terminadas técnicas.

Guillermo Marconi: *Yo siempre he creído que necesitamos más formación técnica y menos peritos o bachilleres (aunque ahora están con otra nomenclatura)*

Esta racionalidad técnica en la formación de los individuos impone una lógica jerárquica de los conocimientos. Dentro de esta lógica, se da una subordinación de unos conocimientos ante otros, llevando también a un distanciamiento entre las profesiones, dejando a los individuos en una posición de aceptar sumisamente que lo externo defina, establezca las metas de sus participación en los procesos (PÉREZ GÓMEZ, 1997). Las transformaciones en los procesos de formación de los profesores se realizan de manera jerárquica, quedando en las manos de los especialistas o de funcionarios de las Secretarías de Educación, dejando a los profesores sin ningún tipo de injerencia en dichas transformaciones, solo como los receptores.

Al realizarse las transformaciones en los procesos de formación docente de manera vertical, jerárquica y enmarcados en una perspectiva tecnicista, va contribuyendo a fortalecer los mecanismos de control. Si bien siempre hay lugar para las líneas de fuga, muchos de estos mecanismos logran enraizarse en el profesor, quien luego intentará replicarlos en su trabajo como educador. “En este sentido, es preciso encarar los actos de enseñanza como formas de regulación social, que seleccionan los fenómenos, imponiéndoles fronteras, clasificándolos, distinguiendo lo esencial del escenario, sin olvidar que las fronteras delimitan lo que debe ser omitido” (POPKEWITZ, 1997, p. 47, traducción nuestra). Educar es, en todo sentido, un acto político, en el que están en constante lucha las fuerzas de control y de homogeneización con las de la singularización.

Por eso, es importante concebir una idea de formación docente y TD alejada de la lógica tecnicista, no enmarcada apenas en la ejecución de determinadas acciones con TD dentro de las salas de clases y que permitan al docente resolver determinados problemas educacionales. Esta lógica de formación técnica de los profesores los deja a merced de las disposiciones del mercado y sus injerencias en los entes gubernamentales, aceptando las composiciones verticales e incluso estableciendo los parámetros de lo que debe ser su rol dentro de la educación formal.

El acceso social a las TD condiciona los procesos de formación de los docentes, porque cuanto más amplia es la brecha digital, más difícil resulta que los procesos formativos se den con una amplia variedad de estrategias didácticas con TD. El tener un acceso reducido a una amplia gama de TD limita la posibilidad de explorar sus potencialidades en las prácticas pedagógicas. “Mientras tanto, un profesor ‘excluido’ digitalmente no tendrá la mínima condición de articulación y argumentación en el mundo virtual, y, por consiguiente, sus prácticas no contemplarán las dinámicas del ciberespacio” (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 98, traducción nuestra). Sin embargo, el acceso a las TD no es suficiente para lograr desarrollar las habilidades de un letrado digital y/o aprovechar las potencialidades de estas en las prácticas pedagógicas.

Ante esta brecha digital, la universidad ocupa un lugar importante para contribuir a crear mecanismos para superar las limitaciones de acceso a las TD. Porque la brecha digital no solo hace alusión al mero acceso físico a las TD, sino que tiene que ver con la calidad del acceso, e incluso con temas relacionados al poder. La universidad debe representar un espacio en la que los individuos logren tener un acceso de calidad a las TD, con un ancho de banda de

internet, acceso a diversas plataformas de informaciones, repositorios de universidades, bibliotecas digitales, etc., pero, también, un espacio de análisis crítico, en pro de la democratización del conocimiento.

A medida que las TD van ganando mayor presencia dentro del cotidiano de los profesores, estos se van familiarizando más con ellas, permitiendo que, al ingresar a la universidad, estén bastante compenetrados con las TD. Por ejemplo, la profesora Virginia Woolf ya estaba acostumbrada a interactuar con las TD en su cotidiano, cuando ingresó a la carrera de Inglés en la UPNFM; eso le facilitó realizar diversas de las asignaciones que se le indicaban. Otro aspecto a resaltar es que la profesora manifiesta que sus profesores de la universidad tenían un buen manejo de las TD, incentivándola a utilizarlas. Justamente, de los profesores que llenaron el formulario de pre-inscripción al curso de EDD, los profesores de inglés fueron quienes obtuvieron los mejores resultados en la clasificación ponderada simple de criterios que se realizó con las actividades cotidianas y a las estrategias didáctica con TD.

Virginia Woolf: Mientras que para los años en los que cursaba la universidad, la tecnología ya se había apoderado de la mayoría de áreas en nuestra vida cotidiana, ya debía entregar tareas en plataformas, mis libros eran digitales y para investigar recurría a la gran biblioteca GOOGLE®. Mis docentes, algunos eran expertos con toda clase de TIC, nos motivaban y guiaban para utilizar nuevos medios de aprendizaje, las clases eran más interactivas; como alumnos no debíamos memorizar y teníamos la facultad de ser los protagonistas de las clases.

Esos acercamientos con las TD también pueden acontecer dentro de las escuelas de educación media, previo al ingreso a la universidad. La profesora Gabriela Mistral vivió experiencias formativas con TD durante la educación media.

Gabriela Mistral: Esta escuela contaba con un taller de computación, en donde los estudiantes tenían clase dos horas a la semana, aquí fue donde adquirí algunos conocimientos sobre la computación, aprendí a manejar programas básicos para redactar textos, cuadros, entre otros. En este entonces no se había desarrollado tanto el Internet como hay en día, recuerdo que las computadoras ya traían un explorador para Internet; pero la escuela no contaba con ese servicio.

Es importante pensar en un proceso retroalimentador, donde el acceso social a las TD en la educación básica, media y la universidad permitan crear dinámicas que conduzcan a una implementación de las TD en las prácticas sociales. En otras palabras, se trata de permear de prácticas con TD en todos los niveles de la educación formal, que permitan a los individuos ir adquiriendo las habilidades de un letrado digital.

Para Bonilla (2005), la formación de los profesores es un proceso bastante amplio, ya que está relacionado con diferentes factores que no se reduce solo al manejo técnico de las TD. Se necesita de una formación holística, que discuta de manera crítica aspectos sociales, políticos, epistemológicos, económicos relacionados a las TD y su implementación en el cotidiano. Si estos factores no logran ser alcanzados en su totalidad dentro de la formación profesionalizante, la formación continuada puede contribuir a fortalecer, e incluso incentivar estas discusiones.

María Montessori: Yo estudié en 2010 y, directamente, ninguna, ya que fue presencial. Pero actualmente estoy en un diplomado virtual y sí, todo en línea, y me ha servido mucho el curso de estrategias didácticas.

La formación con TD no debe sólo restringirse a las universidades, sino que debería ser ampliada a todo el sistema educativo. Por esto, es importante que exista una correlación de vinculación entre los diferentes niveles de formación que les permita complementarse y acoplarse, con el fin de contribuir de una manera más fluida en el devenir del profesor. Para que todo esto esté en armonía, es importante que los diferentes niveles de la educación formal estén articulados, se complementen de manera sinérgica y que la formación profesionalizante se complemente con la formación continuada y viceversa.

5.2 FORMACIÓN CONTINUADA POTENCIALIZADA POR LA MOVILIDAD

La presencia de las TD en la sociedad contemporánea ha generado una gran fluctuación de información en internet, estableciendo nuevas maneras de movilidad. Para André Lemos (2009), existen tres tipos de movilidad: de pensamiento, física e informacional. Las tres se relacionan y se influyen mutuamente. Asimismo, con la portabilidad de las TD, la movilidad física adquiere nuevas dimensiones, que no solo se reduce al desplazamiento del cuerpo humano en un ambiente físico específico, sino que se crean encuentros con otras personas, sin importar el tiempo o el espacio. Sobre todo, se le otorgó a los individuos la posibilidad de producir información en cualquier momento y lugar. A esa facilidad de producir y tener acceso a grandes cantidades de información se le denomina movilidad informacional, que, a su vez, permite movilidad de pensamiento.

La portabilidad de las TD condujo a que se modificara la manera en la que los individuos interactúan en sociedad, por ende, la manera en la que aprenden. Al experimentar cualquiera de los tres tipos de movilidad producidos por las TD, se genera una reacción en cadena, que influye en las otras formas de movilidad y expande el rizoma. La movilidad ha permitido que los profesores experimenten diferentes maneras de interacción, permitiendo que los procesos (per)formativos adquieran nuevas dinámicas, venciendo las limitaciones del tiempo y del espacio.

La (Per)Formación de los profesores es constante; no se detiene. Puede que experimente retrasos relativos, es decir, desaceleraciones, reducción de la intensidad, pero no se detiene. A lo largo de la vida, los profesores transitan por diferentes centros de la (Per)Formación Rizomática, algunos formales y otros no formales, y cada uno crea diferentes vínculos, conexiones e intensidades. Los procesos formales de formación representan espacios importantes para la profesionalización, pero esta no se culmina al concluir la universidad. La (Per)Formación de los profesores es un proceso constante y permanente, donde la formación inicial/profesionalizante y la formación continuada están articuladas, destacándose los primeros años del ejercicio de la docencia, pero sin desconsiderar una perspectiva a lo largo de la vida del educador (NÓVOA, 2009a, b).

Antonio Nóvoa resalta que esos primeros años son trascendentales en la vida del nuevo profesor, donde los profesores más antiguos pueden contribuir con los más nuevos. Pero, para nosotros, esto se debe dar más en la dinámica de encuentros, de contagios mutuos, en la que los nuevos profesores traigan ideas novedosas adquiridas durante la formación profesionalizante, y donde los profesores más antiguos aporten sus propias experiencias significativas, contribuyendo con la (per)formación del otro. Esta idea de encuentros entre los nuevos y los antiguos profesores, si bien carga un gran potencialidad, se enfrenta a las limitaciones del poco espacio que tienen los profesores en Honduras para poder realizar este tipo de actividades, porque no disponen de actividades que generen este tipo de encuentros, ni del tiempo para poder organizarlas.

La falta de tiempo y de espacio para planificar y/o organizar encuentros entre colegas se debe a que, dentro de la carga de trabajo de los profesores, no se estipulan horas de planificación o de formación; en sus acuerdos (contratos) de trabajo se estipula que las horas que se les asignan son “horas clases”. En el [anexo 8](#) se adjunta un ejemplo de un acuerdo, donde se ve reflejado que la carga horaria es exclusivamente frente a alumnos. En una de las

reuniones con los profesores participantes del curso de EDD, se comentó sobre si tenían horas remuneradas para realizar la planificación y en qué momentos se realizaba dicha actividad, a lo que la profesora Simone de Beauvoir respondió:

Simone de Beauvoir: *En tu recreo*

Investigadora: *En los recreos...*

Simone de Beauvoir: *A la hora de comer, de madrugada, para que no molesten los hijos.*

Investigadora: *El portafolio docente se tiene que hacer en la casa...*

Simone de Beauvoir: *En las vacaciones.*

Los profesores perciben la manera tan acelerada en que se dan los cambios en la sociedad, y ven como esta les exige que se mantengan en una constante (per)formación. Con frecuencia, cuando los profesores comienzan a ejercer la docencia, son cargados de múltiples responsabilidades que los van absorbiendo y les disminuye el deseo de continuar con su (per)formación. Esta realidad representa un problema a la hora de continuar actualizándose con las TD, y, por ende, esta desaceleración en su (per)formación rizomática termina afectando la posibilidad que se vayan implementando las TD en las prácticas pedagógicas.

Gabriela Mistral: *Con el paso del tiempo y nuevas obligaciones que fueron llegando a mi vida, me quedé con los conocimientos anteriores y dejé de actualizarme con las nuevas aplicaciones y programas, llegando a desconocer mucho de lo que hoy en día muchos jóvenes saben.*

La formación continuada juega un papel importante en dicho proceso de actualización, pero es importante replantearse la manera en la que se ha venido organizando y ejecutando. Antonio Nóva (NÓVOA, 2009a) argumenta que la formación de los profesores debe ser colocada nuevamente en las manos de los profesores, ya que durante mucho tiempo esta ha sido establecida por las directrices de especialistas de la educación, organizaciones internacionales e investigadores de la educación. No se trata de anular la participación de estos otros entes, sino de darle un mayor protagonismo a quienes ejecutan el ejercicio de la docencia.

Antonio Nóvoa (2009a) argumenta cinco propuestas bajo las cuales se debería orientar la formación de profesores. La primera se basa en una formación con un alto componente práctico, mediante el análisis de casos relacionados al trabajo escolar, sugiriendo posibles soluciones. La segunda se enfoca en crear espacios de encuentros entre los nuevos y más antiguos profesores. Los programas de formación de profesores no toman en consideración los puntos de vista u opiniones de los docentes, por lo que esta propuesta se enfoca en

regresarle a los profesores el protagonismo en sus procesos formativos, el cual ha sido ocupado principalmente por especialistas pedagógicos, científicos de la educación o autoridades educativas responsables de las políticas públicas. La tercera enfatiza la importancia que tiene una formación que atienda las dimensiones personales del profesor, que les permita crear un auto-conocimiento dentro del conocimiento profesional y de percibir el sentido de la profesión; Nóvoa recalca que “es imposible separar las dimensiones personales y profesionales” (2009a, p. 212). La cuarta propuesta coloca a la escuela como el lugar de la formación del profesor, donde se debe valorizar el trabajo en equipo, mediante la creación de programas y/o proyectos educativos por parte del equipo docente; esto permite que los profesores fortalezcan sus sentimientos de clase y de identidad profesional, dándoles más seguridad en sí mismos. Finalmente, la quinta propuesta, se relaciona con la proyección que la escuela tiene con la comunidad, es decir, una formación que estimule la participación del profesor en los espacios públicos de la educación.

Con la presencia de las TD en la sociedad y en los ambientes escolares surgen nuevas oportunidades para pensar la formación continuada, así como nuevos desafíos. Dentro de las oportunidades está el trabajo colaborativo, en el que los profesores puedan compartir conocimientos y experiencias educativas que podrían contribuir al otro; un intercambio de experiencias, espacios que permitan que se den los contagios pedagógicos dentro de procesos formales de formación como lo es la formación continuada. Esta lógica más horizontal de pensar la formación continuada permitiría que los conocimientos se propaguen más fácilmente, facilitando, inclusive, que dichos encuentros formativos no se den solo dentro de una área académica determinada, sino que converjan diferentes áreas y compartan sus conocimientos.

Dentro de los desafíos a enfrentar está la marcada presencia de las grandes corporaciones vendiendo masivamente paquetes de Tecnologías Educativas, cuyo principal interés está en el lucro, ya que los dueños/productores de las máquinas, softwares y plataformas tienen una relación de lucro con ellas, como lo proponía Simondon (2007). No obstante, el problema no se reduce a la venta de estos productos ofertados por las grandes corporaciones, sino que también abarca a la plataformización de la educación, ya que los datos que producen estas plataformas educativas como Google Workplace for Education e Microsoft 365 no son del todo transparentes con relación a como se manejan los datos e informaciones que se producen en ellas (PRETTO *et al.*, 2021).

Como consecuencia de la pandemia por el COVID-19, la plataformización de la educación tomó mayor fuerza, en el caso de los profesores que participaron del curso, era recurrente como ellos estaban implementando la plataforma de Classroom® para sus clases virtuales. Esta fuerte presencia de la plataforma Classroom® se evidenció en la realización del trabajo final del curso de EDD, el cual consistía en realizar una estrategia didáctica con tres de las TD discutidas en los módulos y organizar dicha clase en un ambiente virtual, ante lo cual la mayoría optó por esta plataforma. En el [anexo 6](#) podemos observar la estrategia didáctica propuesta por la profesora Jane Austen, cuyo ambiente virtual es Classroom®.

Ante la necesidad de desarrollar sus clases de manera remota, las grandes empresas aprovecharon esa necesidad para introducirse con mayor fuerza aún en los ambientes escolares, ya que esa presencia del mercado no era nueva. En los últimos años, la Industria de la Educación ha tomado mayor fuerza, con la venta de productos tradicionales como los libros de texto, materiales didácticos, etc., pero también con las tecnologías educativas (NÓVOA, 2009b). Por lo tanto, este tema no es nuevo, solo tomó mayor fuerza debido a las condiciones que estaba enfrentando la sociedad durante la pandemia.

De este contexto, llegamos al año 2020, período en el que escuelas y universidades, en todo el mundo y también en Brasil, cerraron sus puertas como medida de protección ante la crisis sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19. En este sentido, la sociedad se ha volcado, una vez más, a los debates que desde hace tiempo se plantean en la agenda sobre la integración de las tecnologías en la educación (PRETTO et al., 2021, p. 223, traducción nuestra).

Adicionalmente, vemos que las plataformas con cursos en línea masivos y abiertos (Massive Open Online Course, MOOC) cargan consigo un potencial para contribuir con la formación continuada de los profesores. Esta modalidad de la enseñanza surge con grandes expectativas, que contribuirían significativamente a la democratización del conocimiento; sin embargo, no ha sido eso exactamente. En torno al año 2012, los MOOC alcanzaron su mayor auge, sin embargo, se han venido enfrentando a una serie de desafíos, como el hecho que muchos de los cursos ofertados se limiten a sencillas lecciones con videos de corta duración (de dos a tres minutos), poca credibilidad en sus índices estadísticos, poca claridad sobre el porcentaje de permanencia y conclusión de los cursos. Se estima que tiene entre un 75% a 90% de abandono; también las dudas con relación al modelo de negocio o de financiamiento del MOOC⁴⁷ (POY; GONZALES-AGUILAR, 2014). La manera en la que son financiados los

47 Inicialmente los MOOC nacen con una idea de gratuidad que contribuyera a la democratización del conocimiento, pero, que para poder financiar estas plataformas y poder mantenerse recurrieron a estrategias

MOOC ha enfrentado grandes retos, se han creado estrategias, pero continúan dependiendo del modelo financiero de las instituciones que los ofrecen, que, con frecuencia, suelen ser las universidades (DANIEL; CANO; GISBERT, 2015).

Aunque los MOOC han enfrentado, y continúan enfrentando, una serie de desafíos, también tienen las grandes potencialidades de contribuir como catalizadores de la formación continuada de los profesores. Los MOOC permiten una movilidad física a los profesores, ya que pueden tener acceso a cursos de formación de diferentes instituciones y de otras partes del mundo. También permiten la movilidad de las informaciones, intercambio de experiencias, que eventualmente terminan teniendo una injerencia en el pensamiento del individuo, promoviendo la movilidad de pensamiento. La enorme potencia de los MOOC se debe, en gran medida, al desarrollo de las tecnologías digitales móviles, que han permitido que los individuos puedan tener acceso a estos ambientes educativos en cualquier momento y espacio. La movilidad física que brindan las TD, ha facilitado que los profesores de Honduras emprendan procesos de formación continuada en los MOOC, ya que estos cursos suelen ofrecerse de manera gratuita, teniendo que pagar solo si los profesores desean obtener las versiones “*premium*”, donde ofrecen tutorías, certificados y otros servicios más específicos. Tanto la profesora Jane Austen, como el profesor Oscar Wilde han expresado que conocen de estas plataformas y que han tenido experiencias de formación dentro de ellas.

Jane Austen: Así es colega, tuve varias experiencias en esos cursos virtuales de MOOC (Massive Open Online Course) y es increíble cómo uno logra ser parte de una universidad y poder estudiar y formar parte de ese mundo virtual, compartir, aprender, pero debemos someternos a ese cambio y adaptarnos y no estancarnos.

Oscar Wilde: [refiriéndose a lo que aprendió en una capacitación que recibió] Ahí aprendí que era un Wiki, ahí aprendí que era.... varios, varios, ahí fue que aprendí de EdX.

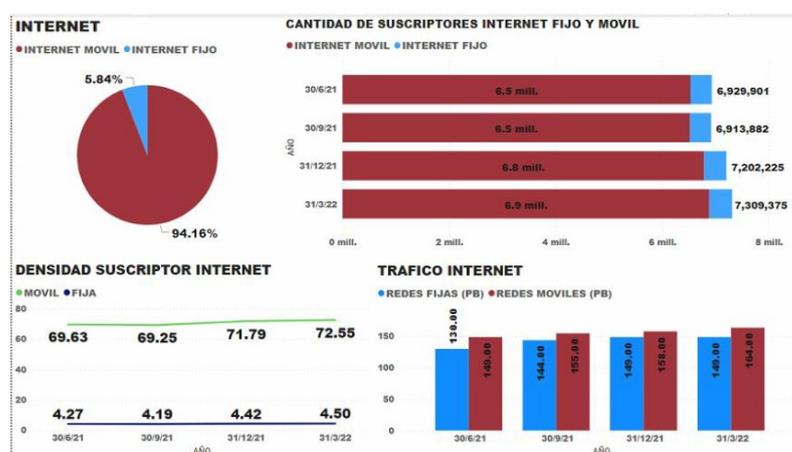
Otro de los grandes desafíos de la formación continuada, mediante los MOOC, es el acceso masivo, dado que este termina reflejando las brechas digitales de acceso a TD que ya existen en el mundo, donde las élites académicas, profesionales e *interagentes*⁴⁸ avanzados son los principales beneficiados (POY; GONZALES-AGUILAR, 2014, p. 110). En sus

de financiamiento, siendo las Universidades quienes principalmente, y posteriormente, han venido creando otras estrategias de financiar, vendiendo ciertos servicios o incluso cobrando por los certificados. Si bien tienen una filosofía abierta, terminan entrando a la dinámica del mercado.

48 Esta palabra del portugués se refiere a aquellos que interactúan. En esta línea de pensamiento, nos referimos a un nivel avanzado de interacción entre los humanos y las TD, influyéndose mutuamente, esto para evitar usar el término “usuarios avanzados”, ya que esta visión coloca a las TD como simples instrumentos al servicio del humano, sin generar alguna influencia mutua entre ambos.

inicios, se pretendía que los MOOC tuvieran una gran alcance, llegando a una gran cantidad de personas, sin embargo, las enormes brechas de acceso a las TD terminan dificultando que los individuos puedan tener acceso a los cursos de formación ofrecidos en estos cursos. En Honduras, la brecha digital es enorme, solo 4 de cada 100 hondureños tienen conexión a internet fijo con conectividad de banda ancha (HONDURAS, 2022). En la figura 12, se pueden observar las cifras de conexión a internet móvil y fijo en Honduras.

Figura 12: Datos sobre el acceso a internet fijo y móvil en Honduras



Fuente: Extraído del Informe Trimestral de los Indicadores del Sector de Telecomunicaciones en Honduras, (Honduras, 2022).

Otro aspecto a ser considerado es que los cursos que se ofrecen en los MOOC no responden a las realidades de los países en vías de desarrollo, por lo que estos deberían experimentar ciertas adaptaciones a estos ambientes, así como también una adaptación cultural (DANIEL; CANO; GISBERT, 2015). Debido a que muchas de estas plataformas son de diferentes países, y generalmente del primer mundo, muchos de los cursos ofertados en sus plataformas no van en sintonía con las necesidades y realidades de los países en vías de desarrollo. Existen pocas iniciativas de MOOC en países en vías de desarrollo. En el caso de Honduras, existe la plataforma de MENTORAH⁴⁹, la cual permite a las personas poder recibir y ofrecer cursos de formación en diferentes áreas del conocimiento.

Pero no solo las grandes corporaciones han entrado en este mercado de la Educación, también instituciones de educación superior públicas han creado cursos de formación, los cuales son comercializados y vendidos a los profesores. Por ejemplo, la FUNDAUPNFM

⁴⁹ Es una plataforma de aprendizaje y enseñanza profesional. Disponible en: <<https://mentorah.org/>> . Último acceso en 28 de julio del 2022.

tiene un repertorio de Diplomados: Diplomado de Formación Pedagógica en Educación Superior, Diplomado de Gestión, Dirección y Evaluación de Instituciones Educativas, Diplomado de Docencia en ambientes virtuales de aprendizaje, Diplomado en Garantía de Derechos de la Niñez y Adolescencia, Certificado de Inglés como segunda Lengua (nivel 1-7), Diplomado en Gestión e Innovación Pública y Diplomado en Tributación. Todos estos se están ofreciendo en la modalidad virtual. Estos cursos tienen un costo monetario, a pesar de que ofrecen promociones para quienes han sido alumnos egresados de la UPNFM. En la imagen 13, podemos observar una campaña publicitaria del Diplomado de Docencia en ambientes virtuales de aprendizaje.

Figura 13: Publicidad del Diplomado de Docencia en ambientes virtuales de aprendizaje, ofrecido por las FUNDAUPN

Si eres parte de la manada de egresados de UPNFM o de nuestros diplomados, recibe un descuento especial en nuestra primera generación.

NUEVOS DIPLOMADOS

MATRÍCULA EXTRAORDINARIA
Del 27-02-2022 al 03-03-2022

- Diplomado: Docencia en ambientes virtuales de aprendizaje.
- Diplomado en administración e innovación pública.
- Diplomado en garantía y derecho de la niñez y la adolescencia.

Dirigidos a profesionales universitarios

Escanea código Qr para llenar formulario de matrícula

Contacto:
(504) 8951-0063

LA UNIVERSIDAD PARA TODOS

Clases de modalidad en línea

Fuente: Página en Facebook de la FUNDAUPN de Santa Bárbara

Estas modalidades de formación virtual integran el mercado de la Educación, proliferándose múltiples plataformas que ofrecen este servicio. Algunas de estas ofrecen cursos en diferentes áreas, y otras se han creado para un determinado sector de la población, por lo que suelen ofrecer un repertorio de cursos encaminados a responder a las necesidades

de ese grupo social. Tal es el caso de Conidea⁵⁰, una compañía mexicana que se dedica a la formación y consultoría educativa. Ofrece una amplia variedad de cursos para los docentes, tratando de cubrir esas necesidades de actualización, sobre todo en temas de formación y TD. La potencia de estos ambientes es la posibilidad de la movilidad de tener encuentros con otros especialistas de otros espacios geográficos. Esta clase de contagios pedagógicos permite que los profesores puedan tener acceso a informaciones y actualizaciones en determinados temas que, dentro de su espacio geográfico, no hubiera sido posible.

Guillermo Marconi: Hace poco yo recibí un curso con una empresa de México, que se encarga de capacitar docentes en México, se llama: Conidea, no sé si ustedes lo conocen, ellos pues, bueno, yo recibí tres cursos con ellos, el de videos para el aprendizaje, podcast para el aprendizaje, y lecciones multimedia para el aprendizaje, algo pues muy interesante, muy bonito. Y algo que me gustó de ello fue la estrategia que utilizan, ellos utilizan una estrategia que hacen leer todo lo que conlleva el video.

Adicionalmente, estas modalidades de formación virtual permiten que los profesores vivan experiencias formativas mediadas por las TD, siendo ellos los estudiantes. Las experiencias que los profesores viven como estudiantes, tanto en la formación profesionalizante como en la formación continuada, les permite explorar las potencialidades didácticas de las TD, que, posteriormente, intentarán implementar en su desempeño como educadores, ya sea en las clases presenciales o en ambientes virtuales.

Simone de Beauvoir: Después de tres meses de haber comenzado a estudiar en línea, de manera virtual, usando plataformas como: Zoom® para recibir las clases, y Classroom® para pruebas escritas o controles de lectura, mi forma de pensar ha cambiado tanto, que al día de hoy curso el tercero de los cinco talleres que debo de cursar para aprobar mi diplomado, no solo logrando aumentar mis conocimientos, sino también cambiando mi forma de pensar, de tal manera, que si tenemos las ganas, el interés, las metodologías y la guía idónea, podemos ser capaces de aprender, si así lo deseamos.

El vivir experiencias formativas como alumnos les permite a los profesores ver a las TD desde otros ángulos, haciendo que vivan experiencias que terminarán influyendo en su devenir. “Como la vida, la experiencia, es un fenómeno relacional, y su centro se configura en la relación con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros, con lo que somos, con lo que hacemos y con lo que deseamos hacer: proyecto” (MACEDO, 2015, p. 26, traducción nuestra). La experiencia tiene la potencia de movilizar, de generar deseos, de contribuir para transformaciones significativas en el ser. El profesor Oscar Wilde, mediante una movilidad física, en la que pudo realizar estudios en los Estados Unidos, pudo tener la

⁵⁰ Disponible en: <https://conidea.mx/>. Último acceso en 11 de julio del 2022.

experiencia de interactuar con estos ambientes, percibiendo que el cambio de percepción no es fácil, porque conllevan grandes transformaciones en la manera de percibir las cosas y en la misma conducta de los profesores.

Oscar Wilde: Yo ya había cambiado un poco el chip, como dice uno comúnmente, porque yo ya había tenido una experiencia con aprendizaje virtual, en el programa de intercambio que yo me fui para Estados Unidos. Yo saqué unas clases, como quien dice, para rellenar ciertos espacios en mi título de la Pedagógica, y no puse un pie en una universidad, todo fue clases Online. Para mi fue muy difícil al inicio, porque tener la disciplina de, por ejemplo, se hacía un examen semanal, en el examen me iba bien, pero tenía que involucrarme en dos foros, por ejemplo, uno era el martes y el otro era el jueves, entonces a veces quería escribir los viernes en los dos foros, y ya los dos foros ya estaban cerrados. Entonces, recuerdo que la clase de Government, que fue la primera clase que yo saqué, yo la pasé con C, que es como el 70 aquí, el 70 pelón, fue como un impacto, porque yo decía: ¿cómo puede ser?, yo puedo participar en la hora que yo quiero, nadie me está presionando, nadie me está siguiendo, pero, caí en cuenta que realmente era un arma de doble filo.

Los cursos virtuales de formación representan una gran oportunidad para poder contribuir con los procesos (per)formativos de los profesores, ya que cargan en sí la potencia de la movilidad informacional. En los cursos virtuales no se requiere del desplazamiento físico de los profesores, como expresaba el profesor Oscar Wilde: “ *y no puse un pie en una universidad, todo fue clases Online*”, ya que todo el curso fue totalmente virtual. El curso de EDD, producto de esta investigación, refleja el gran potencial de los cursos virtuales para contribuir con la formación continuada de los profesores de Honduras, ya que representó un espacio para que pudieran compartir las realidades educativas en cada nivel en el que se desempeñan, como en cada una de las localidades del país; adicionalmente, pudieron interactuar con diferentes profesionales de diferentes áreas como lingüística, informática, diseño gráfico, entre otras, de diferentes países de Latinoamérica.

Pero, estas modalidades de formación también enfrentan muchas dificultades para los profesores. Una de ellas está relacionada al adaptarse a la dinámica de estos cursos, en la cual la autonomía para gestionar su tiempo para la realización de las actividades asincrónicas es fundamental; Oscar Wilde mencionó que se le dificultó adaptarse a esta dinámica. También presenta problemas de permanencia, la deserción en los cursos virtuales es bastante alta; en el curso de EDD desertaron en promedio 9 de 15 profesores de cada grupo a lo largo del curso.

No solo la movilidad física mediada por las TD carga una potencialidad para contribuir con las (Per)Formación de los profesores, también cuenta el acceso a otras comunidades

educativas y a otras experiencias de manera virtual. La misma movilidad física de desplazamiento en el espacio geográfico es un gran catalizador para permitir que los profesores se aproximen a las TD. Realizar estudios de formación continuada en otros países o con personas de otros países, permite ampliar el espectro de los contagios pedagógicos. En el caso particular de los profesores que participaron del curso de EDD, cuatro de ellos tuvieron experiencias de formación en el extranjero: Oscar Wilde, Jane Austen, Guillermo Marconi y Konrad Zuse.

Guillermo Marconi: Es increíble cómo ellos utilizan cualquier aplicación para sus clases. Preparan los alumnos en muchos aspectos, que para opinión de algunos colegas es perder el tiempo. Les comento que allá [refiriéndose a Corea] me pareció más fácil el trabajo docente, lo único, que pasan más en el centro de trabajo.

Estas experiencias de formación continuada en otros países permite a los profesores establecer contrastes entre sus realidades y las de otros países. El contemplar la manera en la que se organizan y ejecutan los procesos educativos en otros países genera contagios en los profesores que procuraran, eventualmente, intentar reproducir algunas de las experiencias que observaron, adecuándolas a su entorno.

Oscar Wilde: Al salir del país, el solo hecho de viajar, y que uno haga el contraste entre las condiciones que uno vive y las condiciones fuera del país, es algo que le cambia la vida, solamente eso.

Guillermo Marconi: [Comentario adjunto a la Figura 14] Esto es un globo que permite la simulación de todos los planetas y también se pueden observar ríos, montañas, rutas marítimas, rutas aéreas, en fin un montón de conceptos. Es un centro experimental educativo [...] Uno en pequeñas cosas, doctora, puede ir creciendo, yo sé, que de repente no tenemos los recursos con que cuentan esos países, pero, uno en poquito puede ir avanzando. Por ejemplo, hay simulaciones, hay, como le dijera, hay aplicaciones que permiten simulaciones que uno las puede hacer con los estudiantes en el aula [...].

Figura 14: Imagen de un simulador en Corea compartida en el grupo del WhatsApp®.



Fuente: Autoría del profesor Guillermo Marconi durante su viaje a Corea.

Para traer un ejemplo sobre experiencias formativas en el extranjero, citaremos un proyecto realizado en Brasil, que estuvo vigente entre el 2011 y el 2016, llamado “*Programa Ciências sem Fronteiras*”, desarrollado por el Gobierno Federal Brasileño, con la intención de promover la internacionalización de la educación superior. En este programa se brindaban becas de estudio para que estudiantes brasileños pudieran realizar estudios en laboratorios y universidades en el extranjero, también incentivaron que investigadores extranjeros colaboraran con los grupos de investigación existentes en Brasil (PROLO *et al.*, 2019). Con esta iniciativa, no solo se incentivó la formación de los académicos de diferentes áreas del conocimiento en Brasil, también se amplió la diáspora científica, permitiendo que las redes académicas se ampliará. Si bien este proyecto se enfocó, principalmente, en la formación profesionalizante, esta lógica de movilidad se puede implementar dentro de la formación continuada.

La posibilidad de movilidad, de traer profesionales de otros países, para que puedan tener encuentros formativos con los profesores de Honduras, es uno de los aspectos de la formación continuada que ha permitido que se acerquen a las TD. La movilidad de personas por diferentes espacios geográficos permite que los profesores hondureños descubran nuevas dimensiones de cómo se pueden implementar las TD en sus prácticas pedagógicas.

Guillermo Marconi: Sinceramente. Tuve la experiencia, doctora y compañeros, de compartir con unos instructores de Costa Rica en lo que es la parte de robótica, ellos están muy preparados en esa área, inclusive son

capacitados por la Secretaría de Educación de su país, constantemente, en esta área, inclusive intercambios internacionales, y todo esto les permite conocer más, más a fondo lo que es esta disciplina.

Estas inversiones de contratar a profesionales extranjeros para realizar experiencias formativas generalmente en Honduras no suelen ser iniciativas gubernamentales, como sucedió en el programa de Ciencias sin Fronteras en Brasil. Estas iniciativas son más frecuentes que se realicen dentro de las instituciones educativas privadas, pues responden más a intereses de mercado, que a la mera intención de contribuir a la formación continuada de los profesores. Para las instituciones educativas privadas, que venden el servicio de formar a los alumnos, es importante que este sea de “calidad” para poder atraer a más “clientes”(alumnos) y ser más competitivos dentro del mercado de la Educación. No obstante, independiente de los intereses que generen estas iniciativas, estas contribuyen a crear experiencias que permiten que los profesores en Honduras tengan acercamientos con las TD.

Oscar Wilde: Algo que me impactó mucho cuando estuve en La Salle, fue una capacitación que nos dio el rector de la universidad de San José, Costa Rica, un señor guatemalteco, que nos decía: “usted en la clase de Estudios Sociales le va a pedir a un muchacho que se aprenda la capital de “Tucmuntu”, si eso ¿en qué le va a servir al muchacho?, eso usted lo busca en Google®, “capital de tal lugar”, e inmediatamente... Entonces, el hablaba mucho sobre aprendizaje significativo, no aferrarnos al pasado, buscar la forma de innovar. Nos decía, también que pues, que muchas veces el mal uso de la tecnología venía siendo tan malo como el caer en el aprendizaje tradicional. Y algo que a mi me cambió un poco el paradigma fue algo que el dijo, que uno muchas veces piensa que las personas jóvenes son personas innovadoras, son personas que cambian el paradigma, pero, si recuerdo muy bien, que el dijo, no siempre es así, muchas veces la gente joven resulta ser más conservadora, más apegada a como se han venido haciendo las cosas que la gente mayor, por decirlo de alguna manera.

El profesor Oscar Wilde dice que, ya trabajando dentro de una institución pública, su centro educativo fue seleccionado para instalarse un laboratorio de polimedias. Este proyecto fue impulsado por la Universidad Politécnica de Valencia, quien equipó el centro educativo con un equipo para crear videos y brindó capacitaciones para los docentes del centro educativo para utilizar esa TD. El profesor destaca que la iniciativa provenía de una Universidad europea, pero que la Secretaría de Educación de Honduras se quedó con los créditos de este proyecto. Esto evidencia el poco interés que han manifestados los gobiernos, hasta el momento, en generar proyectos nacionales, encaminados a la formación continuada de profesores en temas relacionas las TD.

Oscar Wilde: pues la verdad no se si fue una iniciativa netamente de la Secretaría de Educación, pero, sí, tuvimos una capacitación por parte de la Universidad Politécnica de Valencia, en el 2014, y hago la aclaración, porque la secretaria fue la que terminó saludando con sombrero ajeno, porque realmente fue un programa de conversión de deuda por parte del Gobierno Español, que hizo una donación de un centro para la edición de videos a ciertos colegios de Honduras, e incluso estos se tomaron la molestia de mandar un profesor de Valencia, que llegó hasta Ocotepaque.

Existen proyectos aislados relacionados a formación en TD, pero, no alcanzan a un número significativo de profesores. Existen ambientes desde la Secretaría de Educación que ofrecen cursos de formación docente, como es la Plataforma de Formación Docente⁵¹, creada desde la Dirección General de Desarrollo Profesional, donde se brindan cursos virtuales docentes en diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, estos son cerrados. Para poder participar de tales cursos, debe darse una indicación de las autoridades educativas departamentales. El hecho de no dejar abiertos a estos espacios virtuales de formación inhibe la formación de los profesores y limita el alcance de la política pública.

Es importante pensar en políticas públicas que contribuyan a ampliar las posibilidades de formación. Las políticas públicas sobre formación de profesores deben procurar ir más allá de la mera implementación de las TD, abarcando la educación básica, media y superior. También, estas políticas públicas deben buscar fortalecer la conexión a internet que tengan los centros educativos en todos los niveles, así como garantizar el acceso a las TD, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Finalmente, se requieren políticas públicas que coloquen como un aspecto fundamental la conexión a internet de calidad en toda la sociedad (PRETTO; RICCIO, 2010).

Nos encontramos inmersos en una sociedad globalizada, permeada de TD, de exigencias que giran entorno a las habilidades de letrados digitales, demandas que cambian de manera tan rápida que la formación inicial no tiene el tiempo de realizar las actualizaciones pertinentes. Las Universidades realizan actualizaciones en sus programas de estudio, tratando de adaptarse a los cambios que emergen, pero no se realizan lo suficientemente rápido. Deben pasar por una serie de procedimientos burocráticos y administrativos para que sean aprobados e implementados. Ante esta limitación, la formación continuada es la que posibilita dar cuenta de esos cambios, haciendo que los profesores se mantengan en un proceso permanente de actualización, en función de las demandas sociales; sin embargo, estas iniciativas deberían

51 [Plataforma de Formación Docente \(se.gob.hn\)](http://se.gob.hn) as <http://ibertel.se.gob.hn/cv_dgdp/>.Último acceso 28 de julio del 2022.

recaer en proyectos de la misma Secretaría de Educación, es decir, desde las entidades del Estado. Por tanto, ante la falta de oportunidades para llenar los vacíos de conocimiento existentes, los profesores buscan la manera de acercarse a las TD mediante iniciativas autónomas.

5.3 LA AUTOFORMACIÓN: LA CONVERGENCIA DE LAS FUERZAS DE LO EXTERNO

Existe una idea de lo que es la autoformación, concibiéndola como un proceso individual, aislado, en la que las personas aprenden solas. Sin embargo, los individuos aprenden en interacción con otros, en encuentros que contagian, que pueden ser con personas, máquinas, libros, o cualquier otra máquina deseante, que pueda generar deseos en las personas, movilizándolos. La autoformación es uno de los elementos de la (Per)Formación Rizomática, la cual es transversal, ya que, también está presente durante la formación profesionalizante y la formación continuada, en la cual interactúan el individuo con otros individuos y tecnologías (no nos referimos de manera exclusiva las TD, sino a todo tipo de dispositivo inventado por los humanos, desde un libro, hasta un software de simulación).

Para Pascal Galvani (2002), la (Per)Formación cuenta con tres principales polos o ejes: uno mismo (autoformación), otros (heteroformación), cosas (ecoformación), los cuales se vinculan mediante tres procesos de retroalimentación y toma de conciencia: el primero es entre la persona y los otros; el segundo es entre la persona y los objetos; y el tercero sobre cómo el sujeto toma conciencia de sí mismo y su funcionamiento. La autoformación funciona en estas tres dimensiones, ligadas por vínculos indisociables, el individuo se autoforma en el encuentro con otros, con la interacción con el afuera; sin eso, el adentro no puede experimentar cambios.

La autoformación es un proceso paradójico que se alimenta de sus dependencias. Está constituido por la conciencia y la retroalimentación sobre las influencias heteroformativas y ecoformativas. Así, la autoformación supera, al integrarlos, los límites de la educación entendida como transmisión-adquisición de conocimientos y conductas (GALVANI, 2002, p. 96, traducción nuestra).

La propia existencia del individuo depende de las relaciones de los vínculos que crea en cada uno de los encuentros que tienen con su entorno. La importancia de la autoformación no

está en el significado o en el significante, sino en los vínculos y en las conexiones que permiten que fluyan los contagios pedagógicos; la autoformación funciona gracias a las fuerzas que emanan del afuera.

Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o significante, en un libro no hay nada que comprender, tan sólo hay que preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya, con qué cuerpos sin órganos hace converger el suyo. Un libro sólo existe gracias al afuera y en el exterior (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 11).

Cuando las fuerzas del afuera convergen en el individuo, interactuando y estableciendo conexiones, hace que los individuos se movilicen, hace que generen acciones concretas que le permiten desarrollar ciertas habilidades o crear determinados conocimientos. La presencia de las TD y la poca formación formal que los profesores reciben sobre ellas y sus potencialidades en educación es una fuerza catalizadora, que impulsa a los profesores a crear procesos de autoformación. Estos procesos de autoformación no se dan de manera aislada; surgen enmarcados en un contorno que los impulsa, por lo tanto, su mismo desarrollo se continúa realizando en conexión con el afuera.

Los movimientos de la autoformación conducen a los profesores a indagar en diferentes ambientes, en interacción con otros objetos. En esta caso, las TD no solo impulsan sus formaciones, también son parte constituyente del desarrollo de la autoformación. Los ambientes digitales como máquinas deseantes se acoplan a los docentes para crear vínculos, conexiones que les permiten a estos desarrollar habilidades, pericia con las TD.

Nikola Tesla: Fue una formación autodidacta donde nosotros como docentes hemos investigado cómo usar las diferentes plataformas digitales y a la vez instruir a nuestros alumnos para poder tener una mejor comunicación en las clases virtuales..... Al inicio parecía difícil implementar esta estrategia de enseñanza, pero, investigando en diferentes portales del internet se me facilitó el manejo de dicha plataforma.

La autoformación, como parte de la (per)formación, se desplaza de manera rizomática, creando vínculos de forma tal que los mismos profesores tienen dificultades para poder seguir sus rastros. A medida que circulan en los diferentes ambientes digitales, los profesores van teniendo diversos encuentros que los conducen a otros encuentros. El profesor Oscar Wilde, desde hace un tiempo ha venido implementando a Duolingo® dentro de sus prácticas pedagógicas. Al cuestionarle cómo fue que tuvo ese encuentro con esa TD, mencionó que fue mediante otra TD. Esto muestra que muchos de esos encuentros, que han permitido que los

profesores se aproximen a las TD, han sido mediados por otras TD, que han generando una sinapsis que se propaga rizomáticamente, conllevando a más encuentros con TD.

Oscar Wilde: Yo, la verdad, yo descubrí Duolingo® por una aplicación que yo usaba bastante, que se llama Pocket, que es como bolsillo. Pocket era mi antigua aplicación favorita, ahora me gusta más una aplicación que se llama Script, qué es para leer libros, es como Netflix®, pero, con libros y con audiolibros.

Son encuentros que se propagan, generando más encuentros y que permiten que los profesores exploren nuevas TD. Es un proceso constante que responde, al igual que la formación profesionalizante y la formación continuada, a un contexto donde el mercado, la industria ejercen gran injerencia en las percepciones que los profesores tienen de las TD y, por lo tanto condicionando la manera y las intenciones bajo los cuales se realiza la autoformación. Los procesos de autoformación que emprenden los profesores están motivados por las percepciones que los docentes tienen sobre el rol que desempeñan en la sociedad y sobre las TD. El mercado condiciona la manera en la que los profesores van percibiendo como deben desempeñarse, y las habilidades que deberán ir adquiriendo a lo largo de su trayectoria profesional.

Mary Shelly: No obstante, los maestros seguimos capacitándonos, nos estamos alfabetizando, ya que bien se sabe, que hoy en día, el profesional que carezca de este conocimiento, nos convertimos en analfabetas digitales.

A medida que los educadores van sintiendo el deseo de descubrir las potencialidades de las TD para implementarlas en su labor, se motivan no solo a aprender mediante los encuentros con TD, sino también como otros individuos. Por ejemplo, el profesor Oscar Wilde ha venido sintiendo que es importante conocer un poco sobre lenguaje de programación, por lo que le ha solicitado a un amigo que le enseñe lo básico sobre el tema.

Oscar Wilde: Mi amigo me está enseñando a programar. HTML. La verdad que no le voy a decir que me voy a dedicar a programar después de esto, porque para mí es como una habilidad básica, es como el inglés, no es que voy a ser un experto programador, pero por lo menos si quiero tener un entendimiento básico de como funcionan las cosas

La autoformación para lograr aproximarse a las TD es realizada muchas veces “a ‘pura infantería’, como lo menciona el profesor A2” (SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017, p. 152), en nuestro trabajo de maestría. Los profesores logran encontrar apoyo en amigos, colegas, o

alumnos, que, mediante sus encuentros, terminan creando flujos, líneas de fuga o de territorialización, que van articulándose para permitir que logren aproximarse a las TD.

[...] yo recuerdo que compré mi computadora de escritorio y ahí comencé a irme familiarizando, a parte de que era muy curioso, en mi caso particular era muy curioso, como ya tenía mi computadora y cuando miraba que otro que tenía computadora y observaba que aquel, aquella persona, o aquel compañero utilizaba algunas herramientas de la computadora o programas de la computadora que yo no conocía, entonces yo me interesaba en aprender [...] (SABILLÓN JIMÉNEZ, 2017, p. 152, APUD Profesor B2).

Si bien se tiene la idea que los profesores son los que deben enseñarle a los alumnos en esos encuentros, es inevitable que se den intercambios de flujos por ambas partes. Muchas veces los alumnos también realizan proceso de autoformación para mejorar su pericia con las TD, lo cual se termina reflejando en su desempeño como alumno y termina contagiando a sus profesores de algunas de sus experiencias. Profesor y alumno aprenden paralelamente, de manera conjunta en la medida que van interaccionando dentro de los ambientes escolares, lo cual termina contribuyendo a la autoformación de los educadores.

Guillermo Marconi: No podemos desconocer que si hay docentes y alumnos que han sido buscadores de su propia formación en este ámbito, y nos han sorprendido con su destreza y evolución al momento de diseñar sus clases y hacerse acompañar de muchos aparatos que permiten el dinamismo y actualización del contexto educativo.

La autoformación es un proceso transversal, que va impregnando los procesos formales de formación, reterritorializándose o territorializándose, ya sea en la formación profesionalizante o la formación continuada. La autoformación ha contribuido significativamente acoplándose con los procesos formales de formación, permitiendo complementar aquellos vacíos que estos procesos no lograron llevar con relación a las TD. Sin ninguna duda, las TD han tenido un papel importante en este proceso, ya que no solo son el motivo que impulsa a los profesores a desarrollar procesos de autoformación, sino que también son mediadores de dicho proceso. Los individuos no aprenden solos, aprenden con los vínculos que van creando en cada uno de los encuentros a lo largo de su vida, forjando su devenir.

6. CONECTANDO LOS CENTROS DEL RIZOMA

A menudo, no somos conscientes de cuánto hemos evolucionado como sociedad, estamos tan acostumbrados a las comodidades que la sociedad contemporánea nos ha traído que no siempre dimensionamos el camino que la humanidad ha tenido que transitar para llegar a este punto. Los individuos, en la actualidad, están tan acostumbrados a las comodidades que la modernidad líquida (BAUMAN, 2011b) ha traído, teléfonos inteligentes, camas inteligentes, refrigeradoras inteligentes, etc., y todos debidamente conectados, permitiendo que Alexa® logre encender las luces del patio, e, incluso, haga el café en la cafetera inteligente. La smartificación es solo el resultado de un mercado que busca comercializar dos tipos de datos: el primero son los datos primarios, como por ejemplo, la información que contiene la refrigeradora inteligente; el segundo son los metadatos, es decir, la cantidad de veces que los individuos han abierto su refrigerador inteligente (MOROZOV, 2015). En la actualidad, las grandes corporaciones, como Google®, Amazon®, Facebook®, entre otros, saben la frecuencia cardíaca de los individuos, los hábitos alimenticios, gustos, preferencias, y todo se debe al monitoreo algorítmico. Todo este contexto forma parte de la Sociedad de Control, en la que la información y los datos que se producen mediante la interacción entre humanos y máquinas, son comercializados.

La presencia de las Tecnologías Digitales (TD) en la actualidad ha ido acaparando diferentes campos de la sociedad contemporánea, incluido la Educación. La presencia de las TD en los ambientes educativos responde a dos razones, principalmente, la primera está ligada a la preparación de los individuos para el mercado laboral, que demanda ciertas habilidades en el manejo de TD; la segunda tiene que ver con el valor comercial que tienen los datos que se producen mediante la iteración de los maestros y alumnos con las TD.

Aunque es evidente que las TD se han colado en todas las esferas y áreas de la sociedad, su incursión en la educación, específicamente, no ha sido con la misma intensidad que ha ocurrido en otras, pero, está presente. La presencia de las TD en los ambientes escolares y universitarios ha significado una transformación de la manera en la que se dan los procesos de formación. Esta transformación se debe a que el humano siempre ha aprendido en la medida que interacciona con otros humanos y objetos, por lo tanto, la presencia de las TD implica no solo cambio en la manera en la que los individuos se relacionan con ella. En la medida que

tenemos encuentros que generen experiencias, los procesos (per)formativos se van constituyendo. Pero, cuando nos referimos a experiencias, no estamos hablando de todo aquello que le sucede al individuo, sino, más en sintonía a lo que propone Roberto Macedo (2015), la experiencia es aquello que implica, que afecta, que moviliza al individuo.

Los individuos son máquinas binarias productoras de flujos, que al aclopase a otras máquinas, cortan o extraen el flujo, compartiendo sus flujos; las máquinas establecen conexiones de manera lineal en todas las direcciones, en la que la primera máquina corta el flujo de la otras, cuando esta a su vez está conectada a otra máquina (DELEUZE, 2002). Es decir, en un encuentro pueden converger diferentes máquinas, interactuando simultáneamente, pero cada conexión es binaria, se da entre dos máquinas, pero, eso no impide que esa misma máquina pueda establecer otras conexiones con las demás máquinas con las que está interactuando.

Estos encuentros pueden suceder en cualquier momento y lugar, influyendo de diversas maneras en la (Per)formación, por lo que un mismo encuentro puede ser tanto un inhibidor como una desencadenador. Por eso, en esta tesis procuramos ir trazando una cartografía que nos permitió comprender cómo se dan los encuentros entre máquinas deseantes, y cómo los flujos que emergen de esos encuentros contribuyen a que los profesores en Honduras se aproximen a las TD. Para esto fue necesario, no caer en dualismos, en determinar, por ejemplo, si algo es bueno o malo, si no, de ir encontrando las líneas, los flujos emergentes de cada encuentro que permitieron ir conectando los diferentes centros del rizoma por los que el profesor han transitado. Consideramos que es más importante señalar un cierto número de factores capaces de sugerir un esquema completamente diferente, favorable a un funcionamiento rizomático y no arborescente, que ya no pasaría por esos dualismos (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 333).

De los encuentros entre docentes, estudiantes y otras máquinas emergen muchos flujos que catalizan y/o inhiben los procesos (per)formativos de los docentes, condicionando en gran medida al aprovechamiento de las potencialidades de las TD en sus prácticas pedagógicas. Estos encuentros los podemos abordar, para facilitar su estudio, en tres grupos de fuerzas, encuentros condicionados por fuerzas externas, encuentros condicionados por las fuerzas internas (percepciones) del individuo, y los procesos formales de formación. Estos tres grupos de fuerzas permanecen en constante movimiento, influyéndose mutuamente, y constituyendo la (Per)Formación Rizomática.

En primera instancia tenemos a los diversos encuentros que son condicionados principalmente por aspectos externos al individuo, como son los encuentros con TD y con otras tecnologías, las demandas de la sociedad contemporánea, las políticas públicas e institucionales, y como caso puntual, la pandemia del COVID-19. Todos estos aspectos son externos al individuo, pero que tienen una injerencia en la manera en la que se dan los encuentros, y por ende, repercutiendo en la (Per)Formación Rizómatica.

Los individuos son la suma de todos los encuentros que han generado experiencias, tanto con otros individuos, como con TD. Muchos de los primeros acercamientos que los docentes tuvieron con las TD fueron de manera virtual, ya que la dificultad de poder tener acceso a ellos, por las marcadas brechas digitales, impedían que los individuos pudieran interactuar desde temprana edad con ellas. Las campañas publicitarias, o observando como otras personas interactuaban con las TD, despertó el deseo en los profesores de Honduras para buscar los mecanismos para poderlas adquirir en algún momento.

La precipitación de la virtualidad de las TD representó un gran esfuerzo que los profesores deberían realizar, una vez que Latinoamérica, y Honduras en particular, enfrentan grandes dificultades para disminuir las brechas digitales, por los altos costos de las TD. Honduras es uno de los países, junto con Panamá y Guatemala donde el acceso a internet es el más caro en la región; según datos de Cable.co.uk, el precio del internet en Honduras es en promedio de USD \$56.00 por mes, compañías como Asi Network ofrecen el plan de 10 Mbps pro L. 659 (USD \$28) que es de los más baratos en el mercado. Si bien la virtualidad generó deseos, esta no es suficiente para poder contribuir significativamente a que los profesores experimenten procesos (per)formativos que les permitan aproximarse a las TD. Es fundamental lograr disminuir dichas brechas, pero, tampoco que el solo acceso es suficiente, ya que es fundamental que venga acompañado de discusiones críticas de las consecuencias de la presencia de las TD en la sociedad contemporánea.

A medida que las TD iban estando más presentes en el cotidiano de los profesores, durante sus primeros acercamientos, ambos fueron evolucionando de manera paralela. En los primeros acercamientos al internet, los profesores lo realizaron a través de los cibercafés; el poder interactuar en estos ambientes les permitió entrar en contacto con informaciones de diferentes partes del mundo, contribuyendo a que su pensamiento fuera movilizándose, al mismo tiempo que fluctuaban entre las informaciones disponibles en internet.

Paulatinamente, las TD se han insertado en la sociedad, condicionando muchas de las actividades que se realizan en el cotidiano, generando que surjan nuevas demandas sobre las habilidades que los ciudadanos deben tener para desempeñarse en la sociedad. Las Sociedades de Control buscan constantemente lograr un perfil homogeneizado de ciudadano, que pueda responder a las exigencias propias de la modernidad líquida. Como el mercado demanda de nuevas habilidades en los ciudadanos, son las instituciones educativas las primeras que deben asumir la responsabilidad de formar a los ciudadanos, y por lo tanto, dicha responsabilidad recae en los profesores. Este contexto hace que los encuentros entre los profesores y las TD estén condicionados en gran medida por esas exigencias, ya que muchos profesores temen ser reemplazados o quedar obsoletos, pudiendo perder sus empleos, o sus puestos en la sociedad. Este temor es impulsado, en cierta medida, por un mercado que coloca en las escuelas la responsabilidad de formar habilidades en torno de las TD, lo que termina motivando a los profesores a emprender procesos (per)formativos.

Pero, muchas de las iniciativas de los profesores, para aproximarse a las TD, se ven condicionadas por políticas institucionales restrictivas, que prohíben ciertas prácticas pedagógicas. Este tipo de acciones restringen e inhiben los procesos (per)formativos, ya que no permiten que los profesores exploren las TD, desde un enfoque más estructurador, observando y descubriendo diferentes maneras en las que pueden ser implementadas en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, estas políticas restrictivas son más comunes en las escuelas públicas, que en los centros educativos privados, ya que en estos se incentiva a los profesores a implementar las TD, estimulando que ellos emprendan procesos (per)formativos, como también las mismas instituciones programan procesos formales de formación para lograr tal fin. Esta realidad se debe, en cierta medida, a que en los centros educativos privados se vende un servicio, por lo que existe un interés en que sus docentes respondan a las exigencias del mercado, y así poder estar compitiendo con otros centros que ofrecen el mismo servicio.

No obstante, existen tentativas, por parte de los entes gubernamentales, para implementar a las TD en los ambientes escolares y universitarios públicos. Muchas instituciones educativas, incluidas las de educación superior, han realizado procesos de transformación en sus programas de estudio, con el fin de incentivar en sus educandos las “competencias” digitales. Este tipo de transformaciones están más en sintonía con el mercado, de responder a sus necesidades de tener individuos que posean ciertas habilidades de

ejecución de las TD, es decir, de competencias digitales, y no de individuos críticos, capaces, incluso, de cuestionar la presencia de las TD en su cotidiano.

En Honduras, se han realizado algunas acciones para implementar algunas TD, tal fue el caso del Sistema de Administración de Centros, SACE, que se implementó de una manera vertical, sin brindarle capacitación a los docentes; esto generó que de este encuentro entre el SACE y los profesores emergieran diferentes deseos, generando posturas encontradas, algunos adeptos a dicho sistema, y otros, por el contrario, lo han rechazado rotundamente.

Esta misma manera de implementar medidas por parte de las autoridades gubernamentales, específicamente las de la Secretaría de Educación, se manifestó fuertemente durante la emergencia generada por la pandemia por el COVID-19. Con la crisis sanitaria, y el cierre de diferentes sectores de la sociedad, incluido los centros educativos, las TD ofrecieron la oportunidad de continuar realizando, de manera remota, el trabajo, principalmente mediante la plataformización de la educación. Las autoridades educativas dispusieron que las clases se desarrollaran de manera virtual, sin embargo, los profesores en Honduras no se encontraban preparados para asumir ese desafío. Esta situación fue aprovechada por las grandes empresas que ofrecen productos educativos, como Google®, cuya plataforma Google Classroom® fue la salida más “factible” que muchos educadores encontraron ante la situación. La implementación de determinadas TD, durante la pandemia, no se realizó mediante una política pública, sino, que fue más por iniciativa de los educadores, quienes se vieron ante la necesidad y expuestos a tentadoras ofertas del mercado para poder continuar con el ejercicio de la docencia. Este contexto tan abrumador al que se enfrentaron los educadores contribuyó a que la presencia de estas plataformas comerciales se afianzaran mucho más en la educación (PRETTO, Nelson De Luca; et al., 2021).

De esta realidad generada por la pandemia y aprovechada por las grandes corporaciones, lanzase una gran incógnita, ¿qué sucederá después de la pandemia?, ¿cómo será la presencia de las TD ahora en la presencialidad?. Esto abre nuevos campos que pueden ser abordados en posteriores estudios de investigación, que busquen dar respuestas de cómo será a partir de pospandemia la presencia de las TD en los procesos de (Per)Formación.

Las medidas implementadas desde la Secretaría de Educación no han sido suficientes para contribuir a los procesos (per)formativos para que los profesores de Honduras se aproximen a las TD. Por eso, es importante vencer las limitaciones que imponen las actuales

políticas públicas, en lugar de procurar transformar a la educación en un servicio que pueda ser comercializado (PRETTO, Nelson De Luca;; RICCIO, 2010).

El segundo grupo de fuerzas tiene que ver con pensamientos engendrados por diversas experiencias en la mente de los profesores. A medida que los profesores han venido interactuando con todo lo que les rodea, establecen relaciones y simbolizaciones. Cada profesor construye en función de su propia experiencia la significación de cada uno de los elementos del contexto, incluidas las TD, por eso es que un mismo objeto, siendo observado por dos individuos simultáneamente, puede ser percibido de diferentes maneras. Los profesores son un banco de experiencias que han ido colocando en sus cuentas, las cuales terminan influyendo en la manera en la que se adquieren nuevas experiencias. Los profesores seleccionan de los objetos, o de las situaciones, aquellos elementos que les resultan más importantes o sobresalientes, lo que termina condicionando la significación que ellos hagan de dichas situaciones/objetos.

La percepción es bastante relativa, depende de aspectos espaciales y temporales, por lo que cada grupo social establece constantemente referentes, criterios bajo los cuales seleccionan y significan los elementos de ese entorno. En el caso de los encuentros entre profesores y TD, estos construyen diferentes percepciones sobre las potencialidades de las TD, como también de la relación que otras personas puedan establecer con ellas.

De los encuentros pueden emanar experiencias que conviertan a los profesores en adeptos de las TD, defendiendo sus potencialidades para el desarrollo del trabajo docente, o, por el contrario, detractores, percibiéndolas como peligrosas. El temor a las máquinas no es nuevo, en el siglo XIX surge el Ludismo como un movimiento en protesta a las máquinas, pues consideraban que estas estaban quitándoles el trabajo. Con el surgimiento del internet, y la inteligencia artificial, esos miedos afloran, se intensifican, producto del desconocimiento de estas máquinas, considerando, inclusive, que estas podrían reemplazar a los profesores. Si bien es cierto que este miedo a las TD puede inhibir que algunos profesores se quieran aproximar a ellas, también tiene la potencia de movilizarlos a emprender procesos (per)formativos para poder “dominar” a las máquinas.

Esa idea de los profesores de lograr “dominar” a las TD es fomentada por una percepción instrumentalista de las mismas, estableciendo una relación vertical, en la que los humanos están arriba y las máquinas subordinadas al servicio de ellos. Sin embargo, las TD no son una extensión del cuerpo del profesor, son máquinas deseantes, capaces de producir y

generar deseos mediante el acoplamiento a otras máquinas deseantes. Cuando los profesores logran vencer la percepción instrumentalista, y establecen una relación más horizontal con las TD, comprendiendo que sus encuentros son elementos estructuradores de nuevas dinámicas sociales, dimensionando el gran potencial creados que tienen dichas interacciones.

Esta percepción instrumentalista es incentivada por el mercado, que constantemente intenta reproducir sus modelos en los individuos, estas percepciones son como las sombras que se proyectan en el fondo de la caverna, del mito de Platón, ya que los individuos solo ven una fase de las TD, pero, si los educadores lograsen romper las cadenas que los mantienen en el fondo de la caverna, irán escalando la empinada cuesta de la cueva, para ir descubriendo cómo son en realidad aquellas sombras, pudiendo vislumbrar nuevos aspectos, y eventualmente salir de ella, lo que solo les ha permitido ver las posibilidades desde un enfoque tecnicista, para llegar a la comprensión de las TD desde un enfoque estructurador.

El poder percibir a las TD desde un enfoque estructurador les permitirá el poder comprender las injerencias que estas tienen en la manera en la que las relaciones sociales se estructuran. En la sociedad contemporánea, tanto las TD, como los profesores, han evolucionando de manera paralela. Sin embargo, cuando los profesores no logran acompañar las transformaciones que van experimentando las TD, no consiguen dimensionar las potencialidades para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Por ejemplo, los videojuegos suelen ser estigmatizados por la sociedad, percibiéndolos como nocivos para los procesos (per)formativos de los individuos. Muchos educadores interactuaron con videojuegos, principalmente en su niñez y/o la adolescencia, pero, no continuaron en ese mundo *gamer*, es decir, no continuaron evolucionando paralelamente con las TD, y esto ha inhibido las posibilidades de explorar a los videojuegos dentro de las prácticas pedagógicas.

Prevalece en los educadores hondureños una percepción tecnicista sobre las TD. Pero, también logran percibir, en ocasiones, esa dimensión estructurada de las TD, por lo que podemos inferir que ambas percepciones, tecnicista y estructuradora, convergen en los profesores. Lo que es necesario es fomentar espacios que le permita a los profesores hondureños fortalecer esa perspectiva estructuradora de las TD, ya sea en eventos de actualización docente, conferencias, cursos, etc.

Ante esa presencia de las TD en el cotidiano, la autopercepción de los profesores, referente al papel que ellos juegan en esta sociedad, también se ha visto influenciado. Los profesores consideran que ellos tienen la responsabilidad de poder estar en sintonía de las

grandes transformaciones que se están viviendo, principalmente con las TD, y esto los conduce a querer aproximarse a ellas, emprendiendo diferentes procesos de (per)formación. Se le coloca a la escuela la responsabilidad de formar, y educar a las generaciones de ciudadanos, los cuales deben egresar de los centros educativos con una serie de habilidades y conocimientos que les permitan incorporarse en el mercado laboral, y desenvolverse bien en la sociedad contemporánea. Al ser los centros educativos, en todos los niveles, los responsables de dicha función, son los profesores quienes están en la primera fila en este proceso.

Motivados por poder cumplir ese rol que desempeñan en la sociedad, buscan actualizarse ya sea mediante cursos formales o procesos de autoformación. Hay que destacar que esta percepción del rol del profesor también se ve influenciado fuertemente por el mercado, ya que este necesita que los profesores fomenten en los individuos las habilidades digitales que demanda el mercado laboral en los diferentes sectores de la economía, es decir, formar a la mano de obra de un país. Prácticamente, los profesores son obligados a lidiar con esa presencia de las TD en su cotidiano (PRETTO; BONILLA, 2011).

Tanto profesores como alumnos llegan a tener algún tipo de interacción con las TD, que están tan presentes en la sociedad contemporánea, por eso resulta difícil pensar que alguien, en la sociedad contemporánea, no se vea implicado por la presencia de las TD, esté excluido digitalmente. Los encuentros entre profesores y alumnos generan contagios pedagógicos. Al observar, los profesores, cómo sus alumnos interactúan con las TD, y el interés que estos manifiestan hacia las diferentes TD, perciben que al implementarlas en sus prácticas pedagógicas pueden contribuir a motivar a los alumnos a participar de manera más entusiasta en los procesos de enseñanza aprendizaje. Los profesores hondureños perciben a las TD como elementos motivadores del aprendizaje. Sin embargo, cuando solo se hace una actualización de los recursos didácticos, reemplazando a los recursos análogos por los digitales, y no se experimentan transformaciones en la práctica pedagógica, el elemento innovador y motivador de las TD se irá diluyendo a medida que el “nuevo” recurso didáctico sea territorializado por los alumnos.

Por otro lado, los profesores también perciben y consideran que ellos deben mostrarles a sus alumnos el “correcto” uso de las TD, ya que según sus criterios estos hacen mal uso de las mismas. Esta percepción, muy enmarcada de una idea tecnicista de las TD, considera que el buen uso de una TD está suscrito a actividades de consumo de información, es decir, indagar

sobre diferentes temas “educativos” en internet. No obstante, las TD han colocado en las interacciones sociales la posibilidad de convertir a los alumnos, y a los ciudadanos en general, en productores de informaciones, ejemplo de esto es TikTok®, los reels de Instagram® que suelen ser muy populares entre los jóvenes, permitiéndoles ser productores de contenidos. Este tipo de acciones representan una oportunidad de enfocar las prácticas pedagógicas en una perspectiva estructuradora, en la que los alumnos puedan producir contenido y compartirlo en sus redes sociales. Sin embargo, aún prevalece un recelo con relación a la implementación de las redes sociales como Facebook®, Instagram®, entre otras, dentro de sus prácticas pedagógicas.

Los docentes perciben que sus alumnos interactúan en los ambientes digitales, y manifiestan cierta pericia en la interacción con diferentes TD. Al percibir que los alumnos les “llevan la delantera” en la pericia tecnológica, estos buscan realizar procesos que les permitan vencer esa limitación. Este deseo también es impulsado por el papel que ellos desempeñan en la sociedad, en la que tienen cierto estatus de ser los que educan a las nuevas generaciones, pues se sienten en la necesidad de no quedarse unos pasos atrás de sus alumnos en lo referente a las TD.

No obstante, hay que destacar que el manejo técnico de una TD no es suficiente, es fundamental comprender una serie de aspectos para ser letrados digitales. Las habilidades de un letrado digital conllevan a comprender de hardware y software, de protocolos, derechos de autoría, de multiletramentos. Por ejemplo, no basta saber cómo compartir una foto en las redes sociales, es necesario que los individuos comprendan que una determinada imagen tiene derecho de autoría, como también comprender los potenciales riesgos de compartir esa información en esos ambientes, ya que son monitoreados algorítmicamente.

Otro aspecto que interfiere en los procesos para que los profesores se aproximen a las TD es la brecha digital que los alumnos enfrentan. Las dificultades de acceso que tienen los alumnos limitan las posibilidades de los profesores de ir explorando las potencialidades de las TD dentro de sus prácticas pedagógicas, ya que no basta que el maestro tenga acceso, y comprenda sus potencialidades. Si sus alumnos no tienen acceso a las TD, el trabajo docente se ve limitado, porque la práctica pedagógica se realiza en el encuentro del maestro, alumno y TD, ya sea en un ambiente físico o en uno virtual.

Otro aspecto que condiciona los encuentros entre los profesores y las TD, tiene que ver con las brechas digitales de los alumnos. El explorar las potencialidades de las TD dentro de

sus prácticas pedagógicas contribuye a la (Per)Formación, pero, esto se ve limitado ante el hecho que muchos alumnos no tienen acceso a las TD. De los encuentros emanan deseos, experiencias que marcan el devenir del profesor, que contribuyen a que la (Per)formación Rizomática aproxime más a los profesores a las TD, pero, si estos encuentros se ven limitados ante la brecha digital de los alumnos, los flujos que emanen de estos encuentros serán con menos intensidad

Así como los profesores son capaces de percibir el nivel de pericia que los alumnos tienen con las TD, ellos también hacen autoevaluaciones, para determinar qué tan habilidosos son en las interacciones con las TD. Predomina en los profesores la idea de que ellos no suelen ser muy habilidosos con las TD, admiten que poseen limitaciones en conocimiento de estas, lo que los impulsa que querer superarlas, y eso lo realizan a través de diferentes procesos, transitando por diferentes centros de la (Per)formación Rizomática.

Dentro de los diferentes centros por los que transitan los profesores hondureños está la formación profesionalizante, la continuada y la autoformación, que constituyen el tercer grupo de fuerzas que permiten la articulación de la (Per)Formación Rizomática para la aproximación de los profesores a las TD. En Honduras, la formación ofrecida por las universidades a los docentes hondureños no está generando espacios para que estos interactúen con ellas, así como también espacios para el diálogo sobre las implicaciones que tiene la implementación de determinadas TD, tanto en las prácticas pedagógicas como en el cotidiano.

Pero, aunque los profesores perciben que la injerencia que las universidades marcaron en sus procesos de aproximación a las TD es poco, estos centros de educación superior tienen lineamientos claros para implementar las TD. Esto como respuesta a exigencias del mercado internacional de las Sociedades de Control. Podemos observar que muchas universidades, en latinoamerica, han experimentado reformas en su programas de estudios, todos enmarcados en el programa TUNING, que busca desarrollar en los alumnos competencias genéricas a modo de crear un meta perfil de los egresados, facilitando la homologación de títulos.

En el caso de la UPNFM, sus programas de estudios están enmarcados en el enfoque de competencias, dentro de las cuales se establecen también algunas relacionadas a las TD. El enfoque basado en competencias hace énfasis en el uso, en cómo se deben aplicar determinados conocimientos en la sociedad. Trasladando esto a las TD, las competencias digitales enfatizan en desarrollar en los futuros profesores las habilidades de uso de las TD dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, pero, no pasa a segundo plano, las

discusiones profundas sobre las implicaciones que tiene la implementación de las TD, sobre todo aquellas que son propietarias.

En la sociedad contemporánea, se busca un modelo de ciudadano que se ajuste a las nuevas dinámicas económicas de la modernidad, una exigencia de determinado perfil de ciudadano, por lo que muchos de los currículums educativos implementados en los países se han ajustado a estas exigencias. Se ha pasado de las sociedades disciplinares, que usaban el encierro como un mecanismo de homogeneizar, a las sociedades de Control, en las que el encierro ha sido remplazado por el monitoreo algorítmico.

Pero, el mercado no solo genera la demanda, también genera la oferta, es decir, no solo crea una demanda de ciudadanos con habilidades para la interacción con las TD, para que puedan desempeñarse con éxito en el mercado de trabajo, también, oferta los cursos que les van a permitir a los ciudadanos de las Sociedad de Control adquirir y/o fortalecer las habilidades con las TD. La industria de la Educación, desde hace mucho tiempo, ha venido ganando terreno mediante la venta de diferentes productos educativos, como libros de textos, materiales didácticos, y actualmente software, plataformas de aprendizaje o *course management system* (CMS). Estas plataformas tomaron más fuerza durante la pandemia del COVID-19, por lo que muchas universidades abrazaron la modalidad virtual para continuar la formación de los individuos.

Las plataformas de aprendizaje juegan un papel trascendental en la formación continuada de los profesores de Honduras, ya que hay una amplia gama de cursos de formación que son realizados de manera virtual. La formación continuada es otro de los múltiples centros por los que los profesores transitan, que se van articulando para contribuir en el devenir del profesor. Las TD han creado nuevas dinámicas mediante las cuales se pueden realizar la formación continuada.

Con la portabilidad de las TD, ha dado como resultado tres formas de movilidad, la física, informacional y de pensamiento. Las tres contribuyen a que la formación continuada de los profesores no se vea restringida por limitaciones geográficas ni temporales. Los cursos virtuales, como parte de la formación continuada, han contribuido a que los profesores de Honduras se aproximen a las TD. Estas experiencias formativas le ofrecen la oportunidad al profesor de experimentar, como alumno, las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que se pueden realizar en estos ambientes. Además, les brinda la oportunidad de crear redes colaborativas entre colegas de otros espacios geográficos. Estas dinámicas de colaboración y

de intercambios de experiencia contribuyen de una manera significativa a que los profesores vayan explorando las potencialidades de las TD.

Sin embargo, la formación continuada de profesores se ve expuesta ante la influencia del mercado de la educación, que ha saturado el mercado de diversos cursos virtuales, sobre todo en temas referentes a la implementación de sus paquetes educativos de TD. Estas compañías ofrecen capacitación a los profesores para que estos implementen sus TD, sin embargo, esa gratuidad de cursos y de diferentes softwares educativos tienen en realidad una intención de lucro, ya que a medida que van entrando en los ambientes educativos formales van logrando ampliar la producción de datos, para luego comercializarlos en el mercado.

No obstante, han surgido iniciativas que buscan lograr un mayor acceso a información, a cursos de formación, como los *Massive Open Online Course* (MOOC), que surgen como una iniciativa de una educación masiva y abierta, pero, los problemas de las brechas digitales termina afectando y reduciendo esos cursos a un determinado grupo de intelectuales y académicos, que son quienes interactúan en estos ambientes; adicionalmente, estos cursos suelen ser financiados por universidades, pero, finalmente cayeron en la comercialización de ciertos servicios, como tutorías personalizadas, certificados, entre otros. La formación mediada por los cursos virtuales, como los ofrecidos por los MOOC, permite a los profesores tener acceso a información que en su espacio geográfico hubiera resultado difícil interactuar, pero, sobre todo, les permite a los profesores experimentar desde el lugar de alumno la implementación de las TD con intencionalidad didácticas-pedagógicas, estas experiencias funcionan como catalizadores para que puedan germinar, eventualmente, en la práctica pedagógica del profesor.

A pesar de que el mercado condiciona la manera en la que se desarrollan los cursos en los MOOC, estos representan una gran oportunidad para la formación continuada de los profesores en Honduras. Los MOOC han sido un espacio en el que han experimentado procesos de formación continuada, si bien se han enfrentado a problemas de adaptación a las dinámicas de interacción de estos ambientes, han logrado que estos encuentros les permitan explorar otras posibilidades de desarrollar sus clases.

Sin embargo, la formación continuada se enfrenta a un desafío, que es el poco espacio para que los profesores de Honduras puedan realizar estos procesos formativos. Las autoridades educativas han creado cursos virtuales de formación para docentes en temas relacionados a las TD, pero, estos cursos permanecen cerrados, no son abiertos para toda la

población docente. Estas medidas verticales, restrictivas, anulan el deseo de cualquier profesor que tenga la intención de realizarlos. De igual manera, los profesores no cuentan con disponibilidad en su carga horaria remunerada para realizar jornadas de formación, o de planificación, siendo que estos procesos deben realizarse fuera de sus jornadas de trabajo. Tampoco existe un incentivo económico para los profesores por méritos académicos. Todos estos aspectos limitan la posibilidad de realizar proceso de formación continuada, y por lo tanto, afectan la manera en la que se desarrolla la (Per)formación Rizomática de los profesores de Honduras para la implementación de las TD en su cotidiano.

Ante las estructuras que muchas veces limitan los procesos (Per)Formativos, los profesores han encontrado en la autoformación un mecanismo que les ha permitido ir enfrentando los desafíos que la sociedad contemporánea ha ido imponiendo en su trabajo como educadores. “Apura infantería”, así es como muchas veces los profesores han tenido que hacer frente a las exigencias de una sociedad permeada por las TD, que ha generado demandas de individuos y de profesores letrados digitales, y que han encontrado en las mismas TD las posibilidades de ir expandiendo su (Per)formación Rizomática.

En los encuentros con las TD, los profesores han podido ir creando líneas de articulación entre los diferentes centros del rizoma por lo que han ido transitando, ya que este proceso ha estado presente a lo largo de toda la vida de los educadores. La autoformación no es un proceso que se realiza alejado de los demás, todo lo contrario, es un proceso que necesita de los encuentros, ya sea con colegas, alumnos, amigos, familiares, e incluso TD. Al interactuar con otras máquinas deseantes, se crean experiencias, emergen flujos, vínculos, nos desterritorializamos en el otro, así como el otro se desterritorializa en nosotros.

La (Per)Formación Rizomática de los profesores de Honduras es permanente, constante, no se limita al tiempo ni al espacio, se enfrenta a los desafíos de las brechas digitales, falta de incentivos, pero siempre encuentra las líneas de fuga, incluso dentro de las estructuras verticales que imperan en la formación profesionalizante y continuada. Los profesores, al estar inmersos en un contexto, ven condicionada su (Per)formación Rizomática por fuerzas externas, que también influyen en la manera en la que los profesores perciben los diferentes elementos que les rodean, ambas fuerzas coexisten, se van influyendo mutuamente, esto torna singular el proceso que cada docente realiza, por más que se esté en una sociedad de control, la calcomanía nunca se logra reproducir a plenitud. En la medida que los profesores hondureños sigan experimentando encuentros que los movilicen, la (Per)Formación

Rizomática se continuará expandiendo, permitiendo que estos se aproximen a las TD y exploren sus potencialidades dentro de los ambientes escolares.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR-PAZ CERRATO, E. **El Alquimista de Gualala (Vida y Obra de Jesús Aguilar Paz)**. Conmemorat ed. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras, 1995. 172 p.

ALLIEZ, É. **Deleuze Filosofia Virtual**. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1996. 79 p.

ARDÓN MEJÍA, M. Religiosidad popular : el " paisanazgo " entre Ojojona y Lepaterique (Honduras). **Mesoamerica**, v. 8. No. 13, nº 1986, p. 125–151, 1987.

BARROS, L. M. R. de; BARROS, M. E. B. De. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal : Revista de Psicologia**, v. 25, nº 2, p. 373–390, mayo/agosto 2013. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Hs8c7HWZpMkjNX6Z75LkYHq/abstract/?lang=pt>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

BARROS, L. P. De; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. En: **Pistas Do Método Da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52–75.

BAUMAN, Z. **Modernidad Líquida**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENEITONE, P. et al. **Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina**. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2007.

BIJKER, W. E.; LAW, J. **Shaping technology, building society**. Londres: Massachusetts Institute of Technology , 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and practice**. 5 ed. United States of America: Pearson, 2007.

BONILLA, M. H. S. **ESCOLA APRENDENTE: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento**. 2002. 304 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2002. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11704>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

_____. **Escola Aprendete: para além da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, M. H. S.; SOUZA, J. S. Diretrizes Metodológicas Utilizadas em Ações de Inclusão Digital. En: BONILLA, M.H.S.; PRETTO, N.D.L., (orgs). **Inclusão Digital: polémica contemporânea**. V. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 91–107. Disponible en: <https://books.scielo.org/id/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063-06.pdf>. Acceso en 11 de agosto del 2022

BORGES, J. L. **El Hacedor**. 2 ed. Madrid: Alian, 1975. 158 p.

CARNEIRO, G. C.; PARAÍSO, M. A. Cartography to research curriculum: An active and experimental exercise on a territory in constant transformation. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n° 3, p. 1003–1024, septiembre/diciembre 2018. Disponible en: https://www.academia.edu/37306054/Cartography_to_research_curriculum_an_active_and_experimental_exercise_on_a_territory_in_constant_transformation. Acceso en 11 de agosto del 2022.

CASTRO MORALES, J. C. **Prácticas Coeducativas En Torno a La Cultura Digital: (Des)Encuentros**. 2018. 296 p. Disertación (Maestría en Educación) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26063>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

CHACÓN-VÍQUEZ, L. D. Diagnóstico Situacional De La Formación De Docentes En Honduras. **Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior**, v. 7, n° 1, p. 205–232, 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580907>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

CLARKE, D. M. **La filosofía de la ciencia de Descartes**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

COBO, C. **La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento**. Colección Fundación Ceiba. Montevideo: Debates, 2016.

COREA, C.; LEWKOWICZS, I. **Pedagogía del Aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas**. 1° ed. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 2004.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Compamhia das letras, 1996.

DANIEL, J.; CANO, E. V.; GISBERT, M. El futuro de los MOOC: ¿Aprendizaje adaptado o modelo de negocio?. **RUSC Universities and Knowledge Society Journal**, v. 12, n° 1, p. 64–73, enero 2015. Disponible en: <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v12n1-daniel-vazquez-gisbert.html>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

DELEUZE, G. **Diferencia y repetición**. 1a ed. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

_____. Posdata. En: Ferrer, C. **El Lenguaje Libertario: Antología del pensamiento anarquista contemporáneo**. 1a. ed. ed. La Plata: Terramar, 2005. p. 115–121.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **El Antiedipo: capitalismo y esquizofrenia**. 1° ed. Barcelona: Barral Editores, 1973.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1985.

_____. **Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia**. 6° Edición ed. España: Pre-Textos, 2004.

_____. **Rizoma: Introducción**. 9 ed. ed. España: Pre-Textos, 2016.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. 2 ed. ed. España: Pre-Textos, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educaçao**, v. 17, nº 51, p. 523–740, septiembre-diciembre 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acceso en 11 del agosto del 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **El campo de la Investigación Cualitativa: Manual de Investigación de cualitativa**. Vol. I. 1 ed. México: Gedisa, 2011.

DERRIDA, J. **La Escritura y la Diferencia**. 1° ed. Barcelona: Editorial Anthropos, 1989.

DESCARTES, R. **Discurso del Método**. Valladolid: Maxtor, 2007.

DIAS, R. de O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. En: DIAS, R. de O. **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25–41.

ECO, U.; MARTINI, C. M. **¿En qué creen los que no creen?**. México: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. de C. V. 1997.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41–61, 1991. Disponible en: https://www.academia.edu/6406308/A_ambigu_edade_da_doce_ncia_entre_o_profissionalismo_e_a_proletarizac_ao_T_and_E_4_1991. Acceso en 11 de agosto del 2022.

ESNAOLA, I.; GOÑI, A.; MADARIAGA, J. M. El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. **Revista de Psicodidáctica**, v. 13, p. 179–194, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

ESTERMANN, J. Interculturalidad y conocimiento andino: reflexiones acerca de la monocultura Epistemológica. **Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente**, nº 2, p. 11–32, enero-junio 2018. Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/Kawsaypacha/article/view/20255>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. En: Nóvoa A (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 93–124.

FERREIRA, N. V. C.; GELES, Y. P. M. Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas. **Revista de Educação Pública**, v. 27, nº 65/1,

p. 487-506, 2018. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/326387867_Origen_de_las_escuelas_normales_una_breve_mirada_a_las_escuelas_normales_brasilenas_y_colombianas. Acceso en 11 de agosto del 2022.

FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. 1 ed. Buenos Aires: Tusquets, 2005.

FREITAS, E. De. The Classroom as Rhizome: New Strategies for Diagramming Knotted Interactions. **Qualitative Inquiry**, v. 18, n° 7, p. 557–570, 2012. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800412450155>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

FREITAS, L. C. DE. Os Reformadores Empresariais da Educação: Da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educacao e Sociedade**, v. 33, n° 119, p. 379–404, 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

GALEFFI, D. A. O Rigor nas Pesquisas Qualitativas: uma Abordagem Fenomenológica em Chave Transdisciplinar. *En*: MACEDO, R.S. **Um Rigor Outro sobre a Qualidade na Pesquisa Qualitativa: Educação e Ciências Humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13–73.

_____. Criatividade como transformatividade humana própria e apropriada. *En*: GALEFFI, D.; MACEDO, R.S; BARBOSA, J.G. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 11–62.

GALLO, S. A Orquídea e a Vespa: transversalidade e currículo rizomático. *En*: PEREIRA, M. Z. Da C.; GONZALVES, E. P.; CARVALHO, M. E. P. de. **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004. p. 37-50.

_____. **Deleuze & a Educação**. 2 ed. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 98 p.

GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Educação e transdisciplinaridade II**, , n° Ii, p. 95–121, 2002. Disponible en: <http://forumeja.org.br/files/autoformacao.galvani.pdf>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

_____. Historias de vida y auto-formación: entre el tiempo cronológico y el tiempo kairótico. **Visión Docente Con-Ciencia Año XIV**, N° 80, p. 5–23, enero - junio 2016. Disponible en: https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/his80.pdf. Acceso en 11 de agosto del 2022.

GARCIA, C. P. C.; FAGUNDES, N. C. Formação e Situações de trabalho: reflexões a partir do estagio curricular de cursos de enfermagem. *En*: BRITO DE SÁ, M.R. G.; FARTES, V.L.B. **Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 107–119.

GONZALEZ MANGUAL, P. E. **Extractos de mi diario**. San Juan, Puerto Rico: Argüeso & Garzón Editores, 2009.

HALMANN, A. L. **Reflexões Entre Professores Em Blogs : Aspectos E Possibilidades**. 2006. 138 p. Disertación (Maestría en Educación) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2006. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11870>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

HAMELINE, D. O Educador e a Acção Sensata. NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª edição ed. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 35–62.

HENRÍQUEZ GARRIDO, R. J. Fundamentación del pensamiento científico moderno y los orígenes del concepto cartesiano de lo mental. **The Foundations of Scientific Thought and the Origins of the Cartesian Concept of the Mental**, v. 34, n° 2, p. 89–113, 2009. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0909220089A>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. En: NÓVOA A. (Org.). **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 79–110.

HONDURAS. **Desempeño Del Sector De Informe Trimestral Primer Trimestre 2020**. Tegucigalpa: [s.n.], 2020. Disponible em: http://www.conatel.gob.hn/doc/indicadores/2020/DESEMPEÑO_DEL_SECTOR_DE_TEL_ECOMUNICACIONES1T2020.pdf. Acceso en 10 de agosto del 2022.

_____. **Informe Trimestral de los Indicadores del Sector de Telecomunicaciones en Honduras**. Tegucigalpa: [s.n.], 2022. Disponible en: <https://www.conatel.gob.hn/doc/Informes/2022/Informe%20trimestral%20sector%20de%20Telecomunicaciones,%201T2022.pdf>. Acceso en 10 de agosto del 2022.

JOSSO, M.-C. **A Experiência de Vida e Formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2010.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n° 1, p. 15–22, 2007. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/8rWQrJSBTg7w8zTV47svGTq/abstract/?lang=pt>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. En: PASSOS, EDUARDO; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. D. **Pistas Do Método Da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32–51.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. De. Movimentos-Funções do dispositivo na Prática Cartográfica. En: PASSOS, EDUARDO; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. D. **Pistas Do Método Da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76–91.

LACASA, P. **Los Videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales**. Madrid: Titivillus, 2011.

LEMOS, A. Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**, v. 16, n° 40, p. 28–35, 2009.

LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1° ed. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2001.

LUPTON, D. **Digital Sociology**. Londres y New York: Routledge, 2015.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo Formação em ato?: para compreender, entender e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. As duas faces de Janus: sobre uma pedagogia (im)provável para espíritos impropriáveis. En: GALEFFI, D.; MACEDO, R.S; BARBOSA, J.G. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 63–80.

_____. **Pesquisar a Experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. 1 ed. ed. Curitiba: Editora CRV, 2015.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7ª ed. atu ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARTÍNEZ BOOM, A. La Educación en América y Filipinas: la educación en el virreynato de España. En: DELGADO CRIADO, B. **Historia de la Educación en España y América**. Madrid: Morata : Fundación Santa María, 1994. p. 886–897. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10131>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenología de la Percepción. Phénoménologie de la Perception**. España: Gallimard, 1945.

MERRILL, P. **Innovation Generation: Creating an Innovation Process and an Innovative Culture**. Wisconsin: ASQ Quality Press, 2008.

MOLDASCHL, M. **Why Innovation Theories Make no Sense A Short History of Innovation**. Papers and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management (BWL IX), Chemnitz University of Technology, n° 9, p. 19, 2010.

MONTOYA NANCLARES, R. D. **A RETROALIMENTAÇÃO COLABORATIVA DE CURRÍCULO: A ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades do Brasil e da Colômbia**. 2019. 227 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2019. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29217>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev ed. Ijuí: Editora Uniju, 2016.

MORIN, E. **O método**. 4º ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Ciência com Consciência**. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014. 350 p.

MOROZOV, E. **La locura del solucionismo tecnológico**. Buenos Aires:Katz Editores, 2016.

_____. **Le mirage numérique: pour une politique des big data**. Paris: Les Praires Ordinaires, 2015.

MOURA, A. P. Inovações Curriculares e Formação Docente. En: GONZALVES, E.P.; PEREIRA, M.Z.D.C.; CARVALHO, M.E.P. **Currículo e contemporaneidade: Questões Emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 81–87.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. En: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13–33.

_____. **Profissão Professor**. 2ª edição ed. Portugal: Porto Editora, 2003.

_____. Currículo y Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. En: GONZALVES, E.P.; PEREIRA, M.Z.D.C.; CARVALHO, M.E.P. **Currículo e contemporaneidade: Questões Emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 17–29.

_____. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**. *Revista de Educacion*, v. 350, p. 203–218, 2009a.

_____. **Professores Imagens do Futuro**. Lisboa: EDUCA, 2009b.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. **Desafíos do Trabalho e Formação Docentes**. [s.l.]: [s.n.], 2017. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=3038s>>. Acceso en 15 de septiembre 2020

NOYOLA PIÑA, L. Aprendizaje digital: el rizoma surgido de la internet. En: **Investigación y Diseño**. México DF: UAM-X, CyAD, 2005. p. 157–171. Disponible en: https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id_libro=216. Acceso en 11 de agosto del 2022.

OLSEN, J. K. B.; PEDERSEN, S. A.; HENDRICKS, V. F. **A Companion to the Philosophy of Technology**. *A Companion to the Philosophy of Science*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2009.

OSPINA, D. H. O. Del Educador Epimeteo al Prometeo: ampliar la zona de confort para visibilizar los saberes invisibles. **Textos y Sentidos**, v. 0, nº 12, p. 185–199, 2015.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n° 140, p. 587–604, 2010.

PASSOS, E. et al. A Entrevista Cartográfica na Investigação da Experiência Mnêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38 n°2, p. 275-290, Abr/Jun. 2018 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/HM9xVJSqRBNTgtvkZnb6K8N/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 de agosto del 2022.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. De. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. En: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas Do Método Da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17–31.

PAZ, C. L. **Propuesta de Modelo de Formación en Competencias Investigativas para el pregrado de la UPNFM**. Tegucigalpa: Fondo de Apoyo a la Investigación – INIEES, 2017.

PERDOMO DE ZELAYA, M. Honduras. En: SALAVERRÍA, R. **Ciberperiodismo en Iberoamérica**. Madrid: Fundación Telefónica, 2016. p. 225–239.

PEREIRA, M. V. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional reflexivo. En: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 90–114.

PLATÓN. **La República**. 1° ed. España: Ediciones 74, 2015.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e Formação de Professores: Alguma notas sobre a sua história, ideologia e potencial. En: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 34–50.

POY, R.; GONZALES-AGUILAR, A. Factores de éxito de los MOOC: Algunas consideraciones críticas. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n° E1, p. 105–118, 2014.

PRETTO, Nelson De Luca; et al. Plataformização da educação em tempos de pandemia. En: **Educação e Tecnologias Digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19**. 1 ed. ed. São Paulo: Núcleo de informação e coordenação do ponto BR, 2021. p. 221–250.

PRETTO, Nelson De Luca;; BONILLA, M. H. S. **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. V 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

PRETTO, Nelson De Luca;; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, n° 37, p. 153–169, 2010.

Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFYswCwQWfJWmvcy98c6Cqx/?format=pdf&lang=pt>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Salvador: EDUFBA, 2013.

PROLO, I. et al. Internacionalização das Universidades Brasileiras - Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, nº 2, p. 319–361, mayo-agosto. 2019. Disponible en: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1330>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

RÁTIVA VELANDIA, M. Las Escuelas Normales en Suramérica "El normalismo en vía de extinción" Colombia, ¿cómo estamos?. **Hojas y Hablas**, nº 13, p. 169–178, 2016. Disponible en: <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/92>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

REY, A. DEL; SANCHEZ-PARGA, J. Crítica de la educación por competencias. **Universitas**, nº 15, p. 233-246, julio-diciembre. 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968512>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations. An Integrated Approach to Communication Theory and Research, Third Edition**. 3° Ed. ed. New York: The Free Press, 2019.

ROLNIK, S. **Cartografía Sentimental**. 2 edición ed. Porto Alegre: Sulina, 2016..

SÁ, M. R. G. B. De. Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. En: SÁ, M. R. G. B. De. **Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 37–61.

SABILLÓN, C. M.; BONILLA, M. H. **Letramento Digital: una nueva perspectiva conceptual**. In: *SENID*. Passo Fundo, 2016.

SABILLÓN JIMÉNEZ, C. M. **Labrando Caminos: Factores que Condicionan las Prácticas Pedagógicas con Tecnologías Digitales de los Profesores de Santa Bárbara, Honduras**. 2017. 207 p. Disertación (Maestría en Educación) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia 2017. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22521>. Acceso en 01 de agosto del 2020

SABILLÓN JIMÉNEZ, C. M.; BONILLA, M. H. S. **Los dos lados de la moneda: Tecnologías digitales y la formación de profesores en Honduras**. In: *SENID*. Passo Fundo: [s.n.], 2018. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22521>. Acceso en 01 de agosto del 2020.

SACRISTAN, J. G. **El Curriculum Una Reflexion Sobre La Práctica**. 3ª ed. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

_____. Profesionalización docente y cambio educativo. En: ALLIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. **Maestros, Formación, práctica y transformación escolar**. 2ª ed. Argentina: Niño y Dávila, 1998. p. 113–145.

_____. Conciência y acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. En: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª edição ed. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 63–92.

SAINT-EXUPÉRY, A. De. **El Principito**. Lima: Municipalidad de Lima, 2019.

SANCHO GIL, J. M. Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. **Praxis educativa**, v. 18, n° 2, p. 24–33, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153137900003>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

SANTOS, I. A. de C. **Currículo Rizomático e Formação**: “Un pouco de possível, senão eu sufoco”. 2014. 101 p. Disertación (Maestría en Educación) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2014. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18043>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

SANTOS MENEZES, J. A. **A criança na cibercultura**: Brincar, consumir e cuidar do corpo. 2013. 169 p. Disertación (Maestría en Educación) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2013. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15297>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

SCHÖN, D. A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. En: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77–91.

SERRES, M. **Pulgarcita**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2013.

SIMONDON, G. **El modo de existencia de los objetos técnicos**. 1ra. ed. - Buenos Aires : Prometeo Libros, 2007.

_____. **La Individuación**: a la luz de las nociones de forma y de información. Buenos Aires: Cactus, 2008.

_____. **Curso sobre La Percepción**. 1º ed. ed. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2012.

SOUZA, E. C. De. **O Conhecimento de Si: Narrativas do Itinerário Escolar e Formação de Professores**. 2004. 344 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2004. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10267> . Acceso en 11 de agosto del 2022.

SOUZA, J. S. **Brincar Em Tempos De Tecnologias Digitais Móveis**. 2019. 471 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2019. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28762>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

TAYLOR, D. Introducción: Performance, teoría y práctica. **Estudios Avanzados de performance**. 1° ed. Mexico: : FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 2011. p. 7–30. Disponible en: <https://colegiobachilleresaa.files.wordpress.com/2019/01/performance-teor%C3%Ada-y-pr%C3%A1ctica-1.pdf>. Acceso en 11 de agosto del 2022.

TOFFLER, A. **A terceira Onda**. 15 ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

VARGAS MELGAREJO, L. M. **Sobre el Concepto de Percepción**. *Diánoia. Revista de Filosofia*, [s.l.], p. 47–53, 1994. ISSN: 0185-2450, DOI: 10.21898/dia.v51i57.332.

VERMERSCH, P. La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. **Expliciter**, v. 43, p. 27–39, 2002. Disponible en: https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/La_prise_en_compte_de_la_dynamique_attentionnelle.pdf. Acceso en 11 de agosto del 2022.

_____. **La Entrevista de explicitación**. [s.l.]: Independently Published, 2019.

ZUBOFF, S. **The Age os Surveillance Capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power**. 1 ed. ed. New York: Public Affairs, 2019.

ZUNIGA, M. A. **La Educación Superior en Honduras**. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1987.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Documento de presentación de la investigación

A los(as) Directores(as) Departamentales de Educación
A los(as) Directores(as) de los Centros Educativos

Yo, Cinthia Margarita Sabillón Jiménez, con número de identidad 1601-1986-00525, hondureña, doctoranda en Educación del *Programa de Pós-Graduação em Educação*, de la *Univerddade Federal da Bahia*, Brasil, quiero formalizar, y solicitar la anuencia, para realizar una investigación de campo, que se desarrollará en centros educativos de Cortés y Santa Bárbara, durante los meses de abril a septiembre del 2020.

La investigación de doctorado, titulada “**Formación Rizomática: tecnologías digitales y formación de docentes en Honduras**”, está enfocada a un trabajo de campo con docentes en ejercicio en Honduras, con el objetivo de comprender cómo los flujos emergentes de los encuentros entre máquinas deseantes constituyen la Formación Rizomática, para la incorporación de las TD en el cotidiano de los docentes hondureños.

En un primer momento, pretendo hacer un trabajo exploratorio dentro de dos centros educativos, uno de cada departamento. Dicho trabajo exploratorio se realizará mediante el desarrollo de un curso de formación continuada para los docentes; el curso se denomina “Derechos de autoría y producción de recursos didácticos 2.0”, el cual se realizará en tres encuentros presenciales y uno virtual. Durante la realización de este curso también permaneceré dentro de la institución educativa, porque considero que el contexto de los docentes es determinante en su proceso permanente de formación.

Posteriormente del trabajo exploratorio del curso de formación continuada, se seleccionarán a dos docentes, uno por centro educativo, para realizar entrevistas entorno del método de Historias de Vida. Esos encuentros se realizarán a conveniencia temporal y espacial de cada docente.

Para la producción de los datos de la investigación se implementarán entrevistas inspiradas en las entrevistas de explicitación de Pierre Vermersch, las cuales se irán articulando a medida se vayan desarrollando los encuentros. Para el registro de los encuentros se utilizarán grabadoras y filmadoras, siempre y cuando se cuente con la anuencia del docente participante; los materiales producidos serán utilizados exclusivamente con finalidades científicas.

En caso de existir una alteración en la realización de la investigación, se le comunicará a los docentes participantes. También, mantendremos una comunicación constante con los participantes para comunicarles el desarrollo de la investigación.

Desde ya, agradezco la anuencia al permitir la realización de este trabajo de investigación. Me comprometo a realizar un retorno a los docentes, centros educativos y autoridades departamentales de Educación, socializando los resultados finales obtenidos. Estoy en total disponibilidad para esclarecimientos de aspectos relacionados a la investigación.

Atentamente.

Cinthia Sabillón Jiménez
Doctoranda en Educación
Universidade Federal da Bahia

V°B° del Director(a) Departamental de Educación
V°B° del Director(a) del Centro Educativo

ANEXO 2

Descripción del Curso Estrategias Didácticas Digitales

Las tecnologías digitales se desarrollan y actualizan a una gran velocidad, cada día son lanzados al mercado actualizaciones de software como también nuevos productos tecnológicos. Ante este vertiginoso desarrollo tecnológico, cada vez más, más actividades de nuestro cotidiano son mediadas por las tecnologías digitales: transacciones bancarias, comunicaciones, solicitudes de información, etc.

En el caso de los ambientes educativos formales, la llegada de las tecnologías digitales se ha realizado de diferentes maneras, por los alumnos, por las políticas públicas o institucionales, e incluso por los mismos docentes. Sin embargo, no siempre esa presencia de las tecnologías digitales en los ambientes educativos formales representa una transformación en las prácticas pedagógicas, siendo que muchas veces lo que se realiza es una sustitución de los recursos didácticos análogos por los digitales. Esta realidad está presente en diversos entornos escolares, por lo que los docentes no aprovechan todas las potencialidades que las tecnologías digitales ofrecen, para la realización de nuevos e innovadores procesos educativos.

No obstante, lo que sí es evidente es que los docentes están procurando implementar las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas. Ante esta realidad, es fundamental brindar a los docentes procesos de formación continuada que les permita explorar todas las potencialidades que estas tienen dentro de los procesos de enseñanza.

Es dentro de esta lógica que nace este curso de “Estrategias Didácticas Digitales”, en el marco del desarrollo de un trabajo de investigación de doctorado titulado “**Formación Rizomática: tecnologías digitales y formación de profesores en Honduras**”, de autoría de la doctoranda Cinthia Margarita Sabillón Jiménez, bajo la orientación de la Profa. Dra. Maria Helena Bonilla. El objetivo de dicha investigación es: “comprender cómo los flujos emergentes de los encuentros entre máquinas deseantes constituyen la Formación Rizomática, para la incorporación de las TD en el cotidiano de los profesores hondureños”. La investigación, de cuño cualitativo, está implementada a través del método cartográfico, y dentro de las estrategias de investigación se ha optado por la realización del presente curso de formación continuada.

El curso de Estrategias Didácticas Digitales está orientado a docentes en servicio en los niveles de Educación Básica y Media del sector público y privado en Honduras. La lógica del desarrollo del curso está basado en el trabajo colaborativo, es decir, en el aporte de cada uno de los que participen en dicho curso. Se abordarán diferentes temas relacionados a la implementación de las tecnologías digitales en los ambientes escolares, como también la

socialización y exploración de diferentes recursos tecnológicos y sus posibles potenciales para los procesos de enseñanza.

El objetivo general que se pretende alcanzar con este curso es: Comprender las potencialidades de las tecnologías digitales para el desarrollo de estrategias didácticas en la cultura digital.

Objetivos Específicos:

1. Identificar diferentes recurso digitales para la implementación en estrategias didácticas
2. Proponer colectivamente estrategias didácticas que implementen diferentes tecnologías digitales.
3. Crear una red colaborativa para intercambio de experiencias educativas con tecnologías digitales.

El curso tendrá una duración de 8 semanas, y se espera que los participantes puedan destinar 5 horas semanales para la participación en el curso. La realización del mismo será mediante la plataforma [Schoology](#). Durante el proceso se realizarán varias y diversas actividades, las cuales serán compartidas y discutidas entre todos los participantes. La profesora responsable del curso realizará una evaluación de cada módulo en función de la participación en el mismo. Los módulos del 1 al 7 serán evaluados en base a 10 puntos cada uno, y el módulo final se evaluará en base a 30 puntos, para hacer una suma total de 100%. Para aprobar este curso y poder recibir el certificado de participación se deberá obtener una nota mínima de 70%.

Organización del curso		
Módulos	Descripción	Objetivos
Módulo1: Introductorio	Este módulo tiene la intención de familiarizar a los participantes y a la tutora del curso, como también explorar la plataforma para que puedan despejar todas las dudas referente a cómo está organizada y su función. Además, discutir la	Describir de qué manera están presentes las tecnologías digitales en el cotidiano de docentes y alumnos.

	<p>presencia de las tecnologías digitales en el cotidiano de los alumnos y de ellos como docentes.</p>	
<p>Módulo 2: Rol del docente en entornos híbridos</p>	<p>Ante la presencia de las tecnologías digitales dentro y fuera del ambiente escolar, resulta fundamental repensar el que hacer de los profesores. En este módulo vamos a discutir las posibles posturas de los docentes, ante la presencia de las tecnologías digitales en los ambientes escolares.</p> <p>También se discutirá la postura de los docente sobre los derechos de autoría, ante la reutilización de los recursos digitales disponibles en internet.</p>	<p>Discutir los roles que desempeñan los docentes ante la presencia de las tecnologías digitales en los ambientes de educación formal.</p>
<p>Módulo 3: Otras plataformas digitales: redes sociales y sus potencialidades dentro de la educación formal.</p>	<p>Las redes sociales son muy populares en la sociedad, inclusive representan, para muchos, plataformas para informarse en diferentes asuntos. Ante esta realidad, este módulo propone realizar un debate sobre las posibilidades educativas que estas plataformas ofrecen.</p>	<p>Analizar actividades educativas realizadas mediante la implementación de las redes sociales.</p>
<p>Módulo 4: Redacción digital: diferentes maneras de escribir</p>	<p>La escritura es sin duda una de las actividades predominantes dentro de los procesos educativos, pero, ante la presencia de las tecnologías digitales, la escritura ha adquirido nuevas dinámicas. Por lo que, en esta semana, se explorarán</p>	<p>Comprender la importancia de implementar diversos recursos digitales para la redacción y difusión de textos.</p>

	softwares y plataformas alternativas para poder explorar desde otras perspectivas la escritura en formatos digitales.	
Módulo 5: Expresando ideas con el lenguaje gráfico.	El ser humano ha desarrollado diferentes maneras de expresar sus ideas, como la escritura convencional que conocemos, en diferentes idiomas. Pero, las imágenes son un recurso importante a la hora de expresarnos, por eso es común encontrar dentro de los ambientes educativos diversos recursos basados en imágenes. En este módulo nos dispondremos a discutir algunos softwares para la edición y creación de estos recursos, como también lo referente a los derechos de autoría, cuando reutilizamos las creaciones de otras personas.	Comprender el papel de lenguaje gráfico en el contexto contemporáneo y las formas de su producción, en formato digital
Módulo 6: Videos y audios	Los videos son unos de los recursos digitales que más se suelen implementar por los docentes en los procesos educativos, sin embargo, la mayoría opta sólo por reproducir aquellos que se encuentran disponibles en internet. En este módulo, vamos a explorar las potencialidades que existen en la creación de videos y audios adecuados a las características de nuestro entorno escolar. Se	Comprender la importancia de la producción y difusión de recursos audiovisuales.

	explorarán softwares para crear nuestros propios recursos audiovisuales.	
Módulo 7: Software de simulación: otra manera de representar la realidad física.	Existen similitudes entre los efectos especiales y la simulación, de hecho muchos videojuegos de realidades virtuales suelen parecer simulaciones de un entorno real. Pero, ¿cuál es la diferencia entre ambos? En este módulo se estudiarán las características de la simulación y su implementación dentro de los ambientes escolares.	Identificar la importancia y potencialidades que tienen los software de simulación en entornos de aprendizaje
Módulo 8: Trabajo Final	Luego de varias semanas de intercambio, ha llegado el momento de plasmar estas experiencias en algo concreto. Durante este módulo vamos a trabajar en el desarrollo de un tema de sus áreas de conocimiento dentro de un ambiente virtual, evidentemente, tomando mano de los diferentes recursos digitales que hemos ido discutiendo a lo largo de este curso.	Diseñar la planificación de una tema involucrando diversas recursos digitales.

El curso virtual de “Estrategias Didácticas Digitales” es totalmente gratuito, con fines exclusivamente de formación y de investigación. Los docentes que tengan interés de participar en el curso deberán realizar una preinscripción entrando a : <http://gabosurvey.rgdistyserv.com/index.php/164422?lang=es>.

El curso tiene un cupo máximo de 30 participantes; debido al cupo limitado se realizará una selección de los participantes en función del área académica, y el nivel de educación en el que de desempeñan (básica y media), a manera que se puedan organizar dos grupos de 15 integrantes cada uno, de forma equitativa/nivelada, con representación de las diferentes áreas y de los dos niveles de educación. Luego del proceso de selección, se les enviará un correo

electrónico a los docentes seleccionados, notificando la fecha exacta de inicio del curso. Si tienen alguna duda referente al trabajo de investigación o al curso pueden enviar sus interrogantes mediante un correo electrónico para sabillon86@gmail.com.

De antemano les agradezco la atención brindada, y su colaboración en la realización de esta experiencia formativa que hace parte de mi trabajo de investigación de doctorado.

ATT.

Cinthia Margarita Sabillón Jiménez

Doctoranda en educación

Universidade Federal da Bahia, Brasil



Esta obra de Cinthia Sabillón está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Consentimiento informado (CI)

Yo, _____, con cédula de identidad N.º _____, mayor de edad, por medio del presente documento expreso mi voluntad de participar libremente en el estudio titulado **“Formación Rizomática: tecnologías digitales y formación de docentes en Honduras”**, cuyo trabajo de campo se realizará entre abril y septiembre del 2020. Este trabajo de investigación está siendo realizado por la doctoranda en Educación Cinthia Margarita Sabillón Jiménez, alumna del Programa de Pós—Graduação em Educação de la *Universidade Federal da Bahia*, la cual es orientada por la profesora Dra. Maria Helena Bonilla.

Declaro que he sido informado del propósito de la investigación doctoral, que tiene como objetivo “comprender cómo los flujos emergentes de los encuentros entre máquinas deseantes constituyen la Formación Rizomática, para la incorporación de las TD en el cotidiano de los docentes hondureños”. Ante lo anterior, manifiesto mi voluntad y compromiso de colaborar con el desarrollo de la investigación, participando de las actividades planificadas por la investigadora como también proporcionando las informaciones que sean solicitadas por la investigadora, siempre y cuando estas sean utilizadas exclusivamente con fines del estudio científico.

También declaro que al ser mi participación voluntaria, tengo la absoluta libertad para desistir de participar del estudio científico en cualquier momento, como también de solicitar, a la investigadora, revisión de mis informaciones y/o de pedir la omisión de ellas.

Declaro que he sido comunicado(a) que para garantizar mi privacidad y confidencialidad, los datos producidos en el desarrollo de la investigación serán codificados, para que ninguno de mis datos personales o imágenes donde se me pueda identificar, sean publicados. Referente al registro de cada uno de los encuentros, que serán grabados y/o filmados, autorizo el uso de la voz y de las imágenes, desde que no sean identificadas, exponiendo mi identidad.

Dado en la ciudad de: _____ a los _____ días del mes de _____ de 2020

Firma del participante

Cinthia Margarita Sabillón Jiménez
Estudiante de Doctorado en Educación
PPGE/FACED/UFBA

Dra. Maria Helena Bonilla.
Orientadora de la investigación
PPGE/FACED/UFBA

ANEXO 4

Diseño y componentes básicos de una Estrategia Didáctica
Curso de Estrategias Didácticas Digitales

Nombre del docente: Konrad Zuse **Asignatura:** Mantenimiento y reparación II
Centro Educativo: CEMG. **Curso:** Doceavo de BTP en Informática **Sección:** 1

Nombre de la Estrategia Didáctica:		Contexto:	Duración:
Asistencia Técnica Virtual		Este espacio pedagógico consiste en brindar soporte técnico para Software de forma remoto	5 horas
Tema:		Objetivos/Competencias:	
Soporte técnico a distancia		Diagnóstica, soluciona y documenta correctamente problemas comunes de software.	
Secuencia Didáctica		Recursos tecnológicos digitales:	Estrategia de evaluación
Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje		
<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar en video posibles fallas de software • Realiza diálogo a través de videoconferencias sobre posibles soluciones a problemas detectadas sobre software • Enlista las herramientas y su funcionalidad para corregir posibles fallas de software. • Muestra herramienta (TeamViewer) 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa posibles fallas de software - Expone sus puntos de vista sobre posibles soluciones a los problemas detectado - Conoce las herramientas y su funcionalidad utilizadas para corregir posibles fallas de software - Conoce la herramienta 	Teamviewer Google Meet Whatsapp KMSAuto YouTube	Informe del soporte técnico brindado Publicación en YouTube y WhatsApp Lista de cotejo sobre lo observado en el acompañamiento virtual durante el desarrollo del mantenimiento

<p>de software utilizada para brindar soporte técnico a distancia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza demostraciones sobre herramienta de soporte técnico a distancia • Supervisa a través de videoconferencias la actividad asignada 	<p>TeamViewer y su entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla práctica de soporte técnico a distancia utilizando la herramienta TeamViewer - Brinda soporte técnico a distancia sobre activación de Microsoft office - Elabora informe del soporte técnico brindado. - Comparte experiencia a través de su canal de YouTube - Comparte experiencia a través del estado de su WhatsApp 		
<p>Observaciones: Gracias Doctora por compartir con nosotros, estuvo muy interesante el curso es usted una gran profesional y una excelente persona.</p>			

Nota: Este formato está inspirado en la propuesta realizada por Ronald Feo, (2010).

BIBLIOGRAFÍA

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (N° 16), 220–236. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(87\)90255-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(87)90255-8)



Esta obra de Cinthia Sabillón está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

ANEXO 5

Diseño y componentes básicos de una Estrategia Didáctica
Curso de Estrategias Didácticas Digitales

Nombre del docente: Nikola Tesla **Asignatura:** Rebobinado de Maquinas Eléctricas Trifásicas
Centro Educativo: CEMG. **Curso:** 12vo BTP en Electricidad **Sección:** 1

Nombre de la Estrategia Didáctica:		Modalidad:	Duración:
Clase virtual en la plataforma classroom		Virtual sincrónico Virtual asincrónico	20 horas
Tema:		Objetivos/Competencias:	
Rebobinado de Motores Trifásicos		Impartir clase de manera virtual utilizando la plataforma Classroom a través de videos tutoriales y documentos digitales.	
Secuencia Didáctica		Recursos tecnológicos digitales:	Estrategia de evaluación
Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje		
<ul style="list-style-type: none"> -Crear grupos de WhatsApp -Realizar un video tutorial de cómo usar la plataforma classroom como estudiante. -Enviar video tutorial a los educandos -Crear la clase en la plataforma classroom -Enviar el código de la clase a los estudiantes. -Preparar material haciendo uso de imágenes explicando los pasos para rebobinar motores trifásicos y asignar la tarea. -Elaborar videos tutoriales explicando los pasos de cómo realizar cálculos de bobinados asincronos trifásicos realizado por polos y por polos consecuentes y asignar tareas en la plataforma. -Elaborar videos tutoriales de como calcular bobinados imbricados trifásicos de doble y simple capa y asignar tarea. -Elaboración de examen en la plataforma -Aplicación de examen 	<ul style="list-style-type: none"> -Aprenden mediante video tutorial el uso de la plataforma Classroom -Entran a la plataforma y se unen a la clase. -Descargan el material para realizar un resumen de los pasos para rebobinar motores asincronos trifásico - Realizan el resumen de los pasos a seguir para rebobinar motores asincronos trifásicos y suben la tarea a la plataforma. -Ver videos tutoriales de como calcular bobinados asincronos trifásicos por polos y por polos consecuentes, resolver ejercicios asignados y subirlos a la plataforma classroom. -Ver videos tutoriales de como calcular bobinados imbricados trifásicos de doble capa y simple capa. -Resolver ejercicios de cálculo de dichos bobinados y subirlos a la plataforma. -Resolver el examen de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Teléfono celular -Computadora -Internet - WhatsApp -Google Classroom - Google Drive - YouTube - Filmora. 	<ul style="list-style-type: none"> -Examen Virtual -Monitoreo por el grupo de WhatsApp. -Tareas Asignadas -Resúmenes

Observaciones: Gracias Doctora por compartir con nosotros estuvo muy interesante el curso es usted una gran profesional y una excelente persona.

Nota: Este formato está inspirado en la propuesta realizada por Ronald Feo, (2010).

BIBLIOGRAFÍA

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (N° 16), 220–236. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(87\)90255-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(87)90255-8)



Esta obra de Cinthia Sabillón está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

ANEXO 6

Diseño y componentes básicos de una Estrategia Didáctica

Curso de Estrategias Didácticas Digitales

Nombre del docente: María Montessori **Asignatura:** Ciencias Sociales/Cívica

Centro Educativo: CEMG. **Curso:** Segundo grado **Sección:** 1

Nombre de la Estrategia Didáctica:		Modalidad:	Duración:
Fiestas patrias 2020 en mi aula virtual de Classroom		Virtual asincrónico	Una semana
Tema:		Objetivos/Competencias:	
Símbolos patrios de Honduras		Cultivar y fomentar en el niño el respeto y la admiración por los símbolos patrios Nacionales.	
Secuencia Didáctica		Recursos tecnológicos	Estrategia de evaluación
Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	digitales:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración de video de clases del contenido símbolos patrios de Honduras. ● Explicación de la actividad a realizar en la plataforma de classroom mediante conferencia en google meet socializando la agenda de trabajo de la semana https://classroom.google.com/c/ 	<ul style="list-style-type: none"> ● Realiza foro de presentación en la plataforma. ● Después de observar la clase prepara una exposición sobre un símbolo patrio y la sube a mural virtual en Padlet. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Plataforma de classroom. ● Google meet ● Padlet ● Video de clase 	Mediante exposición siguiendo rubrica publicada en

<p>MTQ0MTQ4MTkwMjEw/p/MTQ0MjY2MTkwNzA5/details</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observa y comenta la exposición de dos compañeros. • Participa en el concurso de dibujo del prócer José Cecilio del Valle el cual se compartirá en el grupo de WhatsApp. • Resuelve pequeña evaluación en Google Forms 	<ul style="list-style-type: none"> • Video de exposiciones y en WhatsApp de classroom y WhatsApp y evaluación en Google Forms mediante Google Forms <p>https://forms.gle/DiuzUcNhEMV6BoDf9</p>
<p>Observaciones: En el link de la agenda aparece los link de acceso a mi aula virtual</p>		

Nota: Este formato está inspirado en la propuesta realizada por Ronald Feo, (2010).

BIBLIOGRAFÍA

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (Nº 16), 220–236. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(87\)90255-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(87)90255-8)



[Esta obra de Cinthia Sabillón está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

ANEXO 7



ACUERDO NO.0659-SE-2022
Tegucigalpa, M.D.C., 05 de Julio 2022

Señor(a)
Director(a) Departamental de Educación
Juntas Departamentales de Selección

Para su conocimiento y demás fines transcribo a usted, el acuerdo que literalmente dice:
***ACUERDO No. 0659-SE-2022.-** Tegucigalpa, M.D.C., 05 de Julio de 2022.- **SECRETARIA DE ESTADO EN EL DESPACHO DE EDUCACION.**

CONSIDERANDO: Que el Artículo 165 de la Constitución de la República, establece: Que la Ley garantiza a los profesionales en el ejercicio de la docencia su estabilidad al trabajo, un nivel de vida acorde a su elevada misión. Se emitirá el correspondiente Estatuto del Docente Hondureño.
CONSIDERANDO: Que el Estatuto del Docente Hondureño, fue creado mediante Decreto Legislativo Número 136-97 de fecha 11 de Septiembre del año 1997.
CONSIDERANDO: Que en el Artículo 1 del Estatuto del Docente se establece el régimen de administración de personal que tutela la Carrera Docente en las Instituciones oficiales, semi oficiales y privadas regidas por la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación.
CONSIDERANDO: Que el Estatuto del Docente Hondureño, es una Ley Especial que regula un sector concreto del Sistema Educativo Nacional y que es vigente y está por sobre la Ley común que es la Ley Fundamental de Educación.
CONSIDERANDO: Que la Ley Fundamental de Educación en su Artículo 66 se refiere a la Carrera Docente que es el ingreso, promoción y permanencia de quien ejerce la docencia en el Sistema Nacional de Educación a la cual tienen acceso quienes posean título Profesional de la docencia a nivel de Licenciatura, en conformidad al programa Especial que pondrá en vigencia la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación para darle cumplimiento al mandato de esta Ley. La Carrera Docente es regulada por la presente Ley, el Estatuto del Docente Hondureño y los respectivos Reglamentos. Esta disposición legal no se le puede dar cumplimiento en virtud de que el Programa Especial que pondría en vigencia esta disposición nunca fue creado y a la fecha no existe. Siendo que el Estatuto del Docente Hondureño ya definía un proceso de Selección Docente, prevalece sobre cualquier otro Reglamento y por ser una Ley Especial prevalece sobre la Ley Fundamental de Educación por ser una Ley Ordinaria.-

POR TANTO

En uso de las facultades que le concede la Ley y en aplicación de los Artículos: 66 de la Ley



Fundamental de Educación; Decreto Legislativo Número 136-97 de fecha 11 de Septiembre de 1997, contentivo del Estatuto del Docente Hondureño Artículo 45; Acuerdo Ejecutivo Número 0760-99 que contiene el Reglamento del Estatuto del Docente Artículo 74.-

ACUERDA

1. Que todos los docentes que ostentan Título de Maestros de Educación Primaria egresados de las Escuelas Normales tienen el derecho de ser inscritos en el Concurso Docente y ser nombrados de manera permanente de ser aprobado el mismo, de acuerdo al Artículo 45 del Estatuto del Docente Hondureño, párrafo segundo que establece: Son docentes de Educación Primaria y Preescolar para el nivel es decir 1º y 2º de educación básica.
2. Está ratificado el Artículo 45 del Estatuto del Docente Hondureño con el Artículo 74 del Reglamento del Estatuto del Docente Hondureño que ordena: "Para participar en el concurso, se requerirá reunir los requisitos del puesto para el que concursa. El concursante deberá especificar en su ficha de inscripción si está dispuesto a cubrir interinatos en tanto no llegue su turno para ocupar un puesto en propiedad. El hecho de cubrir un interinato no limita el derecho del concursante ser nombrado en un puesto en propiedad.-
3. Transcribir el presente Acuerdo a la Directora General de Gestión de Talento Humano Msc **RUTH ZARAHÍ ESPINOZA**; Junta Nacional de Selección y Junta Departamental de Selección **COMUNIQUESE. F) PROFESOR DANIEL ENRIQUE ESPONDA VELASQUEZ. SECRETARIO DE ESTADO. f) ABOG. EDWIN EMILIO OLIVA. SECRETARIO GENERAL.**

Atentamente,



ANEXO 8



ACUERDO N° 1105-D.D.E. 16-2012
Santa Bárbara Santa Bárbara 4 de MAYO del año 2012

Señor(a):
Para su conocimiento y demás fines transcribo a usted, el acuerdo que dice: ACUERDO N° 1105-D.D.E. 16-2012;
Santa Bárbara, Santa Bárbara 4 de MAYO del año 2012

LA DIRECTORA DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE SANTA BÁRBARA en base a lo dispuesto en el Acuerdo Ejecutivo N° 0210-SE-2000 de fecha 15 de febrero del 2000, emitido por el señor presidente de la República por ley

ACUERDA

NOMBRAR EN FORMA PERMANENTE al siguiente personal Docente dependiente de la Dirección Departamental de Educación de Santa Bárbara.

NIVEL MEDIO

Nombre: **CINTHIA MARGARITA SABILLON JIMENEZ** Acción N° 351
Tarjeta de Identidad No. **1601-1986-00525** Clave SGRHD MT-S-04953
Tipo de Acción: PERMANENTE
Vigencia: A PARTIR DEL 1 DE MARZO DEL 2012
Nota de Concurso: 88.80%
Centro Educativo: INSTITUTO "JUAN LINDO"
Cargo: CATEDRATICA
Lugar: TRINIDAD
Municipio: TRINIDAD

Estructura Presupuestaria Estructura Pláza SIARHD Modalidad:
Inst. Prog. Spro. Fnd. Dept. Mun. Centro N.Plaza
0050 14 01 11 16 26 70001 000106

Total Horas: 34

Asignatura	Horas	Curso	Grupo	Jornada
ESTUDIOS SOCIALES (CICLO COMUN)	10	I,II	4,5	MATUTINA
EDUCACION CIVICA (CICLO COMUN)	4	I,II	4,5	MATUTINA
PSICOLOGIA (BACH. EN CC. Y LL.)	6	I	1,2	MATUTINA
PSICOLOGIA (BACH. TECNICO EN COMPUTACION)	2	I	1	MATUTINA
HISTORIA DE HONDURAS (BACH. TECNICO EN COMPUTACION)	2	III	1	MATUTINA
ECONOMIA (EDUCACION COMERCIAL)	3	III	2	MATUTINA
SOCIOLOGIA (BACH. TECNICO EN COMPUTACION)	2	III	1	MATUTINA
COORDINACION	5	III	1	MATUTINA

JUSTIFICACIÓN SUSTITUYE A ABELARDO ANDRES SAGASTUME GOMEZ CON IDENTIDAD No. 1626196800019, POR ENCIMIENTO DE ACUERDO.

El sueldo será el asignado por la Subgerencia de Recursos Humanos Docentes.
COMUNIQUESE F) LICDA. SELMA YADIRA SILVA RODRIGUEZ DIRECTOR(A) DEPARTAMENTAL DE EDUCACION F) LICDA. DIGNA ELIZABETH RIVERA SECRETARIO(A) DEPARTAMENTAL

Atentamente:

SECRETARIA DEPARTAMENTAL

Dr. Juan Carlos Sabillon
2011



Dirección Departamental de Educación OCOTEPEQUE

ACUERDO No. 308 -D.D.E.-14-2022
OCOTEPEQUE, 01 DE MARZO DE 2022

ACUDONOMP. No. 308-D.D.E.-14-2022

DESGLOSE DE HORAS
MODALIDAD ASIGNATURAS HRS/SEM CURSO GRUPO JORNADA
Varias Conforme a su especialidad 45 Varios Varios Matutina

JUSTIFICACIÓN: TRASLADAR EN FORMA PERMANENTE MEDIANTE PERMUTA DEFINITIVA al docente Oscar Wilde , con Identidad N° #####-#####-##### quien permutó definitivamente con el docente Nombre del otro profesor con identidad No. #####-#####-##### , con base en los artículos No. 105, 106 y 107 del Reglamento del Estatuto de Docente Hondureño.

El sueldo será asignado por la Subgerencia de Recursos Humanos Docentes.
El presente Acuerdo no tendrá validez alguna, sino cuenta con la asignación presupuestaria respectiva.

COMUNIQUESE: f) LIC. KEVIN AMED PERDOMO. DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACION. f) LIC. MANUEL HUMBERTO PINTO POLANCO. SECRETARIO DEPARTAMENTAL DE EDUCACION.

Atentamente,

LIC. MANUEL HUMBERTO PINTO POLANCO
SECRETARIO DEPARTAMENTAL

CODA

Nunca mueren viejos relatos
algunas emociones.

Así recordamos
antiguas tradiciones.

(GONZALEZ MANGUAL, 2009, p. 73)

¿Qué es lo que nos convierte en profesor?. Algunos dirán que ser egresado de una institución formadora de profesores, y otros dirán que dar clases. A mi criterio, son ambas, pero, sin duda alguna es nuestro ejercicio docente el que nos otorga dicho título ante la sociedad. Recuerdo, perfectamente, cuando tuve mi primer trabajo como profesora, inicialmente trabajé en pre-escolar dos años, luego me asignaron a básica, con 6° grado, tenía como compañera de trabajo a otra profesora con una amplia experiencia, que me ayudó enormemente en esos primeros años de mi carrera docente, sin embargo, yo era una joven de apenas 20 años, y algunos padres de mis alumnas no vieron con buenos ojos el que alguien con tan poca experiencia fuera la que le diera las clases a sus hijas, a pesar de tener el título de Maestra de Educación Primaria. Eventualmente, con el apoyo de mi compañera de trabajo y la directora del centro educativo, permanecí en ese puesto, me esforcé mucho, y eventualmente, logré la aprobación de los padres de familia, ganándome su confianza. Con esa experiencia comprendí que no bastaba con tener el título, el diploma, tenía que verse reflejado en mi trabajo que realmente era una profesora.

En ese mismo centro educativo tuve mis primeros acercamientos a las Tecnologías Digitales (TD) como educadora, realizando diversas estrategias didácticas. Desde que inicié como profesora, han transcurrido 18 años, suelo guardar evidencias de aquellas experiencias que me marcaron significativamente, como los documentales que hice con mis alumnos de 9° grado sobre los continentes del mundo. Cuando observo esos recuerdos físicos, y otros guardados en la bitácora de mi memoria, comprendo mi evolución. Las estrategias didácticas con TD evidencian que tan compenetrados estamos con las TD.

Los profesores de Honduras han venido transitando por un largo camino para ir experimentando encuentros con otras máquinas deseantes, e ir articulando su (Per)Formación Rizomática para poder ir incorporando las TD en su cotidiano. Algunas de las pericias

alcanzadas con las TD es el de los simuladores, ya que los han ido implementando con sus alumnos. El profesor Nikola Tesla expresó su experiencias en el blog que realizaron en el módulo 2 sobre sus experiencias con las TD, en el curso Estrategias Didácticas Digitales.

El simulador Fluid SIM Lo Utilizo en la Asignatura de AUTOMATIZACIÓN DE SISTEMAS ELÉCTRICOS, en la simulación de circuitos neumáticos, el simulador Cade_simu lo uso en la Asignatura de CONTROL Y MANDO ANALÓGICO DE SISTEMAS ELÉCTRICOS este simulador nos permite simular circuitos de potencia y circuitos de control y mando los simuladores Logo soft, ZEN, S7 200, PC simu es utilizado en la asignatura de CONTROL Y MANDO DIGITAL DE SISTEMAS ELÉCTRICOS, estos simuladores nos permiten realizar simulaciones de circuitos digitales con compuertas lógicas [...].

Nikola Tesla: Por ejemplo, en Control y mando analógico, si realizamos una práctica de montaje de conexión del arranque de un motor trifásico, primero, antes de montarlo físicamente, lo simulamos con el software, para garantizar que funcione correctamente. Esto ayuda a un mejor aprendizaje de los alumnos, por eso el uso de las tecnologías es indispensable hoy en día.

Sin embargo, a pesar de estar implementando software de simulación, aún no se evidencia que estén experimentando discusiones sobre las diferencias existentes entre los software propietarios y los abiertos. Por ejemplo, el profesor Nikola Tesla narra en su blog que utiliza el *LOGO! Soft Comfor* en sus prácticas pedagógicas, ante lo cual despertó la curiosidad del profesor Oscar Wilde, quien le comentó la publicación de su colega, consultando si este era de uso libre, refiriéndose a que si este es gratuito, no a que si el código fuente del simulador es abierto. Este tipo de interacciones evidencian que el mercado ha logrado penetrar en los ambientes educativos, y que la gratuidad de sus programas es una estrategia eficiente para lograrlo.

Oscar Wilde: Tocayo, ese software es de uso libre, ese Logosoft? o es de paga?

Nikola Tesla: Es de uso libre, es gratis

Otro ejemplo de cómo el mercado ha logrado penetrar en los ambientes escolares, es Microsoft Office®, el cual no es gratuito, pero se ha logrado afianzar firmemente en la sociedad. Existen sus equivalentes en Open Source, como Libre Office, que no es muy popular entre los profesores hondureños; en lugar de explorar estas otras opciones de programas de procesamiento de texto, los profesores continúan explorando las potencialidades de Microsoft Office. Por ejemplo, el profesor Guillermo Marconi elaboró una infografía con este programa, a pesar de que sabe manejar programas de edición de imagen, pero, él quiso

experimentar que se puede crear con estos programas, que suele ser tan popular entre la comunidad docente.

Figura 15: Infografía elaborada en el módulo 5 sobre lenguaje gráfico, del curso de Estrategias Didácticas Digitales.



Fuente: Creación del profesor Guillermo Marconi 2020.

Referente a la gratuidad de los softwares, hay un aspecto interesante, que tiene que ver con los derechos de autoría, no sólo con relación a software, sino también en otros recursos digitales disponibles en internet, los cuales muchas veces son plagiados o “pirateados”. En las creaciones digitales que los profesores hicieron, muchas veces omitían colocar bajo qué licenciamiento los estaban compartiendo, a pesar que se discutió el tema en una reunión sincrónica, y era uno de los aspectos a ser evaluados en las rúbricas de evaluación. En la infografía del profesor Guillermo Marconi, omitió colocar bajo qué licencia *Creative Commons* la estaba socializando. En una entrevista con el profesor Oscar Wilde, se mencionó

la famosa Encarta®, que fue muy popular antes que el internet llegara a un gran número de personas, quien expresó que la tuvo pirateada en su tiempo.

Oscar Wilde: Así es, como todo hondureño, pirateada, como era la costumbre, porque uno nada que ver con derechos de autor ni respetar la propiedad intelectual, nada, para uno eso era de lo más natural, si lo puedo conseguir gratis, ¿porque he de pagar por ello?

Los derechos de autoría es un tema que no es muy popular entre la comunidad docente, en cierta medida, esto se debe a que la mayoría de las prácticas con TD que los profesores realizan aún siguen bastante enfrascada en el consumo de información. Si por el contrario, los profesores empezaran a tener una mayor producción de contenidos digitales, como videos, *podcast*, etc., eventualmente tendrían que explorar este tema, ya que en muchas plataformas no permiten que se compartan contenidos si estos violan los derechos de autoría.

Otro ejemplo de la presencia de las TD dentro de las prácticas pedagógicas son las plataformas de gerenciamiento del aprendizaje, siendo la más popular la de Google Classroom®. La implementación de estos ambientes virtuales también ha sido abordado por profesoras que trabajan en educación básica, como es el caso de la profesora Maria Montessori, quien compartió su experiencia con estas plataformas, siendo que enfrentó el desafío de que sus alumnos son niños pequeños, de 2° grado, por lo que ha tenido que darles capacitaciones a los padres de familia, para que estos pudieran ayudarles a sus hijos a interactuar en estos ambientes. Esta medida fue implementada principalmente por la pandemia, según fue expresado por la profesora María Montessori.

Maria Montessori: Ahorita estoy tratando de implementar en Classroom® con mis alumnos de segundo grado [...] me ha tocado hacer pequeños tutoriales [...] Estoy capacitándolos por grupos, a los padres, siempre virtualmente. Ellos se organizaron de acuerdo a ubicación, están bien motivados a experimentar, pero no es fácil.

Ante la limitación de conocer el funcionamiento de las plataformas virtuales de aprendizaje, los profesores piensan en salidas viables con el conocimiento que tienen sobre las TD, incluso con los recursos que disponen. Por ejemplo, la profesora Mary Shelly, quien colocó los links de textos, y otros recursos de la clase en una presentación de slides, creado con uso del software Power Point, hace una reterritorialización del programa, convirtiéndolo en un ambiente virtual de aprendizaje.

Mary Shelly: Estaba creando un aula virtual, con power point, entonces, estoy pegando los links en los libros que se bajé de internet, y los pegué en

Power Point, entonces ahí hay varios libros donde yo he pegado los links, para que sólo los abran y entonces ahí pueden leer también.

Los videos también son otros recursos bastante populares entre los profesores; muchas veces sus prácticas pedagógicas con ellos solo se reduce a buscar en internet alguno que se encaje a lo que necesitan para su clase, y esta práctica los coloca como meros consumidores de información. Sin embargo, en ocasiones, los profesores, en Honduras, logran transbordar la línea, y pasan a ser productores de contenido para el desarrollo de sus clases.

Guillermo Marconi: Y sí, es una herramienta bárbara, pues yo, a mis alumnos, digamos, clases como programación, como laboratorio de informática, pues yo les envío los tutoriales a mis alumnos, y ellos pueden guiarse, únicamente yo refuerzo que en las preguntas, o dudas que tienen, y yo se las refuerzo a través de audio, o vídeo llamada, y eso me permite trabajar bien con ellos.

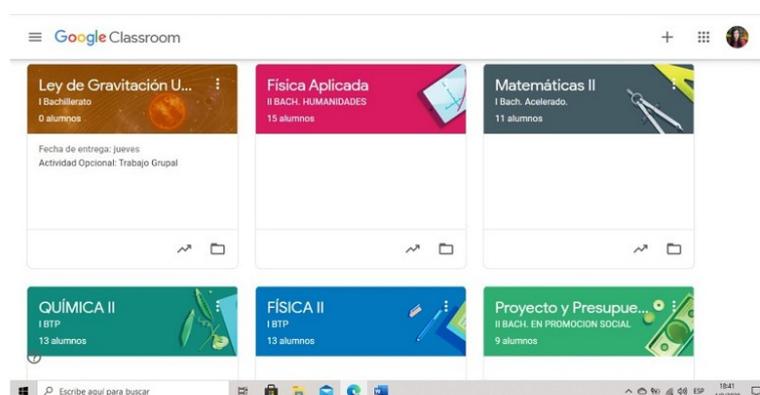
Maria Montessori: porque yo les hago en los vídeos de clase, y después doy, vamos a decir, "tutoría" por WhatsApp, cuando todavía les queda alguna duda de cómo van a realizar el trabajo. Y directamente, me ha funcionado muy bien.

Los ambientes virtuales representan nuevas maneras de organizar las clases, muy diferente a como se realizan en los ambientes presenciales, pero, esto no significa que todas las prácticas pedagógicas que se desarrollen en estos ambientes tienen que ser completamente nuevas. Las discusiones, debates, paneles, foros, etc., son unas de las prácticas pedagógicas que los profesores suelen implementar en las clases presenciales, pero, también han emigrado a los ambientes virtuales. Hay que destacar que estas prácticas pedagógicas son resignificadas, principalmente por ser mediadas por las TD, sin embargo, el remplazo del ambiente no necesariamente significa que cambie la práctica; para que realmente estas prácticas pedagógicas se enmarquen en un enfoque más estructurador, debe conducir a un debate crítico, y sobre todo creador, más que meros reproductores de contenidos. Las plataformas virtuales de aprendizaje, como Moodle®, Clasrroon®, Schoology®, disponen, por lo general, de espacios específicos diseñados para la realización de debates y/o discusiones, lo que facilita el pensar este tipo de práctica pedagógica. No obstante, también existen ambientes no tradicionales, donde se pueden generar estos espacios para el debate y el diálogo como una práctica pedagógica. Por ejemplo, las redes sociales pueden contribuir a generar espacios de diálogo como una práctica pedagógica, y el profesor Charles Dickens expresó que este tipo de experiencia tuvo una aceptación positiva por parte de sus alumnos.

Charles Dickens: En una de mis clases de inglés, decidí desarrollar foros de participación donde mis alumnos pudieran participar activamente y poner en práctica lo aprendido en clase, pero, ellos no se miraban muy entusiasmados por la idea, ya que debían utilizar una plataforma nueva para dicha actividad. Así que decidí no pedirles trabajar en esa plataforma, sino que, cree un grupo cerrado en Facebook (red social que todos usan) y ahí asigné mis foros. Fue sorprendente como su actitud cambió y el mismo día que asigné el trabajo fue desarrollado por la mayoría de ellos.

Ellen Swallow Richards: ¡Siii!, desarrollo de foros sobre un tema específico a través de Classroom®, o formularios y videoconferencias por Zoom®.

Figura 16: Captura de pantalla del aula virtual creada por la profesora Ellen Swallow Richards.



Fuente: Creación de la investigadora.

No existe un límite para que los profesores puedan ir dimensionando las potencialidades de las TD para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. A medida que ellos vayan experimentando con ellas, o teniendo más encuentros con otros colegas, con otras TD, van explorando y creando nuevos vínculos, desterritorializando ideas, máquinas, territorializando otras; las posibilidades son infinitas. A medida que el curso Estrategias Didácticas Digitales se fue desarrollando, y se iban estableciendo discusiones sobre los recursos digitales, los profesores iban imaginando cómo podían aplicar eso dentro de sus clases, creaban estrategias didácticas en sus mentes, algunas quizás solo se quedaron en el plano de las ideas, y otras transmutaron al plano físico y se lograron concretizar.

Simone de Beauvoir: No sé si recordás Cinthia, a nosotros mirábamos en geografía física, historia universal también, viajes imaginarios, que lo hacíamos nosotros de manera física, pero te imaginas una clase de este viaje imaginario usando Google Earth®, por ejemplo, entonces todo este tipo de cosas las podríamos adaptar y ahorita que estamos como en este proceso, yo estoy descubriendo cosas, de que digo: "¡ah! se pueden hacer así" y entonces me parece algo ingenioso, la verdad.

Simone de Beauvoir: Les comparto este cómic, a manera de crítica social, que podría, fácilmente, ser utilizado en una clase de Educación Cívica, dentro de la temática, para enseñar valores, y emitir un juicio sobre la realidad de nuestro país en cuanto a temas de justicia e impunidad Política.

Por otro lado, aún hay remanentes, secuelas de las experiencias vividas desde un enfoque análogo. Muchos de los profesores crecieron en un ambiente donde las TD aún no tenían una presencia tan significativa como en la actualidad, por lo que estos ambientes, muchas veces, son reterritorializados ante la presencia de las TD. Por ejemplo, en el módulo 1 Introdutorio, del curso Estrategias Didácticas Digitales, los profesores debían compartir una imagen inspirada en la lectura de “Pulgarcita”, de Michel Serres (2013); uno de los profesores compartió una imagen de unos niños interactuando con una tablet, haciendo énfasis en la felicidad que ellos tienen frente a aquella TD. Pero, también, estas secuelas pueden limitar la implementación de las TD. Algunos profesores aún no logran comprender cómo son esos encuentros entre TD e individuos, mostrándose suspicaces ante ellas, prefiriendo los formatos análogos a los que están más acostumbrados.

Anónimo⁵²: pero esto no quiere decir que la tecnología va a sustituir la sensación que produce el ojear un libro con tus manos o el abrazar o estrechar la mano de un ser querido.

Simone de Beauvoir: Yo crecí en un mundo donde el contacto directo con un libro en físico era la única opción que teníamos, así que me acostumbré tanto a ello, que a pesar de que ya he leído varios libros de manera digital, no logro acostumbrarme del todo a esta nueva opción que me ofrece el mundo digital.

Los individuos son seres sociales, tienen la necesidad de estar en constante interacción con otros individuos. La presencia de las TD en el cotidiano han venido a crear nuevas maneras de estar con otros, de relacionarse con otras personas, las videollamas, videoconferencias, etc., han permitido que las relaciones entre personas no se vean limitadas a aspectos temporales y geográficos. Sin embargo, por haber crecido en una época en la que la comunicación no era tan inmediata, como lo es en la actualidad, aún prevalece en los profesores la necesidad de esa presencia física del otro.

Nikola Tesla: Si yo siempre estoy atento y aparto el tiempo para las conferencias, porque al estar en vivo uno aprende, como que siente más sabor cuando esté en vivo, al ver los videos no le hallo, yo sí sé, he visto las

52 Aparece como anónimo ya que uno de los profesores participantes no se identificó al momento de hacer la actividad del Padlet® que formaba parte del módulo 1 del curso e Estrategias Didácticas Digitales, aunque se les solicitó que se identificaron, esa persona nunca se identificó en esta publicación.

conferencias, porque perdí una, pero no, para mí es más productivo estar en vivo, porque participa uno también.

Por otro lado, a veces, no se trata de suspicacia, solo de un no conocimiento de las TD. Al discutir las potencialidades de Twitter®, y las dinámicas creadas en estos ambientes en torno a la Twitteratura, algunos profesores no han logrado dimensionar las potencialidades de la creación literaria que se pueden explotar en esos ambientes, pero, algunos no se cierran ante la posibilidad de que eventualmente logren explorar esas posibilidades.

Oscar Wilde: Creo que aunque uso Twitter, todavía no termino de entender todo eso de los hilos. Seguiré indagando porque creo que es muy importante mantenerse al día con este tipo de novedades

Los profesores en Honduras han ido venciendo limitaciones que el ambiente, muchas veces, les ha colocado para la implementación de las TD en sus prácticas pedagógicas, sin embargo, han logrado irse adecuando a las limitaciones del entorno, e incluso a sus propias limitaciones en la pericia con las TD, logrando evidenciar diversas prácticas, desde algunas muy tradicionales, hasta otras más innovadoras. Esto demuestra que si hay un deseo por parte de los profesores en Honduras de ir (re)creando prácticas pedagógicas con TD, solo están necesitando de más espacios de encuentros, espacios para el contagio pedagógico. Esperamos que el trabajo de los profesores hondureños haga más eco en la sociedad, para que las autoridades propongan políticas públicas que vengán a fortalecer lo que se ha logrado en Honduras hasta el momento, en lo referente a la implementación de las TD en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

SERRES, M. **Pulgarcita**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2013.