

ITSJ JAPÓN

en la vanguardia

Un espacio para la
INVESTIGACIÓN
ABRIL-2019

AMOR AL CONOCIMIENTO



INSTITUTO TECNOLÓGICO
SUPERIOR JAPÓN

www.itsjapon.edu.ec

UN ENSAYO DESDE LA PERSPECTIVA NARRATIVA PARA EL APRENDIZAJE EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

AUTORES:

Hishochy Delgado Mendoza¹

Priscila Lisbeth Mora Marcillo²

Esthefania Anabel Pesantes Espinoza³

Yasselle Angela Torres Herrera⁴

Asisclo Yanayn Galarza Mayorga⁵

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una labor autónoma y crítica de los estudiantes de la carrera de Hotelería y Turismo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. Responde a una necesidad de cambio en cuanto a la posición de los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje de la asignatura Epistemología. Hasta el momento eran meros receptores y reproductores del saber. El presente ejercicio permitió un despertar en la consciencia de quienes participamos en dicho ambiente educativo de nivel superior para lograr la autogestión del conocimiento como quehacer crítico. Para ello, resituamos a los estudiantes como autores, protagonistas y los docentes como cogestores, coparticipantes y entes facilitadores del diálogo intelectual. Se desarrolló a través de la perspectiva narrativa, esta consiste en contar las experiencias de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: epistemología; crítica; educación; perspectiva narrativa

CRITICAL EPISTEMOLOGY OF EDUCATION

An essay from the narrative perspective for learning

ABSTRACT

This paper is the result of an autonomous and critical work of the students of the Hospitality and Tourism career of the Pontifical Catholic University of Ecuador, Santo Domingo. Responds to a need for change regarding the position of students regarding the learning process of the subject Epistemology. Until now they were mere receivers and reproducers of knowledge. The present exercise allowed an awakening in the consciousness of those who participate in said higher education environment to achieve self-management of knowledge as a critical task. To do this, we resituate the students as authors, protagonists and the teacher as co-manager, co-participant and facilitator of the intellectual dialogue. It was developed through the narrative perspective, it consists in telling the learning experiences.

KEYWORDS: epistemology; critic; education; narrative perspective

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo vamos a dar a conocer cómo ha devenido en experiencia significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Epistemología desde una perspectiva narrativa. La idea nació por parte de nuestro profesor Hishochy Delgado Mendoza, quien nos facultó para hacer este ensayo y compartirlo con la comunidad lectora. De ahí que nos desplazamos por el andamiaje teórico, práctico y dialógico de una educación emancipadora y creativa: un vínculo de estudiante y profesor para la colectividad a través del aprendizaje.

La importancia de conocer la enseñanza universitaria desde adentro y su desarrollo cotidiano sobrepasa documentos oficiales, en nuestro caso estamos formándonos en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo en donde nuestra educación está enfocada implícitamente en estudiar a fondo las ciencias ya establecidas así como también en adquirir conocimientos nuevos y renovadores de la epistemología como filosofía en el medio estudiantil en el que nos formamos.

El componente crítico de nuestro trabajo está relacionado con la Epistemología del aprendizaje "Desde el punto de vista etimológico, el término griego epistemología consta de los vocablos epísteme (conocimiento, saber) y logos (teoría). Es el estudio del conocimiento humano y de la ciencia: sus métodos, estructura y sus criterios de demarcación" (Sandín, 2003, p.3)". Es decir que la construcción del conocimiento se inicia dentro del aula de clases con la ayuda del docente que debe tomar en cuenta la mejor forma para llegar a nosotros los estudiantes y captar la información brindada, pero el empeño es individual aplicando la revisión en casa para el aumento de su conocimiento.

El enfoque que vamos a realizar va de la mano con la perspectiva narrativa, que "Es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Y nunca es inocente" (Bruner, 2003, p.1). Tomaremos en cuenta la investigación cualitativa donde vamos a relatar tal cual nuestro proceso de aprendizaje dentro del aula de clases, dando nuestros relatos personales y vividos. La investigación cualitativa hace referencia al conocimiento específico que los/as docentes desarrollan acerca de cómo hacer comprensible a los/as estudiantes la materia que enseñan o dicho de otro modo a la peculiar representación que el docente hace de la misma para ser presentada, enseñada, al alumnado (Paz, 2003, p. 41).

Dentro del aula de clase, será un proceso reflexivo, ya que nuestro punto de inicio está basado en nuestra experiencia particular y de esta manera lo podemos aplicar a lo general, y continuamente hacer una revisión de la literatura que sea referente a la epistemología pedagógica.

DESARROLLO

MARCO ONTOEPISTEMOLÓGICO DEL APRENDIZAJE CRÍTICO

1.1 Del ser y su condición crítica

Desde el punto de vista de nosotros los estudiantes creemos tener ya establecido que es la crítica, pero a partir del cuestionamiento que nos hacemos cuando analizamos lo que establece Pérez & Gardey (2011) "es un examen o juicio que se formula según una situación, servicio, propuesta, persona u objeto" (p. 1). Se puede llegar a la conclusión que nuestra idea de crítica es demasiado empírica y simple.

Así mismo podemos establecer una forma conceptual dentro de nuestra área de educación que el alumno debe presentar una disposición para aprender, es decir, el alumno tiene que manifestar una disposición para relacionar su estructura cognitiva, de forma no arbitraria y no literal, con los significados que capta de los materiales educativos, potencialmente significativos (Gowin, 1981).

1.2 Epistemología del aprendizaje crítico

Antes de establecer qué es la epistemología del aprendizaje crítico empezaremos por conocer uno de sus pilares. Este pilar es la filosofía, ciencia que nos indica, que es el apoyo o el muro para aprender el fenómeno del aprendizaje, entonces tomaremos como referente a Kuhn (1962), "la enseñanza de la ciencia debe de estar orientada al aprendizaje de conceptos, los factores sociales intervienen en el aprendizaje" esto nos indica que la sociedad está muy inmersa en la formación educativa.

La teoría crítica según Habermas (1954), constituye un "Conjunto de reglas, principios y conocimientos acerca de una ciencia, una doctrina o una actividad, prescindiendo de sus posibles aplicaciones prácticas" se diferencia de la teoría tradicional porque nos indica que es

conjunto organizado de ideas que explican un fenómeno, deducidas a partir de la observación, la experiencia o el razonamiento lógico y aunque diferentes, existe una conexión entre la racionalidad tecnológica que es no es más que un sistema de relaciones no lineales, con componentes ,estructuras y objetivos.

Ahora bien establezcamos qué es aprendizaje, pues como lo denomina Pérez (2008) "aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender La psicología conductista", un ejemplo, describe el aprendizaje de acuerdo a los cambios que pueden observarse en la conducta de un individuo. El proceso fundamental en el aprendizaje es la imitación la repetición de un proceso observado, que implica tiempo, espacio y habilidades.

Basándonos en esto podemos determinar que de esta forma, los estudiantes de la Pontificia Católica del Ecuador sede Santo Domingo utilizan el aprendizaje enfocado a redescubrir y construir a través de las ciencias una nueva forma de crear conocimiento, puesto que los avances educativos evolucionan todos los días, nosotros como aprendices no podemos quedarnos atrás. (Pérez, 2008).

Nuestra principal misión es traer la ciencia neta, el concepto como tal de ciencia mucho más allá de lo que se ha conocido y queremos entender y a través de esto comprender cómo está estructurada la ciencia como tal y como el aprendizaje de esta nos ayuda a encaminarnos en redescubrir nuestros conocimientos perdidos y así mismo crear un concepto diferente del que conocemos, mucho más tecnificado.

Entonces con el conocimiento y el pleno dominio de la ciencia y la filosofía establecemos que la epistemología del aprendizaje crítico se basa fundamentalmente en la interacción maestro y alumno; con la correcta armonía y la guía adecuada el aprendiz se convertirá en maestro con sus propias teorías basadas en el estudio de la ciencias mismas, bajo una noción plena de realidad y conciencia de lo que nos falta y lo que podemos hacer para solucionarlo.

1.3. Nosotros que pensamos sobre la epistemología crítica desde la universidad

Como estudiantes en formación podemos advertir que estamos inmersos en la epistemología, puesto que en cada materia encontramos ciencia y el objeto de la existencia de la epistemología es estudiar las ciencias, pero lo crítico es lo que formamos con cada experiencia adquirida todos los días, entonces estamos inmersos en la epistemología crítica, ya que con ella trabajamos y desarrollamos nuestro potencial del conocimiento.

Así mismo, más allá de eso, como seres humanos utilizamos las teorías y la ciencia con el fin de llegar a un consenso con las nuevas ideas diferentes y frescas que tenemos para conducir las hacia la evolución de la educación, y una crítica construida a partir de una reconstrucción de teorías de diferentes autores como Immanuel Kant y Habermas, hacemos esto con el objetivo de formarnos con más destreza en el arte de las ciencias críticas.

Con esta técnica de aprender y establecer ideas nuevas a partir de los grandes pensadores y sus teorías, llegamos a una conclusión clara de que vemos la crítica no como simples teorías perdidas en un espacio tiempo, sino como una manera y estilo de pensar, por lo que debemos tomar con pinzas esta palabra dentro del mundo de la ciencia y del campo epistemológico.

2- EL MÉTODO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE DE LA EPISTEMOLOGÍA

2.1- Método Crítico

El método crítico se define como una disciplina de la razón, aunque se reconoce que la expresión trascendental designa a ciertas estructuras de la mente las cuales hacen posible el conocimiento, se refiere a los diferentes ámbitos intelectuales en donde interviene la crítica, y de la cual se hace uso para poder proyectar atención.

A la crítica de la razón práctica debía seguir el sistema, la metafísica de las costumbres, que se divide en principios metafísicos de la doctrina del derecho y principios metafísicos de la doctrina de la virtud (como réplica de los principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza, ya publicados) (Kant, 1796, p. 205).

Lo que nos da a conocer este autor es la interacción que realizamos dentro del aprendizaje como tal, es una experiencia diferente, ya que al adquirir conocimiento se experimenta la crítica de manera más profunda, por ejemplo, dentro de nuestro estudio de Epistemología se analizan varios enfoques del tema dado por el docente, pero el punto crítico de cada estudiante es distinto, porque logra que el tema sea visto y analizado de distinta manera. La finalidad del docente es hacer que construyamos un mismo conocimiento basado en el tema, desde valoraciones y puntos de vistas diversos, obligados a dar nuestras opiniones, criterios, que se desprende desde de lo que se aprende junto a lo que se posee como experiencia y conocimiento.

El método trascendental o crítico consistió en proyectar la atención, no sobre los objetos mismos, sino sobre el saber que nos los da, indagando las bases o elementos del conocimiento. Se trata, por lo tanto, de la investigación de las condiciones necesarias de toda experiencia, mientras que La crítica de la razón pura de Kant establece en sus resultados este método.

Cuanto este debe ser posible a priori", un conocimiento es trascendental en la medida en que nos permite comprender que ciertas representaciones son posibles solamente a priori (cf. A56/B80). La investigación crítico–trascendental es, pues, una investigación acerca de las condiciones del conocimiento puro. (Kant, 1796, pp. 213-214).

El criterio de (Horkheimer, 2000) afirma que "el método crítico se inclina por un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario que le permite comprender o acercarse más a una comprensión cabal del mundo", es decir, que el método crítico no solo requiere de la razón sino también debe ir de la mano con una precisa disciplina para centrar su atención de una manera positiva.

Tomando en cuenta las ideologías de Kant acerca del método crítico, podemos decir que este pertenece a diferentes ámbitos intelectuales y de la misma forma a diferentes áreas en las que la crítica puede hacerse presente. Siempre y cuando estas críticas sean dirigidas a construir mejores posibilidades para el ámbito a las que sea encaminada, es por eso que se considera al método crítico como una disciplina de la razón. Kant se da en la aplicación de una metodología propia y característica de la filosofía crítica, la llamada deducción trascendental.(Kant, 1796)

como una disciplina de la razón. Kant se da en la aplicación de una metodología propia y característica de la filosofía crítica, la llamada deducción trascendental. (Kant, 1796).

De esta manera podemos definir al método crítico, mediante el criterio de los autores que hemos tomado en cuenta anteriormente, como una disciplina de la razón tomada para el aprendizaje y fortalecimiento en ámbitos intelectuales como también en áreas en donde se pueda presentar una crítica, ya sea esta para el desarrollo y evolución de un área o también de un nuevo saber.

2.2.- Epistemología en el proceso de aprendizaje.

La epistemología en la educación juega un papel importante, porque permite lograr avances significativos en los distintos campos del aprendizaje y el conocimiento, La epistemología de la educación se ocupa de la organización de las distintas ideas, así como también de nuestra forma de aprendizaje la cual dada de una buena manera nos ayuda a comprender y a facilitarnos la forma de aprender, ya que desde varios puntos de vista siempre un buen profesor, creará un buen alumno, así pues es que nuestros profesores nos transmiten todos sus conocimientos a través de sus metodologías las cuales nos ayudan a canalizar y, a su vez, entender el verdadero objeto de la ciencia .

Por tanto, la epistemología debe ser referida a la práctica. Los problemas que presenta la educación pertenecen a las necesidades más frecuentes del vivir humano, de modo que no es suficiente un tipo estandarizado de respuesta para todos los problemas. Se configura la necesidad de disponer de una doctrina articulada que se pueda integrar en función de la clase, de los problemas propuestos y de sus necesidades. La epistemología tiene como objetivo propio no la educación en sí, sino la teoría de esta, la teoría pedagógica se compone de todas las informaciones que han influido para llegar a un concepto claro y preciso de la misma.

CONCLUSIONES

La crítica en la enseñanza de la Epistemología se logra a través de propuestas autónomas de los estudiantes, por medio de la autogestión que invita a investigar y producir textos. De la única

manera que desarrollamos aptitudes escriturales para discursar críticamente, es escribiendo desde la academia sobre problemas educativos. La perspectiva narrativa nos permitió contar nuestra historia de aprendizaje de una manera más diversa y atractiva para quienes lean este artículo. Debemos agradecerles a quienes propician el diálogo, a quienes buscan nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Docentes y estudiantes, ambos protagonistas, siempre tendremos algo que contar y es a través de un ambiente educativo flexible que se logra el aprendizaje crítico y significativo.

REFERENCIAS

- Moreira, M. (2015). Aprendizaje y significativo crítico. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa.
- Pérez, J. & Garden, M. (2008). Definición de aprendizaje Recuperado de: <https://definicion.de/aprendizaje/>
- Habermas, J. (1954). Habermas y la teoría crítica. Recuperado de http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02A-Capitulo_Tercero.pdf.
- Horkheimer, M. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica. Barcelona: Paidós. (Versión original publicada en 1937).
- Castillo M, Panosso A. (2010). Epistemología del turismo estudios críticos. México: Editorial Trillas.
- Pérez, J. & Gardey, M. (2011). Definición de crítico. Recuperado de: <https://definicion.de/critica/>
- Kand, I. (1928). Crítica de la Razón pura. Recuperado de <http://www.ataun.net/BIBLIOTECAGRATUITA/C1%C3%A1sicos%20en%20Español/Inmanuel%20Kant/Cr%C3%ADtica%20de%20la%20raz%C3%B3n%20pura.pdf>
- Paz, E. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. Revista Enseñanza Universitaria. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%202.pdf>

(Footnotes)

¹ Doctorando en Artes y Educación, Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona, España, 2015-2018; Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2012-2015; Especialista en Educación para una Ciudadanía Intercultural + Titulación Universitaria en Interculturalidad para Maestros y Profesores (Doble Titulación), Euroinnova Business School. Centro de formación de postgrados, España. Licenciado en Historia del Arte, Facultad de Artes y Letras, Universidad de la Habana, Cuba, 2004-2009. Docente e investigador a tiempo completo de la Escuela de Comunicación Social en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo desde el 2012 hasta la actualidad. Docente de Filosofía y Pedagogía del Instituto Tecnológico Superior Japón. Autor de los libros *Artes Plásticas. Intersubjetividad del sistema-forma* (2012), *Semiótica de la Comunicación Verbal e Icónica desde un enfoque crítico* (2017), *Educación Cultural y Artística 6* (2018). Ecuador. E. mail: dmh@pucesd.edu.ec

² Realizó sus estudios primarios en Escuela Gonzalo Pizarro, 200-2007; Estudios secundarios Colegio Nacional Mixto Santo Domingo 2008-2013; Inició sus estudios universitarios en la Universidad Católica del Ecuador-Sede Santo Domingo (2014); Curso de formación en TICS (2016). Ecuador. E. mail: plmoram@oucesd.edu.ec

³ Inició su vida educativa en la escuela Primaria militar Provincia de Imbabura ubicada en la provincia del Oro cantón Santa Rosa, así también su vida secundaria la realizó en el Colegio Nacional Zoila Ugarte de Landívar Ubicado en el mismo cantón continuando los estudios de tercer nivel en la Universidad Pontificia Católica del Ecuador Sede Santo Domingo; Curso de formación en TICS (2017). Ecuador. E. mail: epesantese@pucesd.edu.ec

⁴ Doctora en Ciencias Pedagógica (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2010), Máster en Didáctica del Español y la Literatura (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2003), Licenciada en Educación, Especialidad Español-Literatura (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 1992). Docente e investigadora en la Pontificia Universidad

⁵ Master in Business Administration. Mención: Gerencia de Operaciones y Calidad. (Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador, 2007). Ingeniero en Alimentos (Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, 1996). Docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. Rector del Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez, Manta, Ecuador. E. mail: asisgal@hotmail.com.

PERFORMATIVIDAD POSTHUMANISTA: LAS EXPERIENCIAS DE VIDA COMO ACTUAR
EDUCATIVO
LA EDUCACIÓN ANDRAGÓGICA Y LOS NUEVOS MATERIALISMOS

AUTORES: Hishochy Delgado Mendoza¹
Yasselle Ángela Torres Herrera²
Asisclo Yanayn Galarza Mayorga³
Joyma Fernández Prendes⁴
Mayelin Madrigal Contrera⁵

RESUMEN

La Educación andragógica en performatividad posthumanista sobre los nuevos materialismos impone una nueva perspectiva de análisis para la formación del ser adulto. Por ello, se persigue con esta propuesta una manera diferente de contribuir con la preparación del individuo desde el desprendimiento de un materialismo educativo anticuado para hacerlos llegar a nuevos materialismos donde las ciencias juegan, se articulan, se desplazan activamente con la subjetividad de la persona humana, con la imaginación y la creatividad. Por tal razón, se impone una complicidad, donde toda la historia personal influye en la formación, se imbrica, se mezcla para la construcción y la apropiación de nuevos conocimientos.

PALABRAS CLAVE: educación andragógica; nuevos materialismos; performatividad posthumanista

POSTHUMANIST PERFORMATIVITY: LIFE EXPERIENCES AS ACT EDUCATIONAL

ABSTRACT

The andragogic education in posthumanist performativity on the new materialisms imposes a new perspective of analysis for the formation of the adult being. Therefore, this proposal pursues a different way of contributing to the preparation of the individual from the detachment of an outdated educational materialism to make them arrive at new materialisms where science play, articulate, move actively with the subjectivity of the human person, with imagination and creativity. For this reason, a complicity is imposed, where all personal history influences training, overlaps, mixes for the construction and appropriation of new knowledge.

KEYWORDS: andragogic education; new materialisms; posthumanist performativity

INTRODUCCIÓN

La nueva era, sus abordajes distintos para el acercamiento del hombre a su realidad y su preparación para los conflictos postmodernos nos obliga a replantear lo que hoy sucede desde la educación para adultos. La educación andragógica en los tiempos actuales impone una manera nueva, un reto para la educación y para la formación del ser humano, con los nuevos materialismos. Por su parte, el lenguaje “científico” y lo que ello implica dentro del positivismo en crisis, nos resultaba inapropiado para abordar –desde una perspectiva narrativa- la “performatividad posthumanista” y los “nuevos materialismos”. Caraballo (2007) plantea:

no se limita a la adquisición de conocimientos y mejora de habilidades y destrezas, sino que consiste en un proceso de desarrollo integral, donde el individuo crece como persona, como profesional, como padre de familia, como ente social que forma parte de una comunidad en la cual es capaz de desenvolverse de la manera más adecuada posible (p. 192)

De ahí que, acudimos a la gracia de la autobiografía que según Wild (2002): “es irresistible” (p.45); esta da paso a la extroversión de la subjetividad, dialoga con los participantes y mantiene el correlato con los objetos de interés. Todo ello es compatible con el paraguas constructorista que ha devenido enfoque desarrollador del Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona.

No hemos seguido una cronología en las citas de autores, sino que en la medida en que fuimos viviendo experiencias con los seminarios *Introducción al Constructorismo*, *Genealogía de los Estudios de Cultura Visual*, *Perspectivas críticas de la Educación Artística*, el recuerdo de nuestras conversaciones en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, las voces y los cuerpos en el andar por las calles de Barcelona; fueron edificando nuestro andamiaje de ideas relacionadas con el texto titulado *Posthumanist performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter*, de Karen Barad.

DESARROLLO

La idea de lo “post” hace temblar cuestiones semánticas en nuestro repertorio lingüístico, lo hemos visto más de una vez en los libros de Historia del Arte: Postimpresionismo, Postmodernismo, por mencionar algunos ejemplos. Todavía nos resulta un signo lingüístico impreciso. Lo consideramos, generalmente, como una cuestión temporal y espacial de tendencias.

El *humanismo* lo habíamos estudiado como principio antropocéntrico que daba forma y concepto al Renacimiento de los siglos XV y XVI, un constructo ético (además) que hasta nuestros días representa lo humanamente concebido. Por lo tanto, aquí aparece el primer nodo: “performatividad posthumanista”. ¿A qué se refiere? ¿Qué relación tendrá con los Nuevos materialismos? Sigue importando el lenguaje, el discurso y la teoría de la cultura, como dijo Karen Barad; pero ¿en qué momento advertimos que la materia y sus proyecciones también importan?

Cuando leíamos el título del texto, pensábamos en la teoría de la sustancia de Aristóteles. Abran los ojos porque ya “ha llovido sobre lo mojado” y los clásicos de la antigüedad griega han pasado de moda, se consideran mitos de una historia hegemónica como muchas veces hemos escuchado. Aceptamos la posibilidad de que sean prejuicios, en fin; pero no podíamos dejar de acotar la trascendencia de la *materia* desde la mirada *hilemorfista* de la concepción aristotélica y que va más atrás en el tiempo con el *ápeiron* de Anaximandro. Desde entonces la **materia** no se refiere meramente al principio físico, sino que el fin último de esta se encuentra en la relación con los demás componentes sociales. Con esta ligera intuición no damos por sentado que en la materia de la que habla Karen Barad no haya aporte, ya veremos más adelante.

Durante la lectura hallamos nombres claves que se posicionaron en la palestra de los mencionados teóricos y filósofos que abordaron temas como la representación, el cuerpo, el feminismo; entre ellos Foucault y Judith Butler respectivamente. Prestamos especial atención en la figura femenina, ahora que está en boga el

feminismo. Resulta que a lo largo de la década de los noventa, Judith Butler articuló sus teorías de género a partir del legado de Austin y Derrida, quienes ya venían hablando de “performatividad” desde mediados del siglo XX. La “performatividad” fue entendida como una expresión compleja que deviene en construcción social y cultural entre las palabras y las acciones que emanan del sistema material. Esto lo mencionamos porque uno de los elementos constituyentes de la materia -con mayor carga expresiva, inferido en el texto de Karen Barad- es el cuerpo y su acción. A propósito, Butler (2002), expresó:

El cuerpo no es una realidad material fáctica o idéntica a sí misma; es una materialidad cargada de significado (...) y la manera de sostener ese significado es fundamentalmente dramática. Cuando digo dramático me refiero a que el cuerpo no es simplemente materia sino una continua e incesante materialización de posibilidades. Uno no es simplemente un cuerpo, sino, de una manera clave, uno se hace su propio cuerpo y, de hecho, uno se hace su propio cuerpo de manera distinta a como se hacen sus cuerpos sus contemporáneos y a cómo se lo hicieron sus predecesores y a cómo se lo harán sus sucesores.

Nos pareció convincente la idea del espejo (como metáfora visual) con que se observa la materia de nuestras representaciones: un desplazamiento de la mirada por nuestro cuerpo, nuestra materialidad cultural, esa que ha sido construida con la sociedad. El domingo 2 de octubre, viví momentos que me hacían pensar en el fenómeno de la representación y sospechábamos de la performatividad: visitamos el museo Picasso y emergió un diálogo que conectaba nuestros estudios en teoría crítica de las vanguardias artísticas europeas con los significados de los hechos de caminar frente a la obra, escuchar la diversidad de historias entorno a esta, los brotes de imaginación compartida, entre otras emociones.

La imagen siguiente fue tomada en el barrio gótico de Barcelona, su campo visual consiste en una bicicleta, una pizarra con la frase del día y una cadena. Dicha imagen

nos trasladaba al folklórico solar de la Habana Vieja (un viaje retrospectivo). Por la noche –después de publicar dicha fotografía, desde América- nos preguntaban si habíamos encontrado botada La bicicleta de Carlos Vives y Shakira. En esta ocasión el signo visual fue el estímulo de nuestras conversaciones; más que la imagen literal que ni hablaban de ella.



Imagen 1: Nuevos materialismos en el Barrio Gótico de Barcelona, España

Es impresionante como desde la propia vida del mundo material se construyen historias con distintos enfoques. Barad hace énfasis en las teorías performativas y feministas para el desarrollo de las ciencias. Los nuevos materialismos conforman un horizonte de inter e intrasubjetividad del sistema forma que incluye la cultura visual como una “coreografía de acción dialéctica”, manera muy poética que escuché en el segundo encuentro que tuvimos con Aída Sánchez de Serdio como parte del Máster de Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista.

El martes 4 de octubre del 2016 asistimos al seminario de *Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa*, Fernando Hernández presentaba un proyecto titulado *Show your own gold* que nos llamaba mucho la atención, sobre todo por el peso posthumanista de la performatividad que en este afloraba. Cada idea que exponía la relacionábamos con las teorías de representacionalismo y performatividad tratadas por Karen Barad. Un proyecto que intentaba acompañar a personas que se re-descubrían por medio de la actividad educativa performática implicando a los objetos (no cosificados sino humanizados) “el objeto que te identifique o sea parte de tu vida”, “retratos del interior”, “el storyboard que hable de ti” hasta la fiesta como colofón. Rafael y yo nos miramos como quienes descubren el camino de la propuesta posthumanista de los nuevos materialismos.

En los procesos pedagógicos de las ciencias, la performatividad posibilita la práctica

dinámica del aprendizaje, todos somos actores y cada uno representa un papel importante en la arquitectura educativa. La intervención del relato cultural: lo experiencial, lo experimental y trascendental de la vida; deben constituir a la acción educativa. La aproximación al texto de Karen Barad (en cuestión) nos hizo recapitular una estrategia didáctica que parte de la iniciativa de mi amigo Rafael Cañadas.

Cuando nos consumía el burocratismo y los caprichos de un sistema dogmático que priorizaba la gestión del modelo tradicional educativo, Cañadas decía: “En momentos difíciles, debemos ser piratas; y si hay mal tiempo, nos salvará cervantear”. Todo ello se debía a que la “fábrica” estaba a toda velocidad como en *Tiempos Modernos* de Chaplin, una metáfora que nos permite describir situaciones sin caer en lo obvio ni lo obtuso.

Eso bueno tienen los nuevos materialismos, maneja la metáfora como una facultad, “una forma de conocimiento más objetivo que no solo hace que aparezcan imágenes en la mente del receptor; ella es imagen” (Olivera, 2011, p. 105).

Ese día Rafael llevó una bandera de pirata y la foto que lo representaba. La imagen del pirata despertaba el deseo de caminar hacia la enseñanza desde la metáfora, se alzaron las velas y emprendimos la aventura del *saber con arte*. Aquí les mostramos una foto de Rafael Cañadas y la copia de su correo electrónico después que vivimos el lío que teníamos armado con *Los nuevos materialismos*.



Estimado Hishochy,

aquí te envío las fotos que me pediste.

Las palabras claves que se esconden detrás de estas fotos son:

- la vida es una metáfora de la mente
- la frontera como espacio de ampliación de posibilidades, donde desaparece la comodidad y empieza la incertidumbre y los nuevos descubrimientos
- ser un pirata: arriesgarse a explorar nuevos territorios
- cervantear
- todo es una historia...

Un fuerte abrazo,

Rafael

Imagen 2: Nuevos materialismos desde la noción del educador pirata

La experiencia que les acabamos de contar es un ejemplo del giro *from representationalism to performativity* expuesto por Karen Barad: en medio de un espacio educativo, institucionalizado, donde se trabaja con imágenes, la actuación de las entidades culturales sirvieron para desprendernos de un

desplazan activamente con la subjetividad de la persona humana, con la imaginación y la creatividad.

De manera que la performatividad va más allá de lo físico, habita en zonas “onto-epistemológicas” como diría Marián López; invita a la anamnesis personal y colectiva, inserta la materia en una danza de relatos compartidos; es algo metafísico en tanto abraza lo invisible de la materia. Lo corpóreo en posición se convierte en un fenómeno comunicativo que prescinde del lenguaje entendido como mera expresión lingüística. Es esta – en parte- la visión posthumanista, la cual no distingue lo humano de lo inhumano en las prácticas discursivas, sino que integra a los objetos en la vida social como entidades significativas.

CONCLUSIÓN

Para concluir, la performatividad posthumanista como expresión de los nuevos materialismos que incluyen objetos en los estudios de las ciencias, del feminismo, de las teorías relacionadas con la crítica social y resitúa al humano en un mundo material que se proyecta desde la actuación dinámica-fenomenológica de la sociedad, constituye una mirada ontoepistemológica de los actos en el devenir intelectual. Esto se debe a la condición que Barad (2003) refleja en los dos últimos párrafos del texto abordado: “Human” are part of the world-body space in its dynamic structuration... we know because “we” are the world” (p. 829).

BIBLIOGRAFÍA

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity. Toward an Understanding of How Matter Comes to Matters, *Sings*, 28 (3), pp. 801-831. Recuperado de: <http://humweb.ucsc.edu/feministstudies/faculty/barad/barad-posthumanist.pdf>

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.

Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. En: *Investigación y*

Postgrado, 22 (2), pp. 187-206.

Olivera, E. (2011). *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. Buenos Aires: Planeta.

Wilde, O. (2002). *El crítico como artista*. España: Langre.

(Footnotes)

¹ Doctorando en Artes y Educación, Universidad de Barcelona, España (2015-2019); Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2012-2015), Especialista en Educación para una Ciudadanía Intercultural + Titulación Universitaria en Interculturalidad para Maestros y Profesores (Doble Titulación), Euroinova Business School. Centro de formación de postgrados, España. Licenciado en Historia del Arte, Universidad de la Habana, Cuba (2004-2009). Docente e investigador de Apreciación del Arte, Semiótica y Teoría de la Imagen en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. Autor de libros y artículos sobre Artes, Educación, Semiótica y Crítica.

² Doctora en Ciencias Pedagógica (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2010), Máster en Didáctica del Español y la Literatura (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2003), Licenciada en Educación, Especialidad Español-Literatura (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 1992). Docente e investigadora en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo.

³ Master in Business Administration. Mención: Gerencia de Operaciones y Calidad. (Escuela Politécnica Nacional. Quito, Ecuador, 2007). Ingeniero en Alimentos (Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, 1996). Docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. Rector del Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez, Manta, Ecuador.

⁴ Máster en Administración de empresas. Mención: Gestión de la producción y los servicios (Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", 2013-2016). Ingeniera Industrial (Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", 1998-2003).

⁵ Magíster en Desarrollo comunitario, Universidad Central de las Villas "Marta Abreu" Cuba (2008- 2011) Licenciada en Educación, Instituto Superior Pedagógico "Felix Varela" Villa Clara, Cuba (1991- 1996) Especialista en Educación Preescolar, Escuela Formadora de Maestro "Manuel Ascunce Domenech" Villa Clara, Cuba (1985- 1990) Docente de Metodología de la Lecto- Escritura, Diseño y Evaluación de Proyectos, Orientación Familiar y comunitaria, Artes Liberales, Práctica Pre- Profesional II, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo de los Tsáchilas.



**INSTITUTO TECNOLÓGICO
SUPERIOR JAPÓN**

AMOR AL CONOCIMIENTO

POMASQUI-
c/Marieta Veintimilla E5-471
y Sta. Teresa 4ta transversal

 **022356-368**

www.itsjapon.edu.ec