

2023-09-14

## Mediaciones para la formación en escenarios de vida. Programa de investigación

Amparo Novoa Palacios

Universidad de La Salle, Bogotá, [amnovoa@unisalle.edu.co](mailto:amnovoa@unisalle.edu.co)

Johann Pirela Morillo

Universidad de La Salle, Bogotá, [jepirela@unisalle.edu.co](mailto:jepirela@unisalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Novoa Palacios, A., y J.Pirela Morillo (2023). Mediaciones para la formación en escenarios de vida. Programa de investigación. Revista de la Universidad de La Salle, (91), 153-185.

This Artículo de investigación is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Mediaciones para la formación en escenarios de vida.

## Programa de investigación

Amparo Novoa Palacios<sup>1</sup>  
Johann Pirela Morillo<sup>2</sup>

---

### ■ Resumen

El artículo presenta los aspectos fundamentales que constituyen la apuesta de un programa de investigación que emerge de la experiencia y el proceso que se ha gestado a lo largo de algunos años, alrededor de temas-problemas de interés que se consideran relevantes para la transformación de la sociedad. Es de resaltar que lo planteado se estructura desde los diversos proyectos finalizados y en curso, a la vez que se ha socializado con producción intelectual de alto impacto en la que la comunidad científica internacional ha sido par evaluador de lo construido. Con la certeza de que la investigación es un proceso práctico que integra aspectos cognitivos, relacionales, existenciales, epistemológicos y metodológicos, entre otros, se ofrece esta propuesta con la intención de socializar, motivar y potenciar soluciones a los problemas actuales desde una investigación dinámica y pertinente.

**Palabras clave:** comunidades de práctica; acompañamiento; formación ético-política; escenarios de vida y mediación.

---

1 Docente investigadora, Universidad de La Salle. [amnova@unisalle.edu.co](mailto:amnova@unisalle.edu.co)

2 Docente investigador, Universidad de La Salle. [jepirela@unisalle.edu.co](mailto:jepirela@unisalle.edu.co)

**Artículo:** de investigación

## Introducción

La visión de la universidad de La Salle se inspira en una tradición educativa de más de trescientos años, la cual será reconocida en el 2026 por su excelencia en las trayectorias formativas, el conocimiento que transforma, el impacto en los territorios rurales y en el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable. Desde esta perspectiva, el programa mediaciones para la formación en escenarios de vida es una propuesta que busca posicionar la formación ético-política como eje transversal de los itinerarios formativos de carácter comunitario y con un acompañamiento que potencie la transformación social para la dignificación de la vida. Como misión, el programa mediaciones para la formación en escenarios de vida adquiere sentido en el marco de la misión institucional que prioriza la configuración de comunidades comprometidas con la formación ético-política, el acompañamiento y la construcción de escenarios de aprendizaje y enseñanza en ambientes colaborativos que articulan las prácticas educativas, la formación, la investigación y la innovación como aspectos necesarios para la generación de conocimiento pertinente en la articulación con los entornos sociales del país y con los itinerarios formativos al servicio de la vida.

Para tal fin, se identifican unos propósitos que explicitan la intención y la finalidad del programa, entre los cuales se tiene:

- Impulsar la producción, socialización y transferencia del conocimiento científico alrededor de las mediaciones para la formación en escenarios de vida, mediante estrategias y criterios de apertura, cooperación y compromiso social.
- Fomentar acciones formativas para la apropiación de las mediaciones como procesos complejos y sistémicos que dinamizan la formación en diversos escenarios de vida, en sintonía con las necesidades de los entornos sociales.

- Propiciar la innovación como estrategia para la construcción de conocimiento que aporte a la transformación social y educativa, mediante la comprensión de las mediaciones para la formación en escenarios de vida como un eje transversal y estratégico que moviliza la creatividad en organizaciones educativas y sociales.
- Participar activamente en la conformación de redes académicas nacionales e internacionales, aportando perspectivas analíticas, críticas y propositivas sobre las mediaciones como dispositivos esenciales que contribuyen a la formación en escenarios de vida.
- Configurar ambientes de reflexión y creación para la construcción de propuestas sustentadas en mediaciones diversas, pedagógicas, políticas, éticas, digitales y sociales, como procesos con miras a la formación en escenarios de vida.

Asimismo, se proponen unos ejes de investigación como aspecto fundamental para organizar y estructurar el programa, los cuales se representan en la figura 1.



**Figura 1.** Ejes del Programa de Investigación

Fuente: elaboración propia.

## Comunidades de práctica

Las comunidades de práctica como estrategia organizativa constituyen una temática de especial interés porque enfatizan en posibilidades concretas de gestionar adecuadamente los procesos de producción de conocimiento, en los cuales se reconoce no solo el entendimiento teórico acumulado por los integrantes de las comunidades, sino que también es muy importante la experiencia acumulada debido a que esta se constituye en una fuente valiosa de conocimiento, de manera que llega a conformar redes de problemas y temas, identificadas en ejercicios de observación sistemática de la realidad.

La comunidad de práctica que se propone, se erige como una estrategia para organizar las redes de temas-problemas, desde donde se generan las tesis doctorales, proyectos de investigación y otras iniciativas de investigación relacionadas con la articulación entre universidad y entornos sociales. Asimismo, se plantean los siguientes objetivos:

- Integrar los diferentes proyectos de investigación desde el programa de investigación.
- Construir agendas de investigación proyectadas en el corto y mediano plazo en un horizonte temporal que articule el desarrollo de los proyectos.
- Dinamizar la gestión investigativa como un proceso que articula variedad de recursos sincronizados con planes, programas y proyectos.
- Favorecer posturas responsables, reflexivas y críticas sobre las acciones que los integrantes ejecutan y que se articulan a la resolución de problemas y a la estructuración de estrategias para avanzar en la consolidación de la propia comunidad como un colectivo experto.
- Desarrollar acciones de acompañamiento, generadoras de aprendizajes en doble vía, no solo asociados con el incremento cognitivo de los participantes, sino que contribuyen además con el desarrollo académico de la comunidad.

El fundamento etimo-epistemológico se encuentra en el rastreo riguroso de investigaciones y autores que se han consagrado a su estudio. Es así como Pirela et al. (2003) afirman que es necesario vincular al concepto de *comunidad de práctica* la categoría comunicación, debido a que lo que articula las comunidades es la comunicación, como un proceso complejo y abierto que pretende provocar las relaciones bidireccionales, mediadas por la transmisión de mensajes intelectivos, en los cuales no solo está presente la cognición, sino también lo afectivo y volitivo. Según Gairin (2015), las comunidades de práctica profesional son espacios para el intercambio de conocimiento que están orientadas hacia la generación de respuestas a problemas profesionales. Este tipo de comunidades no solo busca la transmisión de información, sino la creación de nuevos conocimientos y su concreción en productos. Por otra parte, para Barzaga et al. (2019), el conocimiento está vinculado con las estructuras informacionales que, al internalizarse, se integran a sistemas simbólicos de alto nivel. La inteligencia está relacionada con las estructuras de conocimiento que, siendo contextualmente relevantes, permiten la transformación de la realidad. Asimismo, Novoa y Camacho (2017) ofrecen un contenido antropológico educativo de carácter comunitario y señalan que el conocimiento de los sujetos se orienta a pensar de manera autónoma y libre para interactuar socialmente a partir de la enseñanza de valores y saberes. Asimismo, enfatizan que el proceso no es unidireccional sino interactivo, es decir, que quienes están aprendiendo también pueden enseñar y advierten que, de esta manera, el conocimiento adquiere una matización social y se construye en comunidad, junto con otros(as). De este modo, hablar de comunidad implica reconocer relaciones que permanentemente se están creando y recreando, lo que supone priorizar el trabajo colaborativo, en el que se colocan en común los saberes y las habilidades en función del desarrollo de procesos sociales que partan del contexto para transformarlos.

Floristán (2005) afirma que, según los antropólogos, el fenómeno comunitario surge cuando la humanidad pasa de una actitud defensiva o agresiva a un comportamiento de convivencia pacífica, como consecuencia del intercambio y la reciprocidad en gestos, palabras y bienes, en diálogo y negociación. Según Tönnies (1947), la comunidad y la asociación son dos modos fundamentales de estructuración social. Lo que caracteriza a la comunidad es la unión personal

basada en la identidad de sentimientos y es propia de la sociedad, la organización con un fin determinado. Las relaciones en la comunidad son personales, afectivas, en las que las personas son fines por sí mismas. Por otra parte, al indagar por el término *práctica* es pertinente explorar su relación con el término *praxis*. Es usual confundir el término *praxis* con las palabras *práctica* o *acción*. Puntualiza que aquel es un término técnico con raíces en el marxismo, en la Escuela de Fráncfort y en la filosofía educativa de Paulo Freire. Para el autor la *praxis* es acción con reflexión, y según Schreier (1986), las tres tareas que permiten concebir la teología (o cualquier otra disciplina) como *praxis* son: ayuda a desenredar la conciencia verdadera de la conciencia falsa; debe preocuparse de la continua reflexión sobre la acción; y de la motivación para poder mantener una *praxis* transformadora.

Parece que hay cierto consenso en establecer que la comunidad de práctica comenzó a utilizarse en 1991, mediante el libro publicado por Jean Lave y Etienne Wenger *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation* (Lave y Wenger, 1991), y un artículo de John Seely Brown y Paul Duguid, el cual se publicó en la revista *Organization Science*, "Organizational Learning and Communities of Practice?" (Brown y Duguid, 1991). En palabras de Vásquez (2011), estos expertos trabajaban en el Xerox PARC (Palo Alto Research Center de Xerox), o bien estaban ligados a esta institución. Según este último autor, el concepto de *comunidad de práctica* parte de la constatación de que existe una brecha entre la práctica que debería tener lugar (*espoused practice*) en el trabajo cotidiano y la práctica real (*actual practice*).

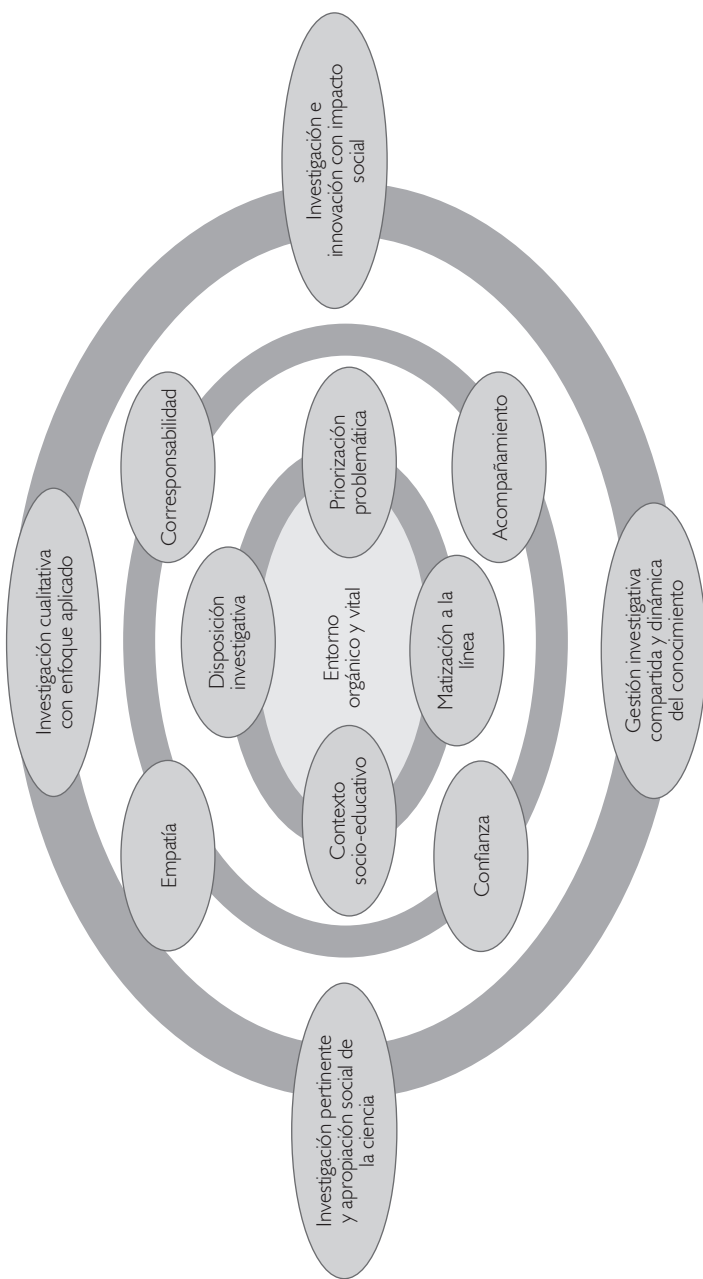
Otros autores han utilizado el concepto en el ámbito de la gerencia del conocimiento. Es el caso de Mc. Dermott (2000), quien observó que este tipo de comunidades son conocidas como de conocimiento o de aprendizaje. Están conformadas por grupos de personas que comparten entre sí información, reflexiones, consejos e ideas, mediante acciones de comunicación frente a frente o por vía electrónica. Al respecto, Figueira (2016) expresa que uno de los aspectos más importantes de la comunidad de práctica son los contenidos que se producen a partir de los procesos de negociación y re-negociación del significado, y cómo estos elementos se traducen en significado

y modificaciones de las habilidades individuales. En términos Lave y Wenger (1991), la comunidad es vista como red social de aprendizaje. Además, Wenger (2001) precisa que la comunidad de práctica es un contexto viviente que favorece la competencia y la experiencia de los participantes. También estipula cómo a fin de que la comunidad de práctica funcione como un contexto adecuado, debe posibilitar la exploración de visiones nuevas. De igual manera, una matización relevante la ofrecen Atehortúa y Giraldo (2010) en su estudio, en el que exploran el concepto de *comunidad de práctica y democratización* como estrategia para compartir y orientar el uso del conocimiento en las organizaciones. Para tal fin, analizan las particularidades, las características y algunos aspectos propios de las comunidades de práctica, y así llegan a concluir que estas constituyen una unidad de aprendizaje con un proyecto en común, un conjunto de recursos compartidos, una historia común, así como un escenario de relaciones entre sus integrantes; aquí articulan el término *democratización*, bajo la concepción de relaciones más horizontales, de libre participación, pero con compromiso y alteridad.

Se puede señalar que la comunidad de práctica, desde el punto de vista terminológico, hace referencia al proceso interactivo, que se constituye en condición de posibilidad para potenciar la reciprocidad tanto intelectual como existencial, en la cual es fundamental reconocer las relaciones que se crean y recrean, a partir del trabajo colaborativo que coloca en común los saberes, las facultades, las experiencias y las habilidades, en función de generar procesos de construcción de significados que articulan tanto el conocimiento individual como el comunitario. Es así como una comunidad de práctica es la instancia en la que converge el actuar responsable, reflexivo y crítico sobre las acciones que sus integrantes ejecutan y que se articulan a la resolución de problemas, así como la estructuración de estrategias, con el propósito de avanzar en la consolidación de la propia comunidad como un colectivo experto.

La propuesta de comunidad de práctica que hacemos tiene unos referentes internacionales e institucionales, lo que posibilita proponer un modelo con entornos orgánicos-vitales, axiológicos, éticos e investigativos.





**Figura 2.** Arquetipo concéntrico de referentes de sentido de la Comunidad de Práctica

Fuente: Novoa-Palacios y Pirela-Morillo (2020).

Este modelo es el arquetipo concéntrico de conformación de la comunidad de práctica y sus referentes de sentidos.

### **Acompañamiento tutorial**

El *acompañamiento tutorial* se fundamenta en la relación interna de las dos categorías: acompañamiento y tutoría. En nuestro caso, en un contexto educativo-académico, en el que la función de la tutoría está determinada por el acompañamiento que se brinde al estudiante. De ahí que hablar de *acompañamiento tutorial* presupone entrar a caminar en un proceso de crecimiento que implica unirse a otro, a fin de guiar dejándose guiar y permitir *ir hacia* el objetivo planteado en el proceso de investigación, el cual se caracteriza por articular libertad y autonomía, exigencia y flexibilidad, aspectos que se implementan cuando existe una disposición actitudinal que busca mediar para resolver y encontrar caminos de solución al problema de investigación. Esto, cuidando de no buscar protagonismos que obnubilen el crecimiento, el desarrollo y la maduración intelectual y existencial tanto del estudiante como del tutor que investigando acompaña, lo que implica abarcar la integralidad de la persona a partir del conocimiento mutuo que se genera en una interacción personal que propicia confianza, cercanía, empatía y comunicación.

Tal conocimiento se sustenta no tanto en los resultados y productos cuanto en el proceso que vive y que, según Goldman (1986), es un proceso confiable que conduce a la verdad. Se trata de defender la verdad en la búsqueda del conocimiento. Para este autor, creador de la *epistemología social*, plantea cuestiones teóricas y prácticas. En lo teórico señala la *justificación testimonial*, la *posibilidad de desacuerdo razonable* entre dos o más personas ante una evidencia empírica y la *agregación racional de juicios fácticos*, es decir, procedimientos de agregación de creencias individuales en creencias colectivas preservando la racionalidad de la opinión grupal. La verdad aquí se interpreta en correspondencia con nuestras representaciones conceptuales con el mundo.

Para el autor existen dos epistemologías: una de orden individual y otra de orden social. La primera necesita la ayuda de las ciencias cognitivas para delinear

la arquitectura de la mente. La segunda necesita de las humanidades y las ciencias sociales, las cuales, juntas, proporcionan modelos, hechos y conocimientos sobre los sistemas sociales, el aprendizaje y la cultura. De este modo, la epistemología social hará referencia a las relaciones interindividuales que se orientan a la producción de enunciados verdaderos, mientras la epistemología individual se comprende como el conocimiento vinculado al proceso de creencias individuales, las cuales acontecen en el interior del sujeto cognoscitivo. Por otra parte, se sabe que existen muchas teorías sobre la verdad, pero no son objeto de estudio en esta categoría, aunque sí interesa en el propósito de saber que existe una relación entre la racionalidad epistémica con la verdad en términos de mediación.

Desde una perspectiva epistémico-antropológica, el proceso de acompañamiento tutorial genera conocimiento a partir del encuentro interpersonal, al ser un espacio que prioriza una formación personalizada. De este modo, el conocimiento que se forja durante el proceso y desarrollo de la investigación tiene presente el contexto social como un referente fundamental para crear conocimiento, es decir, confluye en el proceso de investigación tanto el conocimiento individual como el conocimiento social. En esta perspectiva, la propuesta de Goldman (1986) sobre la *epistemología social* desde el *veritismo* permite comprender “que la epistemología social se ocupa del impacto que tienen en la obtención de la verdad los diferentes patrones y formas del trato social, y añade que la misión de la epistemología social es evaluar las propiedades promotoras o inhibitoras de la verdad” (p. 5). Esto significa que es necesario superar la epistemología clásica que se ha centrado en el conocimiento lógico y en métodos para establecer la verdad o falsedad de los enunciados.

No obstante, la comprensión del conocimiento ha ido adquiriendo acepciones distintas dependiendo del campo disciplinar (Moreno-Jiménez, 2008, p. 11) y del contexto social que se viva y se quiera abordar. Además, la persona es sujeto de conocimiento, pues moviliza sentidos y significados sobre la realidad, la cual se constituye en el suelo epistemológico de la producción de métodos, conocimientos, formas de comprender y relacionarse con el mundo. Es así como hoy,

la actividad científica lleva implícitas de manera inescindible las emociones, las representaciones, las visiones de mundo y las culturas de los sujetos, por lo que no es posible hallar un sujeto cognoscente desprendido de su subjetividad para la producción de conocimiento. (Sánchez-Rodríguez, 2016, p. 17)

Si en el inicio se afirma que el *encuentro* en las tutorías ha sido el escenario para crear conocimiento, esto lleva a plantear que en la categoría *encuentro* se posiciona un principio epistémico-antropológico como punto de partida para crear conocimiento, lo cual supone que en el *encuentro* académico —*acompañamiento tutorial*— confluyen aspectos de orden existencial e intelectual que es necesario atender. Tales aspectos emergen de posturas “yoistas” hacia la configuración de posturas “nosostras” donde el Yo emancipa hacia el Tu y se configura el tejido existencial e intelectual que reclama el Nosotros en la comunidad. De este modo, el *encuentro* se posiciona como el espacio donde acontece la reflexión e investigación continúa. Además, es el lugar donde el lenguaje es el medio vital para socializar la experiencia y aprender colectivamente.

Autores como Mercer (1997) indican que el conocimiento no es sólo una construcción mental individual, sino también una posesión conjunta en la que se comparte de forma efectiva. Para el autor, la historia de las ideas muestra que el descubrimiento, el aprendizaje y la resolución creativa de los problemas rara vez son actividades individuales. La producción conjunta de conocimientos y de experiencias evidencia mayores niveles de elaboración, en virtud de que se dan también procesos de validación y retroalimentación.

En este marco el *acompañamiento tutorial* pone de relieve una interconexión de repertorios cognitivos y experienciales, se dan encuentros entre más de una mente, lo cual contribuye a la construcción de conocimiento y da como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento que se denomina “cultura”. En esta perspectiva emerge como elemento articulador el lenguaje desde la función cultural (comunicar) y la función psicológica (pensar), y así posibilitar la forma social del conocimiento.

Con relación al asunto, Peñaloza (2005) habla sobre la construcción de un currículo integral y parte de la necesidad de integrar en los procesos formativos la hominización, la socialización y la culturización. En los tres procesos resulta de vital importancia el desarrollo de un pensamiento compartido, mediante el lenguaje, no solo como expresión y comunicación, sino también como mediador en la experiencia vivida y compartida, que lleva a materializar el conocimiento. En el *acompañamiento tutorial* para la formación doctoral convergen estos tres procesos, en virtud de que los seres humanos se realizan y construyen a partir de la experiencia compartida mediante la cual se activan acciones de existencia y coexistencia. En cuanto a la socialización, el proceso formativo que se realiza mediante el acompañamiento es posible a partir de acciones, a través de las cuales se estimulan actitudes de curiosidad intelectual de interacción, de encuentro y reencuentro con miras a generar espirales de retroalimentación. De esta forma, la coconstrucción del conocimiento asume como sustrato la experiencia vivida entre dos o más personas en un proceso que apoya además el descubrimiento de las trayectorias formativas, tal como se visualiza en la figura 3.



**Figura 3.** Elementos del encuentro como locus antroepistémico

Fuente: elaboración propia (2022).

El encuentro como *locus* antro-po-epistémico garantiza el desarrollo humano y educativo para comunicar y pensar lo que se investiga.

Como complemento a lo expuesto, Planella (2011) establece el acompañamiento como categoría humana y sociológica importante. Considera no sólo la dimensión profesional desde un enfoque instrumental, sino la necesaria conexión con los universos y las realidades incardinadas en las realidades de las personas, quienes tienen necesidades sociales que implican encontrarse permanente para construirse y compartir significados que luego se revierten en la construcción del conocimiento sobre las realidades referenciales, las cuales aspiran superar y transformar.

Según el mismo autor, la filosofía del acompañamiento social se sustenta en grandes pilares que conforman de una forma muy precisa y particular de entender el trabajo con las personas. Algunas de las características que presenta el acompañamiento social en general, podrían aplicarse al acompañamiento como mediación y encuentro entre personas que comparten mediante el lenguaje sus visiones del mundo. Tales características se enumeran y describen a continuación.

1. *El acompañamiento social se fundamenta en una demanda hecha libremente.* En el caso del *acompañamiento tutorial* en el contexto de la formación doctoral, la libertad imprime autonomía, madurez de quien configura un proyecto personal y académico de vida.
2. *Acompañamos a las personas, caminamos a su lado.* Este caminar juntos conduce a aportar mirada crítica, reflexiva en y para elaborar y reelaborar, construir y deconstruir, definir y redefinir permanente el proyecto personal y académico de vida.
3. *Tiene como objetivo privilegiado conectar a las personas con la comunidad.* Esta característica implica un *acompañamiento tutorial* de la formación doctoral con una visión situada, que implica además el compromiso por construir un conocimiento que atienda las necesidades no solo con el

fin de explicarlas, sino para superarlas y transformarlas, lo cual también alude a que el *encuentro* para construir con otros asume como principio esencial la búsqueda permanente de un conocimiento pertinente.

4. Busca ofrecer a las personas con necesidades sociales los mismos recursos que tienen los demás ciudadanos, con lo cual el *acompañamiento tutorial* en la construcción del conocimiento que se revierte en la tesis doctoral se ubica también en una perspectiva de equidad, calidad e inclusión, es decir, se coconstruye un conocimiento que abona a incrementar las posibilidades que todos y todas tienen de participar y beneficiarse de los procesos de participación.
5. La persona es protagonista de su proyecto de vida y para ello acompañar es una mirada y monitoreo de las escrituras singulares que los actores de la formación doctoral van imprimiendo en el discurrir del proceso formativo.

A estas características el estudiante se posiciona como investigador y creador de conocimiento, aunque no se trata de ser creativo, sino de “ser creador”. En este sentido, las palabras del psicoanalista Didier Anzieu, citado por Mancosky (2009), dan relevancia a lo que se explica, pues afirma:

[U]no crea apoyándose sobre algo, apoyándose contra: una época, las ideas recibidas, un método. Sin embargo, uno no puede crear completamente solo. Uno corre el riesgo de ser alcanzado por la locura. Para crear uno tiene necesidad de un amigo. (p. 203)

En consecuencia, el *acompañamiento tutorial* cuyo fundamento antropológico da preeminencia al *encuentro* como lugar donde se origina la comunidad y se posiciona el sentido auténtico del acompañar, también necesita ser cualificado por el cultivo de disposiciones actitudinales que posibiliten el proceso. Para tal efecto es necesario que las actitudes realmente se reflejen en comportamientos y conductas, es decir, la actitud toma rostro en la conducta

manifestada hacia los demás. Sin duda actitudes como la empatía, la escucha y la acogida son esenciales.

## La empatía

Autores como Fernández-Pinto *et al.* (2008) señalan que la empatía es una variable en el estudio de la conducta humana y un aspecto que se viene estudiando desde algún tiempo. Uno de los principales problemas para abordarla consiste en la diversidad de significados que se le han dado, además de que la confrontación de enfoques (uno cognitivo y el otro afectivo) ha hecho difícil el consenso. Sin pretender hacer un estudio exhaustivo sobre el término, se presenta una aproximación a lo esencial del concepto con el fin de ubicar el sentido que tiene en el *acompañamiento tutorial*.

El concepto se utiliza de manera formal en el siglo XVIII con el término alemán *Einführung*, que se traduce como “sentirse dentro de”. No obstante, su significado se ha ido enriqueciendo, y será en 1909 cuando se recurre a la etimología griega que se comprende como la “cualidad de sentirse dentro”. La tendencia para lograr una comprensión más incluyente se logra al plantear una visión integradora de la empatía, es decir, teniendo presente la dimensión afectiva y la cognitiva, y así llegar a comprenderla como “el conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Davis, 1996, p. 12). De este modo, la empatía como disposición actitudinal para el acompañamiento permite la apertura mutua entre el tutor y el tutorado, lo que implica iniciar un proceso a partir del “sentir con”, lo que lleva a asumir por parte del tutor los intereses académicos y de vida que el tutorado trae. Aquí se empieza a tejer la relación desde la confianza, la cual será garantía para culminar el proyecto de investigación; además, permitirá superar los momentos de crisis y de oscuridad que es necesario vivir durante el proceso. La empatía como *cualidad de sentirse dentro* (afectiva) lleva a trabajar con mayor holgura desde la exigencia y la libertad en el respeto mutuo y responsable, pero igualmente es necesario *saberse distinto del otro* (cognitivo) para entender su situación de forma más objetiva.



Atendiendo a lo dicho, si la educación debe velar por el desarrollo de las personas, la empatía es indispensable para tal fin, al ser un factor que garantiza la calidad de los procesos formativos.

## El diálogo

Teniendo presente el aporte de Freire, el diálogo es un fenómeno humano, a través del cual se revela la palabra en la que confluye acción y reflexión. En este contexto decir la palabra verdadera implica transformar el mundo. Es así que el diálogo se posiciona como camino en el que los seres humanos ganan significación, nuevas comprensiones de la realidad, al buscar soluciones a problemas reales. El diálogo es una exigencia existencial y social que posibilita el encuentro, la reflexión y la acción. Es el encuentro para construir el bien común desde el saber y el actuar, en el que el crear y recrear se erigen como máximas de humanización y de realización intelectual. En el marco del *acompañamiento tutorial* el diálogo devela tanto el ser individual como el ser colectivo y permite que la palabra sea principio y medio para la trascendencia del lenguaje que tiene un rostro concreto: el estudiante.

## Formación ético-política

La formación ético-política como categoría transversal en los programas doctorales reafirma la universidad como escenario configurador de prácticas y procesos de formación críticos y humanistas. En este sentido, Izarra y Navia (2020) afirman: “El desarrollo de profesionales, como sujetos ético-políticos en la universidad, se presenta como un imperativo para contrarrestar el simple eficientismo que pretende circunscribir el trabajo a un conjunto de competencias estandarizadas”.

Se observa el lugar de la formación ético-política en la subjetivación de docentes y estudiantes en el nivel doctoral; posteriormente, se manifiesta la relevancia de lo ético-político expresado en la responsabilidad social universitaria. Con esta categoría se busca formar investigador@s que no solo estén guiados por la calidad de los productos, sino también por el dinamismo de

los procesos, resaltando principios centrados en el diálogo, la construcción conjunta de saberes y de prácticas situadas, así como articuladas con las demandas apremiantes del desarrollo social, cultural y político.

En el marco de las apuestas del fortalecimiento de la ética profesional se generan posibles rasgos identitarios que deben hacer parte del sujeto en formación, de allí que se tomen como características propias de la identidad del investigador/a la cooperación, la rigurosidad y el compromiso, siendo la autonomía de los sujetos (De Ibarrola y Anderson, 2015) y, por extensión, de las universidades (García, 2007) un indicio determinante en el desarrollo del pensamiento crítico, bien sea en las interacciones académicas, sociales o de apropiación de los avances tecnológicos (Sañudo y Ademar, 2020). En el campo de la formación doctoral, tal autonomía excluye la posibilidad de relaciones de imposición y jerarquización que anule prácticas dialogantes, razón por la cual la deliberación, el reconocimiento del otro y la reflexión en los procesos de construcción del conocimiento son vitales.

La consolidación de la autonomía universitaria y su apropiación en la subjetivación de docentes y estudiantes durante la formación doctoral conlleva tensiones entre las cuales se encuentra la mediación en sus dinámicas del modelo económico dominante y sus condicionamientos, que no son ajenos al terreno de lo político. Estos conflictos son expresamente analizados en reflexiones como la realizada por Gabriel Baum en *Desarrollo, ética y soberanía en la sociedad del conocimiento* (2019), para el caso particular de Argentina. Las apuestas de los grupos que detentan capitales de financiación de investigaciones, los propósitos de las comunidades de innovación y las necesidades de grupos sociales distan de ser unívocas, lo que hace evidente las tensiones existentes ante las presiones por producir conocimiento de acuerdo con intereses y expectativas que no necesariamente son las más apremiantes para los intereses del bienestar general, sino que se encamina al interés particular o al privilegio de un grupo específico (Marciales y Cabra, 2017).

Entre las críticas a los modos de producción y circulación del conocimiento, piénsese, por ejemplo, en la noción de neoliberalización del sujeto académico

contemporáneo, planteamiento desarrollado desde la Universidad de Granada por Saura y Bolívar (2019, p. 9), a través del cual se pone de manifiesto que no en pocas situaciones, “los académicos centran sus acciones en producir” (Saura y Bolívar, 2019, p. 23). En el marco de estas críticas no se obvia el manifestar que “el paradigma tecnocientífico se caracteriza por la unión entre economía, política, tecnología y ciencia. Los intereses que impulsan la innovación son los mismos que mercantilizan los resultados y productos de la investigación” (Almendros y Giramés, 2018, p. 3). Si bien se puede interpretar como una autocrítica, ello debe forjar opciones a modo de desafíos que superen la identificación de estas complejas problemáticas.

Justamente en dichas críticas es donde emerge la pertinencia de la formación ético-política desde la configuración de procesos de subjetivación, en cuanto recaba en la puesta en marcha de acciones que superen los intereses particulares en la construcción de conocimiento científico-social; en términos generales, “la universidad se revela como un campo estratégico de subjetivación, múltiple y complejo” (Martínez-Pineda y Cubides, 2012, p. 82).

Al respecto, la docente investigadora colombiana Claudia Piedrahita indica que “la subjetivación no produce sujetos políticos, sino existencias con posibilidad para reconocer sus compromisos con fuerzas potentes y activas que los transforman” (2013, p. 17). Este enfoque es compartido al indicar que el cambio es posible en la medida en que los sujetos se constituyan en él (Giuliano, 2017, p. 272).

Son estos procesos de subjetivación en los que se trasciende un análisis de lo ético deslindado de lo político, en la medida en que se reconoce “algo más que un mero soporte de normativas sedimentadas” (Buenfil-Burgos, 2010, p. 15) y se reafirma el sentido ético-político de la educación desde la formación en el nivel doctoral y, de este modo, se estrechan vínculos con los procesos sociales (Bárcena et al., 2000; Camacho-Sanabria, 2012).

Las aproximaciones de lo ético-político que se identifican son diversas. Una de ellas toma como referente la perspectiva relacional en la construcción de

identidad desde la potencia de lo narrativo, fundamentalmente en los procesos de subjetivación que tienen lugar a través del acompañamiento del director de tesis. Para Flores, en este escenario se da la opción de comprenderse “como sujeto que va deviniendo otro, ética y ontológicamente” (2020, p. 230). Otra valoración avanza más allá de lo identitario y se refleja en la comprensión del sujeto ético-político como “aquel que tiene la actitud y la facultad para convocar, liderar y participar en el debate público” (Rivera-Sepúlveda, 2014, p. 175). En esta misma línea se pueden situar los análisis que convocan los procesos de subjetivación desde lo ético, como condición para la construcción de un sujeto colectivo en el reconocimiento de la producción de conocimiento de modo conjunto, colaborativo y no exclusivamente individual (Colella, 2015; Giuliano, 2017).

Otro aporte se halla en la publicación *La educación y el sujeto político: aporte crítico*, producto de uno de los seminarios de fundamentación política del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. La interpelación de la formación doctoral como escenario para reflexionar acerca de la pertinencia de un *ethos sociopolítico* implica un proceso de reconocimiento del estudiante de doctorado como agente de transformación social. Refiere en sus diferentes apartados a un compromiso que trasciende las motivaciones e intereses personales (Novoa-Palacios y Ramírez-Orozco, 2019).

Los procesos de subjetivación desde la formación ético-política convocan a incentivar en la formación doctoral la proyección social y comprender sus alcances, más allá de la ampliación de las fronteras del conocimiento. La mencionada proyección social, propia de las investigaciones doctorales, se circunscribe en el terreno de lo ético-político en la medida en que procura “satisfacer necesidades básicas, construir capacidades, modificar condiciones de vida o introducir cambios en los comportamientos, en los valores o en las actitudes que los sustentan” (Rodríguez, 2018, p. 115).

Por otra parte, el sentido de la formación ético-política solo puede comprenderse en su interés por la transformación social. El carácter relacional y dinámico

de la universidad propicia que se vehicule desde sus discursividades y prácticas acciones de transformación social (Garzón, 2016). En concordancia:

La formación ético-política consiste en contribuir a que el educando se forme como sujeto práxico, es decir, como un sujeto que busca criticar y transformar la realidad social, con miras a lograr un mundo más justo. Esto significa que el ciudadano no sólo debe ser un sujeto actuante, sino también debe ser un sujeto pensante. (Yurén, 2013, p. 61)

Toda reflexión y práctica de investigación, así como los desarrollos teóricos que deriven de ellas, deben estar acompañados de unas orientaciones determinantes de carácter ético-político, en algunos casos expresado como ética social, cuando hace referencia a cambios en la sociedad (Hirsch-Adler, 2019; Lucena, 2017). Estos propósitos se estructuran y robustecen por medio de comunidades académicas ético-políticas en las que “los profesores compartan su saber hacer, y que los estudiantes problematicen ese saber hacer para pensarlo distinto, y al mismo tiempo los profesores problematicen los replanteamientos de los estudiantes” (Sandoval-Álvarez y Salcido-Serrano, 2016, p. 33). Se identifican estudios que direccionan propuestas en esta vía, como, por ejemplo, los elaborados por Mballa (2012) y Novoa y Camacho (2017).

Por tanto, no resulta plausible pensar procesos cognitivos de producción de conocimiento en el nivel doctoral desligados de aspectos ético-políticos (López, 2013). Desde hace varias décadas y particularmente en la actualidad, “estamos entrando en una fase de crisis paradigmática y, por lo tanto, de transición entre paradigmas epistemológicos, sociales, políticos y culturales” (Santos, 1998, p. 423). En esos tránsitos no exime la formación ético-política, al contrario, se reivindica y adquiere pleno sentido su potencialidad en la visión ecosistémica de la interacción estratégica tecnología-investigación-innovación. Los procesos de investigación desde esta perspectiva se desmarcan de lógicas utilitaristas y exclusivamente técnico-instrumentales para permitir la apropiación de una “nueva concepción ético-política que constituye la subjetivación como alternativa de transformación social” (Piedrahita et al., 2013, p. 25).

El posicionamiento ético-político y sus implicaciones en la formación doctoral, si bien no disuelve las profundas y complejas tensiones mencionadas, tiene la potencialidad de ser contrapeso a las dinámicas de mercantilización de la educación y, en consecuencia, conferir en los procesos de formación doctoral un papel predominante al diálogo (Silva et al., 2019), a la pluralidad de ideas, a la opción por escenarios de construcción de paz y democracia y al desarrollo de pensamiento crítico como ejes estructurantes de una universidad al servicio de los enormes desafíos del tiempo presente. La formación ético-política se ha convertido en proyecto y programa de algunas instituciones que van concibiendo la educación desde una concepción democrática afincada en las experiencias de aprendizajes que favorecen procesos de racionamiento y argumentación.

### **Mediaciones para la formación en escenarios de vida**

La categoría escenarios de vida es tan compleja como diversa y múltiple, debido a que alude al conjunto de posibilidades de investigación, innovación y formación, desde los diferentes contextos y ámbitos que se asumen no solo a partir de lo empírico, sino que el término *escenario social, educativo y simbólico* alude a ese espacio en el que la vida acontece con toda su fuerza y su riqueza.

En este sentido, la escuela es, tal vez, el más vital de los escenarios en el que cohabitan narrativas, mediaciones y sentidos diversos que permitan contribuir a los proyectos y los agenciamientos necesarios para que los sujetos se empoderen y puedan trascender sus circunstancias. Cuando se plantea la categoría de escenarios de vida es posible pensar también en ecología humana, noción que supone incorporar las ideas expuestas por Sierra (2017), relacionadas con la relación entre los seres humanos y el espacio/territorio/ lugar que se ha ido modificando a lo largo de los siglos.

Hoy día el territorio no está solo concebido desde la dimensión física y geográfica, sino también la espacialidad es el entorno cultural, social y simbólico. Además de la escuela y las comunidades en general, los espacios, entendidos como escenarios de vida, están mediados por lo dialógico y lo participativo,

ocurren y dan origen a posibilidades para el encuentro que movilizan consensos y disensos, articulados al reconocimiento intersubjetivo de los sujetos que buscan generar significados a partir de sus interacciones.

El escenario de vida también está conformado por las mediaciones digitales, para cuya interacción efectiva se requieren procesos de formación ética y política que lleven a considerar el acceso y uso de la información, así como el conocimiento disponible en redes y plataformas como un proceso vital. Los escenarios de vida desde lo digital aluden a la necesidad de generar estrategias para una apropiación crítica, situada y con sentido social de las tecnologías, entendidas como vectores que amplían las posibilidades de participación y resignificación de estos escenarios.

Con respecto a los estudios sobre las *mediaciones* siempre han ocupado el interés de teóricos de la comunicación, la educación y de especialistas interesados en el análisis sobre usos sociales de las tecnologías, en general, que operan como dispositivos, sistemas o esquemas de representación, cuya acción se ubica en los intercambios de mensajes entre emisores y receptores en estados de reciprocidad. Este proceso supone la interconexión de dos realidades, mundos o situaciones, sobre las cuales se utilizan tales dispositivos para generar reconfiguraciones en los modos cómo los datos y la información son percibidos, estructurados y resignificados con miras a crear nuevos sistemas de representación. Tal vez uno de los principales representantes de la mediación sea Martín-Serrano (1977), quien expresó que este proceso se visualiza partir de los sistemas institucionalizados por la sociedad, los cuales afectan las estructuras de cognición de las personas. Treinta años después, en el prólogo del libro en versión electrónica, el mismo autor ratifica la idea según la cual las mediaciones sociales intervienen en las acciones que preservan el mundo o lo ponen en riesgo, debido a que incluyen información que, por general, se anticipa a los cambios (Martín-Serrano, 2007).

Esta noción del autor español introduce conceptos que luego fueron ampliados por otros connotados investigadores de las mediaciones como Martín-Barbero (1987; 2002), apelando a rasgos configuradores de los espacios de articulación

entre las lógicas de producción, de recepción y uso de los medios y otras tecnologías que se traducen en procesos de resignificación que las audiencias o los receptores hacen de la cultura masiva. En esta misma línea, Scolari (2008) propuso una categoría para explicar los fenómenos y procesos que se derivaron de la evidente explosión de la comunicación digital: hipermediaciones. Este concepto alude a la trama de procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que involucra una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes tecnológicamente interconectados de manera reticular. Puede plantearse entonces que las hipermediaciones ocurren en los ecosistemas digitales, en los cuales de forma más actual se difumina la participación de emisores y receptores, dando lugar a un intercambio constante de roles y posibilidades.

Fernández-Massara (2016) ha realizado estudios relacionados con las mediaciones y señala que éstas pueden tener lecturas múltiples, con lo cual se asiste a la asignación de diversos apellidos que se les coloca a estos procesos con el fin de demarcar su naturaleza y alcance. De este modo, la investigadora argentina plantea la noción de *mediaciones múltiples* para significar las diversas posibilidades mediáticas que se tienen con el concepto: mediaciones individuales, mediaciones situacionales, mediaciones institucionales, mediaciones vídeo-tecnológicas y mediaciones de referencia. Cabe destacar que la propuesta de mediaciones múltiples que aborda esta autora se desplaza desde el plano típicamente de los medios de comunicación hacia los escenarios mediadores por excelencia, como lo son la familia, la institución educativa y las comunidades, entre otras.

Las mediaciones constituyen entonces una interesante categoría para profundizar en el estudio de las posibilidades de intercambio recíproco de mensajes, contenidos e información en general por parte de sujetos que interactúan en contextos socioculturales, históricos y tecnológicos. Estos sujetos se valen de diferentes herramientas que operan como dispositivos que permiten generar interfaces, para cuyo funcionamiento y efectividad se requieren de la necesidad de que tales sujetos estén articulados desde los códigos que manejan. Cuando se trasladan las mediaciones al ámbito educativo, las posibilidades se amplían, porque están en juego asuntos relacionados con la cognición, pero también



con el universo de lo afectivo y lo existencial, abriendo alternativas para la formación en diversos niveles, modalidades y opciones.

Las mediaciones para la formación, entonces, se asumen como una categoría esencial que, articulada desde los escenarios de vida y mediante acciones como el acompañamiento pueden impulsar estrategias, no solo con miras a incorporar contenidos, conocimientos estructurados desde los procesos educativos, sino que los procesos de mediación para la formación tienen el potencial de construir entramados significativos dirigidos a configurar proyectos éticos de vida, mediante el compartir la posibilidad de crecer y avanzar juntos. Una de las formas organizativas que movilizan la formación desde mediaciones son las comunidades de práctica, las cuales se pueden apoyar en una diversidad de plataformas, concebidas a partir de la potencia de la pluralidad de los procesos mediadores para articular acciones educativas, comunicativas, tecnopedagógicas, ciberpolíticas, ciberciudadanas o existenciales, entre otras.

### **Alianzas estratégicas**

Las alianzas estratégicas del programa constituyen un elemento de vital importancia para lograr tanto la misión como la visión y los propósitos que se han planteado. Estas alianzas permitirán incrementar la densidad del programa en términos de generar mecanismos que permitan la ampliación del alcance, de las acciones y de los resultados esperados, relacionados con procesos de investigación y producción intelectual, así como las estrategias de formación e innovación que se proyectan.

En este sentido, desde el ámbito internacional, se intensificarán alianzas con la Red Internacional sobre Enseñanza de la Investigación (RISEI), plataforma académica en la que participan más de diecisiete universidades de Iberoamérica. Igualmente, se continuará con la participación en el Seminario Internacional sobre Información y Sociedad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Desde el ámbito nacional, se tienen alianzas estratégicas con instituciones de educación superior como la Universidad de La Costa de Barranquilla, la Universidad Católica de Colombia y, más recientemente, con la Universidad de Antioquia. Cabe destacar que tanto la directora del Doctorado en Educación de la Universidad de La Costa como el director de Investigación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica hacen parte de las comunidades de práctica que se han venido configurando como parte esencial de las actividades realizadas desde el programa.

Así, se perfilan nuevas alianzas para el desarrollo de procesos de asesorías y consultorías de entidades públicas del país en lo referente al acompañamiento para la implementación de estrategias de mediación orientadas a procesos de formación, investigación e innovación alrededor de los temas y ejes expresados en este programa, desde los cuales es posible generar alternativas concretas que apoyen el mejoramiento de los diferentes escenarios de vida, en ámbitos sociales y educativos.

### **Planeación académica**

Considerando las categorías-ejes de trabajo del programa de investigación Mediaciones para la formación en escenarios de vida, se propone la planeación académica que se expone en la tabla I con mirada prospectiva, constituida por proyectos que se pueden perfilar. Cabe destacar que la idea de generar la planeación académica del programa con sus correspondientes proyectos no se inspira en una idea lineal de la formulación y desarrollo de estos proyectos, sino que la orientación temática y metodológica que se tendrá en cuenta podría modificarse debido a las dinámicas surgidas de los procesos naturales de investigación que se gestan en el interior del programa. De este modo, la planeación tiene un horizonte temporal de once años.

**Tabla 1.** Relación de proyectos del Programa de Investigación

<b>Proyectos</b>	<b>Año estimado de formulación y desarrollo</b>
Las comunidades de práctica como itinerarios de formación innovadora en la articulación universidad-entornos sociales: una alternativa para la educación de futuro.	2022-2024
Acompañamiento como estrategia para fortalecer comunidades de práctica orientadas hacia la transformación social desde la educación.	2024
Acompañamiento como dinamizador de las comunidades de práctica.	2025
Acompañamiento para la formación ético-política de profesionales universitarios.	2026
Metodologías y estrategias de acompañamiento para la formación ético-política en investigación.	2027
Acompañamiento para la formación ético-política orientada hacia la apropiación social de las tecnologías digitales.	2028
Integralidad de la formación ético-política a partir de acciones de acompañamiento.	2029
Comunidades de práctica como escenarios de vida en entornos socio-educativos.	2030
Comunidades de práctica como estrategias para la construcción y validación de conocimiento teórico y práctico en escenarios de vida.	2031
Formación ético-política para la transformación de escenarios de vida a partir de comunidades de práctica.	2032
Formación ético-política para la apropiación crítica de la información digital en escenarios de vida.	2033

Fuente: elaboración propia.

## **Aportes a las políticas públicas**

En este programa se conciben las políticas públicas como mediaciones que posibilitan construir respuestas para que favorezcan la vida en los territorios. En este caso, se hace referencia a sectores de educación que se articulan con el desarrollo social. Por tanto, el programa se encamina a mejorar las condiciones de vida a través de un acompañamiento que potencie el desarrollo integral de las personas y, asimismo, promueva una formación ético-política que permita mejorar la vida de los más vulnerables y excluidos de la sociedad.

Se considera que, al favorecer una educación desde lo comunitario, se puede recuperar el sentido de la educación con el fin de restaurar el tejido social que ha sido permanentemente violentado. De ahí que se prioricen procesos colectivos que integren la diversidad en todos los niveles.

### **Aportes a los objetivos del desarrollo sostenible**

El programa privilegia la investigación, la innovación y la formación sobre las mediaciones para generar procesos formativos, sustentados en lo ético y lo político en diferentes escenarios de vida. De modo que el principal de los aportes que se realizan se recoge en el “Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas”. Precisamente, investigar sobre las mediaciones para la formación en diversos escenarios de vida implica aportes diferenciales a las diversas alternativas para garantizar una educación de calidad, guiada por principios que aseguren aprendizajes para toda la vida. Desde lo ético-político, la calidad es un concepto multidimensional que se logra mediante el compromiso en impulsar una educación comprometida con la transformación de los seres humanos y la superación de los problemas de exclusión en todas sus formas desde los escenarios de vida.

Otro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a los cuales se aporta desde el programa es el “Objetivo 16, el cual se relaciona con Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles”. Las mediaciones y la formación, desde su complejidad y riqueza categorial, epistémica y existencial no solo tienen resonancias en los escenarios educativos, sino también en los organizacionales y sociales en general. De este modo, el programa realiza aportes importantes sobre la forma en la que las mediaciones y la formación se articulan para generar estrategias y acciones concretas que promuevan la inclusión y la justicia, construyendo instituciones eficaces y responsables sobre la base de una idea de formación ética y política como un eje transversal de relevante.

## Aportes a los planes de desarrollo

El programa aporta al logro del plan distrital de desarrollo “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del Siglo XXI”, sobre todo en lo relativo al logro de ciudad n.º 5, relacionado con cerrar las brechas digitales, de cobertura, calidad y competencias a lo largo del ciclo de la formación integral, desde la primera infancia hasta la educación superior y continua para la vida. Otro de los logros de ciudad al cual se aporta desde el programa es el 23, relacionado con el fomento a la autorregulación, la regulación mutua, la concertación y el diálogo social, generando confianza y convivencia entre la ciudadanía, así como entre esta y las instituciones. Con el programa se generará el conocimiento y la experiencia sistematizada que permitirá impulsar mediaciones para la formación en escenarios de vida que favorezcan tanto los cierres de brechas como la posibilidad de construir diálogos que produzcan las condiciones de confianza con miras al empoderamiento ciudadano mediante el acompañamiento como acontecimiento ético y social que resignifica los escenarios de vida.

## Referencias

- Atehortúa, L. F. y Giraldo, L. M. (2010). Comunidades de práctica, una estrategia para la democratización del conocimiento en las organizaciones, una reflexión. *Revista Ingenierías*, 9(16), 141-150.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Barzaga, O. S., Vélez, H. J. J., Nevárez, J. V. H. y Arroyo, M. V. (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(2), 120-130.
- Baum, G. (2019). Desarrollo, ética y soberanía en la sociedad del conocimiento. En S. Finquelievich, P. Feldman, U. Girolimo y B. Odena (comp.), *El futuro ya no es lo que era*. Teseopress.6-15
- Brown, J. y Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities of Practice? *Organization Science*, 2(1), 40-57.

- Buenfil-Burgos, R. N. (2010). *Usos de la teoría en la investigación educativa. El caso de análisis político de discurso*. Área de Investigación en Pedagogía Universitaria.
- Camacho-Sanabria, C. A. (2012). Educación y sociedad: una mirada desde la formación doctoral. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58, 21-49.
- Colella, L. J. (2015). *El concepto de "sujeto colectivo" en la educación: un abordaje desde la teoría del sujeto de Alain Badiou y la noción de "emancipación intelectual" de Jacques Rancière* (tesis doctoral). Universidad Nacional de la Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1114/te.1114.pdf>
- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A Social Psychological Approach*. Madison, Brown & Bechmark.
- De Ibarrola, M. y Anderson, L. W. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: Diálogos y debates*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fernández-Massara, M. B. (2016). Mediaciones tecnoeducativas. Consideraciones teóricas a partir de la obra de Jesús Martín-Barbero. *Comunicación y Sociedad*, (27) 197-220. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-252X2016000300197&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2016000300197&lng=es&tlng=es)
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Figueira, M. D. C. (2016). Comunidades de práctica y desarrollo profesional docente. *Opción*, 32(9), 736-747.
- Flores, G. (2019). La co-formación de la identidad doctoral: reflexiones en torno a mis vivencias. *Revista de Educación*, XI(19), 225-238.
- Floristán, C. (2005), Comunidad. En J. J. Tamayo (ed.), *Nuevo Diccionario de Teología*. Editorial Trotta.
- Gairin, J. (Coord.) (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer España.
- García, B. (2007) Los profesionales del Trabajo Social y la ética profesional ante los nuevos retos y necesidades sociales. *Humanismo y Trabajo Social*. No. 6, Universidad de León. <http://193.146.99.90/handle/10612/1486>
- Garzón Félix, M. F. (2017). Modelo de educación posgraduada para el desarrollo regional. *Transformación*, 13(2), 167-173. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-29552017000200003&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000200003&lng=es&tlng=es)

- Giuliano, F. (2017). Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38), 265-284. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28253016011>
- Goldman, A. (1986). *Epistemology and Cognition*. Harvard University Press.
- Hirsch-Adler, A. (2019). Elementos del marco teórico como base para la estructuración de una ética profesional. En M Correa-Casanova, J. Montoya y E. P. Mealla (comps.), *Ética aplicada. Perspectivas desde Latinoamérica*. Universidad de los Andes.
- Izarra, D. A. y Navia, C. (2020). Ética profesional en la universidad: dilemas y tensiones en la formación de un sujeto ético-político. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu*, 8(16), 39-46. <https://doi.org/10.29057/icshu.v8i16.5669>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- López, A. (2013). Spinoza: razón y poder: un estudio sobre el sujeto ético y político de Spinoza (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Filosofia-Alopez&dslID=Documento.pdf>
- Mancoksky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 201-216.
- Marciales, G. P y Cabra, F. (2017). *La formación doctoral en ciencias sociales: ¿La razón indolente en la formación de científicos sociales?* Ponencia presentada en el Congreso 2017 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Lima, Perú del 29 de abril al 01 de mayo de 2017. [https://dlwqtxtslxzle7.cloudfront.net/55819108/Paper\\_LASA\\_2017\\_Gloria\\_Marciales-libre.pdf?1518793841=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLA\\_FORMACION\\_DOCTORAL\\_EN\\_Ciencias\\_Social.pdf&Expires=1690585181&Signature=MM-sR17FPg92TkL5K-bAa8UpJ9W-XjdIB6hKMeqNkyjD35SReao723fx5Wh9r5m4YUjE-QtHjuF8~Ccf6AWe7Ihzk2OjtZ5uGM4uKojoJT7UwepcehFvxpM~gT7FGJ~LycdFmrEc5WVRqr-KhC9CXPgJxTLaCDme6YIKpPj3Vfo-Yw8~IoRNW9oAXZV-GZ7UuNQKFqfZwQR0qOAOvb6BAXItQ](https://dlwqtxtslxzle7.cloudfront.net/55819108/Paper_LASA_2017_Gloria_Marciales-libre.pdf?1518793841=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLA_FORMACION_DOCTORAL_EN_Ciencias_Social.pdf&Expires=1690585181&Signature=MM-sR17FPg92TkL5K-bAa8UpJ9W-XjdIB6hKMeqNkyjD35SReao723fx5Wh9r5m4YUjE-QtHjuF8~Ccf6AWe7Ihzk2OjtZ5uGM4uKojoJT7UwepcehFvxpM~gT7FGJ~LycdFmrEc5WVRqr-KhC9CXPgJxTLaCDme6YIKpPj3Vfo-Yw8~IoRNW9oAXZV-GZ7UuNQKFqfZwQR0qOAOvb6BAXItQ)

- il9tbOXpBSiOlyf~IpDoQRl0huSTZiINFvlyomcWwMFIV4FbQpY-QDOJ7kvYJW0B0h2iv-RSM3sg40386W7b~tvvUtg3MtV2tTPtZ-mySYfjdYNbTaOuWdALC2jtA\_\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV-4ZA
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002a). Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la Comunicación*, 64, 9-24.
- Martínez-Pineda, M. C. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 67-88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Martín-Serrano, M. (1977). *La mediación social*. Akal. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/10657/>
- Mc. Dermott, R. (2000). ¿Cómo asegurar el éxito de las comunidades de conocimiento? En *Centro Internacional de Educación y Desarrollo* (ed.). Fondo Editorial del Centro Internacional de Educación y Desarrollo CIED-PDVSA.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Moreno-Jiménez, P. M. (2008). *Epistemología social y estudios de la información*. El Colegio de México.
- Novoa-Palacios, A. y Pirela-Morillo, J. (2020). Comunidad de práctica en el doctorado en educación y sociedad: estrategia organizativa en Bogotá-Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 28-41. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34111>
- Novoa-Palacios, A. y Camacho, C. A. (2017). Innovación y comunitarización en la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, 73, 13-31
- Novoa-Palacios, A. y Ramírez-Orozco, M. (2019). *La educación y el sujeto político: Aporte crítico*. Ediciones Unisalle.
- Peñaloza, W. (2005). *El currículo integral*. Universidad Mayor de San Marcos.
- Piedrahita, C. (2013). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetivaciones políticas. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Universidad Distrital.



- Pirela, J., Ocando, J. y Rincón, E. (2003). Las comunidades de práctica en un contexto de gerencia del conocimiento. Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(22), 270-284.
- Rodríguez, J. (2018). Fundamentos epistemológicos de los programas de doctorado en Colombia. *Research Strategy, Culture Development and Doctoral Support: Tools and Techniques for Latin American Universities*, 108.
- Planella, J. (2011). *Los hijos de Zotikoz. Una antropología de la educación social*. Naullibres.
- Rivera-Sepúlveda, A. (2014). Escenarios para la formación del sujeto ético político en América Latina. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(1), 162-179.
- Sánchez-Rodríguez, C. (2016). Una propuesta epistemológica para la sistematización de experiencias generada desde la reflexión sobre la práctica. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9(2), 1-16.
- Santos, B. De S. (1998). De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad. In Ediciones UNIANDES, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Sañudo, L., y Ademar, H. (Coords.) (2020). *Miradas y voces de la Investigación Educativa II: Curriculum y diversidad. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa*. Comunic-Arte; Universidad Católica de Córdoba.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26
- Silva, A., Angarita, L. y Ramírez, D. (2020). Universidad y democracia. Una reflexión sobre los valores ético-políticos en la educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(2), 137-149. <https://doi.org/10.21500/22563202.4452>
- Sierra, F. (2017). Capitalismo cognitivo y nueva cultura colaborativa: el reto de la transversalidad. *Humanidades Digitales, Diálogo de Saberes y Prácticas Colaborativas en Red*, 29.
- Schreier, R. J. (1986). *Constructing local theologies*. Orbis Books.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Losada.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educación*, 47(1), 51-68. <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/244622/327644>

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis: una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos*, 35(142), 6-14.

