

## Un proyecto pedagógico como experiencia de diálogo, participación y trabajo colectivo

## A pedagogical project as an experience of dialogue, participation and collective work

## Um projeto pedagógico como experiência de diálogo, participação e trabalho coletivo

*Artículo de investigación*

David Manuel Arzola Franco<sup>1</sup>  
[david.arzola@cid.edu.mx](mailto:david.arzola@cid.edu.mx)

Yunuen Socorro Rangel Ledezma<sup>2</sup>  
[yrangel@uach.mx](mailto:yrangel@uach.mx)

Ana María González Ortiz<sup>3</sup>  
[ana.gonzalez@cid.edu.mx](mailto:ana.gonzalez@cid.edu.mx)

*Recibido: 19 de septiembre de 2021      Evaluado: 16 de octubre de 2021*

*Aceptado para su publicación: 12 de noviembre de 2021*

**Cómo citar el artículo:** Arzola-Franco, D. M., Rangel-Ledezma, Y. S. y González-Ortiz, A. M. (2022). Un proyecto pedagógico como experiencia de diálogo, participación y trabajo colectivo. *Atenas*, Vol. 2 (58), 95-110.

---

<sup>1</sup> Doctorado en Educación. Investigador en el área de política y gestión educativa, organización y dirección de centros escolares. Profesor Investigador de Tiempo Completo, dedicado a la formación de docentes de educación básica, Coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación del CID. Institución donde trabaja: Centro de Investigación y Docencia. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>

<sup>2</sup> Doctorado en Educación. Investigadora en el área de Ciencias de la Cultura Física e Integración Educativa. Profesora Investigadora de Tiempo Completo, dedicada a la formación universitaria. Institución donde trabaja: Universidad Autónoma de Chihuahua. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>

<sup>3</sup> Doctorado en Educación. Investigadora en el área de formación docente. Profesora Investigadora de Tiempo Completo dedicada a la formación de docentes de educación básica. Institución donde trabaja: Centro de Investigación y Docencia. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6124-5819>

## **Resumen**

Se documentan las experiencias de un grupo de académicos que trabajaron con el proyecto RECREA: una propuesta pedagógica, que incorpora en la práctica educativa los postulados del pensamiento complejo y el uso de TIC. En la investigación se analizan los dispositivos de formación, organización académica, procesos de diálogo y participación, así sus alcances en términos de transformación de las prácticas. Metodológicamente el trabajo se aborda desde las narrativas. En los resultados se identifican inconsistencias entre el enfoque del proyecto y las propuestas de instrumentación didáctica. Se reconoce en el proceso formativo la ventaja de haber sembrado inquietudes para que, internamente, se buscaran opciones para atender los problemas emergentes. La parte sustancial de la experiencia se concreta en las posibilidades de construir ambientes propicios para la participación colectiva y la autoformación.

**Palabras clave:** participación de la escuela, formación académica, comunidad escolar, proyectos educativos, narrativa.

## **Abstract**

The experiences of a group of academics who worked with the RECREA project are documented: a pedagogical proposal that incorporates the postulates of complex thinking and the use of ICT in educational practice. The research analyzes training devices, academic organization, dialogue and participation processes, as well as their scope in terms of transformation of practices. Methodologically, the work is approached from the narratives. In the results, inconsistencies are identified between the project approach and the didactic instrumentation proposals. The advantage of having sown concerns so that, internally, options to address emerging problems are recognized in the training process. The substantial part of the experience is specified in the possibilities of building environments conducive to collective participation and self-training.

**Keywords:** school participation, academic training, school community, educational projects, narrative.

## **Resumo**

São documentadas as experiências de um grupo de acadêmicos que trabalharam com o projeto RECREA: uma proposta pedagógica, que incorpora os postulados do pensamento complexo e do uso das TIC na prática educacional. A pesquisa analisa dispositivos de formação, organização acadêmica, processos de diálogo e participação, bem como sua abrangência em termos de transformação de práticas. Metodologicamente, o trabalho é abordado a partir das narrativas. Nos resultados, são identificadas inconsistências entre a abordagem do projeto e as propostas de instrumentação didática. A vantagem de ter semeado preocupações para que, internamente, as opções para enfrentar os problemas emergentes sejam reconhecidas no processo de formação. A parte substancial da experiência se especifica nas possibilidades de construção de ambientes propícios à participação coletiva e à autoformação.

**Palavras-chave:** participação escolar, formação acadêmica, comunidade escolar, projetos educacionais, narrativa.

### Introducción

RECREA, es un proyecto que fue puesto en marcha en 2017 por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México. El Proyecto tiene el propósito de “promover una cultura de colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes” (RECREA, 2017, p.1). Para ello se elaboró una propuesta de acción en la que, a través de la integración de equipos de docentes que laboran en Universidades Públicas y Escuelas Normales de diferentes regiones del país, se pretende detonar un conjunto de dinámicas que permitan “compartir buenas prácticas, dificultades, y crear soluciones y nuevas alternativas para facilitar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (RECREA, 2017, p.1).

Con el proyecto RECREA se intenta fomentar procesos de transformación a través de tres ejes: a) un enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales; b) la incorporación de los últimos avances de la investigación en el proceso y contenido de la enseñanza y el aprendizaje; c) y el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

La estructuración, planeación y ejecución del proyecto, se concretó con la construcción del “andamio docente”, cuyo contenido se dividió en seis etapas: 1. Contexto de la asignatura, 2. Tareas/proyectos de aprendizaje complejo, 3. Información teórica, procedimental y prácticas, 4. Apoyos y mediación, 5. Evaluación del desempeño, y 6. Presentación a los estudiantes. Este último paso se desarrolló en el “andamio para estudiantes”, compuesto de las siguientes etapas: I. Presentación, II. Dispositivo de Formación, III. Dispositivo de Evaluación, y IV. Referencias bibliográficas. El proceso formativo incluyó reuniones de trabajo diseñadas para socializar y evaluar los avances, donde se fueron dando las pautas básicas para el llenado de los formatos.

Participar en una experiencia de esta naturaleza desencadena un sinnúmero de procesos que se diluyen u ocultan tras los componentes estructurales del proyecto. Pero “las prácticas humanas tienen lugar en el tiempo y a lo largo del tiempo, tienen historias” (McEwan, 2003, p. 240), y es ahí, en el detalle elusivo de la vida cotidiana donde está la oportunidad para aprender de lo vivido. Por ello la presente investigación evita el reduccionismo de contrastar los objetivos con los resultados o metas alcanzadas y opta por analizar la complejidad del proceso visto desde dentro, es decir situado histórica y contextualmente, lo cual implica la búsqueda del sentido, la perspectiva o visión de los actores involucrados (Chunfeng Wang y Geale, 2015) y la riqueza de contrastar la pluralidad de vivencias a través de lo que Biglia y Bonet-Martí (2009) llaman “cruce de narrativas”.

Por tanto, se pretende indagar la manera en que el modelo RECREA se inserta en la dinámica institucional a partir de la incorporación de la propuesta de instrumentación didáctica, de los postulados del pensamiento complejo y las herramientas digitales en la práctica educativa. Ello implica el análisis de los dispositivos de formación, la organización académica y los procesos de diálogo y participación, así como los alcances del proyecto en términos de transformación de las prácticas del colectivo docente.

Los propósitos de la investigación se definieron tomando como hilo conductor las experiencias de los sujetos involucrados en el desarrollo del proyecto, su potencialidad para propiciar reflexiones que van del polo teórico-conceptual al técnico-instrumental, las aportaciones en términos formativos y organizativos y los problemas que el colectivo tuvo que enfrentar en el proceso.

Teóricamente el objeto de estudio se aborda desde tres perspectivas: a) las aportaciones del pensamiento complejo en la comprensión de los fenómenos educativos (Morin, 2011); b) la narrativa en su doble función, como método y como instrumento pedagógico, detonante de reflexión y de acción-transformación, y; c) el enfoque participativo como impulsor de estrategias de democracia radical.

Estas perspectivas se tejieron en torno a una base teórica común: el componente dialógico, que en este caso se aborda desde diversos niveles de interpretación: uno

que alude al diálogo con una orientación democrática y participativa (Osler, 2015); otro que se refiere a procesos contradictorios en los que el acuerdo y el desacuerdo, la tensión y la distensión, la confluencia y la dispersión, están presentes de manera inevitable: “El principio de dialogización une dos principios o ideas que se excluyen mutuamente, pero que son inseparables y complementarias dentro de una misma realidad o fenómeno” (Osorio, 2012, p. 275), y el que define a la narrativa como una forma de democratización (Osler, 2015), que diluye las fronteras dicotómicas entre investigadores e investigados (Biglia y Bonet-Martí, 2009) y que por lo tanto solo puede concretarse a través del diálogo abierto y horizontal (McAlpine, 2016).

De ahí que contar una historia, la historia de la experiencia vivida en la implementación del proyecto educativo es un ejercicio de reflexión y autocrítica, al mismo tiempo que un dispositivo pedagógico a través del cual se puede aprender del trabajo colectivo. Las narrativas son un recurso importante para la discusión en torno a la complejidad de la práctica docente: “The narrative approach allows for a rich description of these experiences and an exploration of the meanings that the participants derive from their experiences” (Chunfeng Wang y Geale, 2015).

### **Metodología y métodos**

Los resultados que se presentan en esta etapa, toman como base las narraciones escritas y las audiograbaciones del grupo de enfoque donde participaron 12 docentes involucrados en el proyecto, esta información forma parte del proceso de evaluación de la IA.

La narrativa se inscribe dentro de la tradición hermenéutico-interpretativa, cuyo sustento ontológico define a la realidad social como un “texto” que puede ser “leído” por el investigador. Narrative is one of many interpretive approaches in the social sciences though perhaps less well known than case study, ethnography, or grounded theory (McAlpine, 2016, p. 34), es necesario por lo tanto agregar los componentes ético y político a la estructura tradicional en la que se asientan las concepciones del conocimiento (Biglia y Bonet-Martí, 2009). “La implicación viene con nosotros, en tanto sujetos socio-históricos y políticos, lo importante es poder

analizarla, hacerla consciente, para no caer en el error de sostener nuestra verdad a costa de tergiversar los hechos" (Bianco, 2012, p.96).

Narrar o contar historias forma parte esencial de la actividad humana (Stolz y Pill, 2016), por lo que no resultan ajenas a la actividad docente como vínculo de unión entre las personas, contar una experiencia implica siempre una reflexión, la actualización del presente y una prospectiva para el futuro (James, 2018; McAlpine, 2016).

Las narrativas y discusiones de los docentes se analizaron con el apoyo de un programa computacional que facilitó la construcción de los patrones, categorías emergentes una red categorial. Para mantener el anonimato de los actores participantes, se incorpora una nomenclatura, derivada del programa computacional Atlas Ti, para análisis de datos cualitativos. Este sistema de identificación sigue el modelo para citas textuales donde los datos se agregan entre paréntesis en cada cita, por ejemplo: (1:530:36.41) en este caso el "1" representa al colaborador del que procede la información, el "530" se refiere al lugar que ocupa la cita en la unidad hermenéutica, y los números "36:41" son los párrafos y renglones donde podemos ubicar la cita dentro de la base de datos.

## **Resultados y discusión**

De acuerdo con los relatos de los actores involucrados, la participación en RECREA permitió detonar o visibilizar algunos procesos a nivel institucional que se pueden capitalizar como experiencias importantes para el mejoramiento de la práctica educativa.

En el centro educativo donde se realizó el estudio, el trabajo de academia tiene un importante nivel de consolidación y arraigo. El punto de inflexión entre las actividades tradicionales y las propuestas del proyecto RECREA se dio a partir de la necesidad de trabajar con un nuevo formato de planeación docente, acompañado de una guía de trabajo para el estudiante.

Esta dinámica trajo consigo la necesidad de compartir las experiencias de los equipos en reuniones académicas adicionales que se desarrollaron periódicamente

durante la implementación del Proyecto: “iniciamos un trabajo colegiado, que ha continuado en los cursos subsiguientes de las asignaturas del eje. En este espacio se analizan los contenidos, se definen las estrategias de aprendizaje, se comparten saberes, se proponen materiales de estudio, se establecen acuerdos (1:4; 8:8).

La exaltación del diálogo y el trabajo en equipo definieron en cierto sentido la dinámica del trabajo y el desarrollo del mismo. La experiencia estuvo acompañada por retos, problemas e incertidumbres, sobre todo cuando se trata de empatar tradiciones teóricas separadas por brechas de carácter epistemológico: “eso confunde, ahí hay tradiciones que empatan muy bien: eso del constructivismo, le agregas complejidad no hay problema. Pero si le agregas una sobreestructuración en la planeación y esta cuestión de competencias, te estás saliendo” (2:6:15.16).

En lo que se refiere a preocupaciones de índole académica, los profesores destacan el sentido crítico que debe acompañar el proceso: “Me interesaba particularmente desarrollar estrategias didácticas que fueran atractivas y enriquecedoras para el alumnado” (5:6;10:10), “no buscamos innovar, queremos crear, porque la práctica educativa es una situación de creación (11:87:16.69). “Es necesario sobre todo el cuestionamiento, la inquietud, la duda ¿Tú qué estás haciendo en tu práctica? sistematízalo, documéntalo, compártelo, discute” (3:86:18.67).

De igual forma se impone el pensamiento estratégico y la flexibilidad que potencian el aprovechamiento de los recursos con los que se cuenta: “En todo momento se buscó establecer la vinculación teoría-práctica, pues es de suma importancia que los estudiantes vivencien el significado de construir una reflexión crítica de su realidad” (5:10; 20:21).

Una de las críticas al modelo de instrumentación didáctica estuvo relacionada con el carácter esquemático y rígido del mismo, que contradice la inspiración teórica en la que pretende estar asentado, cuyos principios rechazan la idea rigurosa y esquemática de un programa: “A mí me pareció muy conductista, de pronto así cada paso: uno, dos, tres y cuatro, por los formatos que nos dieron el proyecto me pareció sobreestructurado y desde luego que causó en mí cierto nivel de resistencia”(12:9:25.80), “suena como un tanto ficticio, a mí me da esa impresión.

¿Cómo lo haces, cómo lo creas? las situaciones a veces tienen que ver más con lo que se necesita en el momento, de acuerdo a la asignatura y el contenido que se vayan abordar” (2:77:03.59).

No obstante, se considera que a pesar de las limitaciones que profusamente fueron expresadas por el colectivo, se abrió la oportunidad para dinamizar ciertos procesos: “causó cierto desequilibrio, por lo regular yo sé de qué trata el seminario que voy a impartir, cuáles son los contenidos que voy a abordar. Entrar a un proceso de planeación diferente, nos obligó a reflexionar sobre las prácticas (9:96:39.99), “yo sentía que no estábamos tan convencidos de que trabajar de esa manera pudiera funcionar, pero igual tampoco nos negábamos hacerlo, igual y obtener algo positivo, hay que practicarlo como experiencia” (7:91;46:94).

Por otra parte, aunque a nivel institucional el uso de herramientas digitales es una actividad común, una de las estrategias propuestas a nivel de equipo fue la implementación de ciertas acciones encaminadas a potenciar los recursos tecnológicos de los que se dispone. De esta manera, se optó por aprovechar la guía diseñada para los estudiantes y convertirla en un curso al que se puede acceder a través de una plataforma virtual, donde “los estudiantes tenían conocimiento de las actividades y tareas para cada sesión, lo que permitía que fluyera la información” (4:7;18:20).

Este recurso pedagógico pone de manifiesto su potencial para coadyuvar en los procesos de comunicación con los estudiantes, “la guía (...) se dio a conocer a través de la plataforma, así también las evidencias de desempeño” (8:7;15:15). Permite además el acceso a la información en el momento en que se requiera, se facilitan los procesos de interacción y se refuerzan las actividades de seguimiento y evaluación: “no hubo dificultades, ellos inmediatamente pudieron establecer la comunicación en la plataforma, subían los trabajos y ahí revisábamos las actividades” (1:49:42.42).

Sin embargo, un proceso de esta naturaleza no está exento de complicaciones, la dinámica en el salón de clases depende de las condiciones del contexto, así como de las características y experiencias previas de los docentes y estudiantes, por lo



tanto hubo casos en los que la incorporación de los recursos tecnológicos resultó menos satisfactoria, el “reto a superar fue que los alumnos no tenían elementos para el empleo de la herramienta Moodle como forma de trabajo habitual, la comunicación no fluyó de manera adecuada, se creó confusión en la emisión y recepción de tareas” (7:6;10:12).

Pero incluso los incidentes o problemas pueden ser aprovechados como experiencia para el mejoramiento de las prácticas. En algunos casos se optó por otros recursos de apoyo que permitieron sortear las dificultades, “la comunicación se dio por medio de la jefa de grupo, ella generó un WhatsApp grupal y por ese medio, se mantuvo la comunicación con el estudiantado” (2:6;11:11), “en el caso de una maestra que trabaja en una comunidad rural, tuvo dificultad de conectividad y se utilizó el correo electrónico como medio de comunicación” (1:11; 23:23).

En la implementación del proyecto se pueden identificar dos tipos de necesidades formativas, las que atañen a la parte pedagógico-instrumental y las de carácter conceptual o teórico: “Me cuesta mucho apropiarme del pensamiento complejo y promoverlo en los estudiantes, había sesiones que me quedaba pensando si estoy haciendo lo mismo ¿qué he hecho? ¿lo mismo de siempre? (10:48:55.96). A lo largo del proceso quedó claro que trabajar los contenidos relacionados con el pensamiento complejo implica una doble dificultad, la de la claridad conceptual por una parte, y por otra la de unir esos temas con los contenidos de los diversos programas que componen el plan de estudios con el que se trabaja.

El problema es que “nos pidan incorporar al proceso de planeación cuestiones relacionadas con la complejidad y cuando se pregunta ¿pero cómo se hace eso? nadie tiene la respuesta” (6:14:16.10). Lo que quedó claro desde el principio es que estos contenidos no pueden simplemente impostarse en el currículo: “el principal obstáculo es la falta de conocimiento y experiencia de los propios asesores del curso, no es un tema que se maneje ampliamente, existen dudas en cuanto a la vinculación teórica y práctica” (8:6;10:12).

Estos problemas fueron un detonante para analizar las limitaciones conceptuales del equipo, sus necesidades formativas y la construcción de estrategias para

establecer los vasos comunicantes entre las propuestas del paradigma de la complejidad y la práctica educativa: “al comenzar el proyecto tuve muchas dudas, incertidumbres, y entre más me adentraba en los desarrollos teóricos del pensamiento complejo, más contradicciones y vacíos en cuanto a la relación con el desarrollo de mi propia práctica docente, encontraba” (5:9;39:42), además, “la falta de elementos teóricos produjo inquietud en los alumnos y fue necesario desarrollar temáticas relacionadas con el tema de investigación para hacer visible este componente” (7:6;10:12).

Ante la incertidumbre, las carencias, inquietudes y vacíos de información, la respuesta del colectivo fue intensificar y sistematizar el trabajo de las academias que se establecieron ex profeso y abrir el Seminario de Pensamiento Complejo, así como incorporarse al taller de herramientas digitales, se trata de estrategias esencialmente formativas.

El fenómeno de la formación se puede analizar desde dos puntos de vista: de la manera clásica como un proceso lineal y heterónimo en el que se depositan de arriba hacia abajo los contenidos, que son asimilados y reproducidos de manera pasiva por los sujetos, “algo que se consume, que se recibe de afuera, del exterior, y que se digiere más o menos bien” (Ferry, 2008, p.53). O desde la complejidad, como una dinámica incierta, llena de huecos e inconsistencias a las que se unen los intereses, las inseguridades y los tropiezos de los participantes, pero también donde potencialmente convergen la inteligencia, el compromiso, la creatividad y la imaginación: “una tarea compleja no puede ser resuelta con la mera aplicación de una serie de pasos o algoritmos, sino que requiere de una comprensión global del contexto donde se circunscribe” (Zamora-Araya, 2019, p. 73).

Por un principio de congruencia se optó por la segunda vía, si la propuesta descansa en los postulados del pensamiento complejo, no puede ser abordada desde la racionalidad instrumental. De inmediato, el colectivo identificó contradicciones entre el enfoque teórico y el proceso de instrumentación didáctica contenido en la propuesta pedagógica. La complejidad se decanta por la estrategia, que evita constreñirse a un modelo o programa (Morin, 1999) y opta por la flexibilidad y la

capacidad de reaccionar ante lo imprevisto, lo tumultuoso e impreciso. Mientras que el enfoque pedagógico presentado se concreta en un formato rígido, estructurado y lineal.

En términos formativos la propuesta RECREA enfrenta la paradoja de instrumentar un programa o proyecto de alcance nacional que respete al mismo tiempo las particularidades de cada contexto. Difícilmente se puede encontrar una salida satisfactoria, porque desde la complejidad no hay una salida única, una respuesta, un programa o un proyecto que satisfaga todas las inquietudes, necesidades y demandas de comunidades tan heterogéneas.

Esta crítica, por lo tanto, no atañe exclusivamente a RECREA, todo esfuerzo formativo planeado desde fuera será siempre insuficiente porque la formación es un proceso que funciona en múltiples direcciones y que puede ser asumida e interpretada desde diversos posicionamientos, es la inteligencia situada y las condiciones del ambiente o contexto lo que determinan que una experiencia pueda ser aprovechada y asumida plenamente (Sherry, 2015) o rechazada y desechada con igual vehemencia.

Desde la experiencia vivida, lo que importa no es la precisión o la eficacia de una propuesta pedagógica, lo importante es contar con dos elementos clave: que la propuesta incluya detonantes para la acción y que estos se dirijan a una comunidad sensible a las necesidades del cambio.

En este caso el componente autoformativo resultó esencial para el colectivo involucrado en el proyecto. La ayuda externa es valiosa pero difícilmente podrá ser suficiente, por lo tanto, con la condición de que haya un ambiente interno de apertura y creatividad, las respuestas más apropiadas suelen venir desde dentro (Piske et al., 2016).

En este caso, el colectivo docente tomó su propio camino, que detonó en un proceso formativo de largo alcance, primero a través del taller sobre las TIC, y posteriormente a través del “Seminario de pensamiento complejo”. Esta experiencia autoformativa no desdeña el concurso y apoyo de actores externos, un colectivo no es una isla, requiere de otras formas de pensar y actuar (González-Giraldo, 2019),

la autoformación es un recurso muy valioso, pero transita siempre al filo de la endogamia.

Como elemento adicional, la búsqueda de respuestas a los problemas que se fueron presentando a lo largo del proceso trajo consigo la necesidad de establecer un diálogo permanente entre los integrantes del colectivo, de tal manera que las reuniones de academia, que regularmente se realizan cada semestre, se convirtieron en sesiones quincenales.

Paradoja de paradojas, para el colectivo, la incertidumbre mayor se ubicó al tratar de incorporar los principios de la complejidad, que señalan a la incertidumbre como un componente ineludible en el abordaje de cualquier fenómeno (Bustamante et al., 2018; Estrada-García, 2018), “un fenómeno complejo es aquel que exhibe propiedades de adaptación y aprendizaje como consecuencia de inflexiones –por definición imprevistas y dramáticas–” (Maldonado, 2014, p. 75). Caminar sobre un terreno incierto fue una manera de tomar conciencia sobre los intrincados laberintos que enfrenta la práctica educativa.

La creación de espacios dialógicos fue un recurso para atender las necesidades emergentes. Esta peculiar forma de trabajo permitió analizar la propuesta pedagógica, definir estrategias, establecer acuerdos, compartir saberes, experiencias, inquietudes e inseguridades. Quedó claro que la participación no es la panacea, ni la respuesta directa y simple a los problemas identificados: “no podemos decir que es maravilloso, que nos cambió la práctica, pero nos obligó a pensar” (1:101:43.02).

Se evidencia también que la participación no surge de manera espontánea, requiere del concurso de los actores para integrarse y formar parte de un colectivo. La disposición para el diálogo detona procesos de construcción identitaria y formas culturales propias, es decir, pautas, principios, valores comunes que se manifiestan a través de los procesos de interacción, “el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar” (Freire, 2012, p.73).

En la comunidad los individuos se identifican, encuentran cobijo y seguridad, responsabilidades y compromisos (Youens et al., 2014), aunque nunca pueden

tomarse como una garantía, puesto que las tensiones y los conflictos forman parte consustancial de la vida en común. Comunidad no implica homogeneidad, por el contrario, es la diversidad, y la multiplicidad de intereses y posiciones lo que define las relaciones entre los miembros de un grupo (Rodríguez y Montenegro, 2016). A partir de estas experiencias se puede definir la naturaleza de la vida participativa no como un conjunto estructurado de condiciones que pueden reproducirse o replicarse de un contexto a otro, sino como una aspiración, un horizonte hacia donde transitar (Taeli y Rubio, 2017).

### **Conclusiones**

Una estrategia de intervención pedagógica implica un replanteamiento de los principios que guían la práctica educativa. Con RECREA se intentó establecer una especie de estándar para la planeación, el desarrollo y evaluación de las actividades, así como la introducción de innovaciones en el campo de los recursos tecnológicos y el pensamiento complejo. En este sentido, hay un planteamiento esencialista en el proyecto, el problema es que la enseñanza tiene un carácter histórico y contextual, es en y a partir de su especificidad donde se definen los derroteros pedagógicos y se concretan estrategias y acciones que terminan diluyendo los intentos de homogeneización.

Siguiendo la lógica de la complejidad el resultado fue diverso y no exento de contradicciones, lo que ilustra un proceso de aprendizaje situado, de ajustes y adaptaciones. La dinámica tomó diversas rutas en las que los actores no tenían muy claro si la experiencia vivida era producto de un movimiento inercial o una verdadera sinergia, sin embargo la inquietud, la insatisfacción, la crítica y la autocrítica son elementos valiosos como motores de cambio, actitudes mediante las cuales el pensamiento problematiza y reta los alcances y potencialidades de un colectivo docente.

La nucleación de los equipos que desarrollan cualquier actividad es un componente que por lo regular no se contempla en el diseño de proyectos, se da por sentado que el proceso de integración de un equipo se produce automáticamente. Analizar

esta condición particular del trabajo en equipo es importante para el diseño de programas.

Múltiples experiencias han demostrado que el trabajo colectivo se construye, implica comunidad, pertenencia e identidad, por ende para llevar a cabo una empresa con estas características se requiere de la voluntad y la confianza de los sujetos involucrados. Aunque la vía de la participación democrática suele resultar compleja y hasta tortuosa por el componente político que le acompaña, la construcción de ambientes de confianza resultan indispensables ante el desafío de la incertidumbre. En términos generales podemos decir que este encuentro entre múltiples subjetividades, este ejercicio dialógico, no es una evaluación del proyecto RECREA, es una reflexión sobre la práctica concreta de un grupo de docentes que desarrolló su propia versión o interpretación de un proyecto nacional. Una recreación de RECREA, por decirlo de alguna manera.

### Referencias bibliográficas

- Bianco, I. L. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar. *Revista de Educación*, (4), 89-99. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/88](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/88)
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research* 10 (1), 1-25. <http://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/2666.pdf>
- Bustamante, L. A., Ayllón, S. y Escanés, G. (2018). Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo. *Praxis Educativa*, 22 (3), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6789233>
- Chunfeng-Wang, C. y Geale, S. K. (2015). The power of story: Narrative inquiry as amethodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, 2 (2), 195-198. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352013215000496>
- Estrada-García, A. (2018). El pensamiento complejo y el desarrollo de competencias transdisciplinarias en la formación profesional. *Revista Científica RUNAE*, 2 (3), 177-193. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/118/89>
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- González-Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 68-90. [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15\(1\)\\_5.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15(1)_5.pdf)
- James, G. (2018). A narrative inquiry perspective into coping mechanisms of international postgraduate students, transition experiences. *American Journal of Qualitative Research*, 2 (1), 41-56. <https://uhra.herts.ac.uk/handle/2299/20211>
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es un sistema complejo? *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 14 (29), 71-93. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Maldonado%2C+C.+%282014%29.+%E2%80%9C%2BFQu%2C%A9+es+un+sistema+complejo%3F%E2%80%9D&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Maldonado%2C+C.+%282014%29.+%E2%80%9C%2BFQu%2C%A9+es+un+sistema+complejo%3F%E2%80%9D&btnG=)
- McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Estonian Journal of Education*, 4 (1), 32-57. <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/12883>
- McEwan, H. (2003). Las narrativas en el estudio de la docencia. (pp. 236-259). En McEwan H. y Egan K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores,
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Osler, A. (2015). The stories we tell: exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, 7 (1-2), 1-13. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2005615X.2015.1048605>
- Osorio, S. N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión*, 20 (1), 269-291. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v20n1/v20n1a16.pdf/>
- RECREA en Educación Superior (2017). *Seminario RECREA, elementos claves del Proyecto*. <http://cursos.acet-latinoamerica.org/recrea/course/view.php?id=21>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Guérios, E., y de Freitas, S. P (2016). "Creativity and Complex Thoughts of Gifted Students from Contributions of Edgar Morin and Rudolf Steiner". *Scientific Research Publishing*, (7), 2268-2278. <https://eric.ed.gov/?id=ED572002>
- Rodríguez, A. R. y Montenegro, M. (2016). Retos contemporáneos para la Psicología Comunitaria: Reflexiones sobre la Noción de Comunidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 50 (1), 14-22. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/40>

- Sherry, J. L. (2015). The Complexity Paradigm for Studying Human Communication: A Summary and Integration of Two Fields. *Review of Communication Research*, 3 (1), 23-54. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/41988>
- Stolz, S. y Pill, S. (2016). A narrative approach to exploring TGfU-GS". *Sport, Education and Society*, 21 (2), 239-261. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.890930?scroll=top&needAccess=true>
- Taeli, F. y Rubio, J. (2017). Complejidad-educación: un aporte para las generaciones futuras. *Revista Educación y Humanismo*, 19 (33), 409-424. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395388>
- Youens, B., Smethem L., y Sullivan S. (2014). Promoting Collaborative Practice and Reciprocity in Initial Teacher Education: Realising a 'Dialogic Space' through Video Capture Analysis. *Journal of Education for Teaching*, 40 (2), 101-113. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.871163>
- Zamora-Araya, J. A. (2019). La transdisciplinariedad: de los postulados de Nicolescu al pensamiento complejo de Morin y su repercusión en el ámbito educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14 (2), 65-82. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/13063/18154>