



Ontología del presente del ser maestro y ciberformación en docencia universitaria

Ontology of the present of being a teacher and cyberformation in university teaching

- ID** **Octavio Silvério de Souza Vieira Neto** es estudiante de doctorado, Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil (octaviossvieiraneto@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1545-6513>)
- ID** **Dra. Adriana Rocha Bruno** es profesora asociada, Universidad Federal do Estado do Rio de Janeiro y colaboradora, Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil (adriana.bruno@unirio.br) (<https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>)

Recibido: 2023-11-13 / **Revisado:** 2024-10-07 / **Aceptado:** 2024-10-15 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

Este estudio/investigación presenta los resultados de una tesis que se justifica en la búsqueda de comprender cómo ocurre la subjetivación del docente y qué procesos de ciberformación y modos de subjetivación emergen en la enseñanza en las universidades contemporáneas, incluso frente a los atractivos de la cibercultura, la cultura contemporánea mediada por las redes tecnológicas y sus implicaciones para los procesos cotidianos de comunicación, creación y difusión del conocimiento. El objetivo de la investigación es comprender qué prácticas discursivas constituyen el ser maestro y qué procesos de ciberformación resultan de la enseñanza universitaria que pueden emancipar a los sujetos en la época contemporánea. Cualitativa, multirreferencial y articulada con la metodología de la conversación, la investigación tiene un enfoque arqueogenéológico y busca crear una ontología del presente del ser maestro. Los datos producidos y analizados en conversaciones en línea con veintinueve docentes que trabajan en educación superior en cursos de licenciatura en cuatro continentes, América, África, Europa y Asia, constituyeron tres Unidades Categóricas de Análisis de las prácticas discursivas docentes: virtualidad, intersubjetividad y ciberformación. Entrelazados con el marco teórico de la investigación, a saber, Agamben, Ardoino, Arendt, Bruno, Deleuze, Freire, Foucault, Han, Hooks, Lemos, Lévy, Moraes, Morozov, Najmanovich, Nietzsche, Nóvoa, O'Neil, Santaella, Santos, Silva, Vieira Neto y Zuboff, los datos dieron lugar a pistas que señalan cómo, en la educación universitaria, los procesos de enseñanza y ciberformación pueden promover principios que promuevan la emancipación y la conciencia tecnológica crítica entre los sujetos.

Palabras clave: Ser Maestro, ciberformación, prácticas discursivas, ontología del presente, docencia universitaria, emancipación.

Abstract

The study/research presents the results of a thesis that is justified by the search for understanding how the subjectivation of the teacher takes place and what processes of cyberformation and modes of subjectivation emerge in contemporary university teaching even in the face of the appeals of cyberculture, contemporary culture mediated by networked technologies and their implications for everyday processes of communication, creation and dissemination of knowledge. The aim of the research is to understand what discursive practices constitute being a teacher and what cyberformation processes result from university teaching that can emancipate subjects in contemporary times. Qualitative, multi-referential and articulated with the methodology of conversation, the research has an archaeogenéological approach and seeks to create an ontology of the present of being a teacher. The data produced and analyzed in online conversations with twenty-nine teachers working in higher education in licentiate courses on four continents, America, Africa, Europe and Asia, constituted three Categorical Units of Analysis of teachers' discursive practices: virtuality, intersubjectivity and cyberformativity. Intertwined with the research's theoretical framework, namely Agamben, Ardoino, Arendt, Bruno, Deleuze, Freire, Foucault, Han, Hooks, Lemos, Lévy, Moraes, Morozov, Najmanovich, Nietzsche, Nóvoa, O'Neil, Santaella, Santos Silva, Silva, Vieira Neto e Zuboff, the data revealed clues, pointing to how, in university teaching, being a teacher and the processes of cyberformation can promote principles that foster emancipation and critical technological awareness in subjects.

Keywords: Being a Teacher, cyberformation, discursive practices, ontology of the present, university teaching, emancipation.

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 reveló y agravó una crisis ecológica, ética, estética, política y económica sin precedentes en nuestra sociedad, lo que nos hizo prestar especial atención y darnos cuenta de nuestras inconsistencias y debilidades. Ante la necesidad vital de sobrevivir y realizar actividades básicas, la crisis provocó la integración de nuevas condiciones sociales como el uso de mascarillas, el aislamiento social, el trabajo remoto, el mayor uso de recursos móviles, la enseñanza híbrida que cambió las formas de supervivencia, la convivencia, la comunicación; así como la creación, apropiación y difusión del conocimiento, impactando las propuestas de conocimiento y aprendizaje en el campo de las Ciencias Humanas en general, y en el campo de la Educación en específico.

Se evidenció la importancia de volver a la exigencia de relevancia contemporánea de Nietzsche, lo cual es el intento de “[...] comprender aquí, por primera vez, [...] por qué todos sufrimos una ardiente fiebre histórica y, al mismo tiempo, al menos, deberíamos reconocer que lo padecemos” (Nietzsche, 2017, p. 6). Para inferir sobre la contemporaneidad “es necesaria una relación única con el tiempo mismo, que se adhiera a él y, a la vez, se aleje de él” (Agamben, 2009, p. 59). Ser contemporáneo, vivir y relacionarse con la actualidad requiere distancia para tener una mirada aguda. Porque “quienes coinciden muy plenamente con el tiempo, quienes en todos los aspectos se adhieren perfectamente a él, no son contemporáneos porque, precisamente por eso, no pueden verlo, no pueden mantener la mirada fija en él” (Agamben, 2009, p. 59).

La carencia de distanciamiento que promueve la actualidad provocó errores estratégicos y contradicciones en el gobierno durante la pandemia. Esto se evidenció cuando analizamos las instituciones universitarias que sufrieron bajo un franco ataque político, económico y mercantilizado al capital intelectual, ya que surgió la condición de que “[...] la crisis se convierte en la causa que explica todo lo demás [...] [como] recortes en las políticas sociales (salud, educación, seguridad social) o la degradación de los salarios” (Santos, 2020, p. 5). Aun así, las universidades siguen luchando por mantener vivo su papel de formadores docentes e incluir, compartir y crear con-

diciones para la enseñanza y el aprendizaje (Ibidem, 2005) de manera cualitativa y emancipadora.

Pese a esto, podemos resaltar las siguientes implicaciones provocadas por las condiciones sociales a las que fuimos sometidos con la crisis sanitaria: por un lado, ante condiciones de aislamiento social, los estudiantes se vieron en la necesidad de apropiarse de los recursos tecnológicos digitales en internet, a través de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), plataformas, recursos y aplicaciones tecnológicas o redes y conexiones, que para muchos de ellos eran desconocidos o de difícil acceso, poniendo en evidencia el aumento de las desigualdades sociales y digitales en la sociedad. Por otro, universidades, directivos y docentes se enfrentaron a la falta de formación profesional adecuada y necesaria para el uso de los recursos tecnológicos, incluyendo la falta de equipamiento en las instituciones e incluso la imposibilidad de acceso a redes y conexiones, destacando la falta de una formación profesional adecuada y necesaria para el uso y apropiación crítica y creativa de los recursos tecnológicos digitales combinada con la falta de implementación de principios, metodologías y procedimientos docentes específicos de la enseñanza en línea abierta e híbrida (Bruno, 2021), tan necesario para la enseñanza y el aprendizaje en la cibercultura.

Reflexionar y analizar esta problemática se justifica cuando buscamos comprender la Cibercultura, la cultura contemporánea compuesta por un universal sin totalizaciones y mediada por tecnologías de red (Vieira Neto, 2013), que expresa la aspiración de construir “[...] un vínculo social, que no se fundaría ni en vínculos territoriales, ni en relaciones institucionales, ni en relaciones de poder, sino en la reunión en torno a un centro de intereses comunes, en el juego, en los procesos abiertos de colaboración” (Lévy, 1999, p.130). Sin embargo, la cultura contemporánea presenta características que nos han permitido mirar el tema con un poco más de cautela cuando buscamos comprender su efectiva relación con las tecnologías actuales. Pues, en la Cibercultura y junto al capitalismo, los sujetos se han convertido en esclavos de sí mismos y han perdido su condición primaria de “ser humano” a través de tres factores principales: (1) la lógica perversa del positivismo actual, ya que “la positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber” (Han, 2017, p. 25), y el exceso de desempeño enferma al sujeto; (2) el capitalismo de vigilancia que ha estado reclaman-

do unilateralmente “[...] la experiencia humana como materia prima gratuita para traducir en datos de comportamiento” (Zuboff, 2020, p. 18), convirtiendo al sujeto en rehén de la lógica y la dinámica algorítmica; y (3) las relaciones sociales de control, características del compromiso de los Estados democráticos con la fabricación de la miseria humana, que nos impide tener “[...] un medio seguro para preservar y, principalmente, lograr los devenires, incluso en nosotros mismos” (Deleuze, 1992, p. 213) para convertirnos en individuos conscientes y emancipados. Estos factores imponen a los sujetos presiones competitivas, cognitivas y conductuales que buscan resultados puramente económicos en detrimento de relaciones humanas sanas, consigo mismo y con los demás, conscientes y promotoras de la vida contemplativa, ya que “la crisis del presente consiste en que todo lo que podría dar sentido y orientación a la vida se está rompiendo [...]. [Porque], la vida nunca ha sido tan fugaz, efímera y mortal como lo es hoy” (Han, 2023, p. 87).

Los efectos de esta condición humana y social dan como resultado el hecho de que estamos viviendo un torbellino de épocas cambiantes, en las que la sociedad industrial se ha ido transformando en sociedad postindustrial, el capitalismo tardío se transfigura en capitalismo de vigilancia (Zuboff, 2020), la tecnocultura comienza a convivir con la cibercultura (Lemos, 2008) y las relaciones de imposición disciplinaria dan paso a relaciones sociales de control (Deleuze, 1992) y sometimiento positivo de uno mismo sobre sí mismo, desencadenando lo que hoy se ha llamado la sociedad del cansancio, “[...] como sociedad activa, [que] lentamente se desdobra hacia una sociedad del rendimiento” (Han, 2017, p. 69) en el que los sujetos y sus cuerpos se convierten en “una máquina de actuación” (p. 69).

Ante estos hechos, lo significativo de la investigación es el regreso de una de las cuestiones más importantes de la indagación filosófica: tratar de comprender, una vez más, qué es el “Ser” y cómo se constituye en la sociedad actual, dado el escenario que se plantea como una crisis permanente del “Ser”. En otras palabras, la cuestión del “Ser” vuelve a ser el planteamiento por excelencia de la investigación filosófica, que actualmente se presenta como la crisis de la dimensión ontológica del ser humano. Como sugerimos, la crisis permanente de la sociedad y la crisis ontológica del ser humano han afectado

mucho a los sujetos y sus posibilidades formativas, (1) demarcando la condición de cambio permanente en los modos de subjetivación; (2) los procesos de creación de conocimiento y los métodos y procedimientos de aprendizaje significativo; (3) las condiciones de vida en sociedad, de las multiplicidades y diversidades culturales y étnicas; (4) las condiciones éticas y morales que regulan la vida colectiva; (5) las reflexiones, acciones y posiciones políticas que nos hacen parte integral de la vida humana y democrática en la Tierra. Estamos, por tanto, ante cambios significativos e inéditos, “[...] cambios de carácter profundo y estructural, que involucran ser, saber, hacer y vivir” (Moraes, 2008, p. 17) en el ámbito social cibercultural.

Por tanto, dado el espíritu de la época cibercultural, en la que “el apetito por las comunidades virtuales encuentra un ideal de relaciones humanas desterritorializadas, transversales y libres [y] las comunidades virtuales son los motores, los actores, de la vida diversa y sorprendente de lo universal a través de contacto” (Lévy, 1999, p. 130), las personas han vivido intercaladas con diferentes tipos de discursos, redes de relaciones y conocimientos que han parecido instigadores y edificantes para la formación y la subjetividad humanas y, en consecuencia, para la libertad individual, pero que, si se examinan atentamente, se revelan como trampas que aprisionan a los sujetos.

En este escenario, vislumbramos el objeto de este estudio/investigación, que es comprender: ¿qué prácticas discursivas constituyen el Ser Maestro y qué procesos de ciberformación resultan de la enseñanza universitaria contemporánea que fomentan la emancipación y la conciencia crítica de los sujetos? Por tanto, si en la investigación filosófica la cuestión del “Ser” plantea la crisis de la dimensión ontológica del ser humano, de la misma manera, la investigación filosófica-científica permite inferir que la pregunta por el “Ser Maestro” suscita la reflexión de una crisis de dimensión ontológica del ser maestro y de los procesos de ciberformación que lo constituyen y que integran a los sujetos que participan en estos procesos.

Pretendemos, por tanto, crear una ontología del presente del Ser Maestro, para comprender los orígenes y efectos de las prácticas discursivas educativas en los enunciados del discurso docente, teniendo en cuenta los saberes dichos, los enunciados del discurso docente en las didácticas de las formaciones

discursivas docentes que constituyen el Ser Maestro, de los sujetos y los procesos de ciberformación en la educación universitaria.

Así, los enunciados del discurso docente confrontados con el marco teórico de la investigación, nos permitirán ver más allá; ver, en los intersticios de las prácticas discursivas docentes, los elementos de conexión, el entrelazamiento e incluso la disociación entre los datos producidos en el campo y el marco referencial teórico de la investigación, como demostraremos a continuación.

2. Metodología

Comprender cómo llegamos a ser lo que somos es una cuestión ontológica importante y una poderosa problemática genealógica planteada en la modernidad e inquirida con la pregunta nietzscheana de cómo llegar a ser lo que somos: “previendo que pronto debo presentarme a la humanidad con la exigencia más seria que alguna vez se le haya requerido, me parece esencial decir quién soy” (Nietzsche, 1995, p. 17).

Esta problemática permitió diseñar el objetivo de esta investigación filosófico-científica, ya que la cuestión nietzscheana tiene una relación directa con la problematización de Foucault respecto de los modos de subjetivación del sujeto que se constituye al reconocerse en los acontecimientos actuales de la historia. Pues:

La historia continua es el correlato indispensable de la función fundacional del sujeto: la garantía de que todo lo que se le escapó puede ser devuelto; la certeza de que el tiempo no dispersará nada sin reconstituirlo en una unidad recompuesta; la promesa de que el sujeto podrá, un día —bajo la forma de conciencia histórica— apropiarse nuevamente de todas estas cosas mantenidas a distancia por la diferencia, podrá restablecer su control sobre ellas y encontrar lo que puede llamarse su hogar. (Foucault, 2008, p. 14)

Este estudio/investigación cualitativo busca, por tanto, el origen (*Herkunft*), la procedencia de los acontecimientos históricos del Ser Maestro, creando una Ontología del Presente, una búsqueda crítica para la comprensión de nosotros mismos y, en nuestro caso, de nosotros educadores, del Ser Maestro, ya que a través de las prácticas discursivas, nos permitirán encontrar los caminos para comprender

los procesos de la ciberformación en la enseñanza universitaria, las cuales promueven la emancipación y la conciencia crítica de los sujetos.

Para crear la ontología del presente del Ser Maestro, el enfoque metodológico de la investigación se basa en la perspectiva multirreferencial, con lecturas plurales y contradictorias (Ardoino, 2005); integrada a la metodología de la conversación, cuya aproximación y movilización de las relaciones vividas por los participantes implica un acto político dialógico con y no para y sobre ellos (Ribeiro et al., 2018); integrada también a la metodología arqueogenealógica foucaultiana que permite:

Un conjunto complejo de relaciones que funcionan como norma [que] prescribe lo que debe correlacionarse en una práctica discursiva, de modo que se refiera a tal o cual objeto, de modo que utilice tal o cual enunciación, de modo que utilice tal concepto, para que organicen tal o cual estrategia. (Foucault, 2008, p. 86)

La opción de realizar un estudio/investigación con un enfoque multirreferencial, integrado a la metodología de la conversación y a la metodología arqueogenealógica foucaultiana, amplió no solo nuestra visión de las dificultades del proceso de investigación, sino que nos permitió una apertura dialógica que implicó tanto el diálogo con diferentes orientaciones y áreas de conocimiento, potenciando la discusión y comprensión del tema estudiado/investigado, como la expansión temporal y espacial del campo de estudio/investigación, lo que potenció, con los participantes, la escucha sensible de voces y comprender las enunciaciones significativas de diversas prácticas/experiencias académicas y culturales, a través de recursos de comunicación en línea.

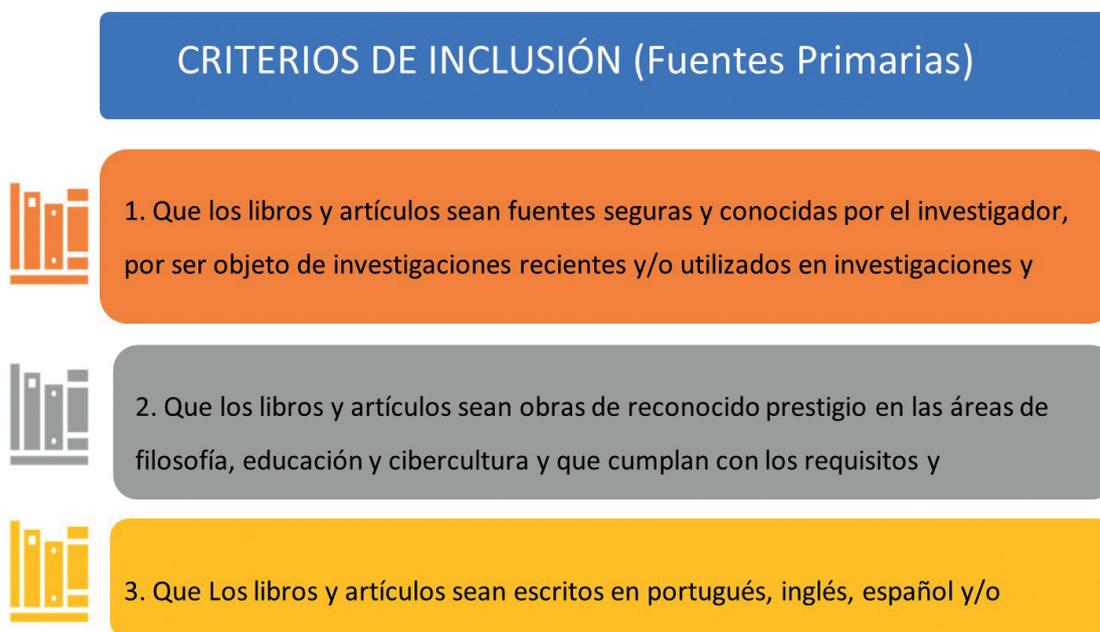
Los estudios realizados con el levantamiento bibliográfico permitieron delimitar las fuentes primarias y fuentes secundarias de la investigación. Se buscaron documentos en bases de datos de artículos, tesis y disertaciones, en portugués, inglés, español y francés. Realizamos una investigación bibliográfica sistemática que “propone una reconstrucción del camino conceptual y metodológico en la elección de fuentes bibliográficas basada en procedimientos rigurosos y explícitos para que los resultados no sean incompletos, ineficientes o, en definitiva, carentes de validez científica” (Ramos et al., 2014, p. 19). La investigación bibliográfica sistemática (1) en la

modalidad de fuentes primarias buscó documentos de autores e investigadores de renombre en el área de investigación; y (2) en la modalidad de fuentes secundarias, buscó tesis, disertaciones y artículos

sobre investigaciones nacionales e internacionales que estén relacionados con la investigación.

La investigación bibliográfica sistemática utilizando fuentes primarias cumplió con los siguientes criterios de inclusión, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Criterios de inclusión de fuentes primarias de investigación bibliográfica sistemática



El resultado mostró 3 (tres) enfoques de fuentes primarias: el **Filosófico-Científico** - Giorgio Agamben (2009), Jacques Ardoino (2005), Hannah Arendt (2016, 2019), Gilles Deleuze (1992), Paulo Freire (1996, 2019), Michel Foucault (1979, 2006, 2008), Byung-Chul Han (2017, 2023), Bel Hooks (2013), Pierre Lévy (1993, 1996, 1999), Denise Najmanovich (2001), Friedrich Wilhelm Nietzsche (1995, 2017), Shoshana Zuboff (2020); el **Filosófico-Educacional** - Adriana Rocha Bruno (2021), Maria Cândida Moraes (2008), António Nóvoa (2021), Boaventura de Sousa Santos (2005a, 2020), Edméa Santos (2005b), Marco Silva (2020), Octavio Silvério de Souza Vieira Neto (2013); y el **Tecnológico-Comunicacional** - (André Lemos (2008), Cathy O’Neil (2020), Evgeny Morozov (2018), Lucia Santaella (2003, 2010).

La investigación bibliográfica sistemática en forma de fuentes secundarias se realizó en las siguientes bases de datos: ANPEd - Asociación Nacional de Investigación en Educación, en GT16 - Educación y Comunicación, GT17 - Filosofía de la Educación y GT18 - Formación Docente; BDTD- Biblioteca Brasileña de Tesis y Disertaciones; CTDC - Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes; y Portal Periódico Capes en las bases de datos: Web of Science; Ciencia directa; Scielo (Biblioteca Electrónica Científica en Línea); ESCOPUS; Taylor y Francis en línea; y ERIC - Centro de Información de Recursos Educativos, resultando en un total de 59 (cincuenta y nueve) documentos, 08 (ocho) tesis y 06 (seis) disertaciones y 45 (cuarenta y cinco) artículos científicos (nacionales e internacionales) y cumpliendo con los siguientes criterios de inclusión, como se muestra en la figura 2:

Figura 2. Criterios de inclusión de fuentes secundarias de investigación bibliográfica sistemática



De los 59 (cincuenta y nueve) documentos encontrados, luego de realizar un análisis sistemático de los resúmenes, se obtuvieron 3 (tres) enfoques provenientes de fuentes secundarias: formación docente - Rodrigues, A. (2020), Rosa, G. S. R. (2019); el de Ser Docente - Scartezini, R. A. (2017), Sordi, M. R. L. (2019); y el de la cibercultura - Cabero-Almenara *et al.* (2019), Fernández, A. *et al.* (2019), Karatas, K. (2020), Sever, I. y Ersoy, A. (2019).

Por lo tanto, con esta base de referencia consolidada y los datos producidos en la investigación de campo, buscamos entrelazar y tensionar los elementos que entendieron la cuestión del Ser Maestro y los procesos de ciberformación en las universidades contemporáneas, indicando pistas que señalaron, incluso frente a impases, tensiones y límites impues-

tos por la cibercultura, las prácticas discursivas docentes y los entornos de formación en las universidades contemporáneas. Los desarrollos pueden crear procesos de ciberformación y modos de subjetivación que emancipen a los docentes, formándolos para una vida consciente, contemplativa, activa, autónoma y libre, en la esfera social ciber cultural.

En la Investigación de Campo produjimos un análisis de prácticas discursivas, a través de conversaciones en línea con 29 (veintinueve) participantes, a quienes denominamos Informantes Calificados (IQ). Son docentes de cursos de licenciaturas, trabajan en universidades de países pertenecientes a 4 (cuatro) continentes (América, África, Europa y Asia), produciendo diálogos en portugués, inglés, español y francés, como se puede observar en la figura 3.

Figura 3. Mapa de investigación de campo



La selección de los sujetos de la investigación se realizó siguiendo 3 (tres) etapas de indicación: (a) Participantes Indicados (PI) por profesores universitarios brasileños; (b) PI por docentes de la primera etapa; (c) PI por docentes de la segunda etapa, totalizando 29 (veintinueve) conversaciones en línea, siendo: Brasil (6), Colombia (4), Chile (1), Uruguay (1), Ecuador (1), México (1), Estados Unidos (4), Portugal (3), España (2), África (5), Asia (1). Todos cumplieron los siguientes criterios: (a) ser maestro en cursos de licenciatura; (b) tener práctica pedagógica innovadora (según pares); (c) que responda a los principios de las pedagogías contemporáneas y esté contextualizada con las necesidades formativas actuales, en interfaz con la cibercultura. Los IQ fueron contactados vía telefónica, WhatsApp y/o Messenger y también vía correo electrónico y recibieron toda la información relativa a su participación en la investigación (Invitación Oficial e ICF - Formulario de Consentimiento Libre e Informado). Las conversaciones online con los IQ fueron orientadas por una guía temática con 16 (dieciséis) preguntas desencadenantes

y realizadas en Google Meet, generando grabaciones completas de cada conversación.

El campo produjo pistas y diferentes significados sobre los procesos de formación vividos/experimentados por los IQ.

Los análisis se realizaron a través de los temas emergentes compuestos en el diálogo entre los datos producidos con los participantes (IQ), los referentes teóricos y la unicidad del investigador. El análisis multirreferencial, como advierte Martins (2004):

[...] se propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, desde diferentes ángulos y según diferentes sistemas de referencias, que no pueden reducirse unos a otros. Mucho más que una posición metodológica, es una decisión epistemológica. (Arduino, 1995a, p. 7 en Martins, 2004)

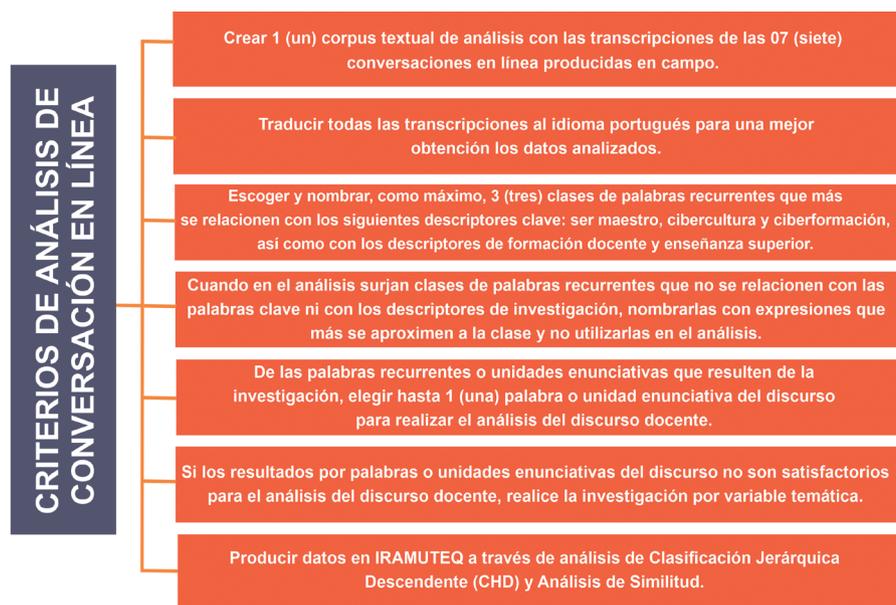
Ofrece así movimientos de elucidación, de contacto con lo no dicho, de lo que hay entre líneas.

Así, este artículo presenta una sección analítica de conversaciones online realizadas con 7 (siete) IQ, en las que su análisis sistemático fue

creado en el corpus de análisis textual de Ser Maestro con el apoyo del software gratuito de análisis cualitativo IRAMUTEQ (Interface de R pour les Análisis Multidimensionnelles de Textes et de

Questionnaires). Para el análisis sistemático de las conversaciones en línea, tomamos como base los siguientes criterios de análisis, como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Criterios para el análisis de conversaciones online

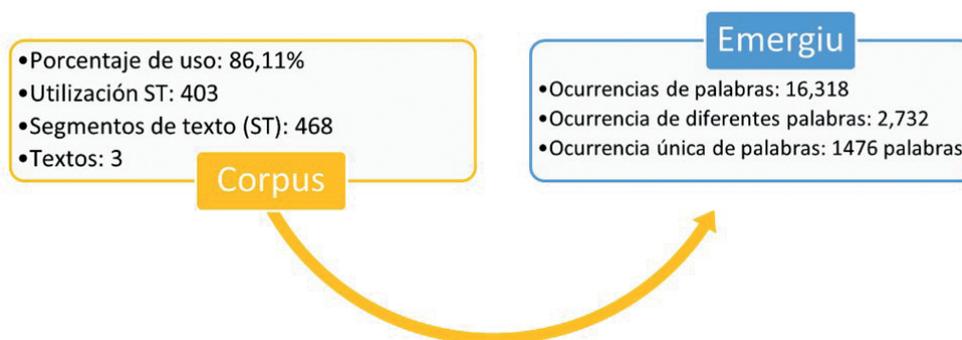


En esta muestra, extrajimos del análisis sistemático de conversaciones en línea 01 (una) unidad enunciativa del discurso docente con mayor co-ocurrencia en extractos de conversaciones en línea y realizamos el análisis del discurso docente, entrela-

zando el enunciado del IQ con el Marco teórico de la investigación.

Inicialmente, el análisis estadístico realizado por IRAMUTEQ, compuesto por textos del 07 (tres) IQ, generó las siguientes variables, como se expresa en la figura 5.

Figura 5. Línea de comando y variables en el corpus de análisis textual



En la segunda etapa de análisis, el método de Clasificación Jerárquica Descendente (CJD) categorizó 3 (tres) Unidades Categóricas de Análisis (UCA) que, a través del análisis de las diferentes palabras contenidas en cada UCA, dieron como resultado la

UCA 1: Intersubjetividad; UAC 2: Virtualidad; UAC 3: Ciberformacividad. En la UAC 1, objeto de esta sección analítica, obtuvimos 58 (cincuenta y ocho) coocurrencias de la palabra “profesor”, como se muestra en la figura 6.

El análisis de similitud produjo tres Unidades Categóricas de Análisis (UCA): UCA 1 - Intersubjetividad (gráfico-halo naranja); UCA 2 - Virtualidad (gráfico-halo azul oscuro); y UCA 3 - Ciberformacividad (grupo-halo rosa). El flujo de enraizamiento arbóreo presente en la figura 7 demuestra que la UCA 1 es la clase principal y que las ramas de la UCA 2 y 3 derivan de ella; y que la coocurrencia de palabras en la UCA 1 tiene la raíz “alumno” con 74 (setenta y cuatro) apariciones, pero le sigue la palabra “profesor” con 58 (cincuenta y ocho) apariciones; siendo, para esta sección analítica, la unidad enunciativa del discurso docente “profesor” como parte constitutiva de la formación discursiva docente, como se presentará en los resultados a continuación.

3. Análisis y resultados

Produciendo un apartado analítico de la UCA 1 - Intersubjetividad, a través de la enseñanza de prácticas discursivas, obtuvimos como resultado que la constitución del Ser Maestro ocurre tanto a través de la rememoración como de la conciencia del lenguaje emocional (Bruno, 2021) que se coconstruye a través de experiencias vividas, así como a través de experiencias en la docencia universitaria cotidiana que promueva nuevos procesos de ciberformación en las universidades contemporáneas. Los recuerdos, al ser rememorados, hacen que el sujeto quiera repetirlos, lo que incentiva al Ser Maestro a convertirse en lo que es, como podemos escuchar en el discurso de IQ1 Bogotá:

IQ1 Bogotá: Bueno, cuando era niña, creo que muchos niños quieren ser profesores, se me pasó por la cabeza. [Pero] [...] en relación a la memoria que tengo, diría que visualicé muy bien este tema cuando estaba en la universidad, centrándome específicamente en la docencia universitaria. Estoy aquí porque me apasiona, porque es lo que realmente me gusta en la vida, [ser maestro], creo que eso es lo que me afecta, sí.

Sin embargo, los recuerdos también pueden no señalar un camino deseado en la infancia, pero la realidad experimentada/vivida despierta alertas y consolida otros caminos, a través de la provocación de la conciencia y de la acción a seguir por medio de elecciones, como enuncia IQ6 Salvador:

IQ6 Salvador: No en la infancia. Porque mi madre era educadora. Luego vi el sufrimiento de ser docente en la escuela pública. Cuando trabajaba de noche llegaba tarde a casa, mi abuela era quien nos cuidaba. Entonces, yo no tenía el deseo, cuando era niña, como muchos niños, de ser profesora. Tenía otros deseos, quería ser oculista, quería ser médica, menos profesora. [...] Convertirme en profesora y serlo fue algo que se construyó a partir de esta guía materna y luego de las decisiones que tomé conscientemente. Y si me preguntase hoy ¿harías algo más? No. Lo haría todo de nuevo. (Traducción libre)

Este proceso compuesto por recuerdos, vivencias y provocado por la consciencia son la expresión de la consolidación de los procesos de vivencias emocionales que nos llevan a la acción, provocando cambios que nos constituyen como sujetos, como Seres Maestros. Entonces:

[...] Al ocurrir un determinado evento, el individuo, consciente o inconscientemente, le asigna una valoración, es decir, este evento puede tener un valor positivo o negativo para ese individuo. Al mismo tiempo, en nuestro cuerpo se producen cambios fisiológicos –involuntarios: corporales; y voluntarias: expresiones faciales, verbales, conductuales...– que, resultantes de este estado, conducen a una predisposición a la acción [motivación]. (Bruno, 2021, p. 48)

Este camino de conocernos mirando hacia atrás, recordando, nos hace comprender que no caminamos solos, pues nuestros pasos son avalados por otros, consolidados a través de nuestras historias efectivas en un amplio proceso de formación humana y, en consecuencia, de formación docente, como podemos percibir en la voz de IQ16 Campina Grande:

IQ16 Campina Grande: No veo que el profesor sea solo un profesor, que se graduó en una institución y eso fue todo. No. Él es el resultado de toda una historia de vida, de toda una cultura, de toda una educación familiar, de toda una historia de vida que se suma a su país. Es todo eso lo que conforma este ser y que luego se convierte en profesor propiamente dicho, que va a la universidad, etc. Entonces es un conjunto de conocimientos, de experiencias [...]. (traducción libre)

A diferencia de la modernidad, que se apoyaba en la noción de un sujeto constituido por la linealidad, hoy tenemos la certeza de que somos sujetos encarnados (Najmanovich, 2001), en permanente transformación simplemente porque estamos vivos, que nos relacionamos, que constituimos historias efectivas. Así, somos seres de memorias, vivencias, encuentros e historias que logran constituir el Ser Maestro y, en consecuencia, promueven nuevos modos de subjetivación y principios formativos, como nos recordó Hooks:

Cuando fui a dar mi primera clase de pregrado, me basé en el ejemplo de las inspiradas mujeres negras que enseñaban en mi escuela primaria, en el trabajo de Freire y en el pensamiento feminista sobre la pedagogía radical. Tenía un deseo apasionado de enseñar de una manera diferente a la que conocía desde la secundaria. El primer paradigma que cambió mi pedagogía fue la idea de que el aula debería ser un lugar de entusiasmo, nunca de aburrimiento. (Ganchos, 2013, p. 16)

Otro aspecto emergente en los planteamientos es que los espacios y ambientes formativos que impulsan la constitución del Ser Maestro, donde se pueden exponer más eficientemente las emociones, también promueven la coautoría de los docentes y las consiguientes acciones y procesos de ciberformación realizados por ellos. Es en este sentido que IQ2 Río de Janeiro enuncia que:

IQ2 Río de Janeiro: [...] El placer [en el aula] no estaba dirigido, por así decirlo, a profesores que se dedican a dar hermosas clases, a pronunciar buenos discursos. Entonces, presten atención a lo que digo: hay profesores que se sienten dioses, dan discursos hermosos y los alumnos se quedan en silencio absorbiendo ese discurso encantador y muy poderoso. [...] Entonces vi, nunca sentí, digamos, valor en este tipo de clases donde uno queda deslumbrado por la oratoria del maestro. Para mí la buena clase no fue la buena oratoria del maestro. Para mí una buena clase era aquella que provocaba mi autoría, mi autoría con mis compañeros, la coautoría, donde teníamos una relación horizontal con nuestros compañeros y con el profesorado. (traducción libre)

El fomento de la autoría y coautoría docente (con otros docentes o con estudiantes) es uno de los principios básicos para la constitución del Ser

Maestro, en medio de la docencia universitaria y propicio para la consolidación de lo que estamos llamando ciberformación entendida como las potencialidades de subjetivación consciente y emancipadora del Ser Maestro ante los procesos formativos y tecnológicos, en entornos de formación y enseñanza presenciales y en línea.

El campo de investigación señaló la importancia de reconocer memorias, relatos, experiencias para comprender cómo se constituye el Ser Maestro a través de coautorías y que promueven procesos de ciberformación sensibilizadores y emancipadores, consolidándose, a través de posiciones reflexivas y críticas, incluso, con la ayuda de recursos tecnológicos ciberculturales, así lo enunciam IQ20 Cairo, IQ8 Mexico City e IQ7 Tampa:

IQ20 Cairo: Hubo un momento en mi vida en el que me prometí que lo más importante que haría en mi vida sería seguir aprendiendo siempre; y luego, compartir siempre lo que había aprendido con los demás. Obviamente, la enseñanza es una forma de hacer esto. Mi blog es otra forma de interactuar y enseñar con solo hablar con la gente. (Traducción libre).

IQ8 Ciudad de México: Pero creo que ser maestro para mí es un privilegio. Porque puedes interactuar con diferentes personas y ser una influencia en sus vidas de alguna manera.

IQ7 Tampa: Sí, como dije, me inspiré en esta experiencia de trabajar con adultos. Me impresionó mucho la idea de aprender de las experiencias de vida de cada persona. Y ver la realidad, digamos, la realidad de la gente en las condiciones precarias que hay en mi ciudad. Creo que eso siempre me ha hecho pensar en el aprendizaje como un proceso que realmente puede conducir a la emancipación y tienes las herramientas críticas para pensar en esa pedagogía crítica.

El enfoque analítico de la UCA 1-Intersubjetividad, presentado anteriormente, nos hizo darnos cuenta de cuán poderosos son los enunciados del IQ para comprender cómo se constituye el Ser Maestro y que al entrelazarse con el marco teórico del estudio/investigación, nos presentan importantes posibilidades interpretativas. Como ya hemos sugerido, el estudio/investigación está a punto de finalizar y, aunque algunos aspectos de la UCA

2-Virtualidad y de la UCA 3- Ciberformacividad aparecen en el apartado analítico anterior, estos serán objeto de nuevas perspectivas interpretativas que presentaremos en artículos futuros.

4. Discusión y conclusiones

Como podemos observar, solamente reconociendo su condición de Ser Maestro y creando procesos de ciberformación en la docencia en la educación superior, pues no tenemos cómo separar la cibercultura de este proceso, podremos vivir en el esfera social cibercultural, superando los desafíos que impone la lógica de la positividad, por el capitalismo de vigilancia y las relaciones sociales de control que oprimen a los sujetos en la cibercultura, lo que les impide “ser más” (Freire, 2019) en una “práctica auténtica” (Ibidem, 2019) en Educación. Pues:

Los oprimidos, en los diversos momentos de su liberación, necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de Ser Más. La reflexión y la acción son necesarias, cuando no se pretende, erróneamente, dicotomizar el contenido del modo de ser histórico del hombre. [...] si el momento es ya el de la acción, esta se convertirá en auténtica praxis si el conocimiento resultante de ella se transforma en objeto de reflexión crítica. (Freire, 2019, pp. 72-73)

Los procesos de ciberformación están marcados por los recuerdos y el deseo de revivirlos. El lugar de los espacios y ambientes son centrales para trabajar los afectos, ubicarlos en autorías y coautorías y asumir otros contornos con la ciberformación, que es el proceso de formación innovador y disruptivo en tiempos y espacios de la cibercultura.

En el estudio/investigación es posible percibir marcas sociohistóricas-culturales imborrables para la constitución del Ser Maestro. Sabemos también que otras singularidades estarán presentes en los enunciados de los discursos docentes, permitiendo identificar elementos como la criticidad, la dialogicidad, la conectividad, la interactividad y la creatividad, características que emergen en la enseñanza universitaria contemporánea.

Por ahora, buscamos demostrar cómo las cosas dichas por los IQ crean pistas sobre la constitución del Ser Maestro y qué procesos de ciberfor-

mación resultan de su praxis en el mundo actual, particularmente cibercultural.

Aunque sea de forma embrionaria, partimos de la premisa de que es necesario que, en las universidades y entornos de formación docente contemporáneos, las prácticas discursivas y las acciones docentes promuevan procesos de ciberformación que despierten pensamientos y prácticas digitales transformadoras, transgresoras, acompañadas de una conciencia tecnológica crítica y de nociones éticas, políticas y estéticas que permitan a los sujetos involucrados liberarse y volverse autónomos para vivir el potencial de la cibercultura.

Para que tengamos, hoy día, una transformación irreversible en la docencia universitaria, es necesario superar las condiciones de formación y subjetivación surgidas de la educación bancaria (Freire, 2019) e implementadas, en tiempos de cibercultura, por lo que llamamos tecnobancancarismo, por modelos educativos que utilizan las tecnologías digitales de forma instrumental, acrítica y no propiciando la formación emancipadora de los sujetos.

Ciertamente, tenemos que aprender a “ser más” (Freire, 2019), resultado de procesos de ciberformación de una “praxis auténtica” (Freire, 2019), pedagogías engajadas (Hooks, 2013) y enseñanza abierta (Bruno, 2021) en ambientes de formación y prácticas docentes en las universidades contemporáneas, que promuevan la autonomía, la conciencia y la emancipación del Ser Maestro y de sujetos para la vida efectiva y contemplativa en la cibercultura.

El camino investigativo que proponemos seguir puede ser largo y arduo, pero ciertamente invitará a la reflexión y revelará nuevas posibilidades para Ser Maestro y sujeto de nuevos procesos de cibereducación.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. (V. N. Honesko, Trad.). Argos.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una irada epistemológica*. (1a ed.). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. (Formación de Formadores, 13).
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. (M. W. Barbosa, Trad.). Perspectiva.
- Arendt, H. (2019). *A condição humana*. (R. Raposo, Trad.). (13a. ed.). Forense Universitária.

- Bruno, A. R. (2021). *Formação de professores na cultura digital: aprendizagem de adultos, educação aberta, emoções e ensino*. EDUFBA.
- Cabero-Almenara, J., Arancibia, M. L. y Prete, A. (2019). Technical and didactic knowledge of the Moodle LMS in Higher Education. Beyond Functional Use. (Vol. 8). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.327>
- Chartier, R. (2019). Entre memória e esquecimento: as temporalidades da história, das mídias e das experiências. *Revista Brasileira de História da Mídia*, 8(2), 8-24. <https://doi.org/10.26664/issn.2238-5126.8220199838>
- Deleuze, G. (1992). *Conversações 1972-1990*. (P. P. Pelbart, Trad.). Editora 34.
- Fernández, A, Fernández, C., Miguel-Dávila, J. A. Conde, M. A. y Matellán, V. (2019). Supercomputers to improve the performance in higher education: A review of the literature. (Vol.128). *Computers & Education*, 353-364. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.004>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. (R. Machado, Trad.). Edições Graal.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. (2a ed.; M. A. Fonseca & S. T. Muchail, Trad.). Martins Fontes. (Tópicos).
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. (7a ed.; L. F. B. Neves, Trad.). Forense Universitária. (Campo Teórico).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. (71a ed.). Paz e Terra.
- Han, B. (2017). *Sociedade do Cansaço*. (2a ed.; E. P. Giachini, Trad.). Vozes.
- Han, B. (2023). *Vita Contemplativa: ou sobre a inatividade*. (L. Machado, Trad.). Vozes.
- Hooks, B. (2013). *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (M. B. Cipolla, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.
- Karatas, K. (2020). The Competencies of the Culturally Responsive Teacher: What, Why and How? (Vol. 12). *Inquiry in Education*, 2(2). <https://bit.ly/4fNeXQU>
- Lemos, A. (2008). *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. (4a ed.). Sulina.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação*. (C. I. Costa, Trad.). Editora 34.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* (P. Neves, Trad.). Editora 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. (C. I. Costa, Trad.). Editora 34.
- Martins, J. B. (2004). Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>
- Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. Antakarana WHH; Casa Willis Harman.
- Morozov, E. (2018). *Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. (C. Marcondes, Trad.). Ebu Editora. (Coleção Exit).
- Nietzsche, F. (1995). *Ecce homo: como alguém torna o que é*. (P. C. Souza, Trad.). Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. (2017) *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida: segunda consideração extemporânea*. (A. L. M. Itaparica, Trad.). Hedra.
- Nóvoa, A. (2021). *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa. <https://bit.ly/4fL7Rfl>
- O'neil, C. (2020). *Algoritmos de destruição em massa: como o bigdata aumenta a desigualdade e ameaça à democracia*. (1a ed.; R. Abraham Trad.). Editora Rua do Sabão.
- Ramos, A., Faria, P. M. y Faria, A. (2014, janeiro-abril) Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 17-36. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01>
- Ribeiro, T., Souza, R. y Sampaio, C. S. (2018). *A conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Ayvu. (Ciência e Pesquisa em Questão).
- Rodrigues, A. (2020). *A formação continuada de professores provocando “pororocas” nas aulas do ensino superior: um olhar para o ensino inovador em duas universidades*. (Tese Doutorado, Pós-Graduação, Universidade do Vale do Taquari). <https://bit.ly/4f28Jvj>
- Rosa, G. S. R. (2019). *A percepção do conceito de autonomia de acadêmicos dos cursos de pedagogia de instituições de ensino superior do extremo sul catarinense*. (Dissertação Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense), <https://bit.ly/3ZnsIjt>
- Santaella, L. (2003). *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. Paulus. (Comunicação).
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. Paulus. (Comunicação).

- Santos, B. S. (2005a). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática emancipatória da universidade*. (2a ed.). Cortez. (Coleção questões de nossa época; v.120).
- Santos, B. S (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Almedina.
- Santos, E. O. (2005b). *Educação online: pesquisa formação na prática docente*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia). <https://bit.ly/3CG7uUV>
- Scartezini, R. A. (2017, 01 a 05 de outubro). Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. *Anais 38ª Reunião Nacional da ANPEd-UFMA*. São Luís, 01-17. <https://bit.ly/3Op3OJN>
- Sever, I. y Ersoy, A. (2019). Becoming a Teacher Educator: Journey of a Primary School Teacher. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 81-102. <https://bit.ly/4eKtDi3>
- Silva, M. (2020). *Sala de aula interativa*. (4a ed.) Quartet.
- Sordi, M.R.L. (2019, maio e junho) Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista - Dossiê Fronteiras da Universidade Contemporânea: interpelando políticas e práticas em contextos emergentes*, 35(75). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>
- Zuboff, S. (2020). *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. (1a ed.; G. Schlesinger, Trad.). Intrínseca.
- Vieira Neto, O. S. S. (2013). *Os sentidos da formação humana na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora). <https://bit.ly/3V8W56u>