

Pedagogías emergentes: una aproximación exploratoria

Emerging Pedagogies: an exploratory approach

Gustavo Toledo Lara

Universidad Camilo José Cela, España

gustavotoledolara@gmail.com

Recibido: 16/11/2020

Aceptado: 17/02/2021

Formato de citación:

Toledo Lara, G. (2021). "Pedagogías emergentes: una aproximación exploratoria". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 91, 98-113, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/toledolara.pdf>

Resumen

En este artículo se presenta una investigación cualitativa sobre las pedagogías emergentes, tomando como punto de partida que, en efecto, el carácter emergente se asocia con el hecho de que son planteamientos pedagógicos que de momento se encuentran en proceso de evolución y de asentamiento teórico. Es por ello que la finalidad de esta investigación es la de explorar un conjunto de aportaciones científicas que exponen avances teóricos y conceptuales respecto a trece pedagogías emergentes. Para el desarrollo de este ejercicio investigativo, se establecieron tres fases que, desde una perspectiva cualitativa, conformaron el marco metodológico. Así, en la fase 1 se identificaron los elementos de corte pedagógico en la literatura científica revisada. En la fase 2 se realizó una clasificación asociando a los autores con una determinada pedagogía emergente para organizar la información e identificar los elementos teóricos y conceptuales definitorios de cada pedagogía. Finalmente, en la fase 3 se realizó el proceso analítico e interpretativo a partir de los datos encontrados para construir la caracterización e implicaciones teóricas sobre cada una de las pedagogías emergentes encontradas. Luego del proceso investigativo se concluye que las pedagogías emergentes todavía experimentan transitoriedad en su identidad. Además, surgen en el contexto de la sociedad del conocimiento, pero no todas ellas tienen como base principal el uso de las nuevas tecnologías, por tanto, hay pedagogías de perspectiva tecnológica y de perspectiva pluripedagógica identificando así trece pedagogías emergentes como nuevas formas del quehacer pedagógico.

Palabras clave

Pedagogías emergentes, pedagogía, conocimiento, educación, innovación educativa.

Abstract

This article presents a qualitative research on emerging pedagogies, taking as a starting point that, in fact, the emerging character is associated with the fact that they are pedagogical approaches that are currently in the process of evolution and theoretical settlement. That is why the purpose of this research is to explore a set of scientific contributions that expose theoretical and conceptual advances regarding thirteen emerging pedagogies. For the development of this research exercise, three phases were established which, from a qualitative perspective, formed the methodological framework. Thus, in phase 1, the pedagogical elements were identified in the scientific literature reviewed. In phase 2, a classification was made associating the authors with a particular emerging pedagogy in order to organize the information and identify the theoretical and conceptual elements defining each pedagogy. Finally, in phase 3, the analytical and interpretative process was carried out on the basis of the data found to construct the characterization and theoretical implications of each of the emerging pedagogies found. After the research process, it is concluded that emerging pedagogies still experience transience in their identity. In addition, they arise in the context of the knowledge society, but not all of them have as their main basis the use of new technologies, therefore, there are pedagogies with a technological perspective and a pluripedagogical perspective, thus identifying thirteen emerging pedagogies as new forms of pedagogical work.

Keywords

Emerging pedagogies, pedagogy, knowledge, education, educational innovation.

1. Introducción

Las pedagogías emergentes hacen su aparición en el escenario pedagógico como respuesta a la necesidad de caracterizar y redefinir los roles de los actores que forman parte del proceso pedagógico. Con lo cual, estamos ante el nacimiento de nuevos significados y nuevas implicaciones (Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019; Gurung, 2015). Esto nos quiere decir que las pedagogías emergentes albergan dentro de sí un conjunto de elementos tanto de corte tecnológico como crítico y analítico. Por lo tanto, se espera que desde las pedagogías emergentes se supere el concepto del saber hacer y se de paso al saber integrar y al saber analizar.

El carácter emergente de las nuevas pedagogías sugiere un nuevo debate en torno a su verdadero sentido ya que precisamente al ser emergentes, su definición aún está frágil con lo cual no sería apropiado construir definiciones cerradas sobre este tipo de pedagogías básicamente porque se están acoplando y definiendo constantemente. En la actualidad tenemos referentes teóricos sobre las pedagogías emergentes, sin embargo, el carácter dinámico y el contexto cambiante en donde estas se circunscriben permiten asumir una perspectiva bastante dinámica.

No podemos hablar de pedagogías emergentes sin acercarnos a lo que se entiende por pedagogía y aquí se inicia un proceso complejo que requiere una visión multifactorial, ya que no existe un consenso unánime sobre la pedagogía desde una perspectiva epistémica (Ortiz, 2017). Esto quiere decir que la naturaleza propia de la pedagogía tiene la particularidad que se puede observar desde varias aristas en correspondencia con los principios disciplinarios que estén presentes en regiones o países, es decir, para algunos la pedagogía puede ser una ciencia, un campo de reflexión o que esta forma parte de lo que se denomina ciencias de la educación. En todo caso y como se abordará más adelante, dependiendo de lo que se asuma como pedagogía, se entenderán las

implicaciones de las pedagogías emergentes ya que estas no solo implican un componente tecnológico, sino que además algunas pedagogías emergentes responden también a una nueva visión de la práctica del proceso pedagógico sin que las tecnologías tengan un papel determinante en su totalidad. Estamos entonces ante lo que posiblemente puedan ser dos tendencias dentro de las pedagogías emergentes: aquellas de perspectiva tecnológica y aquellas de perspectiva pluripedagógica.

Ahora bien, ¿de qué estamos hablando cuando nos referimos a las pedagogías emergentes? Estamos ante un momento privilegiado de la historia de la pedagogía porque, casi sin darnos cuenta, nos hemos convertido en testigos de excepción de cómo el propio contexto va perfilando nuevas formas de entender el quehacer pedagógico. Lo importante sería reconocer que el carácter emergente no significa necesariamente una concepción totalmente nueva, sino que, en su caso, sería una redefinición si se quiere de pedagogías ya existentes pero que actualmente se encuentran acoplándose a nuevos escenarios y nuevos contextos.

Todo lo anterior nos permite desembocar en el objetivo principal de este análisis, el cual consiste en explorar y reconocer las pedagogías emergentes y sus características definitorias con el interés de aproximarnos a una idea lo más concreta posible sobre esas pedagogías. Ello teniendo en cuenta que lo emergente supone todo un reto, ya que se entiende que son pedagogías que todavía están en proceso de desarrollo y cuyo ejercicio de definición tal vez pueda considerarse preliminar. En todo caso, en este intento de análisis se persigue exponer desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa los principales elementos que dibujan las pedagogías emergentes.

2. Método

La naturaleza de este artículo es eminentemente cualitativa. Por tanto, los datos teóricos se han conseguido a partir de la revisión de la literatura científica. Al tratarse de pedagogías emergentes, el análisis ha consistido inicialmente en la búsqueda de producción científica cuyos indicadores sean compatibles con referencias directas a las pedagogías, pues es un conocimiento que todavía está en proceso de construcción. Sin embargo, la revisión integradora (Guirao Goris, 2015) ha servido para organizar la información, interpretar los aportes de los investigadores analizados, y compilar la información que se traduce en la identificación y caracterización de las diferentes pedagogías.

Así, al revisar la literatura científica la primera fase consistió en ubicar e identificar aquellos elementos de corte pedagógico presentes en los textos consultados, con el objeto de identificar cuáles son las pedagogías consideradas como emergentes. En esta fase, se descartaron aquellos textos que, o bien no ofrecían un contenido relevante para la investigación, o que no significaban un aporte diferenciador respecto a los hallazgos encontrados.

En una segunda fase se procedió a clasificar a los autores con sus correspondientes aportes teóricos. Se agruparon los autores con una pedagogía emergente determinada, consiguiendo así identificar trece pedagogías emergentes: la infopedagogía, la tecnopedagogía, la sociopedagogía, la pedagogía social, la neuropedagogía, la pedagogía socioambiental, la ortopedagogía, la etnopedagogía, la pedagogía narrativa, la comunagogía, la pedagogía feminista, la neopedagogía, y la ecopedagogía.

En la tercera fase, y luego del análisis de los datos para intentar identificar las relaciones existentes (Lúquez y Fernández, 2016), se realizó el proceso interpretativo y analítico para finalmente construir un esquema teórico explicativo. De ello se desgrana el informe de la investigación y la conclusión a modo de balance final (Martínez-Salgado, 2012). Este último paso consistió en la exposición de una reinterpretación de

los datos teóricos con el objeto de plasmar en esta investigación el resultado del análisis que, en este caso, es un resultado teórico.

3. El debate sobre la pedagogía

Antes de abordar el tema de las pedagogías emergentes es relevante hacer una aproximación al debate que gira en torno a la pedagogía. Este debate no deja de tener su grado de complejidad porque en la actualidad no existe consenso sobre lo que entendemos por pedagogía, es decir, la idea de pedagogía y sus implicaciones dependerá no solo del contexto sino de la visión que se tenga sobre ella desde un punto de vista epistemológico. Por lo tanto, el debate sobre el sentido pedagógico tendrá varias interpretaciones y esto supone adoptar de entrada una visión poliédrica que sea capaz de aceptar diversas visiones e interpretaciones.

Esta realidad permite, por una parte, personalizar el posicionamiento disciplinario sobre la pedagogía y por otra, confirmar que la atomización disciplinaria no tendría sentido si se pretende el fomento del carácter inter y multi disciplinario. Se habla, entonces, de una encrucijada de saberes que tiene en este caso a la pedagogía como epicentro. Uno de los contratiempos que se suelen identificar al momento de abordar el debate sobre la pedagogía tiene que ver con el hecho de que, en algunos momentos, aparecen términos inclinados hacia el tecnicismo innecesario, lo cual hace que la dificultad aparezca al momento de comprender tanto a la pedagogía propiamente dicha, como sus implicaciones.

Así, el debate sobre la pedagogía se erige como una oportunidad dinámica para el surgimiento de nuevas investigaciones que pretendan exponer conocimiento nuevo y que, además, se reconozca el carácter multifacético de la pedagogía ya como campo de estudio. Lógicamente, un primer elemento de discusión tiene que ver con el considerar la pedagogía como ciencia. En este sentido, ya se ha de superar la clásica discusión entre lo cuantitativo y lo cualitativo para dar paso al conocimiento que surge desde una metodología mixta, lo cual implica técnicas y procedimientos de una o varias disciplinas con el objeto de abordar la pedagogía como una entidad con carácter propio, pero con presencia de varios enfoques disciplinarios (Mendoza, 2004).

En este orden de ideas, el proceso crítico y analítico de la pedagogía como ciencia también ha tenido como punto de discusión el hecho de que, en algún momento, la educación no se consideraba como parte del área de las ciencias humanas, ya que solo se observaba el carácter práctico de la educación. Desde esta visión se afirmaba que la pedagogía al no tener carácter predictivo carecía de rigor científico, por lo tanto, inicialmente y como influencia del positivismo, la pedagogía era un campo más bien inclinado a considerarse un arte, más que una disciplina de estudio, aunque sí que se relacionaba con postulados de orden filosófico que aportaban luces sobre el deber ser de la educación y sobre postulados compatibles con su función.

Con el correr del tiempo, y como consecuencia de las profundas y heterogéneas transformaciones globales, el paradigma tecnológico experimentó considerables cambios y, con ello, la redefinición de las fronteras disciplinarias empezó a ser permeable, iniciándose una suerte de reconciliación y reconocimiento de las disciplinas con independencia de que estas sean ciencias exactas, experimentales, sociales o humanas. En un mundo en el que los cambios son cada vez más rápidos y en contextos en permanente metamorfosis, la atomización disciplinaria no tiene sentido, ya que se corre el riesgo de abstraerse de principios de otras disciplinas que pueden fortalecer la identidad disciplinaria, en este caso de la pedagogía, sin que esto suponga una pérdida de identidad como campo o área de estudio propiamente dicho. A este respecto, vale rescatar la idea de que “las prácticas pedagógicas se ven permeadas por los cambios

económicos, políticos y culturales, por lo cual resulta importante reflexionar sobre el sentido del aprendizaje en la sociedad del conocimiento” (Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019: 128).

Identificamos, así pues, procesos investigativos que surgen desde el seno de la pedagogía que colaboran con su propia formalidad disciplinaria la cual se ha venido constituyendo como disciplina propiamente dicha aproximadamente desde hace más de doscientos años (Ortiz, 2017). Por ejemplo, al hablar de investigación en educación nos referimos primeramente al estudio científico de un fenómeno educativo y, por otra parte, a la generación de conocimiento que responde precisamente a la competencia disciplinaria de la pedagogía. Si hacemos una lectura de la pedagogía solo como sinónimo de enseñanza, estamos fraccionando un ámbito pedagógico que cuenta con múltiples dimensiones (Gurung, 2015) como, por ejemplo, los procesos asociados al aprendizaje, el impacto e implicaciones de los modelos pedagógicos, la vinculación entre el contexto y el hecho educativo, sin dejar de reconocer el análisis de las políticas públicas educativas y el estudio del currículo como documento técnico y político.

Ahora bien, todo este espectro permite un abanico de posibilidades metodológicas que pueden abordarse desde la pedagogía y que se apoya en otras disciplinas, lo cual asociamos con lo que se conoce como ciencias de la educación toda vez que se acepta el hecho de que “la complejidad con la que hoy se identifican los procesos y fenómenos del mundo obliga a tener visiones menos parceladas” (Mendoza, 2004: 4).

Tal y como se hizo referencia en líneas atrás, no existe un consenso sobre la identidad epistemológica de la pedagogía, no obstante, sí que existe un conjunto de tendencias que dibujan las orientaciones sobre la epistemología de la pedagogía (Ortiz, 2017). Esas tendencias son las siguientes: 1) la pedagogía desde el paradigma de la ciencia de la educación, 2) la pedagogía desde el paradigma que la reconoce como una ciencia más, dentro de las ciencias de la educación, 3) la pedagogía desde el paradigma del saber pedagógico, 4) la pedagogía desde el paradigma didáctico y 5) la pedagogía desde el paradigma crítico y analítico sobre la educación.

Desde un punto de vista más pragmático, las ciencias sociales no pueden verse desde una sola perspectiva ya que la conectividad disciplinaria es lo que le va a permitir interpretar los fenómenos objetos de estudio. Entendemos entonces que la pedagogía como ciencia que forma parte de las ciencias sociales no ha de limitarse exclusivamente al estudio del que enseña y del que aprende ya que eso sería limitar arbitrariamente el marco relacional interdisciplinario del análisis que se erige dentro de la pedagogía. Por otra parte, el contexto actual impone la necesidad de un estudio desde una perspectiva multifactorial lo que hace que en efecto, la pedagogía tenga esa naturaleza tan compleja en su definición y tan enriquecedora en cuanto a encrucijada de saberes, lo cual genera en el fenómeno que se esté estudiando, una oportunidad para la reconciliación y el reconocimiento de aspectos propios de otras disciplinas que superan la visión meramente declarativa que anteriormente se le otorgaba a la pedagogía.

Este sentido adaptativo de la pedagogía hace que los procesos pedagógicos contemporáneos se encuentren en un proceso continuo de repensarse y de redefinirse. Esto quiere decir que, en el caso de la pedagogía, su desarrollo y evolución percibe el impacto de lo que se denomina sociedad del conocimiento tomando en cuenta que “la sociedad del conocimiento se construye sobre los pilares de aprendizaje, tecnología y conocimiento” (García-Peñalvo, 2020: 136). El reconocimiento del impacto que la sociedad del conocimiento tiene sobre la pedagogía nos permite identificar la oportunidad de ver la sociedad del conocimiento en su justa dimensión, es decir, si asumimos que “las TIC han cambiado significativamente nuestra manera de actuar y de pensar, y están presentes en casi todos los escenarios con los que interactuamos a

diario”. (Calle Martínez, 2020: 194), también debemos reconocer que por sí solas, las TIC no van a operar ningún cambio mágico sin el debido proceso crítico, analítico y formativo que le ha de acompañar.

Por otra parte, de acuerdo con García-Peñalvo (2020), esa sociedad del conocimiento se sostiene sobre el aprendizaje, la tecnología y el conocimiento, pero en efecto, en el contexto pedagógico resultaría autoexcluyente no asumir que todas las disciplinas o campos de estudio se encuentran en esa sociedad del conocimiento, con lo cual una postura disciplinaria dogmática traería como consecuencia alejarse y autoexcluirse de la nueva sociedad que ya es un hecho. Por lo tanto, la pedagogía no dejará de ser pedagogía si acepta repensarse bajo nuevas lógicas. La sociedad del conocimiento ha de contar con la pedagogía como aliada, ya que precisamente el conocimiento, el aprendizaje y la tecnología ya son una realidad, y, en ese sentido, “hoy concebir la pedagogía y la educación sin la presencia de las tecnologías de la información y comunicación es algo impensable” (Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019: 128).

4. Sobre las pedagogías emergentes. Algunas constataciones

El carácter emergente de las pedagogías no ha de interpretarse como pedagogías totalmente nuevas, que nunca han sido exploradas o conocidas. Lo emergente hace referencia a este tipo de pedagogías que todavía se están gestando, que están en pleno proceso de desarrollo y que en ningún caso se constituyen como algo totalmente nuevo (Adell y Castañeda, 2015). Es decir, las pedagogías emergentes tienen como referencia las teorías pedagógicas que hoy se consideran clásicas, solo que están redefiniéndose a partir de nuevos escenarios y nuevos contextos.

Una de las tendencias más recurrentes, en este ámbito, tiene que ver con la innovación en el contexto educativo y como la idea innovadora permea la pedagogía para exponer una nueva visión pedagógica. Esto, asumido así sin mayor matización, puede traer como consecuencia que se distorsione la idea sobre innovación, ya que cuenta con múltiples definiciones y que, por lo tanto, se tiende a relacionar lo innovador con lo totalmente novedoso o nuevo. Este riesgo está presente de forma especial en el contexto pedagógico, ya que con cierta frecuencia la urgencia por presentar una nueva propuesta pedagógica ocasiona que se caiga con facilidad en dar un nombre nuevo, con ciertos matices que se pretenden sean novedosos, pero que en la práctica no siempre se obtienen resultados relevantes. Por lo tanto, la innovación “no significa que todo lo nuevo o todo cambio sea bueno o útil; así como tampoco algo que lleva años en vigor tiene que ser necesariamente considerado como obsoleto”. (García-Peñalvo, 2020: 138).

Ahora bien, si partimos del punto en que las pedagogías emergentes están surgiendo a partir de nuevos escenarios y nuevos contextos, estamos de acuerdo en que el aspecto tecnológico traducido en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, se hace profundamente presente (Calle Martínez, 2020; García-Peñalvo, 2020). Es fundamental aclarar que las pedagogías emergentes no tienen como objetivo principal el aprender a usar las tecnologías, es decir, las tecnologías permiten ciertamente tener la oportunidad de fortalecer y fomentar la competencia digital de todos los actores del proceso pedagógico. Pero, con el uso de las tecnologías se presenta la oportunidad de repensar la práctica pedagógica traducida en una nueva idea o un nuevo estilo pedagógico que no necesariamente tiene que estar indisolublemente unificada con las tecnologías de la información y la comunicación.

Por lo tanto, las pedagogías emergentes aparecen en el espectro pedagógico primeramente para modificar el rol de los actores del proceso pedagógico (Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019), para superar los límites físicos del aula (Adell y Castañeda, 2015), para configurar espacios y ecologías de aprendizaje (Raposo-Rivas y

Martínez-Figueira, 2019) y para fomentar la democratización de la tecnología, la ciencia y la innovación (Calle Martínez, 2020). Así como la definición de pedagogía tiene su grado de complejidad, también la definición de pedagogías emergentes cuenta con su dificultad al momento de ser conceptualizadas, ya sea por su carácter emergente o por las múltiples interpretaciones. Sin embargo, una primera aproximación a la definición de pedagogías emergentes sería aquella reingeniería de los procesos pedagógicos contextualizada en la sociedad del conocimiento, la cual supone un permanente proceso analítico y crítico que ha de desembocar en un conjunto de orientaciones de índole curricular y didáctica que configuran un nuevo paisaje de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2015; Gurung, 2015; Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019; Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2019).

La transformación de los problemas pedagógicos en posibilidades supone, lógicamente, la conciencia pedagógica en el sentido de identificar lo mejor posible aquellos elementos de corte curricular y didáctico que entran en juego a la hora de desarrollar los principios rectores de lo que ahora denominamos pedagogías emergentes. A este respecto, no se puede intentar ser un experto en pedagogías emergentes si antes no se conocen los planteamientos pedagógicos que han estado presente en la historia reciente de la humanidad. Esto básicamente evitaría la improvisación pedagógica al pretender mostrar algo nuevo con algunos matices, cuando en realidad pueda tratarse de un mismo principio pedagógico, pero con una nueva nomenclatura.

A todo ello, hay que agregar el hecho de que el reconocimiento de las pedagogías emergentes al contextualizarse en la sociedad del conocimiento, deben ser entendidas además con la instrumentalización y la mediación de las nuevas tecnologías (Arias-Flores, Jadán-Guerrero, y Gómez-Luna, 2019; Guring, 2015). Es decir, en las pedagogías emergentes las nuevas tecnologías encuentran un gran aliado para generar nuevas oportunidades y espacios de aprendizaje, pero debe quedar suficientemente claro que las pedagogías emergentes no tienen como fin último la enseñanza del uso de las tecnologías. Más bien, se trataría de fomentar procesos pedagógicos contemporáneos que puedan hacer frente a prácticas pedagógicas despersonalizadas e individualistas en detrimento del reconocimiento del otro (Mínguez y Hernández, 2013).

Con relación a los componentes de las pedagogías emergentes, se hace necesario reconocer las particularidades de este tipo de pedagogías por cuanto conllevan dentro de sí una gran cuota de aspectos tanto tecnológicos como sociológicos. De ahí lo importante de reconocer que las pedagogías emergentes no solo tienen un componente tecnológico, sino que lo tecnológico se ha de configurar para redimensionar las relaciones que se producen en la interrelación de los actores en el proceso pedagógico.

Un primer componente sería la sociedad del conocimiento en red (Gurung, 2015; Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019), y aquí se incluye la visión del conocimiento en permanente cambio desde la aceptación que el conocimiento también es una cultura con lo cual ha de ser compartido y socializado. Esta idea es compatible con el sentido de que el conocimiento forma parte de la existencia, y, como tal, se reconoce desde prácticas cotidianas y desde la cultura y sus tradiciones.

Un segundo componente tiene que ver con lo que el mismo Gurung (2015) denomina como “economía del conocimiento”, y se relaciona con la rápida expansión de dicho conocimiento por medio de las nuevas tecnologías, lo que además supone el contexto idóneo para el avance tecnológico, la investigación y el desarrollo. Sin embargo, este aspecto tiene como riesgo el que se haga un énfasis exagerado en el conocimiento de forma tan exclusiva, que se desemboque en una despersonalización del conocimiento bajo el subterfugio del dominio técnico al más alto nivel con el peligro de que “por sí

solo, no sirva para mejorar las condiciones de vida humana de los hombres” (Mínguez y Hernández, 2013: 199).

Un tercer componente tiene que ver con la democracia y la diversidad, lo cual incluye el compromiso tanto cívico como humano de las relaciones existentes e integradoras entre todas las personas y grupos humanos sin ningún tipo de distinción que pueda justificar la exclusión y la no aceptación. Se considera, además, la búsqueda de la igualdad de oportunidades y la equidad toda vez que desde las pedagogías emergentes se reconozca el valor de la cultura democrática, la participación y la socialización del conocimiento (Adell y Castañeda, 2015).

Finalmente, un cuarto componente de las pedagogías emergentes incluye la alfabetización y disposición hacia lo digital. En este sentido, este componente hace referencia no solo a reconocer que se está en medio de una sociedad digital, sino que además la formación y las competencias digitales ya forman parte del conjunto de competencias requeridas de cara al siglo XXI, con lo cual, tanto una actitud crítica y analítica, como proactiva ante lo digital, juegan un papel importante y hasta determinante en lo que conocemos hoy día como la dinámica de la sociedad del conocimiento (Gros, 2015). No se trata, entonces, de sumergirse en laberintos complejos sobre la tecnología, se trata más bien de estar en disposición a aprender y a darle un uso didáctico a las nuevas tecnologías, lo cual va acompañado de una transferencia e inferencia de esa información sobre lo digital que ya forma parte de todos los actuales escenarios.

Dentro de la gama de posibilidades enmarcadas como pedagogías emergentes, se pueden identificar de momento dos tendencias: las pedagogías emergentes de perspectiva tecnológica y las pedagogías emergentes de perspectiva pluripedagógica. Las primeras nos recuerdan que el componente instrumental principal lo constituyen las nuevas tecnologías (por ejemplo, la infopedagogía y la tecnopedagogía) y las segundas nos recuerdan que el componente instrumental principal se constituye a partir de los nuevos escenarios de aprendizaje tanto formal como informal (por ejemplo, la sociopedagogía y la ecopedagogía). En ambas perspectivas estará presente el componente tecnológico, solo que este no será el eje vertebrador principal en las mismas proporciones. Así, se identifican las siguientes pedagogías emergentes:

A juicio de Rosero, Moran y Kingman (2018: 10) la **infopedagogía**, “es la integración de las TIC con el programa de estudios, mediante la aplicación de modelos pedagógicos apropiados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no a la tecnología utilizada de las TIC en la educación”. Por lo tanto, la infopedagogía no tiene como centro de atención el aprendizaje de la informática sino la aplicación didáctica de las herramientas informáticas (Lanza, 2004). Mientras que la tecnopedagogía va a hacer énfasis en la instrumentalización tecnológica del proceso pedagógico. Esto se relaciona, por ejemplo, con el desarrollo de pautas y criterios para el uso de la tecnología en espacios virtuales de aprendizaje, o la forma de utilizar las herramientas digitales comunicativas que entran en juego dentro de la actividad pedagógica.

En síntesis, la **tecnopedagogía** se entiende como aquel diseño instruccional que se conjuga con herramientas tecnológicas para el reordenamiento del proceso pedagógico (Torres-Ortiz y Duarte, 2016). Evidentemente, en la tecnopedagogía la intencionalidad didáctica se enfoca en el sentido tecnológico y su inclusión en los diseños curriculares, con lo cual, de entrada, se está asumiendo que las tecnologías forman parte del sentido curricular y por ende de las competencias que se han de trabajar. Hablamos, entonces, de foros de discusión virtuales, trabajos colaborativos en contextos virtuales de aprendizaje, entre otros. Todo ello tiene, además, un componente formativo que combina tanto la competencia digital como el tratamiento digital de la información sin

dejar de reconocer que en un diseño tecnopedagógico se redimensionan las habilidades comunicativas y se espera que se logre la transferencia e inferencia al mundo real de lo que se aprende en el contexto virtual de aprendizaje. Así y de acuerdo con Garduño (2017: 112), “la inclusión de lo tecnopedagógico hace cíclico y recursivo el proceso, y fortalece los aspectos didácticos como, por ejemplo, la adaptabilidad de las herramientas web al diseño tecnopedagógico y no al revés”.

La **sociopedagogía** se asocia básicamente a un proceso de análisis crítico respecto a lo social cuyas propuestas de solución se hacen bajo una perspectiva pedagógica (Ryynänen y Nivala, 2015). Tiene como fuente la forma de abordar críticamente las ciencias sociales. Por otra parte, se aborda aquí el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad partiendo de la premisa que no se puede concebir una sociedad de forma aislada, sino en una constante interrelación con todas las esferas sociales de actuación (Medina y Bofill, 2016). En la sociopedagogía, el abordaje didáctico tiene como elementos principales el análisis de la realidad social y los problemas vinculados al ambiente y el contexto. Una postura muy relacionada con la sociopedagogía la encontramos en lo que se conoce como **pedagogía social**. Establecer fronteras disciplinarias entre ambas resultaría sumamente inadecuado, ya que se corre el riesgo de limitar el campo de acción y su riqueza pedagógica. En la práctica, se asocia la pedagogía social con la sociopedagogía teniendo como foco de atención “la lectura política y cívica de la educación como práctica liberadora, en convergencia con los movimientos de renovación educativa” (Caride, 2016: 93), sin dejar de mencionar el fomento de valores cívicos, culturales, la resolución de conflictos, la democracia cultural y la participación para así asumir que el carácter social desemboca en el carácter pedagógico (Caride, Gradañlle y Caballo, 2015).

La **neuropedagogía**, siendo un campo de estudio tanto biológico como social (Camacho, Alemán y Onofre, 2018; Calzadilla y Nass, 2017), analiza y estudia el cerebro y lo que ocurre en este durante el desarrollo del proceso pedagógico. Desde la neuropedagogía se asume que el cerebro es un órgano social en constante proceso constructivo aceptando que el conocimiento será significativo en tanto que se considere de entrada al ser humano como un ser racional, operativo y emocional. Una de las implicaciones para el campo pedagógico tiene que ver con el uso tecnológico al momento de analizar neuroimágenes para abordar con mayor precisión, los trastornos de orden cognitivo que pueden estar asociados a algunas alteraciones cognitivas. Además de esto, se reconoce desde la neuropedagogía la mediación de las tecnologías en el proceso pedagógico.

La **pedagogía socioambiental** consiste en la formación a partir de la idea de que las personas formamos parte del ecosistema, con lo cual se fomenta aquí el compromiso medioambiental. Como parte de las premisas de orden didáctico, la pedagogía socioambiental asume como práctica pedagógica la relación de la crisis de orden planetario con el desarrollo las políticas y los nuevos contextos de aprendizaje. Por otra parte, la pedagogía socioambiental persigue identificar la multilateralidad de las relaciones entre lo social y lo ambiental no quedando solo en un análisis crítico, sino en un proceso formativo continuo que abogue por un conocimiento educativo ambiental. (Valero y Balbi, 2020).

Por su parte, la **ortopedagogía** tiene como centro de atención el carácter terapéutico de la pedagogía, desarrollándose a partir de un conjunto de procedimientos y métodos que persiguen el fomento de las potencialidades de alumnos y estudiantes. Se atienden las dificultades de aprendizaje que impiden un adecuado desarrollo. El rol del profesional en la ortopedagogía gira en torno a la prevención, identificación y tratamiento de discapacidades. Progresivamente las tecnologías se han convertido en un

gran aliado para la ortopedagogía en tanto que ofrecen varias herramientas posibilitando el rediseño instruccional (Lerma, 2017), además de impulsar acciones para despatologizar la educación especial y la búsqueda de la integración (Diamant, 2016).

La **etnopedagogía** se constituye a partir de la necesidad de analizar el impacto de los contextos tanto interculturales como multiculturales en los procesos educativos contemporáneos. Desde la etnopedagogía se visualiza una propuesta curricular que pueda conciliar la cultura de alumnos y estudiantes con las prácticas pedagógicas de forma que la interculturalidad etnoeducativa no ha de limitarse a la adquisición de competencias, sino al sentido de estas en un contexto cultural determinado con el objeto de que el hecho educativo no sea considerado algo ajeno a la cultura. Se hace énfasis en las prácticas interculturales asumiendo que el aula no es el único espacio para aprender, sino que la comunidad también forma parte de los espacios de aprendizaje. Así, se constituye en área de estudio y de oportunidad investigativa “que atraviesa la frontera de la educación como coto cerrado en curso transversal con las diversas formaciones culturales que sirven de registro a experiencias educativas análogas, no idénticas, en razón, precisamente, de sus diferencias y contraste” (Sánchez, 2018: 14).

Desde la **pedagogía narrativa** se plantea un proceso por medio del cual los discentes reconstruyen y recrean su propio saber por medio de sus propios procesos de historias de vida. La relectura de los procesos que se identifican en la historia de vida consigue en la pedagogía narrativa el espacio idóneo para la construcción tanto individual como colectiva de conocimiento. Desde el plano docente, la pedagogía narrativa puede ayudar a perfilar la identidad docente “entendido como un saber encarnado, en continua configuración, teniendo en cuenta las vivencias con las que llegan, las experiencias que puedan darse durante la formación y las que imaginan y desean para su vida como enseñantes” (Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes, 2019: 67).

La **comunagogía** tiene como base de reflexión educativa un territorio determinado para ser transformado con relación a los planes de vida, con lo cual la educación no prepara para el éxodo, sino que el interés es seguir formando parte de la comunidad. En este sentido, en la comunagogía aquellos proyectos educativos responden al espíritu de la comunidad y su identidad y no a políticas educativas genéricas que no se parecen ni se identifican con la comunidad. En la comunagogía no existe distinción entre la educación formal, la no formal y la informal, ya que se asume que el desarrollo del proceso pedagógico tiene lugar en todo un espacio conformado al mismo tiempo por la escuela, la familia y la comunidad (Jaime Fajardo, 2017). Nace, de este modo, la comunagogía como una posibilidad pedagógica local y territorial como respuesta a la institucionalización del individualismo y el sentido empresarial de la educación.

Respecto a la **pedagogía feminista**, esta asume el quehacer educativo desde el principio de la autonomía y desde el empoderamiento, con lo cual la neutralidad es contraproducente ante las desigualdades sociales derivadas del género, el origen cultural o la clase social. La pedagogía feminista quiere identificar la base cultural que busca perpetuar ciertos valores compatibles con el patriarcado y la heteronormatividad. Así, desde esta perspectiva se aboga por un espíritu pedagógico que reconozca y respete a todos por igual sin ningún tipo de distinción, toda vez que se asume la necesidad de erradicar el conocimiento androcéntrico como única forma válida de aceptar el conocimiento, para así dar paso a la variedad de actores del proceso pedagógico los cuales también tienen cabida en la variedad de saberes (Martínez Martín, 2016). Todo esto se ha de cristalizar a partir de dos direcciones: la primera tiene que ver con la multidimensionalidad de los procesos pedagógicos, y la segunda tiene que ver con la concienciación tanto individual como colectiva respecto a los necesarios procesos de transformación social.

Desde la **neopedagogía** se hace un llamado a las nuevas lógicas pedagógicas como resultado de las tensiones y transiciones propias del siglo XXI. Así, el espíritu que ha de acompañar a la nueva pedagogía debe acomodarse desde la lectura crítica y analítica de una racionalidad que precisamente se encuentra rodeada de incertidumbres e imprecisiones. La neopedagogía imprime tanto un carácter interdisciplinar como transdisciplinar respecto a la visión que se tenga del mundo dando paso a una pedagogía de y en la posmodernidad. Este contexto cambiante acepta el hecho de que el saber ha de descentralizarse, con lo cual el quehacer pedagógico ha de fomentar una visión pluralista, sistémica y global. Todo ello plantea un nuevo orden pedagógico que se traduce en una intencionalidad innovadora cuyo epicentro ha de ubicarse en la escuela como institución social. Una de las implicaciones didácticas de la neopedagogía es superar la visión unifacética para dar paso a la visión polifacética y problematizadora del conocimiento desembocando en el fomento del pensamiento crítico, analítico y complejo. En la neopedagogía la práctica docente innovadora “carece de un método específico o teóricamente explicable ya que, desde la neopedagogía, como campo abierto, crítico y complejo, se permite que tal práctica sea expresada desde una racionalidad posmoderna de la educación” (Alzate, 2013: 218).

Por su parte, desde la **ecopedagogía** se constituye un conjunto de postulados que invitan a superar los linderos de la educación ambiental, es decir, la ecopedagogía pretende la armonización de todos los seres y elementos que forman parte del planeta y de esto surge la necesidad de una reconciliación a partir de la promoción del aprendizaje del sentido de las cosas. Todo esto ha de servir como razón para que las relaciones entre los seres vivos se puedan re-construir. Por otra parte, desde la ecopedagogía se exhorta al fomento de una educación que favorezca “el desarrollo social, económico y, sobre todo, el respeto y el amor por todo aquello que nos rodea; a través de la interacción” (Dimas-Sánchez, Peña-Moscoso, y Herrán-Bocanegra, 2017: 87). Este enfoque pretende cultivar la ciudadanía planetaria desde la idea de que vivimos en un mundo interconectado y con un espíritu integrador que promueva la inclusión, la corresponsabilidad ciudadana, ya que se entiende que el desarrollo sustentable no ha de depender del avance tecnológico bajo la excusa del progreso, sino que la idea de la sustentabilidad pasa por aceptar que hemos hecho daño al planeta y, por lo tanto, el consumismo no es la mejor alternativa para el desarrollo. Se trata entonces de concebir una práctica pedagógica desde la armonía entre la sociedad y la naturaleza.

El recorrido que aquí se ha presentado sobre un conjunto de propuestas pedagógicas emergentes sugiere un punto especial de revisión: ¿es obligatorio integrar las TIC para que en efecto se traten de pedagogías emergentes? Hay cierta ligereza en el interés por integrar las TIC así sin más, sin ningún tratamiento pedagógico, ni curricular ni didáctico bajo el subterfugio de la innovación en educación. Es más, según refiere Castro (2019: 30), “no hay un consenso en torno a las consecuencias del uso de las TIC, hay más bien discursos en disputa que enuncian opiniones diversas”. Por lo tanto, no se ha de discutir la presencia de las TIC en los procesos pedagógicos contemporáneos, se trata más bien de no aceptar que “las TIC prevalezcan sobre la formación, no tanto por ser una exageración, sino por tratarse de un error pedagógico, epistemológico y objetivo de consecuencias impredecibles” (De la Herrán y Fortunato, 2017: 316).

Integrar nuevas tecnologías al contexto educativo no es sinónimo de innovación, es decir, el conjunto de pedagogías emergentes que se han revisado aquí, nos permite visualizar que estas pedagogías se presentan como una nueva oportunidad para repensar posturas pedagógicas que se van transformando conforme el contexto y el ambiente reconfiguran su dinámica. Por lo tanto, el denominador común no está en las TIC, sino

en el nuevo entendimiento de la pedagogía en entornos cambiantes que, en este caso, emerge dentro de la sociedad del conocimiento (ver Tabla 1).

Tabla 1. Pedagogías emergentes y componentes principales

Nombre	Componentes principales
Infopedagogía	Aplicación didáctica de herramientas informáticas. Integra las TIC en el proceso pedagógico.
Tecnopedagogía	Instrumentalización tecnológica del proceso pedagógico. Diseño instruccional que vincula herramientas tecnológicas con el diseño curricular.
Sociopedagogía	Análisis de la realidad social y los problemas vinculados al ambiente y el contexto. Lectura política y cívica de la educación como práctica liberadora.
Pedagogía social	Asociada o relacionada con la sociopedagogía. Se asume el carácter social en el carácter pedagógico.
Neuropedagogía	De perspectiva biológica y social. Estudio y análisis del cerebro a lo largo del proceso pedagógico. El cerebro como órgano social en permanente proceso constructivo. Analiza neuroimágenes para abordar trastornos de orden cognitivo.
Pedagogía socioambiental	Relación de crisis de orden planetario con el desarrollo, políticas y nuevos contextos de aprendizaje. Identifica la multilateralidad de relaciones entre lo social y lo ambiental. Proceso formativo continuo.
Ortopedagogía	Carácter terapéutico de la pedagogía desarrollándose con procedimientos y métodos para fomento de potencialidades de alumnos y estudiantes. Atiende dificultades de aprendizaje.
Etnopedagogía	Analiza el impacto de contextos interculturales y multiculturales en procesos educativos contemporáneos. Propuesta curricular que concilia cultura de alumnos y estudiantes con prácticas pedagógicas.
Pedagogía narrativa	Discentes y docentes reconstruyen su propio saber por medio de procesos de historias de vida. Espacio para construcción individual y colectiva de conocimiento.
Comunagogía	Proyectos educativos responden a la identidad de la comunidad y no a políticas educativas genéricas. Sin distinción entre educación formal, no formal e informal.
Pedagogía feminista	Aboga por un espíritu pedagógico que reconozca y respete a todos por igual sin distinción. Necesidad de erradicar el conocimiento androcéntrico como única forma válida de aceptar el conocimiento.
Neopedagogía	El saber ha de descentralizarse. El quehacer pedagógico ha de fomentar una visión pluralista, sistémica y global. Nuevas lógicas pedagógicas como resultado de tensiones y transiciones del siglo XXI.
Ecopedagogía	Práctica pedagógica desde la armonía entre sociedad y naturaleza. Ciudadanía planetaria. Armonización de todos los seres y elementos que forman parte del planeta.

Fuente: Elaboración propia.

Es fundamental tener presente que las pedagogías emergentes se encuentran en un proceso de evolución y desarrollo constante y que, en la actualidad, aventurarse a perfilar una identidad teórica y práctica sobre las pedagogías emergentes puede traer como consecuencia solo un cambio en los recursos utilizados, pero no en lo educativo, es decir:

Una innovación pedagógica centrada en recursos sin cambio metodológico y formativo previos, podrá ser tecnológica y no necesariamente educativa, podrá favorecer multitud de aprendizajes significativos y relevantes y alumnos competentes, pero no necesariamente educación o formación, ni personas interiorizadas ni completas (De la Herrán y Fortunato, 2017: 313).

5. Conclusiones

La pedagogía como campo de estudio merece ser vista desde una perspectiva poliédrica que permita la interconexión no solo con otras áreas, sino con los procesos pedagógicos contemporáneos toda vez que, al no existir un acuerdo generalizado sobre la pedagogía, sí que es cierto el hecho de que esta realidad igualmente posibilita la permanente retroalimentación y la visión desde nuevas lógicas.

Ahora bien, el debate pedagógico más allá de superar la divergencia que acompaña el análisis sobre la pedagogía, se presenta como una oportunidad valiosa para que desde esta ciencia o campo de estudio se pueda asegurar lo que pudiese resultar adecuado o no al momento de que se desarrolle el proceso pedagógico. Es decir, si bien es cierto que cada disciplina tiene sus elementos definitorios, respecto a la pedagogía se ha de reconocer que con cierta facilidad se le imponen ciertas tendencias que si se analizan con profundidad, son provenientes de otros campos y que nos llega a la pedagogía bajo el subterfugio de la modernidad y hasta la posmodernidad.

El proceso crítico y analítico resulta adecuado al momento de explorar con profundidad la expansión de los campos de acción propios de la pedagogía. Sin embargo, sería un error dar por sentado que lo crítico y analítico de la pedagogía no incluye teorías, principios y métodos propios, con lo cual, si se parte del punto de considerar a la pedagogía como ciencia, estamos asumiendo que cuenta con todo un corpus tanto teórico como procedimental característico del campo pedagógico. No obstante, el empeño en “cientificar” las disciplinas posiblemente se entienda erróneamente con convertir el campo pedagógico en una ciencia que no es, cuando en verdad es una ciencia que en correspondencia con los tiempos actuales, tiene linderos totalmente permeables. Además, el sentido de la pedagogía, al ser eminentemente social, no tendría mayor alternativa que asumirse y aceptarse desde lo multi-interdisciplinario.

Así las cosas, la pedagogía nos presenta oportunidades investigativas bastante diversas que no tienen por qué encapsularse en el llamado proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, desde la pedagogía y al identificar el fenómeno objeto a investigar se pueden abordar, por ejemplo, los procesos pedagógicos contemporáneos, el aprendizaje en contextos virtuales de aprendizaje, las políticas públicas educativas, el currículo desde lo técnico y lo político, los modelos pedagógicos, entre otros. Por lo tanto, ya sea que se considera la pedagogía como ciencia o como una ciencia más dentro de las ciencias de la educación, lo cierto es que más que nunca en los tiempos actuales, la pedagogía tiene el deber irrenunciable a fijar posición ante los fenómenos de índole pedagógica que, en este caso, tienen lugar en lo que se conoce como sociedad del conocimiento.

La innovación educativa no es sinónimo de incluir nuevas tecnologías en la práctica pedagógica. Tampoco es sinónimo de cambiar todo y empezar de cero. Hablamos entonces que la innovación educativa, además de tener como objeto la mejora de los procesos pedagógicos, puede tener como aliadas a las nuevas tecnologías. Pero, ciertamente, puede haber innovación educativa sin que se esté obligado a incluir herramientas tecnológicas, solo que en plena sociedad del conocimiento la competencia digital es requerida, y la realidad es que la tecnología educativa ha tenido una gran

oportunidad para expandirse hasta tal punto que actualmente en mayor o menor medida las tecnologías prácticamente se encuentran en todos los campos educativos.

La sociedad del conocimiento es el contexto en el que, de momento, se están generando las llamadas pedagogías emergentes. El carácter emergente de estas pedagogías supone que se están desarrollando, que sus postulados tienen un carácter preliminar y, por consiguiente, no se puede categóricamente establecer todo un listado cerrado de pedagogías emergentes, pues sencillamente no sabemos si en un futuro relativamente cercano habrá nuevos escenarios que supongan nuevos retos para el campo pedagógico y, tal vez, lo que ahora conocemos como pedagogías emergentes puedan ser para entonces pedagogías transitorias hacia nuevos modelos pedagógicos.

Lo cierto es que las transformaciones globales están suponiendo el repensar y el redefinir ciertas lógicas de funcionamiento que, en el caso de la pedagogía, se asocian con lo que se ha estado denominando como las pedagogías emergentes. No obstante, es fundamental aceptar que el epicentro de las pedagogías emergentes no son las tecnologías de la información y la comunicación, el epicentro de estas pedagogías está en la sociedad del conocimiento, y toda la dinámica que esto puede generar ha impulsado lo que hemos estado analizando a lo largo de este artículo. Así, mientras se identifican pedagogías emergentes de perspectiva tecnológica, también se identifican pedagogías emergentes de perspectiva pluripedagógica como respuesta ante una práctica pedagógica que tiende más hacia lo social, reconstructivo, antropológico, biológico y relacional del ser humano sin desconocer las tecnologías, pero con una postura crítica y analítica de estas.

Considerando el carácter inconcluso y preliminar de las nuevas pedagogías, se puede proponer como una primera aproximación definitoria, aquella reingeniería de los procesos pedagógicos contextualizada en la sociedad del conocimiento, la cual supone un permanente proceso analítico y crítico que ha de desembocar en un conjunto de orientaciones de índole curricular y didáctica que configuran un nuevo paisaje de aprendizaje. Es de acotar que las pedagogías emergentes tienen como referentes lo que conocemos como teorías pedagógicas clásicas, y, dentro de la sociedad del conocimiento y como resultado del proceso dinámico de reajuste de lo pedagógico, estas se reinventan dando lugar a lo que conocemos de momento como pedagogías emergentes. Aunque totalmente nuevas no son, se ha de reconocer que lo que pudiese llamarse nuevo en estas pedagogías sería el replanteamiento pedagógico ante lo que ha supuesto para el mundo la sociedad del conocimiento.

En este artículo, así pues, se han presentado y analizado un conjunto de las llamadas pedagogías emergentes, y, como resultado del proceso investigativo realizado hasta este punto, se puede afirmar que ni son todas ni se tiene certeza teórica en su totalidad, ya que precisamente el carácter emergente hace temporal cualquier tratamiento teórico. Solo contamos con un nivel exploratorio inicial como resultado de la observación y análisis del desarrollo del proceso pedagógico, lo cual permite identificar dentro de las pedagogías emergentes a la infopedagogía, la tecnopedagogía, la sociopedagogía, la pedagogía social, la neuropedagogía, la pedagogía socioambiental, la ortopedagogía, la etnopedagogía, la pedagogía narrativa, la comunagogía, la pedagogía feminista, la neopedagogía, y la ecopedagogía.

Finalmente, la pedagogía como ciencia, así como las pedagogías emergentes como resultado de repensar y redefinir el proceso pedagógico, no han de limitarse solo al tratamiento de los recursos didácticos y de la adición de herramientas tecnológicas, sino que ha de trascender hacia el fomento de los valores cívicos, culturales y democráticos con el fin último de que las generaciones actuales y futuras puedan recibir una formación con un auténtico sentido de pertinencia social.

6. Bibliografía

- Adell, J., y Castañeda, L. (2015). "Las pedagogías escolares emergentes". *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 1-4.
- Alzate, F. (2013). "La neopedagogía: contextos y emergencias". *Hallazgos*, 11 (21), 207-221.
- Arias-Flores, H., Jadán-Guerrero, J., y Gómez-Luna, L. (2019). "Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking". *Hamut'ay*, 6(1), 82-95.
- Calle Martínez, C. (2020). "Las TIC como estrategia para la socialización del conocimiento". En Toledo Lara, G. (Coord.), *Políticas, universidad e innovación: retos y perspectivas* (pp. 175-197). Barcelona, Bosch Editores.
- Calzadilla, O., y Nass, J. (2017). "La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes". *Mendive. Revista de Educación*, 15(1), 21-40.
- Camacho, G., Alemán, I., y Onofre, V. (2019). "Neuropedagogía y su aporte a los niveles de aprendizaje". *Opuntia Brava*, 11(3), 273-279.
- Caride, J. (2016). "La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 85-106.
- Caride, J., Gradañlle, R., y Caballo, M. (2015). "De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía". *Perfiles educativos*, 37(148), 4-11.
- Castro, R. (2019). "Subjetividades y uso de las tic: una visión crítica al capitalismo contemporáneo". *Revista Gestión y estrategia*, (54), 23-38.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., y Paredes, A. (2019). "Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado". *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75.
- De la Herrán, A., y Fortunato, I. (2017). "La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)". *Acta Scientiarum. Education*, 39, (3), 311-317.
- Diamant, A. (2016). "Berta Braslasky (1913-2008): una maestra, la escuela de la vida y los itinerarios para tramitar su obsesión por la educación". *Multiárea. Revista de didáctica*, (8), 13-36.
- Dimas-Sánchez, P., Peña-Moscoso, A., y Herrán-Bocanegra, C. (2017). "Ecopedagogía y buen vivir: los caminos de la sustentabilidad". *Praxis*, 13(1), 84 - 92.
- García-Peñalvo, F. (2020). "La sociedad del conocimiento y sus implicaciones en la formación universitaria docente". En Toledo Lara, G. (Coord.), *Políticas, universidad e innovación: retos y perspectivas* (pp. 133-155). Barcelona, Bosch Editores.
- Garduño, E. (2017). "Idea: transformaciones de un modelo para la gestión tecnopedagógica". *Revista panamericana de pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, (24), 91-114.
- Gros, B. (2015). "La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes". *Education in the knowledge society*, 16(1), 58-68.
- Guirao Goris, S. (2015). "Utilidad y tipos de revisión de literatura". *Ene*, 9(2), 1-17.
- Gurung, B. (2015). "Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento". *Enunciación*, 20(2), 271-286.
- Jaime Fajardo, J. (2017). "La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos". *Argumentos: Estudios Críticos de la Sociedad*, 30(83), 195-218.
- Lanza, M. (2004). "Infopedagogía e informática educativa". *Secretaría de Estado en el Despacho de Educación de la República de Honduras*.

- Lerma, H. (2017). “Los saberes de la pedagogía”. *Revista panamericana de pedagogía*, (25), 23-47.
- Lúquez, P., y Fernández, O. (2016). “La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias”. *Cumbres*, 2(1), 101-114.
- Martínez Martín, I. (2016). “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”. *Foro de Educación*, (20), 129-151.
- Martínez-Salgado, C. (2012). “El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias”. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Medina, R., y Bofill, A. (2016). “Protección del medio ambiente y sus Ecosistemas: una mirada desde la sociopedagogía”. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-13.
- Mendoza, C. (2004). “La pedagogía como ciencia: notas para un debate”. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 229-240.
- Mínguez, R. y Hernández, M. (2013). “Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas”. *Teoría de la educación y cultura en la sociedad de la información*, 14 (3) 191-210.
- Mora-Vicarioli, F., y Salazar-Blanco, K. (2019). “Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning”. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 125-159.
- Ortiz, A. (2017). “Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación”. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(29), 165-195.
- Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figueira, E. (2019). “¿Tecnologías emergentes o tecnologías emergiendo?: un estudio contextualizado en la práctica preprofesional”. *Educar*, 55(2), 499-518.
- Rosero, J., Moran, F., y Kingman, A. (2018). “Aplicación de la info-pedagogía a través de las herramientas de colaboración”. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 3(17), 10-14.
- Ryynänen, S., y Nivala, E. (2017). “¿Empoderamiento o emancipación? Interpretaciones desde Finlandia y más allá”. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (30), 35-49.
- Sánchez, E. (2018). “Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 1-28.
- Torres-Ortiz, J., y Duarte, J. (2016). “Los procesos pedagógicos administrativos y los aspectos socio-culturales de inclusión y tecno-pedagogía a través de las tendencias pedagógicas en educación a distancia y virtual”. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 6(2), 179-190.
- Valero, M., y Balbi, A. (2020). “Pedagogía socio-ambiental: estructura conceptual”. *Mamakuna*, (15), 94-107.

* * *

Gustavo Toledo Lara es Doctor por la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, con estancia postdoctoral en el IUCE de la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Estudios Latinoamericanos, MSc. en Educación Superior (mención honorífica) y Pedagogo. Investiga sobre reforma universitaria, políticas públicas educativas y procesos educativos contemporáneos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5104-9555>