



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La formación de profesores: Un modelo complejo y transdisciplinario

Ayoub Settati

Universidad Autónoma de Chihuahua
ayoub1990partida@gmail.com

Isabel Guzmán Ibarra

Universidad Autónoma de Chihuahua
iguzman@uach.mx

Rigoberto Marín Uribe

Universidad Autónoma de Chihuahua
rmarin@uach.mx

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

Se comparten avances de investigación sobre la formación de profesores universitarios desde una perspectiva de la complejidad y la transdisciplinariedad, de manera particular se presentan resultados de la primera etapa de investigación en cuanto a un acercamiento a las percepciones y nociones de los profesores sobre complejidad y transdisciplinariedad, empleando como herramienta conceptual y metodológica el enfoque del tercer espacio. Los procesos de formación tradicionalmente enfocados más en una formación de profesores lineal, reduccionista y disciplinar, ya no responden a la realidad cambiante, la cual exige dialogar con dichos paradigmas tradicionales, a fin de pensar nuevas estrategias de formación que favorezcan el pensamiento complejo y transdisciplinario para romper las barreras de la fragmentación de saber y la parcelación de la realidad. Metodológicamente se siguen procesos de la Investigación-Formación-Acción que religan la docencia y la investigación en ciclos recursivos para la construcción y avance de procesos formativos. Como primeros resultados se cuenta con la estructuración del modelo de formación que religa la complejidad y la transdisciplina, desprendido del modelo se tiene un programa de formación de profesores, asimismo, se presenta un primer acercamiento a las percepciones de profesores mediante el análisis del tercer espacio. Se concluye en la trascendencia del modelo de formación y su programa de formación de profesores, así como en la importancia del acercamiento, a partir del tercer espacio, a las nociones sobre complejidad y transdisciplinariedad con que cuentan los profesores.

Palabras clave: *Formación de profesores, complejidad y transdisciplinariedad, tercer espacio, investigación-formación-acción.*

Introducción

Actualmente la educación sigue siendo un campo trascendental en el desarrollo social y humano. Ello implica la necesidad de un cambio de paradigmas y filosofías generadoras de reformas que logren concretarse en el aula, pues muchas veces se quedan en el plano especulativo, o como discursos vacíos de contenido. La mayoría de las propuestas, escasamente rebasan esquemas tradicionales con alternativas para trascender visiones parceladas.

La realidad debe visualizarse en su totalidad a fin de poder resolver los problemas cuya naturaleza es compleja, pero que normalmente seguimos abordando desde la simplicidad. Según Morin (2005) “vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye el paradigma de la simplificación” (p. 29). Es decir, formas de pensar reduccionistas y simplificantes que separan y parcelan el conocimiento científico y la reflexión filosófica, privando a la ciencia de toda posibilidad de conocerse, reflexionarse e incluso concebirse científicamente (Morin, 1999).

Teniendo esto en consideración, se plantea la pregunta ¿cómo integrar el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad en el diseño, implementación y valoración de un modelo de formación de profesores?

Esta ponencia pretende compartir avances de esta investigación sobre la formación de profesores desde una perspectiva de complejidad y transdisciplinariedad. Se presentan resultados de la primera etapa de trabajo correspondiente al análisis de las concepciones que tienen profesores universitarios sobre la complejidad y la transdisciplinariedad. Se emplea el enfoque del tercer espacio como herramienta teórica y metodológica.

Desarrollo

La complejidad y transdisciplinariedad para mejorar la docencia

Hablar de complejidad y transdisciplinariedad como un cambio de paradigma genera extrañeza y aversión por el desconocimiento de las dimensiones epistemológicas y filosóficas de estos conceptos.

Los paradigmas de la complejidad y la transdisciplinariedad invitan a reflexionar y cuestionar la realidad. Mediante la perspectiva de la complejidad se busca religar y unir lo separado, integrar y entender el tejido de las relaciones constituyentes de diferentes aspectos de vida y naturaleza (Morin, 2005).

El pensamiento complejo reúne en sí, orden y desorden, lo uno y lo diverso. Noción que trabaja las unas con las otras, dentro de una interacción complementaria y antagonista. Así, el pensamiento complejo vive la relación entre lo racional, lo lógico y lo empírico, y está animado por la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y por el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento, donde las verdades más profundas, sin dejar de ser antagonistas las unas de las otras, son complementarias.

El pensamiento complejo da cuenta de las articulaciones entre los dominios disciplinarios infringidos por el pensamiento simplificante y disgregador que aísla lo que separa, que oculta todo con lo que interactúa y lo que religa (Morin, 2005).

El término complejo puede parecer sinónimo de confusión y de incertidumbre, mientras que en realidad representa el desafío que se debe afrontar para poder distinguir y vincular lo incierto. El reto es doble, pues es necesario vincular lo que era considerado como separado y, paralelamente, aprender a conjugar certidumbre con incertidumbre. De cualquier forma, la complejidad no es la clave del mundo, sino el desafío a afrontar.

La disyunción, basada en separaciones y compartimentaciones, ha favorecido la falta de comunicación entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica. El pensamiento simplificante no puede resolver las causas esenciales de los problemas, pues es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple, ya que, o unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad (Morin, 2005).

La humanidad sigue y seguirá conociendo evoluciones y desarrollos, pero a costa de ella misma. No se pueden negar los privilegios y avances del desarrollo, sin embargo, es un progreso desmedido. Nicolescu (2009) hace hincapié en que “mañana será demasiado tarde” ante la velocidad y la entrega a lo que nosotros mismos producimos, excluyendo la esencia del ser humano y su acción natural.

Esta situación real, debería estar presente en el debate académico, donde la acción reflexiva da oportunidad al sujeto (profesor) de analizar su hacer y comprender su complejidad y, con ello, entender el tejido de hilos en su práctica y los fundamentos teóricos que la constituyen.

Reflexionar nuestra práctica es un imperativo, esta reflexión deberá trascender la disciplina para redimensionar la realidad compleja. Estas reflexiones sustentan la propuesta de un modelo de formación que permita “ver con nuevos ojos” la práctica docente, a fin de plantear una formación dinámica, interactiva y dialogante con la sociedad y la naturaleza. De esta forma, se pueden religar los saberes y profundizar en lo que se encuentra “entre”, “a través” y “más allá” de las disciplinas, Nicolescu (2009). En ese sentido, el modelo integra los planteamientos conceptuales, epistemológicos, ontológicos, metodológicos y estratégicos como alternativa para superar la fragmentación y compartimentación del conocimiento.

El tercer espacio: Complejidad y transdisciplina

Se consideran enseguida tres acercamientos en torno al tercer espacio. El *primer acercamiento*, analiza la propuesta de Bhabha (1994), para quien resulta “significativo que las capacidades productivas de este Tercer Espacio tengan una procedencia colonial o poscolonial.” (p.38). Analiza la mixtura de componentes culturales, como una hibridez conformada por elementos disímiles de naturaleza heterogénea e historia diversa, brindando al tercer espacio un sentido de hibridez caracterizado por su multirreferencialidad y multidiscursividad para interpretar la realidad (Gutiérrez-Cabello, 2017).

Bhabha precisa “la hibridación para mí es el ‘tercer espacio’ que permite emerger otras posiciones.” (Rutherford, 1990, p.211). Esta connotación concibe al tercer espacio como una relación entre dos fenómenos diametralmente opuestos. Esta idea sumada a la de “binarismo cultural” (Rutherford, 1990, p.211), abre posibilidades para una religación entre entidades dialógicas.

Así, dos entidades dialógicas propias de un binarismo, no representan posiciones estáticas (Rutherford, 1990, p.210-211), llevan a un tercer espacio –hibridez–, que se desarrolla a partir de posturas, diferencias culturales, identidades, y situaciones originadas en la religación entre dos conceptos dicotómicos.

Entonces, puede decirse que el tercer espacio surge como un plano de realidad emergente, perceptible o imperceptible, convirtiéndose en alternativa para religar pares dialógicos que generen nuevas opciones discursivas (Moje et al., 2004). De estos pares dialógicos emergen nuevas posturas “donde la diferencia no es ni Uno ni Otro *sino algo más, inter-medio*, encuentran su agencia en una forma del ‘futuro’ donde el pasado no es originario, donde el presente no es simplemente transitorio.” (Bhabha, 1994, p.219).

En el *segundo acercamiento* se abordan sucintamente algunos estudios aplicados a la educación, en tres líneas: alfabetización y aprendizaje; mediación del conocimiento; y formación inicial o continua de profesores, con el uso del tercer espacio como óptica de análisis teórico-metodológica.

En la primera línea, Gutiérrez (2008) plantea el desarrollo de una alfabetización sociocrítica en el tercer espacio. En la segunda línea, Moje et al. (2004) analizan las intersecciones y rupturas dadas en los espacios cotidianos y escolares de conocimientos y tipos discursivos. Asimismo, Pereira (2019), sustentada en su experiencia reflexiona sobre la formación del profesorado, la epistemología del trabajo del profesorado desde una perspectiva narrativa y mediacional hacia un tercer espacio. Analiza el campo de la formación docente como profundamente complejo, multireferencial y caleidoscópico.

En la tercera línea, referida a la formación inicial y continua de profesores, Beck (2020) analiza la relación entre las Instituciones de Educación Superior y distritos escolares. Describe programas de primero, segundo y tercer espacio. Los programas en el tercer espacio implican la reflexión permanente sobre la evidencia y sus resultados. El trabajo de Greca (2016) está dedicado a apoyar a los docentes de primaria en formación, en la comprensión de la enseñanza de la indagación mediante la construcción de un tercer espacio discursivo. Gutiérrez-Cabello (2017) considera la formación de profesores orientada a la búsqueda de alternativas educativas integradoras que logren una articulación entre: teoría, práctica, reconocimiento de la identidad, y conocimiento del estudiante. Concibe “el encuentro dialógico entre dichas dimensiones como un tercer espacio en el que discursos que se encuentran en los márgenes e incluso en conflicto, puedan servir para la construcción de nuevos significados de la realidad educativa.” (p.1). Abraham (2021) describe un proyecto de estudios en el extranjero. El proyecto incluyó a doce educadores de pre-servicio y en servicio de K-12. En este proceso estudiaron español, alfabetización y prácticas pedagógicas culturalmente sensibles. Gupta (2020), realiza una investigación con maestros de primera infancia en algunos países asiáticos e interroga sobre la sostenibilidad de la aplicación de

marcos pedagógicos euro-occidentales en la preparación de profesores de primera infancia que ejercerán su docencia en contextos de países no occidentales. Morarua y Santana (2018) analizan las experiencias de tres estudiantes de tercer año de pedagogía en inglés quienes vivieron el papel de profesores en un proyecto de vinculación con un entorno de la universidad con alto índice de pobreza y riesgo de vulnerabilidad.

El *tercer acercamiento* parte de la revisión teórica, para establecer cómo se emplea la noción de tercer espacio en nuestro estudio. Se comentan dos posiciones extremas en la concepción de tercer espacio. La primera, cuestiona la falta de apego a la propuesta de Bhabha, argumentando que, en ocasiones, en el campo educativo se ha distorsionado, alejándose y sustituyendo el principio “liberatorio de su potencial revolucionario individual y social, por un discurso que se concentra en el maestro y que neutraliza el poder.” (Richardson-Bruna, 2009, p.222). En el otro extremo, se encuentra una segunda posición –inicial–, que concibe “cualquier relación entre dos entidades como un tercer espacio, sin la necesidad de que sea una colaboración especial o innovadora; entonces, entendemos cualquier tipo de práctica pedagógica como un tercer espacio.” (Morarua y Ríos, 2018, p.324).

Ante estas dos posiciones “binarias”, la construcción de una tercera postura encamina a un tercer espacio, con argumentos que tributen a la discusión. Es el caso de quienes, ante el llamamiento a reconceptualizar e investigar el campo de la formación de profesores, señalan “Nos atrajo la construcción del Tercer Espacio, ya que nos permitió hacer visibles las conexiones y movimientos entre binarios de profesores en formación mientras estaban en prácticas en la escuela (Jordan & Elsdén-Clifton, 2014, p.223).

Morarua y Ríos (2018) mencionan que utilizan el tercer espacio como un concepto que ofrece “un marco para reconocer las tensiones y los dilemas de los estudiantes negociando terrenos desconocidos” (Jordan & Elsdén-Clifton, 2014, p.223).

Vistrain (2009), plantea que el análisis educativo, desde el tercer espacio, no debe ser tomada ortodoxamente la propuesta de Bhabha. Sugiere que el tercer espacio presupone la existencia en la práctica escolar de dos espacios, designados: “espacio institucional” y “espacio local”. Propone romper con posiciones binarias para generar categorías abiertas que propicien el encuentro entre los dos espacios (local e institucional) para “co-construir, en la interacción pública y colectiva, un tercer espacio en donde los alumnos expresan conocimientos previos al tema escolar que se está exponiendo en ese momento para darle sentido.” (Vistrain, 2009, p.3). Las referencias verbales son conocimientos “locales” que los estudiantes sostienen como formas discursivas alternas en el aula, ya que cada expresión verbal de los estudiantes surge de sus acervos de conocimiento sobre el tema que se analiza.

Nuestra postura se acerca más a la idea, no de romper per se con los binarios, sino partir de ellos, reconocer su existencia, para avanzar en la ruptura de posturas dicotómicas que conducen a racionalidades con posiciones extremas y distantes. Al respecto, Nicolescu (2009) plantea en su Axioma Lógico, que dos argumentos contradictorios situados en los extremos de una línea –un plano de realidad– como puntos A y no-A, sin la posibilidad de un punto medio entre ambos, esta imposibilidad conduce, en la lógica aristotélica, a la noción de

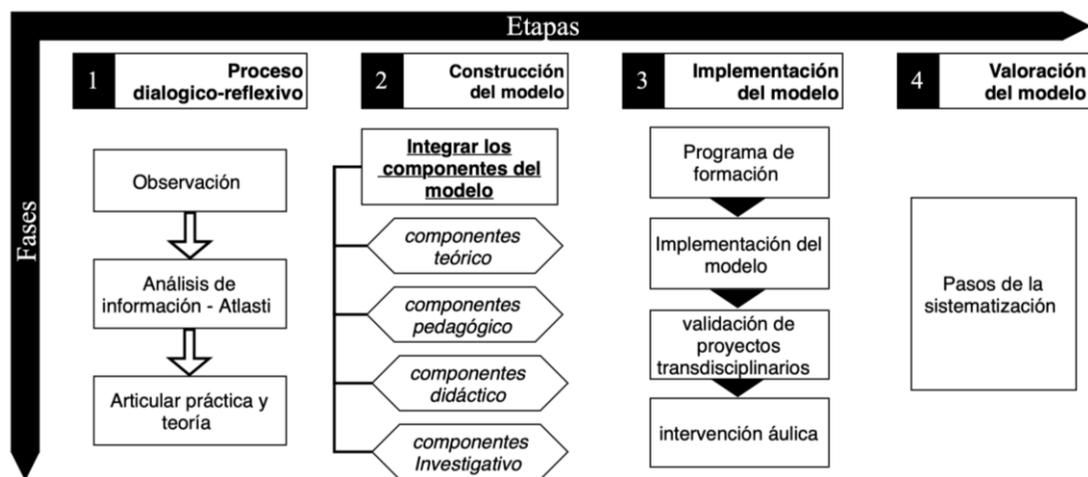
Tercero Excluido. Sin embargo, atendiendo al Axioma Ontológico que señala la existencia de diferentes planos de realidad, surge el Tercero Incluido, como un plano de realidad distinto, capaz de entender y ver argumentos desde otros planos de realidad, este tercero incluido participa en el plano del tercer espacio, con la posibilidad de explicaciones distintas, ante fenómenos, situaciones o planos de realidad diversos.

Enfoques y rutas metodológicas

La investigación es de corte cualitativo, pretende comprender la realidad desde varios niveles (Nicolescu, 2009). Se emplea el método a Investigación-Formación Acción (IFA) (Suárez, y Metzdorff, 2018) orientado a la construcción de horizontes amplios con el concurso de diversos actores y lecturas de una realidad compleja y transdisciplinaria.

El proceso metodológico se considera cuatro etapas y sus fases.

Figura 1. Estrategia metodológica



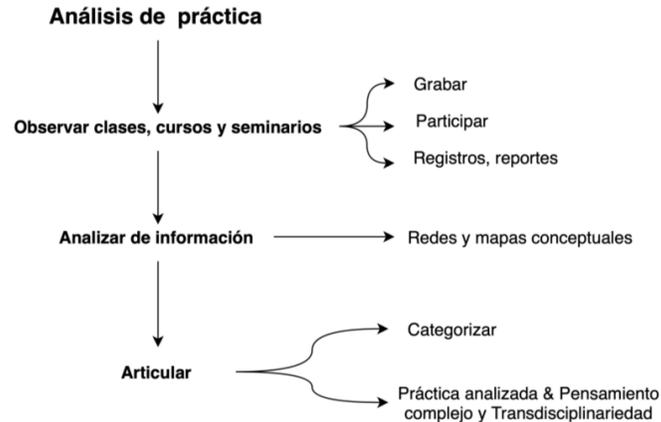
Elaboración propia.

Primera Etapa. Análisis de la Práctica

En esta etapa se generan momentos de reflexión sobre la práctica educativa, que recoge percepciones y esquemas de formación (Figura 2).

En un primer momento busca analizar el conocimiento que los profesores tienen sobre complejidad y transdisciplinariedad. En un segundo momento, dentro del proceso de formación de profesores (tercera etapa), se desarrollan estrategias pedagógicas, cuyo análisis, lleva a caracterizar la práctica docente. Ambos procesos se registran mediante la observación, videograbaciones, diálogos y narrativas.

Figura 2. Análisis de la Práctica



Elaboración propia.

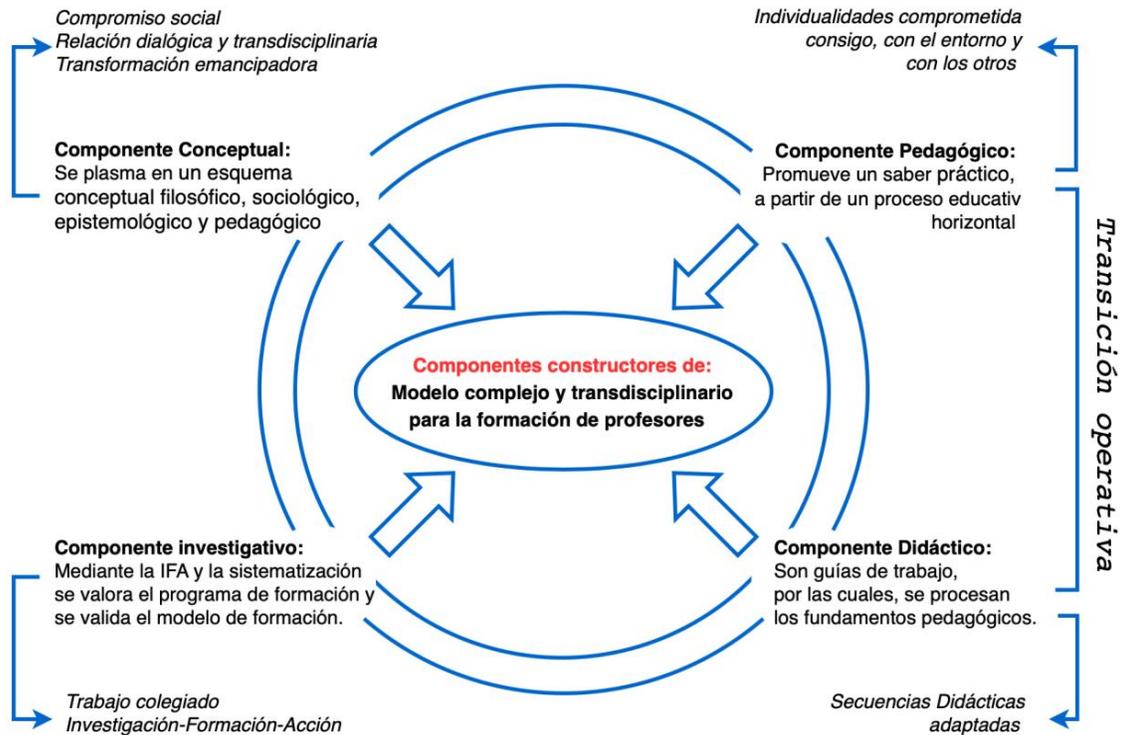
El primer momento, se apoya en el enfoque del tercer espacio. Se trabajó con un grupo de 13 profesores-participantes (en su rol de estudiantes), siete mujeres, todos profesores universitarios, en un curso de formación continua organizado por el Centro de Desarrollo Docente de la universidad. Sus formaciones profesionales son: siete profesores del área humanística y seis del área de ingeniería (químicos, ecologistas, zootecnistas). La temática del curso fue la complejidad y la transdisciplinariedad. La modalidad fue a distancia, mediante videoenlace utilizando la plataforma Zoom.

El trabajo en el tercer espacio involucró tres situaciones o planos de realidad. El primero, representa la situación de aprendizaje en el aula en que se encontraron los profesores-participantes, con características de colaboración para construir y transformar el conocimiento, y de hibridez considerando que todo estado de diferencia cultural se construye en espacios de contradicción dialógicos (Bhabha, 1994). Así, el plano de realidad de las culturas escolares es híbrido con procesos multirreferenciales y multidiscursivos. El segundo plano lleva a las historias personales, que en la interacción pedagógica ponen en común los profesores-participantes, conjugado con los acervos de conocimiento que los participantes aportan al debate y construcción colectiva de los nuevos saberes producidos entre profesor y estudiantes. Estos acervos forman parte de las experiencias o vivencias culturales: personales y comunitarias de los participantes (en la familia, la escuela o el barrio). El tercer plano se desarrolla a partir de situaciones propuestas a los estudiantes como pares dialécticos, disparadores de sus participaciones verbales o discursivas, que promueven la discusión sobre los planos de realidad en los que se conduce el análisis, así como del surgimiento del tercero incluido.

Segunda Etapa. Construcción del Modelo de Formación

Parte de procesos de sensibilización y toma de conciencia mediante la reflexión teórica, epistemológica y metodológica para transitar de la reflexión a la acción, religando los principios del pensamiento complejo, los axiomas de la transdisciplinariedad y los saberes colegendamente construidos.

Figura 3. Modelo de formación

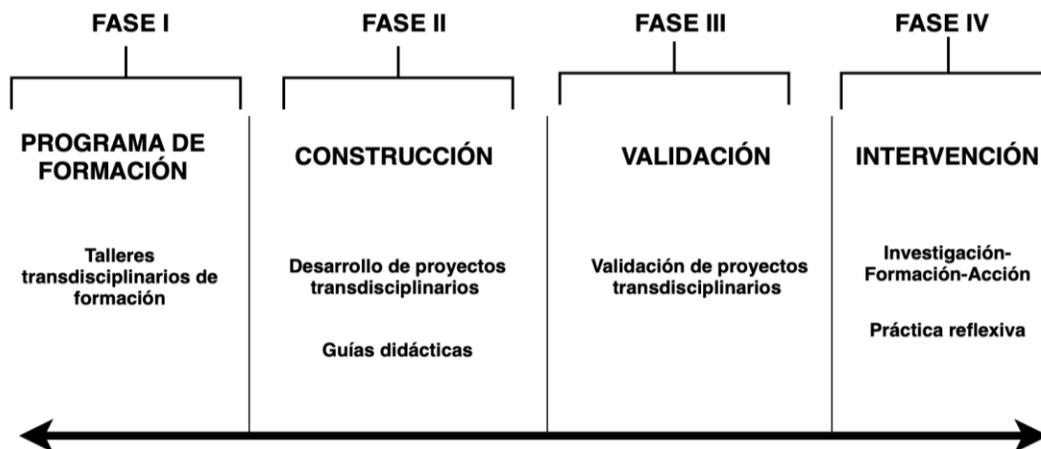


Elaboración propia.

Tercera Etapa. Implementación del Modelo

Cubre en cuatro fases.

Figura 4. Implementación del modelo



Elaboración propia.

Fase 1. Programa de formación

Se desarrollan tres talleres transdisciplinarios de un total de cinco; en su realización se emplea una “guía para el docente”, construida con una tipología sustentada en el Modelo de Formación.

Fase 2. Construcción

Con base en lo aprendido en la fase anterior, los profesores participantes construyen proyectos transdisciplinarios con los cuales intervienen en el aula en la cuarta fase.

Fase 3. Validación

Los proyectos transdisciplinarios construidos, son validados en un proceso individual, en triada, y se exhiben grupalmente para su validación final.

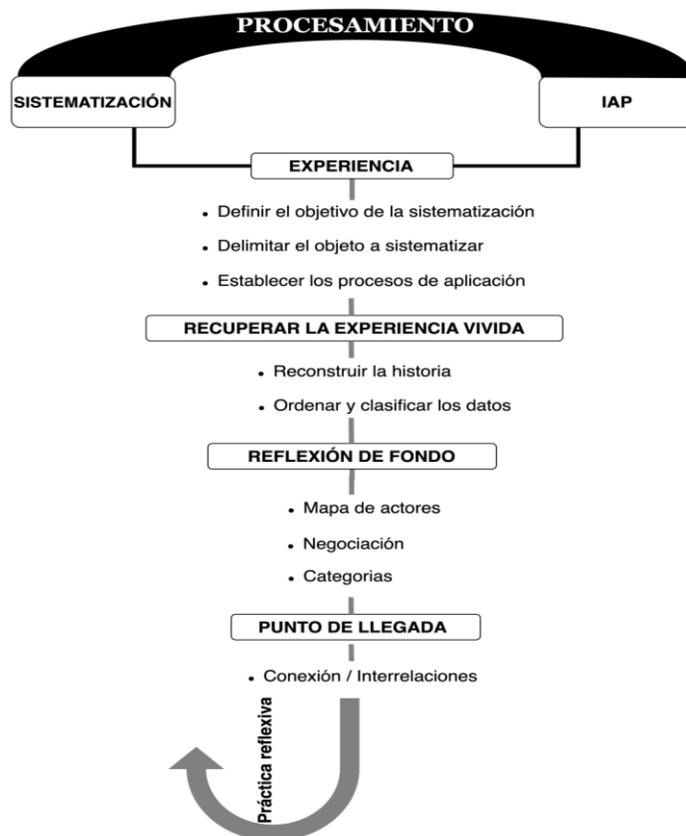
Fase 4. Intervención áulica

Los proyectos transdisciplinarios validados se aplican en un proceso de intervención áulica. Esta se realiza en los grupos-clase en las materias para las cuales se diseñaron proyectos transdisciplinarios. Aquí, el docente desarrolla dos roles: como profesor y como investigador de su práctica.

Cuarta Etapa. Valoración del Modelo

En esta etapa se da la Sistematización de Experiencias Educativas (Jara, 2018) con el grupo de profesores participantes en la implementación del Modelo. Ghiso (2019) plantea la sistematización como estrategia de investigación que suscribe la construcción de conocimiento y teoría sobre una realidad mediante un corte crítico a la práctica y la experiencia.

Figura 5. El proceso de sistematización de experiencias



Elaboración propia.

Resultados

Se presenta el análisis de una serie de testimonios discursivos ocurridos en la sesión del curso de complejidad y transdisciplinariedad referido. Se plantearon dos preguntas binarias para su análisis dialógico. La primera pregunta fue ¿Qué es la simplicidad y qué es la complejidad? Y la segunda ¿Cuáles son las diferencias entre inter, multi y transdisciplinariedad? Aquí se analiza la primera cuestión.

Testimonios Serie 1

Profesor	Analizaremos dos conceptos ¿Qué es la simplicidad, en oposición a qué es la complejidad?
Javier	...la simplicidad es algo simple, para llegar a lo general: la complejidad.
Juan	...la simplicidad sería algo práctico y sencillo...la complejidad son términos difíciles de explicar.
Esther	la complejidad es...algo un poco más complicado.
Gilberto	...la simplicidad tiene un factor y la complejidad puede ser multifactorial.
Sofía	La complejidad está allí, en el pensamiento, algo que no logro captar a primera vista, como lo simple
Karla	Simplicidad, cuando hay relación directa, la complejidad son varias partes interrelacionadas.
Profesor	No les parece tautológico que la simplicidad sea algo simple y la complejidad algo complicado.
Herminio	Bueno...la simplicidad es sin profundidad...superficial, la complejidad es diversidad de elementos intervinientes en una relación
María	Yo lo veo en el tiempo, la simplicidad se resuelve a corto plazo y la complejidad se resuelve en más largo tiempo
Roberto	sistemas simplificados de solo factor, los sistemas de integración son complejos
Raquel	...algo automático, sencillo, lo complejo necesitamos comprenderlo para solucionarlo
Alicia	...la simplicidad es algo lineal...perfecto
Alberto	lo simple es sencillo, disciplinario, en la complejidad resulta complejo decir "es verdadero o es falso"

Se desataca que en esta situación de aprendizaje las participaciones se orientaron a la pregunta planteada, unos buscaron ejemplificar su aportación activando los conocimientos previos (historia personal y acervos propios) y otros se aproximaron al concepto pero denotaron poca solidez de argumentación.

Ante participaciones que definían la simplicidad como lo "simple", "práctico", "sencillo", se buscó encauzar las aportaciones, sin embargo, el paradigma de simplicidad concebido como la necesidad de fragmentar mediante el análisis para entender un fenómeno complejo no afloró, mucho menos la idea de que lo simple solo existe como un esfuerzo por simplificar la realidad compleja. Muchos testimonios ven la simplicidad como lo "lineal", "superficial", "automático", o bien incorporan al análisis categorías como el tiempo, o lo verdadero y lo falso.

Respecto a la complejidad, en oposición a la simplicidad, las respuestas se expresaron como lo "general", "difícil de explicar", "multifactorial", "partes interrelacionadas"; otros participantes lo describieron sinónimo de "complicado", o como aquello que es necesario comprender para poder solucionarlo. Llama la atención el caso de Sofía, quien trae a colación la discusión epistemológica sobre la complejidad –sin fundamento, solo como una expresión coloquial–, sin proponérselo introduce el análisis sobre ¿dónde se encuentra la complejidad?, ¿está en el "pensamiento" del sujeto? o ¿se encuentra en la realidad?, o bien no logra captar la realidad debido a su complejidad.

En la serie de testimonios se observa que los conocimientos compartidos no aluden a los testimonios previos de otros participantes, sino que cada uno trata de aportar ideas propias, que abonen a la construcción conceptual

grupal y cuando ellos aportan conocimientos propios de su historia o su acervo para proponer una respuesta, se abre el tercer espacio para el aprendizaje.

Conclusiones

Se concluye que la investigación tiene un avance sólido en tres productos concretos, un estado del arte, un Modelo de Formación con enfoque transdisciplinario y complejo concluido, del cual se desprende un Programa de Formación, en la modalidad de diplomado, que se encuentra en su etapa de revisión institucional que brinde la aprobación para su implementación a un grupo de profesores. Se trabaja actualmente en la construcción de la Guía didáctica para docentes, que incorpora los componentes del Modelo.

Una aportación relevante es la pertinencia epistemológica y metodológica al integrar a la complejidad y la transdisciplinariedad como elementos necesarios en los procesos de formación de profesores, aportando una visión abierta y holística de la realidad de las prácticas educativas.

La adopción del enfoque del tercer espacio facilitó el análisis de las percepciones y acervos de conocimiento de los profesores respecto a sus saberes sobre complejidad y transdisciplinariedad. La serie de testimonios presentada evidencia desconocimiento de los conceptos analizados. Sus conocimientos previos sobre esta temática son insuficientes para argumentar o fundamentar la construcción conceptual. En sus pre-nociones no se asoman constructos que permitan la construcción grupal en el plano de la situación de aprendizaje ensayada. Las preguntas dialógicas propuestas como disparadoras del debate discursivo, funcionaron para el logro del objetivo perseguido, evidenciando el análisis desde diversos planos de realidad.

En el análisis completo de las series de testimonios con que se cuenta, existen elementos suficientes para categorizar y conceptualizar sobre las percepciones de los profesores sobre complejidad y transdisciplinariedad de tal forma que apoye el proceso de formación de profesores.

La construcción de un modelo para la formación del profesorado universitario, resulta trascendental para la transformación real de las prácticas educativas, ante la falta de estrategias para enfrentar situaciones complejas.

Referencias

- Abraham, S. (2021) Crafting a pedagogical third space in a transnational teacher education project. *Teaching and Teacher Education*. 97, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103207>
- Beck, J.S. (2020). Investigating the Third Space: A New Agenda for Teacher Education Research. *Journal of Teacher Education*. 71(4), 379–391. DOI: <https://10.1177/0022487118787497>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Londres, Nueva York: Routledge

- Ghiso, A. (2019). *Investigación Educativa en el aula: Conceptos, metodologías y estrategias*. Infod. San Salvador: El Salvador.
- Greca, I.M. (2016). Supporting pre-service elementary teachers in their understanding of inquiry teaching through the construction of a third discursive space. *International Journal of Science Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2016.1165892>
- Gupta, A. (2020) Preparing Teachers in a Pedagogy of Third Space: A Postcolonial Approach to Contextual and Sustainable Early Childhood Teacher Education, *Journal of Research in Childhood Education*, 34:1, 43-58. DOI: 10.1080/02568543.2019.1692108. To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1692108>
- Gutiérrez-Cabello, A. (2017). Construyendo el tercer espacio en la formación inicial del profesorado. Una experiencia práctica desde el enfoque de los fondos digitales de conocimiento e identidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 35-49. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.1.35>
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*. 43(2), 148-164. doi:10.1598/rrq.43.2.3
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Colombia. Cinde.
- Jordan, K. & Elsdon-Clifton, J. (2014). Through the lens of third space theory: Possibilities for research methodologies in educational technologies. In S. Zvacek, M. T. Restivo, J. Uhomoihi & M. Helfert (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU-2014) Volume 1* (pp. 220-224). doi: 10.5220/0004792402200224
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. doi:10.1598/rrq.39.1.4
- Morarua, M., y Ríos-Santana, L. (2018) Transitando de estudiante a profesor: rearticulaciones en el tercer espacio de una práctica temprana comunitaria. *Estudios Pedagógicos* 44(3), 317-335.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para educación del futuro*. Francia. Santillana
- ____ (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. (M. Pakman, Trad.) Barcelona: España. Gedisa. (Obra original publicada en 1990).
- Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, Sonora México. https://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/Manifeste_Espagnol_Mexique.pdf
- Pereira, F. (2019). Teacher Education, Teachers' Work, and Justice in Education: Third Space and Mediation Epistemology. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.5>
- Richardson-Bruna, K. (2008). Jesús and María in the jungle: an essay on possibility and constraint in the third-shift third space. *Cultural Studies of Science Education*, 4(1), 221-237. doi:10.1007/s11422-008-9159-0
- Rutheford, J. (1990). The third space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutheford (Ed.) *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 49-74.
- Vistrain, A. (2009). Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 8, 1-22. http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain_tercer_espacio.html