

**COMPRESIÓN DESCOLONIZADORA A TRAVÉS DE LOS FUNDAMENTOS
ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y AXIOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN**

Xiomara Liberto,

Dra. Gerencia. libertoxiomara1978@gmail.com. Docente UNELLEZ

Gustavo Jaime,

Dra. Gerencia. libertoxiomara1978@gmail.com. Docente UNELLEZ

Orlando Sánchez

MSc. Gerencia Pública. Docente UNELLEZ

“No existe la vida sin la muerte, como no existe la muerte sin la vida. Pero existe también una “muerte en vida”. Y la “muerte en vida es, exactamente, la vida a la cual se le prohíbe ser.” (Freire, 1979)

Comenzamos el transitar de la descolonización de la educación con una frase preclara del pensador Paulo Freire, la cual es propicia para esta ruptura paradigmática que estamos viviendo en la educación latinoamericana, así como también en el mundo entero. Y es que la educación básica, diversificada y universitaria está enfrentando desafíos históricos, filosóficos, sociales, culturales, epistemológicos, ontológicos y axiológicos que demandan una nueva manera de educar, una nueva manera de enseñar, una nueva manera de aprender, pensar y de producir conocimiento, a contracorriente de la colonialidad que se viene repitiendo desde hace más de quinientos (500) años en nuestra sociedad.

Desde el siglo XX, se han escuchado voces dedicadas a dialogar sobre el camino para superar esta crisis paradigmática y transformar la educación, en la vía a la descolonización de la educación. En ese sentido, De Sousa (2014) refiere que “la descolonización de las ciencias sociales se debe a un diálogo entre la teoría crítica descolonial europea versus el pensamiento del sur global” (p. 13). Estas palabras acuñadas por Boaventura buscan que en la educación se recuperen los saberes y a su vez que los pensemos desde del sur, desde otro horizonte, donde el conocimiento verdadero y con validez no sea solo el científico, sino que también sea aceptado el conocimiento empírico.

Antes de profundizar el diálogo acerca de la descolonización, es preciso pasarse por lo que ha sido y significado el proceso de colonización, desde diversos puntos de vista en nuestros países latinoamericanos, haciendo énfasis en la

colonización de la educación, con la incursión del eurocentrismo, así como desglosar todas la herramientas de las que se ha valido el proceso colonizador para permear las culturas no occidentales y oprimirlas, además de la forma como se ha reinventado el mismo, a través de lo que se conoce como el neocolonialismo, con la finalidad única de generar la subordinación típica de estos procesos. Ello coadyuvará a obtener una acepción más clara del tema que se abordará en el presente ensayo.

El proceso colonizador tiene sus orígenes a finales del siglo XV, específicamente en 1492 con el acontecimiento marcado de un movimiento denominado por la cultura occidental como el “Descubrimiento de América”, este movimiento tuvo la característica principal de lograr en 50 años un brutal proceso de colonización, en los que impusieron su visión del mundo, aniquilando la riqueza material, espiritual y cultural de nuestros antepasados ocupantes de la tierra, y aún en nuestros tiempos a pesar de que existe conciencia plena de lo sucedido, no se han sopesado los daños reales causados por los colonizadores. Dentro de este contexto Cesarie (2006), señala que el proceso colonizador dejó “culturas pisoteadas, instituciones minadas, tierras confiscadas, religiones asesinadas y representaciones artísticas aniquiladas” (p. 117).

Durante este proceso, se produjo un choque sociocultural acentuado, buscando el sometimiento a un movimiento histórico único supeditándonos a un marco civilizatorio caracterizado en los valores de universalidad, objetividad y racionalidad. Esta subordinación se presentaba en todos los campos de

la existencia humana y la educación no escapó de esto, de hecho fue uno de los espacios sociales donde tuvo mayor incidencia, ya que la misma fue usada como la plataforma de los procesos ideológicos requeridos por el sistema opresor, destruyendo todo vestigio de conocimiento autóctono, toda institución educativa y cultural así como la imposición de un modelo educativo memorizado, pasivo y prediseñado. Es decir, desde ese momento se instauró lo que se conoce como la educación eurocéntrica.

La educación eurocéntrica, ha servido de hilo conductor en los procesos de colonización y se apoya según Solano (2015) “en cuatro grandes dimensiones que son el antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo” (p.119). Estas dimensiones son las que motorizan la forma en que se ha pensado y se ha hecho educación después de la colonización. Y la conjunción de estas cuatro dimensiones son las que dan fundamento a la matriz neocolonial de dominación, la cual hoy día se expresa a través de lo que se conoce como globalización, la cual a su vez no es más que una expresión discursiva de una nueva etapa de la expansión del capitalismo, buscando incubar sus ideales dentro de la sociedad, y como se señaló con anterioridad la educación posee características formidables para ser el conductor en este proceso ideológico. Es necesario entonces, describir estas dimensiones, para así obtener un fluido dominio cognitivo acerca de las mismas y como éstas conllevan al proceso de dominación.

En primer lugar, el antropocentrismo implicó un giro socio-cultural durante el renacimiento euro occidental del siglo XV, su postulado principal es la emulación del hombre blanco, católico como ideal humano (el prototipo europeo), con una narrativa racista, etnocéntrica y de desprecio hacia las demás culturas y cánones diferentes. Según Quijano (2007) “el proceso de dominación colonial se fundamentó en la división étnica y racial” (p. 119), partiendo así la sociedad e instaurando un modelo supremacista.

Seguidamente el epistemocentrismo, se basa en convertir la cultura y el conocimiento euro occidental como único y verdadero, demarcando esta cultura como una superioridad epistemológica. Esta dimensión crea mecanismos ideológicos disfrazados de científicidad, desechando los saberes de las culturas no occidentales ya que según, estas carecen de universalidad, objetividad y racionalidad. Es decir, se invisibilizan las culturas y saberes originarios afirmando que no tienen valor, salvo el de manifestaciones mágico religiosas con base en mitos y creencias alejadas de lo científico.

Desde el punto de vista educativo los estudiantes asumen la universalidad del conocimiento, anulando todo soporte de su verdadera cultura y antepasado, sumergiéndose en los valores occidentales como lo único válido, llegando al punto de señalar, que todo vestigio o soporte literario de su verdadera cultura o conocimiento es una especie de prehistoria, a pesar de existir un nutrido camino de diez mil años antes de la colonización.

Mientras que el logocentrismo, se refiere al lugar fundamental que la cultura europea, le otorgó al logos, o la razón, como legado de la modernidad y racionalidad. El logos fue legitimado como el elemento fundamental del proceso de conocimiento, por ello se acentuó que todo conocimiento se deriva del razonamiento lógico matemático y exacto. Esto produjo una mayor afectación a la humanidad occidental ya que con esto anularon totalmente todo su proceso cognitivo previo además de sobredimensionar el método científico. En la educación ha conllevado a la existencia de un patrón sesgado y ahistórico de la concepción del mundo y la naturaleza, utilizando un instrumento prediseñado con lenguaje propio llamado “currículo”.

Por último el falocentrismo, es la construcción socio cultural con base en la asimetría de poder entre sexos y explica el rol histórico que la sociedad patriarcal le da a las mujeres, es decir lo masculino y femenino son concebidos de manera diferenciada. Asignando a los hombres roles de poder y reconocimiento y a la mujer roles de sumisión y servidumbre. Una vez observado como la conjunción de estas cuatro dimensiones conducen a un modelo de dominación, opresión y desprecio, vale acotar que es preciso romper con los estereotipos signados en estas dimensiones y emerger hacia una educación verdaderamente liberadora independiente de epistemes impuestas y donde todos seamos iguales sin distinción de razas, o géneros, dando valor a nuestra riqueza cultural y espiritual que hemos heredado de nuestros ancestros.

Sensibilizados sobre las cuatro dimensiones que nutren la matriz de dominación colonial eurocéntrica y permearon la sociedad y la educación de nuestro país hasta nuestros días, nos corresponde entonces ahora la dura tarea de pensar la educación desde otra perspectiva, desde otra mirada para hablar con parresía. En ese momento, nos surge la interrogante: ¿Cuánto hace que no pensamos sobre cómo pensamos?

Vivimos, en opinión de Drucker (1997), en la actualidad una sociedad de información o del conocimiento, a lo cual Tejedor (2018) le contrapone que vivimos realmente, es en una Sociedad de la “infoxicación” y del ruido digital y cita como ejemplo la contradicción de seres humanos, ciudadanos del mundo, que viven conectados permanentemente, pero con mayores sentimientos de soledad. Basta con recordar la anécdota de la niña de cinco años de edad, que cuando escucha por primera vez en una Misa, la palabra Amén, le consulta inmediatamente a su padre el significado de dicho vocablo. Y el padre admirado por la curiosidad de su hija, le contesta que Amén representa “que así sea” o “cúmplase”, a lo cual la niña le responde: “Ah! Entonces “Amén” es igual a “Enter”.

Corresponde entonces enfocar nuestra mirada a la educación colonizada actual desde la perspectiva de la teoría de la retaguardia, planteada por De Sousa (2018), quien como buen artesano, crea fornidas herramientas conceptuales, recursos que se asientan más en el linaje del trabajo artesanal y singular que en un modelo sistémico y omnicompreensivo de interpretar el mundo. La

colonización de la sociedad latinoamericana, se centró en la colonización del ser, del saber, del poder y del territorio; de allí que la descolonización de la educación se inicia en palabras del autor precitado con el diseño del currículo de la vida con base en la Ecología de Saberes. La cual comprende un dialogo de saberes, pero también de seres, bajo la égida de la educación como un acto político parafraseando a Freire, o en palabras de Coronado (2018): “Más que una educación pertinente, debemos generar una educación impertinente”, una Insurgencia pedagógica.

Para alcanzar este objetivo existen, en palabras de Freire, dos ejes a menudo olvidados: Politicidad y Eticidad. Recordemos que Freire (1978) afirmó que:

Jamás pude admitir la mixtificación de que la educación es un quehacer neutral. Yo pienso lo contrario, que la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué (p. 02).

Estas afirmaciones coinciden con Dussel (2018), quien en su conferencia “La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía”, promete algo para muchos impensado e improbable: Transformar la educación colonizada en una educación crítica se puede alcanzar en solo seis años. Si existe voluntad política. ¿Cómo? Muy

sencillo: Transformar la interpretación del mundo de los niños en tan solo seis años. Para lograr este objetivo se presentan obstáculos como lo expresado por Andrade: “Escasa formación política del docente que lo aleja del pensamiento crítico y de reconocer los fenómenos sociales”. Lo cual parafraseando a Zunini (2007) termina convirtiendo al docente en un obstáculo epistemológico.

En ese sentido, la teoría de la retaguardia escrita por De Sousa (ob. cit.), parte del viaje como gesto epistemológico. Se trata mediante el viaje de alcanzar otros lugares del saber, otras miradas del conocimiento. En la búsqueda de ese objetivo, articula una pedagogía del desplazamiento y de la escucha: aprender a viajar hacia el Sur, dejar hablar al Sur, implosionar ese proceso de silenciamiento ejercido por el conocimiento científico producido desde el Norte. En el equipaje del viaje iniciado por De Sousa siempre están presentes los catalejos y los microscopios.

Ante las geografías parceladas del conocimiento, Boaventura nos convoca a cruzar la línea abisal: una frontera que divide tan profundamente la realidad social que todo lo que queda al otro lado de ella permanece invisible o es considerado irrelevante. Cruzarla, por cierto, sin renunciar en bloque al conocimiento producido desde los centros de poder, pero haciendo una fuerte opción por recuperar, reivindicar y legitimar otros modos del saber que permitan gestar otras ciencias sociales. Ello permite una visión telescópica del centro y una visión microscópica de todo lo rechazado por el centro.

Parafraseando a De Sousa (ob. cit.), si la gran escuela es el Sur, su caja curricular está organizada sobre un principio de convivialidad irreductible: la ecología de saberes. Miradas que no imponen, sino que solicitan otras perspectivas para cuestionar y cuestionarse; perspectivas que buscan credibilidad y reconocimiento para los conocimientos elaborados más allá de los espacios y las lógicas académicas, sin que ello conlleve a desacreditar el conocimiento científico. También, el término remite de un modo certero al indispensable diálogo que debe producirse entre las ciencias de la vida y las ciencias sociales. Ningún cambio social puede promoverse desde las ciencias sociales sin tomar en cuenta la devastación ecológica, la predación, el extractivismo, el epistemicidio y la eliminación física a las que muchas veces ha contribuido la racionalidad moderna. De allí que la recuperación de las experiencias sea uno de los elementos más valorados.

Esa experiencia de la maestra de escuela, quien invitada a un panel sobre educación, responde: “Yo no puedo ir como experta, yo no sé nada de educación, no tengo tiempo de estudiar, porque estoy todo el día en la escuela”. Esa experiencia que nos recalca que los humanos aprendemos, los que no son humanos repiten. La misma experiencia de Freire (ob. cit.), cuando nos reiteró: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino generar las condiciones para que el aprendizaje se produzca” (p. 03).

Sin embargo, la Escuela responsable, moderna, según Drucker (ob. cit.), es una institución eficiente, cuyos alumnos “serán sus propios

instructores utilizando como herramienta un programa de computador... requieren aprender a ser empleado... (p. 217), “lo que se necesita ahora es la reafirmación del propósito original de la escuela. Este no es la reforma social ni el mejoramiento social. Tiene que ser el aprendizaje individual” (p. 218). Una rémora de *El Emilio* de Rousseau.

Definitivamente, para descolonizar la educación, se deben implosionar las dimensiones que alimentan la matriz de dominación colonial eurocéntrica y sentar las bases epistemológicas, ontológicas y axiológicas de una educación crítica. Al aprendizaje individual de Drucker, Dussel (ob. Cit.) contraponen en su giro epistemológico:

Habría que descolonizar la curricula desde primer grado hasta el posdoctorado. Formar grupos a lo Paolo Freire desde el primer grado. Si vamos hablar de historia que el docente le pida al niño que le pregunte a su abuelo, a su padre, a su pueblo su historia, para conocer de historia primero de familia, luego de su pueblo y luego del mundo.

Incluso el autor, sugiere enseñar Filosofía para niños desde primer grado desde una perspectiva experiencial. En concordancia con Simón Narciso Jesús Rodríguez, quien ya en 1794, en su obra “Defectos que vician las escuelas de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento, un estudio crítico sobre la enseñanza colonial”, manifiesta que Instruir no es educar. Educar es crear voluntades. Solo la educación es capaz de poner obligaciones a la voluntad. La educación es la formación del hombre

para la acción, para el uso de la razón, para la moderación de los sentimientos, para el dominio de su voluntad. Es libre el hombre que es dueño de su propia voluntad. Todo un bagaje epistemológico aporta aquí Samuel Robinson para la formación del pensamiento crítico.

En este orden de ideas, la crítica del pensamiento, es la posibilidad de liberar al pensamiento de lo que piensa. Por ello Freire (ob. cit.), asume el proceso de educación como un “acto de amor, de coraje, como una práctica de libertad en busca de transformar las situaciones históricas de la humanidad” (p. 02). De acuerdo a Solano (2015), los procesos de descolonización del pensamiento pueden tener lugar una vez que se tenga conciencia de la necesidad de cuestionar aquellas cosas que se han convertido en parte del sentido común de las personas, y que tienen que ver con: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Quién está autorizado a producir conocimiento? ¿Cuáles criterios se emplean para determinar la validez del conocimiento? ¿Quién determina esos criterios? ¿Por qué nos representamos de una manera y no de otra? ¿Cómo llegamos a ser lo que somos hoy? ¿Cómo concebimos a los otros? ¿Existe otra forma de comprender nuestra historia?

Desde esta perspectiva, se comprende que Descolonizar la educación implica también descolonizar la pedagogía, descolonizar el currículo, descolonizar la escuela, descolonizar la cultura, descolonizar la mente. Significa romper epistemológicamente con la linealidad del aprendizaje, despedazar la idea de que todos

aprendemos igual, al mismo ritmo, con las mismas capacidades y de esta manera desafiar la visión mercantilista que vuelve a los estudiantes en competidores en una carrera hacia el éxito, un éxito determinado por la idea del consumo de diplomas y bienes ilimitados.

La Ecología de Saberes y la descolonización del pensamiento se dibujan en la pluma del maestro Rodríguez (1854), en su texto pedagógico “Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga” citado por Calzadilla y Carles (2007), cuando expresa:

“El vulgo no ve, en la 1ª. Escuela, más que Niños en salitas o salones, incomodando al maestro, para que no incomoden en sus casas:

los niños creyendo, que la Escuela es para aprender a fastidiarse, y el Maestro... que debe fastidiarse, para darles ejemplo.

Ellos aprender a MENTIR, y el... a DISIMULAR...

Enseñen a los niños a ser PREGUNTONES!
Para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN!

No a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS
Ni a la COSTUMBRE, como los ESTÜPIDOS”.

Si Rodríguez sirve de base epistemológica para la educación decolonial, en Dussel (ob. cit.), encontramos la perspectiva ontológica necesaria para descolonizar la educación. Para el filósofo argentino, la praxis se conceptualiza como un proceso de naturaleza ética, analéctica y sobre todo política que busca la aplicación del poder político

de la comunidad de las víctimas para alcanzar la transformación de las estructuras injustas y hegemónicas que impiden el desarrollo de la vida de la comunidad. En este caso, la víctima es el sujeto histórico, el que tiene como cometido la liberación de su condición de opresión.

Dentro de este contexto, en palabras de Solano (ob. cit.), la descolonización educativa pasa por el reconocimiento de la necesidad de crear una nueva ética planetaria, tal como la que han venido planteando autores como Küng (2002, 2003) y Boff (2003); una ética que nos permita respetar-nos, comprender-nos y tolerar-nos a partir de un reconocimiento de lo diferente de lo otro, de la riqueza cultural de lo otro, de lo extraño de lo otro.

Dentro de este contexto axiológico, Maturana (2007) señala que:

Educar es transformar en la convivencia. La educación es un espacio para que el niño se transforme en ciudadano ético. Esta idea se entiende más cuando se precisa que el aprendizaje está más ligado a la calidad de las relaciones, a la capacidad para abrir espacios de entendimiento, a la emoción, que a la disciplina y a un orden o secuencia como ocurre en la escuela. Los niños y las niñas, quieren estar donde está su emoción (p. 48)

En concordancia con esta visión de mundo, la educación descolonizadora en opinión de Solano (ob. cit.), debe reivindicar los principios que sustentan esta forma de vivir; donde los principios de solidaridad, reciprocidad, pluralidad y complementariedad se distancian completamente de

los principios de individualismo, mercado, egoísmo natural y universalidad afirmados por el pensamiento dominante en el marco de la gramática social neoliberal” (p. 126).

Recientemente desde el Estado Venezolano se ha pedido a la educación pública, que formemos para la ciudadanía y la paz. ¿Pero qué tipo de ciudadanía y paz formaremos con las mismas instituciones que colonizaron?, instituciones en las cuales la violencia simbólica se ha encargado de legitimar un modelo de sistema educativo que impone valores, sentidos y significados. Son interrogantes que siguen surgiendo al calor de nuestros debates académicos, son dudas que nos asaltan y nos motivan a seguir el camino de la transformación y descolonización de la educación.

Porque al fin y al cabo, como afirmaba Gabriel García Márquez (1994):

...nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos. En lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso (p. 11).

Parafraseando a García (ob. cit.), creemos que las condiciones están dadas como nunca para la transformación social y en ese objetivo, la educación será su órgano maestro. Una educación inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que fructifique y potencie nuestra creatividad inagotable y conciba una ética y una estética para nuestro afán extremo y legítimo de superación personal. Que lleve las ciencias y las artes a la canasta familiar, para no seguir amándolas por separado como a las dos hermanas enemigas del Rey Lear de William Shakespeare sino como milicias de Datis el miedo que avanzaban tomadas de la mano. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

Referencias

- Andrade, D. (2018). Contexto social y político actual de la formación docente en América Latina y el Caribe en relación con el pensamiento crítico. Conferencia de apertura de la Escuela Internacional de Postgrado. Bogotá: Universidad La Salle.
- Calzadilla, J. y Carles, C. (2007). Robinson y Freire. Hacia la Educación Popular. 1ª Edición. Ministerio de la Cultura: Caracas, Venezuela.
- Césaire, A. (2006). Discurso sobre el colonialismo. Madrid: Akal Ediciones.
- Coronado, F. (2018). Escuela Internacional de Postgrado en Educación. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Drucker, P. (1997). La Sociedad Post Capitalista. Colombia: Grupo Editorial Norma, S.A.
- De Sousa, B. (2018). Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas. Volumen II. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (2018). La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>. (Fecha de Consulta: lunes 08, abril de 2019).
- Dussel, E. (1998). ¿Ontología hermenéutica del crepúsculo o ética de la liberación? : (de la postmodernidad a la transmodernidad). México: UNAM.
- Freire, P. (1978). Paulo Freire: La educación es siempre un quehacer político. Disponible en: https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html. (Fecha de Consulta: miércoles 10, abril de 2019).
- Freire, P. (1975). Pedagogía del Oprimido. España: Editorial siglo XXI.
- García, G. (1994). Por un país al alcance de los niños. Colombia: Villegas Editores.
- Juste, R., López, F., Peralta, M. y Municio, P. (2000). Hacia una Educación de Calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación. España: Narcea, S.A. Ediciones.
- Maturana, H. (2002). Transformación en la convivencia. 2ª. Edición. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Moore, M. (2016). Sistema Educativo Finlandés - Que Invadimos Ahora - Michael Moore. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=_bfi1jaZD0

- 8&t=85s. (Fecha de Consulta: lunes 08, abril de 2019).
- Quijano, A, (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126).
- Solano-Alpízar, J. (enero-abril, 2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>. Fecha de Consulta: miércoles 10, abril de 2019).
- Tejedor, S. (2018). *Contribuciones del pensamiento crítico a la innovación educativa en América Latina. Diseñando el currículo académico de la vida*. Escuela Internacional de Postgrado en Educación. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Zunini, P. (2007). *El Docente como Obstáculo Epistemológico*. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Buenos Aires. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 4(9). págs. 28-34. 2007 32 ISSN 1667-8338.