

¿CÓMO SE CONSTRUYE SABER Y CÓMO SE FORMAN SUJETOS EN LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES?

Carlos Germán Juliao Vargas¹

Fabián Andrey Zarta Rojas²

ENSAYO

1 Filósofo, Magíster en Ciencias sociales del Institut Catholique de Paris; Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Autor de *Micropolítica del conflicto armado en Colombia: perspectiva pedagógica* (Revista Horizonte Independiente, 2020).

2 Comunicólogo, Maestrante en Estudios Sociales y Culturales, Universidad El Bosque. Autor de *Micropolítica del conflicto armado en Colombia: perspectiva pedagógica* (Revista Horizonte Independiente, 2020).

¿CÓMO SE CONSTRUYE SABER Y CÓMO SE FORMAN SUJETOS EN LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES?³

How is knowledge constructed and how are subjects formed in the human and social sciences?

Carlos Germán Juliao Vargas
cgjuliao@gmail.com

Fabián Andrey Zarta Rojas
fzarta@unbosque.edu.co

RESUMEN:

El mundo actual exige un examen multifacético que solo es realizable mediante una mirada compleja que se valga de diversos ángulos de análisis crítico. En ese sentido, proponemos contextualizar la situación educativa para intentar dar respuesta a la cuestión ¿a quién formar? que se relaciona con sus dos corolarios: por qué y para qué formar. Debido a lo anterior, poner el acto de aprender en el centro del recorrido del estudiante implica introducir, desde el inicio de los estudios universitarios, la enseñanza del pensamiento complejo y de la búsqueda y aparición del sentido. Esto significa que el maestro pasa a ser un proveedor de recursos que aporta el material que permite que emerjan nuevas preguntas. El conocimiento no sirve para disolver (solucionar) el problema sino para revelar el misterio. En ese sentido, el acto de aprender, eminentemente complejo, se transforma porque actualiza una capacidad innata, que la humanidad heredó, que puede transmitir y que constituye su verdadero patrimonio: aprender.

Palabras clave: Complejidad, aprendizaje, filosofía, educación, praxeología.

³ Recibido: 13 de junio 2020. Aceptado: 21 de junio 2020.

ABSTRACT:

Today's world demands a multifaceted examination that is only achievable through a complex look that uses various angles of critical analysis. In this sense, we propose to contextualize the educational situation to try to answer the question, who to train? which is related to its two corollaries: why and what for. Due to the above, putting the act of learning at the center of the student's journey implies introducing, from the beginning of university studies, the teaching of complex thinking and the search and appearance of meaning. This means that the teacher becomes a resource provider who provides the material that allows new questions to emerge. Knowledge does not serve to dissolve (solve) the problem but to reveal the mystery. In this sense, the act of learning, eminently complex, is transformed because it updates an innate capacity, which humanity inherited, which it can transmit and which constitutes its true heritage: learning.

Key words: Complexity, learning, philosophy, education, praxeology.

I. ¿EN CUÁL MUNDO VIVIMOS?

El mundo actual exige un examen multifacético que solo es realizable mediante una mirada compleja que se valga de diversos ángulos de análisis. Únicamente, conjugando los puntos de vista económico, político y geopolítico; sociológico y antropológico; tecnológico y epistemológico, podremos comprender nuestra realidad. En el marco de este texto, estas dimensiones no podrán ser exhaustivamente presentadas, pero sí visualizadas lo suficiente para trazar un marco referencial que, pese a no ser absoluto, ofrece la ventaja de ser sintético.

Sin ninguna duda, el concepto de *mundialización*, que designa tanto el carácter mundial de la economía como la globalización de los mercados, es el que mejor califica la esfera de las actividades económicas. Desde finales del siglo xx asistimos a la extensión de la economía de mercado, incluso entre los Estados aún llamados socialistas (en los que el socialismo se fue haciendo cada vez más discreto al mismo tiempo que los mercados se expandían). Los países monopolísticos a escala nacional, con elementos expansionistas y hegemónicos, se van convirtiendo en naciones “mega-monopolísticas” a escala mundial, supranacional, bajo la tutela de empresas-redes cuyos directivos y accionistas provienen de diversos horizontes nacionales y disciplinares, en un mundo sin fronteras. Estas empresas, por otra parte, han diversificado sus operaciones y productos, dando lugar a una creciente globalización de los mercados⁴(Crochet). La nación ya no puede ser referente para un marco de análisis adecuado. Pero tampoco lo puede ser la antigua organización industrial (que reposaba sobre fuertes concentraciones empresariales) que cede el paso a estructuras más reducidas, deslocalizadas por el posicionamiento creciente de las nuevas tecnologías virtuales, transitorias y adaptables.

⁴Según Crochet, el término “mundialización” se refiere a la extensión de los mercados a escala mundial, mientras que el de “globalización” tiene que ver con la diversificación de las actividades y operaciones de ciertas empresas “globales” o empresas-redes en el conjunto de los mercados mundiales. La globalización es reinterpretada hoy a la luz de una nueva visión del mundo y del lugar que ocupa el ser humano en ella que se denomina holismo. Esta palabra, de origen griego, significa que el mundo constituye un todo, dotado de más realidad y más valor que las partes que lo componen. En ese todo, el surgimiento de lo humano y lo social no es más que un avatar en la evolución de la materia.

Desde un punto de vista político, esta marejada económica va acompañada de un repliegue del Estado y de una tendencia a la privatización de sectores sociales normalmente bajo su jurisdicción, como la educación y la salud. El poder monopolístico y supranacional de las empresas-redes suplanta aquel, nacionalmente circunscrito, del Estado y los responsables políticos, quienes ahora están sometidos a los dictámenes de los inversionistas y de consorcios que amenazan con retirarse si las políticas no corresponden a sus intereses. Como economía y política van de la mano, la desregulación de los mercados va rediseñando el mapa geopolítico mundial: fronteras que se abren (por la abolición de barreras tarifarias) y una nueva cartografía (bajo la forma de redes económicas) que se superpone a la cartografía geonacional, generando una especie de *mundialización política* (un único gobierno mundial). Estas redes, por otra parte, se centran en megaciudades generadas por la concentración de las comunicaciones. En ellas transitan, a una velocidad asombrosa, las diversas transacciones. En consecuencia, la esfera de *lo político* ya no es el lugar de convicción recíproca de los ciudadanos, como “*lugar atópico de la decisión de estar juntos colectivamente*” (Caillé 263), sino que es absorbida por *la política*, como instancia de defensa de intereses cada vez más económicos⁵. La idea del Estado-Nación, así como la de los partidos o sindicatos (que ceden su lugar a los múltiples movimientos sociales), se desvanece en beneficio de aquella red de redes que forman una cadena en la que los vínculos se amplían a escala planetaria. Esto tiene consecuencias determinantes sobre la identidad de las personas e instituciones.

Desde un punto de vista sociocultural y antropológico, el mundo contemporáneo está atravesado por la cuestión de la *identidad*. Los medios de transporte rápido y la comunicación virtual, de una parte, y el desempleo y el creciente distanciamiento entre ricos y pobres, de otra parte, traen como consecuencia el mestizaje cultural de las poblaciones. Presente ya en las grandes ciudades, este mestizaje se va acentuando (por las progresivas oleadas migratorias fruto de desplazamientos por violencia, guerras, exclusión, entre otras causas) convirtiendo a ciudades marginales en megaciudades cosmopolitas y pluriétnicas.

⁵ Siguiendo a Caillé y J. Lévy, distinguimos lo político, como espacio público en el sentido pleno del término, es decir, como el lugar donde se da la posibilidad de vivir juntos a personas que pertenecen a una misma comunidad (que es el mundo mismo), de la política como lugar del poder instituido y de la defensa de intereses partidistas.

Este mestizaje cultural es igualmente causado, como fenómeno propio de finales del siglo xx, por la amplitud del entrecruzamiento de los productos culturales que provienen de grupos específicos, étnicos o nacionales. Pero la mundialización, desde una perspectiva cultural, no puede ser pensada simplemente como una uniformización que suplantaría las diversas culturas del mundo, sino como un proceso mucho más complejo que señala hasta qué punto el mundo se compone de diversidades coherentes que hoy deben afrontar un nuevo vínculo con vocación universal.

Los progresos tecnológicos van engendrando esta porosidad cultural. Sea que se trate de medios masivos, como la radio o la televisión, o de comunicación virtual, como la Internet, las nuevas tecnologías de la comunicación han favorecido el mestizaje cultural, más allá del encuentro físico *in situ*, en la esfera ahora sin fronteras de la virtualidad. Esta porosidad cultural, si bien expande los horizontes culturales, tiene como contrapartida el efecto de reducir el sentimiento de pertenencia a las comunidades nacionales y locales (incluso a subculturas juveniles del tipo de las llamadas tribus urbanas), dando así lugar a reivindicaciones integristas de parte de ciertas comunidades (Gohier y Anadon). Al margen de la postura adoptada, la cuestión de la ciudadanía, de los derechos y la identidad que ella confiere, se injerta en aquella otra de la mixtura. ¿Se puede ser a la vez ciudadano del mundo (si esta apelación tiene sentido) y ciudadano de la propia ciudad? Las instituciones políticas y educativas resultan impactadas por esta ola de cuestionamientos y se intentan poner al día con los demás países, adoptando políticas económicas y ambientales, entre otras, y reformas educativas que se implementan en los países de la OCDE⁶. Por ejemplo, en Colombia se han dado los pasos para adoptar un currículo centrado en las competencias, lo que se inscribe en la lógica pragmática y utilitarista dominante. Estas transformaciones culturales e institucionales, a escala inter o transnacional, se deben en gran parte a los últimos progresos tecnológicos. Debido a esta tendencia mundial, predominan culturas globalizadas en las que la identidad cultural se va homogeneizando (hay unas características estandarizadas) como resultado de que los individuos se reconocen en ellas. Se trata entonces de una representación subjetiva: la identidad cultural como forma subjetiva que ocurre en la colectividad que hace

⁶Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

sentir a los individuos que son parte de un todo, con valores y creencias que, sin duda, están influidos por símbolos introducidos por la globalización⁷. El símbolo fundamental es la constitución del individuo como institución central de la sociedad:

El individuo está, en efecto, en el centro de la mutación societal que caracteriza la modernidad avanzada [...] Esta mutación tuvo lugar en el marco de una sociedad de mercado que hace del individuo el objetivo directo y el verdadero motor de la actividad. En la sociedad de la mercantilización, es el individuo quien se vuelve el objeto del mercado, no solamente como consumidor de bienes y de valores mercantiles, sino como el "bien" y el "valor" supremo del mercado en sí mismo [...] Más que "productos", lo que se busca vender y lo que se compra son marcas identitarias de las formas de ser uno mismo [...] El individuo, convertido a sí mismo en su propio producto, "se compra una vida" (Bauman 2008), y su trayecto de vida se identifica con su trayecto de consumidor. (Delory-Monberger xxv-xxvi- Énfasis en el original).

Desde un punto de vista tecnológico y tecnocientífico, los avances logrados, particularmente a partir de la segunda mitad del siglo xx, son inconmensurables frente a aquellos de los siglos precedentes. Los medios de transporte, los medios de información y de comunicación han reducido e incluso aniquilado las distancias, instituyendo el tiempo de la instantaneidad. Una masa de informaciones es accesible a aquellos que se encuentran tecnológicamente conectados con todo el mundo (que, por otra parte, son cada vez muchos más) y la creación de redes informáticas ha favorecido, como ya lo vimos, el surgimiento de redes económicas, así como la concentración de las actividades mercantiles y financieras en los megacentros urbanos. Nuestra idea del espacio-tiempo se va modificando, lo que contribuye a la complejidad de la cuestión identitaria. Además, la exploración cada vez más amplia del espacio modifica nuestras representaciones cosmológicas al circunscribir el lugar ocupado por el planeta Tierra en el espacio intergaláctico.

Comunicación, espacio y tiempo no son los únicos parámetros modificados por la ciencia y la tecnología. Como lo sostiene Fountain, las tecnociencias cuestionan los mismos fundamentos de lo que siempre se ha considerado la "naturaleza humana".

⁷Globalización alude a "los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios" (Beck 29).

La inseminación artificial, las madres sustitutas, la cirugía transexual y la clonación, entre otros ejemplos, nos hacen entrar en el mundo de lo híbrido, en el que la frontera entre lo artificial y lo natural se desvanece (al igual que aquella entre hombre y mujer, que se creía inalterable).

Debemos desarrollar nuestra capacidad de tomar en cuenta estos híbridos, estas nuevas entidades emergentes, estas “natura-culturas” (Haraway, 2000). La creación de entidades se hace cada vez más “artificial” y es sólo una cuestión de tiempo el que estos nuevos orígenes, los simulacros, sean, en el próximo milenio, considerados como naturales (es decir, legítimos). (Fountain 277).

¿Cómo se deben definir de ahora en adelante el ser humano, el hombre y la mujer? Si el paso de la Edad Media al Renacimiento estuvo marcado por una descentración de Dios hacia el hombre, y luego se puso el acento sobre su finitud en el mundo contemporáneo, como lo señaló Foucault, ¿cuál es y cuál será en adelante el centro del universo? Esta pregunta existencial fundamental nos conduce al plano epistemológico, es decir, al estatuto del saber.

Desde un punto de vista epistemológico, la relatividad de los saberes ha sido abundantemente tratada por la sociología del conocimiento, sobre todo desde los trabajos de Kuhn. El cientismo del siglo xix ha sido desafiado por un enfoque paradigmáticamente contextualizado de las ciencias, ya sean naturales o humanas. Los saberes ya no son certezas y, de otra parte, se encuentran fragmentados en ciencias relativamente compartimentadas bajo la forma de disciplinas que ya no cuentan con un discurso transversal, unificador, como el que tenía la filosofía hasta Descartes⁸.

Por otra parte, la mayoría tiene hoy acceso a un cúmulo asombroso de informaciones y la escuela ya no es la única dispensadora de saberes. Estos son ahora difundidos igualmente por los medios de información y de comunicación, y por las redes sociales, que incluyen una alta dosis de desinformación y de la hoy llamada posverdad o “mentira emotiva”⁹.

⁸Sin embargo, esta búsqueda unitarista a veces ha resurgido. Por ejemplo, el positivismo lógico del Círculo de Viena, que a principios del siglo xx pretendía reconstruir el conjunto de lo real mediante la lógica. Vale la pena recordar también que Eduardo Nicol muestra un camino de integración epistemológico al afirmar que la ciencia no es una disciplina, sino una comunidad de saberes. Tanto en su origen como en su fin se halla el principio de unidad.

⁹Este neologismo describe la distorsión deliberada de una realidad para crear o modelar opinión pública e influir en las actitudes sociales, para las que importan más las emociones y creencias personales que los hechos.

Por esos mismos caminos, los saberes, ahora fragmentados, son igualmente compartidos por una parte de la población cada vez más creciente y virtualmente discutidos y recreados por ella, a través de Internet (es el caso de Wikipedia, como ejemplo cooperativo de construcción de conocimientos). Por todo lo anterior, la virtualidad, la globalidad y la tecnicidad del nuevo mundo no pueden reducirse al balance bastante sombrío que acabamos de trazar. Su dimensión dominadora o esclavizante oculta sus posibilidades emancipadoras y creativas, que son más de las que normalmente consideramos o valoramos. Ellas pueden, en el mismo sentido, favorecer la creación de solidaridades socio-políticas a escala mundial para intentar contrarrestar los efectos devastadores de la globalización de los mercados y del debilitamiento o la retirada del Estado.

Así, la relatividad de los saberes y la fragmentación epistémica son en parte compensadas por el intercambio del saber, tanto su posesión como su construcción¹⁰. La economía monopolística, centrada en la lógica de la utilidad, es compensada por la existencia, así sea marginal, de economías informales y sociales. Finalmente, la fragilidad política es compensada por la aparición del poder de la sociedad civil y el ejercicio de una democracia directa y participativa. Es esto lo que sostiene, en otro contexto, Fountain cuando evocando la hibridación generada por las tecnociencias y la complejidad del mundo actual, recurre a la discusión pública que ellas entrañan y que exige una ciudadanía activa. Fragmentación, hibridación y complejidad interpelan la responsabilidad. Y esto es mucho más real en un mundo en el cual la ciudadanía se ejerce en una doble escala, local y mundial, y el individuo ha adquirido el carácter de institución social, con lo que se ha redefinido su relación con la sociedad. De este modo, la construcción de la existencia personal (expresada como biografía) se convierte en el centro de producción de la esfera socio-política. Es este mundo nuevo, tanto en sus dimensiones opresoras como emancipadoras, el que define el contexto en el que debe ocurrir la reflexión educativa sobre las cualidades que deberían poseer las personas.

La posverdad supone una difuminación de la frontera entre la verdad y la mentira, lo cual crea una tercera categoría en la que un hecho, ficticio o no, se acepta de antemano solo por encajar en nuestros esquemas mentales. Es la mejor herramienta de los demagogos actuales.

¹⁰ Si compartir el saber caracteriza el registro social de la relación con el saber, su co-construcción implica el registro epistémico, por la multiplicidad de los sujetos-autores (agentes de la construcción), la reducción virtual de la atomización de los saberes (y no su uniformización) y el reconocimiento de sus fundamentos en tanto que constructos teóricos.

Allí es donde debe ubicarse la reflexión sobre el saber o, en otras palabras, la reflexión educativa sobre la cuestión del tipo de persona y sociedad que hay que formar, sabiendo que el “curso de la vida” tiende “a instituirse como el lugar del proceso de selección, organización e integración por los cuales los individuos se inscriben en el mundo social y trabajan por su propia socialización” (Delory-Monberger XXIX).

II. ¿A QUIÉN FORMAR?

En este complejo contexto, la respuesta a la cuestión ¿a quién formar? se relaciona con sus dos corolarios: por qué y para qué formar. El contexto que acabamos de describir responde en parte a estos interrogantes, delimitando el horizonte en el cual se mueve la persona e identificando la dimensión pragmática del por qué y sus incidencias sobre las cualidades que deberá poseer la persona. La razón pragmática no basta para responder a la cuestión de las finalidades educativas a privilegiar. Estas reposan, en última instancia, sobre una opción axiológica y praxeológica que difiere o desborda el marco limitado del valor práctico y su corolario, el deseo de eficacia.

Por ejemplo, concebir la globalización económica desde un ángulo pragmático puede llevarnos a concluir que hay que formar un individuo emprendedor, abierto a los dispositivos de la competencia. Dependiendo de la postura axiológica que se privilegie se puede, al contrario, pensar en formar un sujeto dispuesto a reclamar una mayor igualdad económica y social para todos los ciudadanos. En un mundo ideal, nada prohíbe soñar con una persona-líder capaz de un espíritu empresarial con conciencia social y un sentido desarrollado de la responsabilidad ética.

En todo caso, la amplitud del fenómeno de globalización-mundialización, y la gestión de sus proyectos en manos de un pequeño número de accionistas y directivos de empresas-redes, vuelven ineludible la formación y el desarrollo de una conciencia social y responsable para que el individuo pueda llegar a ser sujeto y ciudadano. Solo así podría escapar del rol de objeto, instrumento de consumo, que quiere hacerle jugar la economía de mercado de la cual él mismo (o mejor, su configuración como individuo) es un producto para comprar y vender; o escapar del rol de individuo fragmentado, sin ningún lugar unificador,

arrinconado por la relatividad y la segmentación del saber, así como por la pérdida del sentido de identidad y de pertenencia que le es concomitante. Solo como sujeto, es decir, autor y actor de su propia vida en relación con los otros sujetos, miembros de sus diversas comunidades de pertenencia (étnica, religiosa, de género, política, a escala local o planetaria), el individuo puede recrear un sentido que sea el norte unificador de su existencia.

Para quien entiende al ser humano como aquel que tiene que pasar de individuo a sujeto, la mundialización, en sus dos dimensiones (esclavizante y emancipadora), interpela a la responsabilidad del sujeto en su misma condición humana (que, consideramos, es necesario definir aquí):

Entiendo aquí por condición humana el conjunto de relaciones del hombre con el mundo natural y artificial (en sus actividades físicas, económicas, científicas y técnicas), con los demás (en su vida social), con el poder (en la organización política), con los valores, Dios u otras trascendencias (por la ideología, la moral, la religión) y consigo mismo (por la cultura). La inscripción en nosotros de estas relaciones constituye una personalidad histórica común a todos los miembros de un espacio-tiempo, aunque diversificado según los círculos sociales, culturales, familiares, la edad, el sexo, las individualidades. Esas relaciones evolucionan sin cesar, y a veces de manera tan rápida y radical que se invierten, lo que constituye una revolución de la condición humana (Rohou 116; citado por Delory-Monberger xvi).

Ahora bien, en su primera dimensión, la mundialización implica la responsabilidad del sujeto, que, como lo sostiene Touraine, debe oponerse a todos los agentes de la dominación, mucho más si esta tiende al totalitarismo. Solo el sujeto, en su individualidad y en su intersubjetividad, puede oponerse a la totalidad, ser el autor/actor de su historia y de aquella de su comunidad. Él no es libre sino en una libertad relacionada, cuando elige ser con el otro para oponerse al todo. Él, aislado, no es sino el juguete de sus propios deseos, narcisistamente replegado sobre sí mismo. En su dimensión emancipadora, la mundialización moviliza igualmente la responsabilidad porque se trata de la co-construcción del saber o de uno de sus productos o incluso de que la sociedad civil asuma reivindicaciones de orden sociopolítico. Aquí se invita a la capacidad de cada uno para responder por sus actos y las consecuencias que entrañan. Como lo señala Boisvert este llamado a la responsabilidad desborda por otra parte el marco privado para entrar en la esfera pública: “Este regreso del sentimiento cívico es primordial, en la medida en que él engendra

una toma de posesión de los destinos públicos por el conjunto de los ciudadanos. Es la reaparición de la conciencia de co-responsabilidad de los asuntos públicos” (Boisvert 2006).

Asimismo, la responsabilidad tiene como corolario la participación, en su sentido amplio de “tomar parte en”. Este corolario va contra la tendencia a la pasividad y al individualismo exacerbado de una sociedad construida sobre la capitalización y el consumo. La participación implica el compartir en la parte activa que cada uno asume en la sociedad, a la cual la vida, incluso la supervivencia, de los individuos está inextricablemente ligada. El compartir, a su vez, implica la solidaridad entre las personas. La creación de redes define el nuevo mundo, en términos de telecomunicaciones y de corporaciones (en su tendencia hegemónica y monopolística), y describe igualmente las redes o cadenas de solidaridades que se tejen en la sociedad civil, sea que se hable de la desobediencia civil o de la economía informal. Como ya señalamos, la creación de redes de comunicaciones permite igualmente superar las leyes de la economía de mercado implementando una economía paralela.

Las tecnologías de la información y la comunicación, si bien permiten la comunicación y el acceso a la información, no resuelven todos los problemas referentes a la relatividad y a la fragmentación de los saberes. Sí permiten en ciertos casos, como ya se dijo, la participación y contribuyen, por otro lado, a la explosión y dispersión de los saberes. En este sentido, lejos de ser una panacea, deben ser tomadas como lo que son; es decir, como instrumentos que sirven para la construcción del saber. No podemos considerar la información difundida por las redes como si fuera el saber en sí, confundiendo así medios y fines. Una educación basada en las tecnologías actuales debería tematizar “el flujo, lo confuso y el pensamiento” (Gohier y Lebrun). La suma de informaciones difundida por Internet y la falta de puntos de referencia sobre su organización y su fuente requieren de una educación que no se limite al aspecto técnico, sino que comprenda también una formación crítica, que incluya la dimensión ética de la difusión de informaciones sin cuartel, la organización y el análisis de los datos, su significación y, sobre todo, la profundización de la reflexión que va al encuentro de la invitación a permanecer en la superficie, a “surfear” sobre la “telaraña”.

Resaltamos todo esto porque la reflexión crítica propia de las ciencias humanas y sociales se elabora en profundidad, y no en la superficie. Aunque la participación en la construcción del saber puede contrarrestar, en parte, su estallido y su relatividad, no puede hacerlo sin modificar la relación con el saber como algo distinto al mero acceso a la información, por plural que esta sea. El saber no puede consistir en la yuxtaposición de informaciones. Su constitución implica opciones epistemológicamente ilustradas que respondan a criterios de cientificidad o de rigor, paradigmáticamente establecidos por los diferentes campos disciplinarios, ellos mismos revisados a la luz de los avances teóricos. En otros términos, tomar posición en el campo del saber exige conocer sus pros y contras y dominar el discurso tradicional de la racionalidad que desborda aquel de la cientificidad.

En este orden del discurso se sitúa la ética como reflexión axiológica que permite, más allá de la expresión de los deseos y necesidades individuales, unirse a la cuestión de la corresponsabilidad pública. En otro plano, la ética, como parte integrante de una educación basada en las tecnologías actuales, permite elaborar una reflexión sobre las cuestiones de la libertad de expresión (frente a la cuestión de la pornografía infantil, por ejemplo) y de la propiedad intelectual (referente a las fuentes de las informaciones difundidas y a su uso). Es igualmente la reflexión axiológica la que sostiene la toma de decisiones relativa al mundo híbrido de las tecnociencias (reglamentar, por ejemplo, la aceptabilidad o no de la clonación de seres humanos).

Pero la racionalidad no basta para equipar a la persona de modo que pueda hacer frente al mundo de la fragmentación, la complejidad y la hibridación. A pesar de que la solidaridad y la participación (tanto en los asuntos públicos como en la construcción del saber) ayudan a reducir el efecto de dispersión, fruto de la fragmentación epistémica e identitaria, y la racionalidad científica y ética han hecho inteligible y vivible el mundo complejo e híbrido, ellas no logran totalmente conferir un sentido al universo, donde existimos y actuamos. El sentido, para un auténtico sujeto, no puede desplegarse sino en un mundo significativo y solo puede construirse en la triple relación de lo racional, lo simbólico y lo afectivo con el mundo, en un trayecto biográfico autorreflexivo. “En consecuencia, cada uno es reenviado a la construcción reflexiva de su propia existencia, a su *biografía* —entendida aquí no como el curso real, efectivo de la vida, sino como la representación construida que se hacen los actores de ella— y

de su capacidad de *biografización*¹¹ de los ambientes sociales” (Delory-Monberger xxix).

III. EL SUJETO: ENTRE RACIONALIDAD E IMAGINARIO, ENTRE SENTIDO Y SENSIBILIDAD

Duborgel, y después Durand (*Champs de l'imaginaire*), siguiendo a Jung, Bachelard y Ricoeur, nos recuerdan la importancia de lo imaginario en la aprehensión y la constitución de lo real, como lenguaje de:

[...] “*l'homo symbolicus*”, el hombre de las analogías y las correspondencias, el sujeto de las homologías microcosmos-macrocosmos, el enlazador de lo sensible al sentido y del hombre al Universo, como parámetro plenamente constitutivo del fenómeno humano y como instancia esencial por donde la diversidad humana puede comunicarse con ella misma (Duborgel 399-400).

El lugar donde el sujeto se unifica no consiste en una unidad o una entidad designada, como Dios, el hombre o la historia, sino en el sentido que él confiere al mundo y que puede tomar la figura de Dios, hombre o historia. Este sentido unificador no puede provenir sino de un relato en el que cada sujeto es el narrador, en el que la diseminación de objetos y de acontecimientos simbólicos son como signos para él de que el mundo narra una historia que articula sus diversos objetos y lo relaciona a él mismo con dicho mundo. En pocas palabras, la materia y la materialidad surgen solamente en las historias (Schapp 164), como si las historias engendraran de algún modo lo real.

Como lo sostiene Durand (*La imaginación*), el símbolo no reenvía directamente a un significado neta y unívocamente circunscrito. En su esencia, lo hace a un sentido “figurado”, trascendiendo la claridad aparente del mundo de los signos de sentido único que aplanan el mundo de la significación reduciéndolo a un mundo de signos-objetos: “No pudiendo figurar la infigurable trascendencia, la imagen simbólica es transfiguración de una representación concreta por un sentido nunca abstracto. El símbolo es entonces una representación que hace

¹¹ Según R. Lévy, con este neologismo se quiere decir que los trayectos de vida “se interpretan culturalmente como resultantes de proyectos biográficos personales y su puesta en acción [...] Ya no se está integrado a la sociedad como miembro de una familia, de una localidad, de una categoría profesional sino como una persona individual” (R. Lévy 4-5).

aparecer un sentido secreto, él es la epifanía de un misterio” (p. 13). Ya sea que se trate del orden icónico, ritual o mítico, el símbolo llama a la capacidad onírica de los humanos y al lenguaje poético narrativo, el cual sustituye el concepto y el argumento por la imagen, el relato y la analogía.

El lenguaje simbólico implica entonces otro modo de conocimiento distinto del lenguaje racional y da acceso a otro mundo diferente al de lo concreto, aquel del sentido figurado, de la trascendencia, del más allá de lo inmediatamente discernible. El horizonte de este más allá se circunscribe diversamente, según el alcance metafísico que se le dé, pero remite en todos los casos a la capacidad de la persona para trascenderse a ella misma y estar en relación con los otros en el universo de la significación. Esto es verdadero sea que uno siga la teoría del inconsciente colectivo arquetípico de Jung o el enfoque bipolar del psiquismo de Bachelard, o incluso la antropología del imaginario de Durand.

Consciente e inconsciente, personal y colectivo, racionalidad e imaginario, oposición de contrarios que siempre son constitutivos del Yo. Por más que la individuación consista en liberarse de las falsas imágenes de la persona (que atañen al inconsciente colectivo), las representaciones arquetípicas, o mejor, sus potencialidades, inscritas en aquel, forjan un vínculo entre las personas, “[...] en la medida en que la estructura de la psiquis y su facultad de exteriorizarse en formas específicas son una herencia común a la humanidad entera” (Jacobi 47).

Por ejemplo, la capacidad para relacionarse con las otras personas mediante el lenguaje simbólico trasciende igualmente la individualidad psíquica de Bachelard, aunque de modo un poco diferente. Este último plantea un enfoque dual del psiquismo representado en dos mundos, complementarios pero separados, aquellos de la racionalidad científica y del ensueño poético. El psiquismo bachelardiano es, por otra parte, un psiquismo andrógino que retoma, en un esquema universalista, las figuras jungianas del *animus* y del *anima* (Jung 2009). Tanto en el varón como en la mujer, la economía psíquica consiste en una dialéctica entre el *animus*, como sede del intelecto y del conocimiento, y el *anima*, como matriz de lo imaginario y de la ensoñación. Al primero pertenece el reino del crecimiento psíquico, mientras que en el segundo “se profundiza y reina descendiendo hacia la profundidad del ser” (Bachelard 57). En la interfaz de la exterioridad y la interioridad el psiquismo encuentra, o mejor, tiende hacia, su punto de equilibrio, asintótico.

Por otra parte, al anima le pertenece el mundo de las imágenes, del imaginario, del ser en reposo que permite acceder a una ensoñación cósmica, desprendida de los proyectos en los que “las imágenes en su esplendor realizan una muy simple comunión de las almas” (Bachelard 131).

Lo que Jung, Bachelard y Durand muestran, a pesar de sus diferencias en el plano de la organización del psiquismo y del pensamiento, es la importancia del pensamiento simbólico que conecta, primero, a la persona con ella misma a través del relato de las imágenes antagonistas de sus diversas relaciones con el mundo; luego, a la persona con las otras personas, pues este relatar supera al individuo a través de las imágenes recurrentes vehiculadas en el relato individual (biográfico, por ejemplo) o colectivo (cuentos, poemas, mitos de otras personas). El lenguaje de lo imaginario permite trascender el modo histórico, en sus dimensiones demasiado factuales y cronológicas¹² para acceder a aquel de lo simbólico y evitar las trampas del microrrelato narcisista denunciadas por algunos. En relación con el otro, el pensamiento simbólico genera el sentido. Dilthey fundamentó su reflexión epistemológica en ese principio de la “inteligibilidad narrativa”. Hizo de la autobiografía el principio de la comprensión que generan las “ciencias del espíritu”, que hoy llamamos “ciencias humanas”. Igualmente, en esa raíz descansan enfoques pedagógicos como el de Bruner o el de la pedagogía praxeológica (Juliao) que recurren al relato como forma de pensamiento y comprensión inteligible de la realidad: mediante el relato se la analiza, se la organiza y comprende, se actúa sobre ella, sea que se trate de la realidad natural o social.

Sin embargo, es difícil fundir, como lo hace Durand (*Champs de l'imaginaire*), psiquismo e imaginario, lenguaje de la racionalidad y lenguaje del imaginario. El discurso de la racionalidad piensa el mundo: analiza, argumenta, corta, discute causalidad y no contradicción; utiliza el concepto y el argumento. Aquel del imaginario sueña y narra los mundos: relaciona, sin deseo de lógica, asocia y simboliza, más allá de lo inmediatamente discernible; utiliza la imagen y la analogía. Frente a la pregunta de partida (¿a quién formar?), ningún proyecto educativo puede entonces evitar uno u otro lenguaje y debe dominarlos ambos, a fortiori, en ese mundo fragmentado, complejo e híbrido que es el nuestro.

¹² Ricoeur habla en este sentido de una referencia cruzada entre la historiografía y el relato de ficción, que emerge, en diversos grados, del lenguaje metafórico y del orden de lo simbólico. Siguiendo a Ricoeur, entendemos por relato el discurso narrativo que tiene como motivos la intriga y la acción y no, a la manera de Lyotard, aquel gran relato especulativo o emancipador metadiscursivo y teleológico.

Además de la respuesta a por qué y para qué formar, la cuestión de a quién formar tiene igualmente que ver con aquella de cómo formar. El lenguaje de la racionalidad y aquel de lo imaginario implican modos diferentes de aprehensión de lo real que se conforman diversamente. Así, la racionalidad, esencialmente conceptual y argumentativa, implica usar todos los mecanismos planteados por la psicología cognitiva (el pensamiento formal de la metacognición) que permiten comprender al mundo y a sí mismo con la ayuda de estructuras lógico-matemáticas, en el marco de un proceso de tipo analítico. El pensamiento racional se construye mediante el ejercicio de ciertos modos de razonamiento: análisis, inducción, deducción, juicio, argumentación; tiene como parámetro último el deseo de coherencia. El mundo de lo imaginario, como hemos visto, se caracteriza ante todo por la imagen, el relato y la analogía. Implica otras categorías de pensamiento, como la capacidad de simbolizar (que se puede desarrollar sobre todo mediante las metáforas), el uso libre de la asociación, la construcción de sentido figurado, el desarrollo de la capacidad onírica o la narración de la experiencia vivida. Pero estas estructuras cognitivas son estimuladas o suscitadas por otra dimensión o modalidad de aprehensión del mundo, aquella de la sensibilidad.

Es esto lo que sostiene Meyer cuando afirma que, más que una modalidad de aprehensión del mundo, la sensibilidad es un modo de ser y estar en el mundo, la esencia de la subjetividad. La educación, según ella, deberá entonces concientizar al sujeto frente a lo sensible, desarrollar la aptitud del sujeto para constituir un mundo sensible y dejarse tocar por él, apelando al orden del deseo mediante el uso del lenguaje estético, narrativo y poético. Desde esta perspectiva, la vida de aquel a quien se educa se asimila a la existencia en su desarrollo y singularidad; es decir, al trayecto y proyecto de vida personal, porque la vida no puede ser vivida ni comprendida sin ser contada.

IV. UNAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES PARA LA COMPREHENSIÓN Y LAS RELACIONES

Que la sensibilidad sea ontológicamente fundadora, como lo sostiene Meyer y como lo ilustra a un nivel más literario la obra de Proust¹³, o que ella sea el alma gemela del racional *animus* en una ontología de lo andrógino, debe ocupar necesariamente un lugar importante en las finalidades educativas, sobre todo desde la perspectiva de las disciplinas humanas y sociales.

Pero, como ya mencionamos, lo que debe afirmarse en ese proyecto educativo es primero y, ante todo, la posibilidad para la persona de generar un sentido en el mundo desfragmentado, globalizado, complejo e híbrido. Este sentido se articula a partir de una triple referencia al mundo: racional, simbólica y afectiva. El sentido proviene de la facultad de darle significado al mundo narrándolo, tributaría ella misma de la doble capacidad de comprender y de relacionarse consigo mismo, con los otros, con los valores, con el mundo. A partir de lo razonable y de lo vivido se construye esta doble capacidad y se instituye el sentido como mirada en un universo significante:

- En la esfera cognitiva, lo razonable toma forma en dos niveles del pensar: aquel del universo conceptual, del discurso racionalmente aceptable y aquel del universo simbólicamente significante, del mundo imaginado y narrado.
- La función simbólica, como lo vimos con Durand (*La imaginación*), apela a la sensibilidad y hace así el puente con el segundo polo de la construcción del sentido.
- En la esfera emotivo-afectiva, lo sentido implica dos modos de sensibilidad: por una parte, la sensación, generada por el contacto sensorial con el mundo, a partir de una relación directa con los seres, la naturaleza y las cosas, así como la sensibilidad de una relación mediada por el imaginario mental; por otra parte, el sentimiento, que participa de la esfera de la afectividad, de contigüidad con el otro (próximo o lejano), y, por este lazo, el sentido de pertenencia al mundo, generado por la relación directa o el lazo simbólico con el otro, en el presente y en el pasado.

Por otra parte, es la relación con el Yo, y luego con el otro-próximo, ambiente¹⁴o persona, la que hace posible la conexión con el otro lejano de modo que la ciudadanía mundial, hoy tan deseada, solo puede desarrollarse a partir de una ciudadanía local efectiva. Es por el entrecruzamiento de lo razonable y de lo sentido que la persona puede relacionar interior y exterior, inmanencia y trascendencia. Por la vía de la comprensión y de la relación uno se une al

¹³ Ante todo En busca del tiempo perdido, novela que atrae al lector no tanto por la historia que narra, sino por cómo lo hace, ya que Proust es capaz de hacer entrar al lector en su obra, atrapándolo porque une el lenguaje al sentimiento y convierte el leer en un espejo que nos permite ver nuestros propios sentimientos, que entran así a formar parte de la novela. Cada detalle se amplía al describirlo porque se quiere visibilizar cómo el sentimiento lo envuelve.

¹⁴ En este sentido, véase Berryman, quien argumenta que la relación con la naturaleza, en la infancia, es esencial para construir un sentido de autoestima que requiere momentos en los que "la persona reconoce que el mundo es esencialmente bueno y acogedor" (Berryman 15).

mundo, así como por la vía de las historias que nos contamos sobre nosotros mismos (y en las que normalmente aludimos a otros) conciliamos nuestro espacio-tiempo individual con el espacio-tiempo social, como mediación entre nosotros mismos y el mundo social¹⁵.

Para enfrentar el nuevo mundo, tanto en su aspecto emancipador como en el socializador, las ciencias humanas y sociales deben entonces buscar la formación de un sujeto, autor y actor de su propia vida, relacionado con aquella de las demás personas en tanto que sujetos diversos. Reflexividad crítica, ética, estética y autonomía serán entonces complementos del sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la participación que contribuyen a tejer este lazo que, en última instancia, tiene el significado conferido al mundo. Mediante la construcción de lo razonable y de lo sentido, por la unión de las esferas cognitiva y afectiva, del orden del pensar y de la sensibilidad, del discurso académico y la narración, se desarrollan la comprensión del mundo y la relación con el mismo. Por la implementación del discurso de la racionalidad y del lenguaje simbólico; por el despertar de la sensación (y su llamado al sentido) y de la afectividad; por la evocación del sentimiento de contigüidad y de pertenencia, el ser humano fragmentado puede reencontrar el lugar de su unidad, aquel del sentido existencial.

Ahora que sabemos cómo estamos atrapados, incluso cuando creemos ser personas de una racionalidad absoluta, en una red de formaciones discursivas, en la que las viejas representaciones conviven con las nuevas, también podemos preguntarnos si las agrupaciones disciplinarias que realizamos o aceptamos no son tan obsoletas como nuestras representaciones normales sobre la materia, la masa o la realidad, que olvidan las rupturas epistemológicas inducidas por Einstein y Planck. La filosofía puede ayudarnos a comprender cómo las bases más evidentes de nuestro conocimiento y representaciones son bastante frágiles.

Queda aún la cuestión del humanismo. ¿Qué referencias, utopías o creencias nos llevan a atribuir a dicho término tantos valores axiológicos? ¿Qué operaciones nos hacen pensar que la técnica, habitualmente poco querida por los humanistas, nos salvará? ¿No hay manera de cuestionar una de nuestras últimas

¹⁵ Lo que significa que el relato participa de la "constitución de la sociedad" como lo entiende Giddens (11): "siguiendo las rutinas de mi vida cotidiana, ayudo a reproducir las instituciones sociales en cuya creación no tuve ningún rol".

creencias en el pensamiento positivo y preguntarnos, con Foucault, si el humanismo no es una ideología (Foucault 22, 266)? ¿En estos tiempos en que la tecnología ya no es objetivada —o que por lo menos nos hace pensar que nunca lo fue— podemos aún actuar como si el sujeto y el objeto fueran los únicos dos conceptos operacionales para la comprensión del mundo, para producir categorías distintivas? La técnica y el método, y por lo tanto la cultura y la práctica, interfieren entre estos dos extremos.

Se puede hacer ciencias humanas y sociales contando lo que pasa, es decir, describiendo la realidad (incluso la propia realidad existencial) y sus transformaciones. En este caso, se usa el lenguaje natural para construir y transmitir los resultados de la investigación; la observación de la realidad es una necesidad y obliga a tomar ciertas opciones metodológicas. Las dimensiones espacial y temporal construyen y organizan la observación (que, sin embargo, es una construcción) y su informe correspondiente. Pero las ventajas y dificultades del mero relato son claras: puede conducir a una colección de hechos, de observaciones que no constituyen conocimientos aplicables en otros lugares; se tiende a la redacción de ensayos y no de tratados científicos; reposa sobre una tendencia inductiva, cuyo resultado nunca se logra plenamente. Por eso se requiere luego analizar, interpretar y, en últimas, actuar transformando lo observado. El segundo eje es el de construir modelos. Consiste en fabricar un modelo que se supone que debe dar cuenta de lo que sucede en la realidad. Para ser lo más general posible, el modelo utiliza el lenguaje matemático. Un modelo, que puede ser representado por diagramas, curvas y ecuaciones, y que no deja de influir en el actual funcionamiento de las ciencias humanas y sociales. La modelización tiene su propio riesgo y sus propios callejones sin salida: puede querer ignorar la realidad o confundir modelo y realidad. El principio deductivo puede conducir a ignorar lo que no encaja en el patrón o se le resiste. Por eso se requiere observar, problematizar y cuestionar. Todas las ciencias humanas y sociales se desarrollan en la tensión existente entre estos dos polos, describir o modelar.

Frente a estos desafíos reales, se le abren varios caminos a las ciencias humanas y sociales, y a los investigadores, estudiantes y responsables políticos. Caminos que afectan tanto a la investigación como a la educación superior, al definir sus facultades y programas. Caminos que delimitan lo que serán los investigadores de la próxima generación y el conocimiento que desarrollarán.

El primer camino es el de una recitación continua, encantadora, del trabajo de los maestros del pasado: la reproducción del discurso del maestro (cual soberano o ídolo/amo), al margen de las contingencias históricas y sociales. Conduce a la despolitización completa de las ciencias humanas y sociales, que se separarían de temas relacionados con la realidad social. Se reitera, de acuerdo con la tradición escolástica, que todo signo tiene dos caras (significante/significado), que el actor económico actúa de acuerdo con las funciones básicas, que un mensaje va de un emisor a un receptor, y esto sin importar cuáles sean los contextos históricos, sociales, políticos, económicos o de identidad geográfica. Las revueltas estudiantiles de hace cuarenta años atacaron precisamente esta reproducción ciega de discursos de los que ya nadie comprendía su relevancia social; con frecuencia la historia balbucea.

Una segunda ruta, bastante compatible con la primera, es la elaboración de modelos matemáticos a ultranza, suponiendo que dan cuenta de la realidad, sin que de verdad lo hagan. Va a menudo unida a una fascinación por el modelo, a veces confundido con la realidad (se identifica la regla informática con el lenguaje, el programa con lo humano), y por la tecnología (el poder de las máquinas), y siempre va acompañada de la ideología tecnocrática. Como es natural, esta vía despertó el interés de la industria, cuya función es la venta de máquinas, el software y su mantenimiento. El sujeto económico (*homo economicus*), el sujeto del aprendizaje, el sujeto lingüístico son motivos inagotables para construir modelos que se utilizaran, consumiendo fondos importantes, sin tener que dar una descripción suficiente. Esto sería firmar la orden de ejecución de la investigación. Basta imaginar las consecuencias de un modelo que previera los desplomes de la bolsa o la razón precisa del fracaso escolar. Podríamos poner remedio a estos males, y no habría necesidad de producir nuevos modelos.

Una tercera tendencia, más propia de la universidad, es la de no considerar la formación, las disciplinas enseñadas y los contenidos ni como repeticiones encantadoras ni como implementación de programas de cálculo sin fin, sino como un compromiso permanente de búsqueda, de exploración, entre la necesidad de la transmisión y la demanda social. En este sentido, la definición de los programas de investigación y de las unidades académicas es una cuestión fundamentalmente política. Ella obliga, en educación, a analizar e interpretar la demanda social, desde la transmisión de una cultura y los métodos de trabajo,

hasta la formación para los oficios y competencias que los estudiantes deberían dominar. Del mismo modo, la investigación viviría en un movimiento permanente entre la conceptualización y la narración de la vida y las prácticas. Desde este punto de vista, los territorios disciplinares son herramientas y problemas (en el sentido de Bourdieu), nunca santuarios... Todo, lógicamente, puede cambiar. La tensión entre la enseñanza y la investigación produce un contacto con la realidad social y obliga a la Universidad a hacer frente a la sociedad en la que vive. Es a este precio que las disciplinas (territorios, pero también organismos) se transforman y viven de acuerdo con principios que superan su propia necesidad de reproducirse y durar. A la luz de estas problemáticas, podemos leer muchos conflictos y transformaciones en las estructuras de enseñanza y de investigación en este nuevo siglo.

Aprender en ciencias humanas y sociales, desde esta óptica, significa que el recorrido académico del aprendiz va integrado a su proyecto de vida y es acompañado como tal. Acompañar el recorrido del estudiante implica que el acto de aprender se ubica en el centro del sistema escolar (y que sea objeto de una formación de los profesores acorde a ello). Poner el acto de aprender en el centro del recorrido del estudiante implica introducir, desde el inicio de los estudios universitarios, la enseñanza del pensamiento complejo y de la búsqueda y aparición del sentido. Esto significa que el maestro pasa a ser un proveedor de recursos que aporta el material que permite que emerjan nuevas preguntas. El conocimiento no sirve para disolver (solucionar) el problema sino para revelar el misterio. El acto de aprender, eminentemente complejo, se transforma porque actualiza una capacidad innata, que la humanidad heredó, que puede transmitir y que constituye su verdadero patrimonio: aprender. ¿No es el papel de las ciencias humanas y sociales enseñar el acto de aprender, enraizarlo, incorporarlo y ubicarlo en la dinámica de lo existencial?

¿Cómo hacerlo? Identificando y organizando las necesidades, los medios, los ambientes, los lugares y los tiempos para aprender. Creando las condiciones favorables, las metodologías, las etapas y las respuestas técnicas para ajustar los resultados esperados, a mediano y largo plazo.

Lo que se espera de las ciencias humanas y sociales —y que solo ellas pueden hacer— es entrar en la lógica de lo existencial; es decir, entrar en una real articulación con el contexto. En otros términos, posicionarse a nivel de la triple

lógica de los sistemas vivos: regulación, adaptación y evolución. Es en esta triple lógica que ella encontrará la vía (la voz) de la complementariedad y la dinámica del cambio al cual todos los actores son invitados a contribuir y del cual deben beneficiarse. Llegó la hora de abrirse a la dinámica central que plantea la siguiente pregunta: ¿cómo enseñar lo compleja que es la ley de la vida? El campo de posibilidades es inmenso, a condición de que cambie la mirada. Cambiar de mirada es el primer paso hacia el cambio de comportamiento. Consiste en renunciar a ciertas certezas, a una concepción monolítica y estática del aprendizaje y de la enseñanza, de la cognición y del lenguaje, a una concepción lineal de la apropiación y de la comprensión, a una concepción de un mundo como algo preestablecido, exterior, a una concepción dualista de los problemas (verdadero/falso, blanco/negro), a una concepción no-dinámica del error y a una idea solamente sumativa de la evaluación.

Consiste, finalmente, en remplazar esas certezas por lo que nos sugieren las investigaciones actuales: pluralidad de ritmos, memorias, relatos, lecturas, inteligencias, tipos de comprensión; existencia de cuatro gramáticas de la lengua —dos gramáticas de la lengua escrita (escritura y lectura), dos gramáticas de la lengua oral (palabra y escucha)—; relación ininterrumpida de la acción y de la percepción que, juntas, elaboran la biografía o historia de nuestra articulación a la realidad; admitir que nuestras percepciones crean nuestra propia visión del mundo, ver en el error un distanciamiento de lo solicitado (la norma) pero también un indicador del proceso seguido, de la estrategia adoptada y del recurso utilizado; ver en la evaluación otras posibilidades formativas, y no solo aquella certificativa. No se trata solo de instruir, sino de enseñar a aprender y a cuestionarse, o dicho simplemente, de formarse. En otros términos, *de garantizar el derecho y el deber de aprender, aquí y ahora, de todas las formas posibles, siempre y en todos lados.*

REFERENCIAS:

- Bachelard, Gaston. *Poética de la ensoñación*. FCE, 2013.
- Bauman, Zygmunt. *S'acheter une vie*. Jacqueline Chambon, 2008.
- Beck, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós, 1998.
- Berryman, Julia. *Psicología del desarrollo*. El manual moderno, 1994.
- Boisvert, Yves. *L'analyse post-moderniste. Une nouvelle grille d'analyse socio-politique*. l'Harmattan, 1997.
- Caillé, Alain. *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*. La Découverte, 1993.
- Crochet, Alain. "Globalisation et firmes-réseaux: le modèle américain". *Mondialisation et domination économique. La dynamique anglo-saxonne*, dirigido por Marie-Claude Esposito y Martine Azuelos. Economica, 1997, pp. 63-84.
- Delory-Momberger, Christine. *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia, 2015.
- Dilthey, Wilhelm. *El mundo histórico*. FCE, 1994.
- Duborgel, Bruno. *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Le sourire qui mord, 1983.
- Durand, Gilbert. *Champs de l'imaginaire*. Ellug, 1996.
----- *La imaginación simbólica*. Amorrortu, 2007.
- Fountain, Renée. "Les technosciences en éducation @ l'aube du troisième millénaire". *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, dirigido por Christiane Gohier y Suzanne Laurin. Logiques, 2001, pp. 265-292.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, 1997.
- Giddens, Anthony. *Social Theory and Modern Sociology*. Stanford Press, 1987.
- Gohier, Christine. y Anadon, Marta. "La fabrication d'un citoyen du monde". *L'éducation au tournant du millénaire*, dirigido por Claude Lessard. vi congrès des sciences de l'éducation de langue française (AFDEC), 2001
-

Gohier, Christine. y Lebrun, Nicole. "NTIC et mondialisation: le flux, le flou et la pensée". *L'éducation au tournant du millénaire*, dirigido por Claude Lessard. vi congrès des sciences de l'éducation de langue française (AFDEC), 2001.

Jacobi, Jolande. *Complejo, arquetipo y símbolo*. FCE, 1983.

Juliao, Carlos. *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Uniminuto, 2017.

Jung, Carl Gustav. *Relaciones entre el yo y el inconsciente*. Paidós, 2009.

Kuhn, Thomas. *Estructura de las revoluciones científicas*. FCE, 2006.

Lévy, Jacques. *Le monde pour cité*. Hachette, 1996.

Lévy, René. "Regards sociologiques sur les parcours de vie". *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, n.º 95, 2001, pp 1-20.

Liotard, Jean-François. *La condición posmoderna*. Cátedra, 2006.

Meyor, Catherine. *La sensibilidad en educación. Mise en question des approches de l'affectivité*. Presses Université du Québec, 2001.

Nicol, Eduardo. *Los principios de la ciencia*. FCE, 2001.

Proust, Marcel. *En busca del tiempo perdido*. Valdermal, 2007.

Ricoeur, Paul. *Historia y narrativa*. Paidós, 1999.

Rohou, Jean. "La révolution anthropologique du xvii siècle". *Le Débat*, n.º 130, 2004, pp. 116-132.

Schapp, Wilhelm. *Empêtrés dans des histories: L'être de l'homme et de la chose*. Cerf, 1992.

Touraine, Alain. "La formation du sujet". *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*, Colloque de Cerisy. Fayard, 1995, pp. 21-45.