

La postmodernidad y sus implicaciones educativas. Reflexiones desde una perspectiva pedagógico-sensible

Postmodernity and its educational implications. Reflections from a pedagogical-sensitive perspective

Rohmer Samuel Rivera Moreno

rohmeriverasociologiaulanurr@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-5077-8862>

Teléfono: + 58 4247497970

Estudiante del Doctorado en Educación

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario "Rafael Rangel"

Trujillo, estado Trujillo

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 26/05/2024

Arbitraje/Sent to peers: 27/05/2024

Aprobación/Approved: 30/06/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

RESUMEN

Este artículo explora los fundamentos teóricos de la postmodernidad y sus implicaciones educativas en un sentido multidimensional, destacando la necesidad de no ignorar los aportes del proyecto moderno, tal como ha ocurrido con algunos enfoques postmodernistas, por el contrario, se entiende la necesidad de redefinir y situar la modernidad en un mundo complejo signado por la incertidumbre. Así, se visibiliza la importancia del paradigma hermenéutico para el abordaje de la realidad social a través del reconocimiento de las racionalidades múltiples de la acción humana, partiendo de la interpretación de los discursos, sentidos e intencionalidades de los sujetos de la educación. Por ello, esta investigación enfatiza la pertinencia de resignificar lo pedagógico en función de los desafíos tecnológicos y socioculturales actuales, mediante el cuestionamiento de los enfoques pedagógicos tradicionales, proponiendo así a la pedagogía de la sensibilidad como una alternativa epistemológica plausible, que se centra en el sujeto como eje central del proceso educativo sobre la base de la dialogicidad.

Palabras Clave: Educación; Hermenéutica; Pedagogía de la Sensibilidad; Postmodernidad

ABSTRACT

This article explores the theoretical foundations of postmodernism and its educational implications in a multidimensional sense, highlighting the need not to ignore the contributions of the modern project, as has happened with some postmodernist approaches, but rather to redefine and situate the modern in a complex world marked by uncertainty. Thus, the importance of the hermeneutic paradigm for addressing social reality is elucidated through the recognition of the multiple rationalities of human action, starting from the interpretation of the discourses, meanings and intentions of the subjects of education. For this reason, this research emphasizes the relevance of resignifying the pedagogical in terms of current technological and sociocultural challenges, by questioning traditional pedagogical approaches, thus proposing the pedagogy of sensitivity as a plausible epistemological alternative, which focuses on the subject as the central axis of the educational process based on dialogicity.

Keywords: Dialogicity; Education; Hermeneutics; Pedagogy of sensitivity; Postmodernity

Si queremos reflexionar metódica y sistemáticamente respecto de la configuración de los nuevos esquemas epistemológicos en torno a la educación (que datan desde finales del siglo XX) es menester abordar lo pedagógico como un fenómeno signado por la multidimensionalidad definitoria de la acción humana, que no puede circunscribirse a los reductos epistémicos en forma de certezas y pretensiones omniabarcativas, unilineales y unidimensionales acerca de lo social, con que diversos enfoques sustentados en el paradigma de la Modernidad pretendían elucidar lo real (Lyotard, 1994). Por tal motivo, los constructos o esquemas cognitivos otrora imperantes, que también se erigieron como metarrelatos históricos e ideológicos, resultan insuficientes para aprehender y comprender las variadas manifestaciones de la socialidad, su estructuración, institucionalización, funcionamiento e interacción, que son modeladas indubitablemente por las relaciones de poder-saber que son inherentes a la condición humana.

Ahora bien, cuando se hace referencia a la Modernidad, breve y sumariamente es necesario puntualizar que la misma se expresa a través del refinamiento logrado por el proyecto de la Ilustración sobre el proceso de construcción de la razón occidental, que se asume como certeza histórica que comprende “lo nuevo, lo que se dilata, crece y se dirige al porvenir con miras a recoger los mejores frutos” (Perdomo, 1991, p. 12). Y es que la razón occidental –vale la pena acotarlo– asumió al «logos»

como posibilidad de superación del desorden y del mal en el mundo, siendo que la razón emerge con fuerza inusitada en un contexto social específico (el modo de producción esclavista) en el que parecía imperativa la necesidad de un ideal filosófico que estableciera un orden dentro del caos (con la finalidad de contribuir a la racionalidad de la vida política como medio de enfrentar el caos de la corrupción) (Cabral, 2009, p. 293).

Tal cosmovisión inherente a la Modernidad remite a la construcción de un mundo social regido por normas y preceptos racionales que puedan propiciar la libertad, la igualdad y la justicia entre los individuos en tanto *conditio sine qua non* para lograr la convivencia de los más variados grupos humanos, a fin de evitar todos aquellos desencuentros potenciales cuyo término fuese el caos y la violencia más extremas, en el marco de un estado de “*bellum omnium contra omnes*”, de acuerdo con la perspectiva hobbesiana (Hobbes, 1980). Lacónicamente, esto lleva a aducir que la Modernidad alude a la racionalización como forma de disponer y estructurar a la sociedad conforme a principios de sistematicidad, orientados a mitigar diversas expresiones de arbitrariedad en el ejercicio del poder dentro de los dominios cognitivo, político, administrativo, económico, entre otros, en un mundo definido por lo contingente (Sayer, 1995). *Ergo*: “La contingencia del mundo impone la institucionalización de las relaciones sociales, sin la cual la convivencia ni la misma vida humana serían posibles” (Hinkelammert, 2008, p. 73).

Por este motivo, la Modernidad en tanto proyecto presuntamente culmen de la racionalidad occidental que condensa los grandes avances de la humanidad, entre ellos, las indubitables proezas tecnocientíficas, así como también la justificación filosófica de los derechos humanos y las diversas formas de organización política y social que gravitan en derredor de los mismos, trazó como prioritario la “exorcización” de la irracionalidad presente en determinadas relaciones sociales, apelando a fundamentos sólidos y certeros de una verdad que fuese capaz de conducir a la humanidad a nuevos derroteros expresados en signos de orden y progreso (Follari, 1993). Sin embargo, estos esquemas epistemológicos no dieron cabida a un mundo más libre, justo y equitativo tal como se había **propugnado, por lo cual la Modernidad entra** en crisis, habida cuenta de que sus referentes teóricos dejaron de ser suficientes para el abordaje de los ingentes cambios sociales en un mundo

inmerso en “una situación de inestabilidad sistémica en el que un cambio mínimo puede producir, imprevisible y caóticamente, transformaciones cualitativas” (Santos, 2006, p. 18).

Frente a este escenario signado por la incertidumbre surgen nuevos esquemas epistemológicos que, en el ámbito de la educación, han cuestionado las perspectivas tradicionales que han circunscrito el hecho educativo a un proceso que es dirigido exclusivamente por una autoridad pedagógica que se somete a las directrices escolares de una racionalidad burocrática, ejercida por un Estado que despliega su accionar institucional, a través de unos aparatos ideológicos, cuyo propósito es la formación de unos individuos que respondan a sus intereses. A su vez se hallan intrínsecamente vinculados a los designios del Capital, entendido sumariamente como el orden económico que condiciona a los demás ámbitos de lo social. Dichos esquemas epistemológicos innovadores se apoyan en la idea según la cual la *razón de ser* de la pedagogía ha de gravitar en torno al sujeto, sus experiencias, sus vivencias y sus intereses como ser social y ontocreativo que, juntamente con los demás, puede incidir en la estructuración de la realidad en la que se halla inmerso y transformarla (Neri, 1970; Puig Rovira, 2003).

Entre esos esquemas epistemológicos innovadores se destacan diversas perspectivas que han enriquecido sustancialmente el debate pedagógico actual. Tal es el caso de la pedagogía crítica, caracterizada por concebir a la educación como una praxis social ideológicamente orientada por el Estado y las demás élites del poder en el seno de la estructura social. Por su parte, la pedagogía post-estructuralista, que concibe a la acción educativa a partir de las formaciones discursivas que surgen en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, signadas por circunstancialidades y locaciones enunciativas que no son axiológicamente neutras, sino que remiten a un contexto histórico-social único e irrepetible en el que se gestan los saberes educativos que guían los procesos de subjetivación. A tenor de estos esquemas epistemológicos también se destaca la importancia de la pedagogía de la alteridad, que surge como una crítica de la pedagogía tradicional y performativa cuyo trasfondo ético gravita en torno al cultivo de relaciones de respeto, tolerancia y reconocimiento del otro como disposición que permite, a través de la co-presencia, la reafirmación del sentido de responsabilidad del sujeto educativo (Levinas, 1993; Magendzo, 2006; Moreno, 2017).

En este orden de ideas, y relacionada con la orientación de la pedagogía de la alteridad, se halla la pedagogía hermenéutica, que se centra en el sentido que subyace a todo hecho educativo y a las relaciones de significación que se yerguen con base en la intersubjetividad, y que trascienden cualquier manifestación reificadora de lo humano, que se ha hecho patente mediante enfoques cientificistas que privilegian la rigidez de la razón (Vattimo, 1996; García y Martín, 2013). Y de tal mirada hermenéutica se propone a la pedagogía de la sensibilidad como una perspectiva que se orienta al centramiento del sujeto, sobre el cual la praxis educativa ha de focalizar todos sus esfuerzos, de modo tal que puedan cultivarse sus potencialidades inherentes para el ejercicio de sus derechos y libertades (Hernández Carmona, 2014). Es así que se reconoce que en el contexto postmoderno hay pedagogías emergentes que han resaltado que “el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de la información literal, [sino que] el sujeto la transforma y la estructura” (Díaz Barriga y Hernández, 2001, p. 18).

En este sentido, resulta oportuno destacar que: “El discurso posmoderno tiene diversas y múltiples escrituras y también lecturas, pero mantiene una constante: sus enunciados carecen de fundamentos irreversibles desde una razón liberadora de mitos” (Perdomo, 2004, p. 55). Lo cual exige develar y dismantelar argumentativamente los grandes paradigmas que, en el ámbito de la educación, se han encauzado hacia la reproducción cultural de unas relaciones de poder (opresivas) en las que el sujeto (discente) es concebido como un simple ser pasivo sobre el cual dispensar o transmitir un cúmulo de contenidos y saberes arbitrarios, cuyo arraigo en las estructuras institucionales de la sociedad responden a tendencias de naturalización, habituación y legitimación de determinadas formas de leer el mundo a merced de los designios de los intereses del poder del Estado y sus diversas formas de aparataje ideológico que posibilitan la transversalización de la violencia simbólica en los distintos escenarios de la vida cotidiana (Freire, 2008; Tenti Fanfani, 2010; 2011).

Reflexionar en torno a una pedagogía que se apege a las dinámicas de la postmodernidad implica tomar en cuenta diversos cambios sociales, culturales y tecnológicos, cuya agudización es el resultado de la globalización y sus consecuencias en el mundo de hoy, y específicamente en el campo de la educación. De acuerdo con lo elucidado por autores como Ritzer (2012), Inglehart (2005) y Hargreaves (2005), es necesario tomar en cuenta:

- a. La expansión a una escala cada vez más global de la información y de las fuentes de conocimiento como resultado de los grandes avances en materia de telecomunicaciones. Con ello se pone de manifiesto un afianzamiento de lo que McLuhan y Powers (1995) denominan la aldea global, lo cual implica una interconexión más acentuada entre las partes del sistema-mundo a través de una reducción de las brechas espaciotemporales (Beck, 1998). En sí, todos los medios digitales que han surgido en el contexto actual ejercen un influjo significativo sobre la autocomprensión cotidiana de los sujetos y que alojan ingentes contenidos de valor didáctico y educacional para su autoformación.
- b. Debido a que el tiempo y el espacio se han comprimido a un ritmo vertiginoso, los fundamentos de nuestros conocimientos se presentan frágiles y provisionales; *ergo*: los procesos socioculturales que se acentúan con mayor intensidad en la globalidad son las principales amenazas a la estabilidad y la permanencia de nuestros esquemas cognitivos asentados en la Modernidad y sus paradigmas. Complementariamente, en lo que concierne a las implicaciones sociales y educativas de la postmodernidad es fundamental reconocer el influjo de las incipientes redes sociales virtuales en la compresión de las dimensiones espacial y temporal de los procesos sociales (Ritzer, 2012), en un contexto histórico que ha instaurado “el fin de las geografías” (Bauman, 2005), en tanto y en cuanto:

El advenimiento de la modernidad líquida implica una profunda modificación de la lógica espacial, puesto que las tecnologías de transporte y comunicación permiten acceder casi instantáneamente a cualquier punto del globo, de modo que la instantaneidad desemboca en la devaluación del espacio (Benítez, 2011, p. 145).

- c. Los flujos migratorios cada vez más patentes tienden a configurar en mayor medida sociedades multiculturales caracterizadas por presentar una pluralidad de valores y de sistemas de creencias en las que lo global y lo local se influyen entre sí. Esto, por su parte, pone de relieve un redimensionamiento de la escala humana que favorece a la visión interculturalista de la realidad (incompatible con las concepciones uniformes y homogéneas sobre lo social), la relativización de los valores como respuesta a las tendencias hegemónicas fundamentalmente eurocéntricas y la recuperación del espacio natural, que se expresa a través de la emergencia de nuevos modelos de desarrollo cuyo desiderátum es la sostenibilidad (Fergusson-Laguna, 2004). Dicho esto, resulta apropiado hacer referencia a una ciudadanía multicultural que, siendo consustancial a las dinámicas de la postmodernidad, resalta que “la diversidad societal mejora la calidad de vida, enriqueciendo nuestra experiencia y ampliando los recursos culturales” (Falk citado por Kymlicka, 1996, p. 170).
- d. La deslegitimación de los esquemas tradicionales en los que se fundaron los Estados-nación y la constitución de una política post-internacional donde nuevos actores transnacionales (que traspasan las fronteras territoriales) también inciden en las correlaciones de fuerzas en el marco de la globalidad, influyendo en un grado superlativo, en los procesos de toma de decisiones políticas, en las dinámicas del mercado y en la organización de la sociedad civil. Esto desde luego ha incitado en el posicionamiento de tendencias sinérgicas, descentralizadas y horizontales en relación con el ejercicio del poder por parte de la multiplicidad de sectores sociales, políticos y económicos, lo cual ha fraguado una lógica subpolítica que, ante innúmeras demandas de reconocimiento y ampliación de los derechos humanos en términos cosmopolitas:

representa un giro desde las instituciones hacia los individuos y los grupos sociales, “reinventa” lo político alejándolo de los espacios de experiencia colectiva de lo social y resituándolo

en un nivel micro que interpela a las viejas y vacías instituciones estatales desde los intereses y las capacidades de los individuos y sus comunidades (Levita, 2011, p. 48).

- e. Los grandes avances científico-tecnológicos no solamente han incidido en lo mass-mediático y en lo informático, sino que también han repercutido en campos como la robótica y la genética, en el que se vislumbran los efectos de la inteligencia artificial en aspectos tocantes a la educación, el trabajo, la política, entre otros. No obstante, ello plantea ciertos dilemas en torno a la acción humana. Por una parte, los grandes avances en materia robótica han generado consigo reflexiones que dejan entrever que la intervención directa del hombre en los procesos productivos se convertirá en una cuestión plenamente prescindible, pues la máquina o los nacientes dispositivos de la inteligencia artificial pueden suplirlo en importantes actividades. Por otra parte, en lo atinente a las grandes modificaciones genéticas, se translucen escenarios que estarán signados por desigualdades y conflictos sociales entre aquellos grupos humanos genéticamente mejorados y aquéllos que no (Fukuyama, 2008).
- f. La emergencia de sociedades post-industriales acompañada de valores post-materialistas (Inglehart, 2005) en las que los grupos y los sujetos sociales demandan la observancia de derechos que van más allá de la simple satisfacción de las necesidades más elementales para la vida. Por tal motivo, en el contexto postmoderno se pone énfasis en asuntos como el de la sustentabilidad ecológica, el reconocimiento de las diversas expresiones de género y de la orientación sexual (Movimientos LGBTQI+), el derecho humano al acceso a internet, el acceso a inconmensurables fuentes de información y comunicación a través de diversos dispositivos electrónicos, la aceptación y el respeto a la otredad cada vez más heterogénea y tribal, entre otros (Maffesoli, 1997).

Por ello, resulta medular en el marco de esta investigación, elucidar diversos elementos argumentativos que permitan revestir de suficiente solidez teórica a la idea según la cual el análisis de la postmodernidad y sus implicaciones educativas no necesariamente condensa una pretensión de desconocimiento de los avances y preceptos propios de la lógica de la Modernidad, dado que ello implicaría incurrir en una visión dualista y reduccionista en torno a lo histórico-social, más bien, lo epistemológicamente sustantivo radica en situar y resignificar dicha lógica sobre la base de un mundo más complejo, integrado e interdependiente, donde ha emergido una racionalidad múltiple a partir de la cual interpretar la realidad social (Solana, 2004; Martínez Miguélez, 2004). Desde luego, este aserto parte del reconocimiento de la idea según la cual la comprensión del mundo sólo es posible a través de la interpretación de una pluralidad de sentidos en torno a la acción humana con la cual se construye la realidad, habida cuenta de que: “La sociedad ya no tiene unidad, de manera que ningún personaje, ninguna categoría social, ningún discurso posee el monopolio del sentido” (Touraine, 2006, p. 185).

Así mismo, la postmodernidad alude a diversas discursividades sociales que se han gestado en el marco de los procesos de globalización que claramente condicionan y, a su vez, han sido condicionados por los vertiginosos cambios científico-tecnológicos, que le dan cabida a una *razón mediática* que se puede definir en función de una semiosis social (Verón, 1993) más fluida. Es decir, por circulación de mensajes (relaciones de significación: discursos e imágenes) sin prácticamente ningún tipo de limitaciones geográficas que otrora podían ser ejecutadas por los Estados nacionales so *pretexto* de su soberanía y de sus *intereses supremos*. De allí que resulta atinado resaltar que en la actualidad: “Lo que llamamos producción, consumo y tráfico en el universo de los massmedia es, de alguna manera también, la propia existencia de lo social en el acto de su propia representación y en su configuración como nuevo sentido” (Barreto, 2006, p. 66).

La singularidad de los enfoques postmodernos, en el plano de la educación, estriba en la relevancia que estos le dan a las metodologías cualitativas, concretamente, las perspectivas teórico metodológicas hermenéutico-dialécticas, en las que lo sustancial gira en torno a lograr la comprensión de las acciones sociales a partir de su complejidad, en el entendido de que no existen verdades absolutas e inmutables que puedan expresarse en

forma de leyes que, imbuidas por una racionalidad instrumental inescindible del espíritu positivista, se orienten al control del comportamiento humano. Por esta razón, desde lo postmoderno se alude a lo rizomático, es decir, a fenómenos y procesos caracterizados por una lógica difusa y de lo impredecible, en la que cada vez más ha ganado mayor relevancia la incertidumbre, el caos y la entropía en lo que respecta al abordaje de lo social (Deleuze y Guattari, 2002).

De igual manera, esta orientación epistemológica que se apoya en la racionalidad múltiple, así como también en la racionalidad sensible, como cuestionamiento de la manida perspectiva científicista, sobre todo, del *fisicalismo* en el campo de las ciencias sociales y humanas (Sartori, 1984), promueve la des-trivialización de la vida cotidiana o la desnaturalización de lo familiar para así construir lógicas de sentido que abarquen tanto las manifestaciones de lo micro como de lo macro, a partir de las cuales se estructura la realidad social bajo una relación dialéctica con las distintas formas de *agenciamiento humano*. Lo cual da cuenta de una realidad que es construida social y simbólicamente por los individuos, sustrato de perspectivas pedagógicas que van más allá de los esquemas tradicionales en torno al hecho educativo (Martínez Miguélez, 2006).

Y ello también plantea una crítica a la *quantofrenia* prevaleciente en algunos sectores de las ciencias sociales (Sorokin, 1957), en los cuales ha pretendido reducirse, tanto epistemológica como metodológicamente, el estudio de cualquier fenómeno social a una perspectiva objetivista que se ciña a las particularidades de los modelos estadísticos y matemáticos. Así pues, lo característico de estos modelos es que asumen que:

El mundo es una armonía infinita en la que todas las cosas tienen sus proporciones matemáticas. De aquí que «conocimiento es siempre medición», «el número es el primer modelo de las cosas en el espíritu creador»; en una palabra, todo el conocimiento cierto que el hombre puede alcanzar es el conocimiento matemático (Burt, 1960, p. 55).

Ahora bien, la orientación ontoepistemológica asumida por esta perspectiva “quantofrénica” coarta las múltiples posibilidades de interpretación en torno a la acción social y la panoplia de significaciones sobre lo humano propiamente dicho. Y es por este motivo que, en relación con esta crítica a las perspectivas cuantitativistas sectarias, resulta menester poner ahínco en que, desde una perspectiva hermenéutica:

La objetividad tiene una indefectible dimensión de construcción intersubjetiva, por lo que no excluye al sujeto humano socioculturalmente ubicado; no emerge mediante la supresión de la subjetividad, disociando e incomunicando sujeto y objeto, sino que se constituye en el circuito dialógico entre ambos (Solana, 2004, p. 143).

Así, y concatenado con tal cuestionamiento al objetivismo y a la orientación numerológica que predominó en el ámbito de las ciencias sociales, cabe considerar que la lógica postmoderna se opone a la orientación mecanicista que se instituyó en el abordaje de lo humano como un intento por alcanzar un grado de científicidad plausible dentro de la comunidad científica. Todo esto provocó consigo el desconocimiento de las especificidades ontoepistemológicas de su objeto de estudio, pues el afán científicista en el abordaje de lo social ha tenido como correlato ostensible la reificación del sujeto mismo, en el marco de unos procesos que, desde el punto de vista ontológico, son gestados y construidos por él en una trama intersubjetiva, simbólicamente mediada, de relaciones con base en las cuales se constituye la realidad social. De ahí que en el abordaje de lo pedagógico se asuma que “*la referencia y la apelación al sujeto, lejos de constituir una renuncia a la objetividad, constituyen una condición para ella. Dar pleno empleo a la subjetividad es dar pleno empleo también a las cualidades de objetivación*” (Morin, 1980, p. 347. Cursivas nuestras).

En suma, no es posible encuadrar la realidad social a una imagen mecanicista y estática del mundo de la vida, habida cuenta de que los procesos vertiginosos de cambio social actual escapan del control de los datos estadísticos y demás modelos matemáticos tomados de las ciencias físico-naturales en un inútil y desfasado afán científicista, que palmariamente no se ajustan a fenóme-

nos cada vez más impredecibles, inciertos y entrópicos (Almond y Genco, 1999). Además, resulta impropio emular y adoptar una orientación experimentalista de corte *hiperfactualista*, propia de las ciencias físico-naturalistas, en el vasto campo de lo social, por cuanto ésta niega el horizonte hermenéutico que entreteje la multiplicidad de miradas, lecturas y sentidos que permiten la comprensión de la acción humana y del mundo de vida en la cual esta se halla inmersa. Y es que, desde una perspectiva crítica, puede sostenerse que:

El método de los hechos, pleno de autoridad y de imperio, se arroga un aire de divinidad que tiraniza a nuestra confianza y se impone a nuestra razón. Un hombre que razona, o hasta que demuestra, me considera un hombre; yo razono con él; me otorga libertad de juicio y no me obliga sino por mi propia razón. Aquel que grita: he ahí un hecho, me considera un esclavo (Louis-Bertrand Castel en Bachelard, 1972 citado por Thom, 1989, p. 30).

Por otra parte, se hace referencia a un vaciamiento o desencanto respecto a la Modernidad y sus instituciones, que se expresa con la desviación de los propósitos incipientes de la Razón en la que éste se funda (en tanto deificación de la racionalidad occidental), planteados como posibilidad en virtud de la cual el hombre, en tanto sujeto, pudiese lograr su liberación. No obstante, diversos autores –entre ellos los principales exponentes de la Teoría Crítica de la Sociedad como Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas– cuestionaron cómo la Razón, definida como el *sustratum* de la Modernidad, ha devenido en una *razón técnica* o en una *racionalidad instrumental* que ha propiciado la subsunción del hombre a los designios de las diversas estructuras de dominación societal, ya sean constitutivas del Estado o del Mercado (Capital). Ante este escenario, han surgido distintas corrientes pedagógicas de carácter hermenéutico, fenomenológico y sociocrítico que han enfatizado la imperiosa necesidad de coadyuvar con la formación humana integral del sujeto en un espacio social que preconice el reconocimiento del individuo en tanto sujeto a través del reconocimiento del otro (Simmel, 2008; Gabilondo, 2009).

Ahora bien, el ocaso y el agotamiento del proyecto moderno, de acuerdo con algunos teóricos postmodernistas (Lyotard, 1994; Maffesoli, 1997; Lash, 1997; Lanz, 2016), se evidencia mediante la desubjetivación del hombre, es decir su deshumanización, así como también por la degradación de los recursos medioambientales que son imprescindibles para su subsistencia, al igual que la de los demás ecosistemas existentes. Tal tendencia de reificación del hombre como el de su entorno social-natural es una consecuencia derivada de la concepción unilineal, evolucionista e historicista en torno al progreso, pilar fundamental del paradigma de la Modernidad en tanto lógica eurocéntrica (Contreras Natera, 2014); por ende, puede argüirse que uno de los cuestionamientos postmodernos en torno a la Modernidad, en un sentido crítico-sociológico, gira en torno a la idea de crisis civilizatoria.

Simple y lisamente, la crisis civilizatoria constituye y representa una faceta del anacronismo de los discursos fundantes de la Modernidad, los cuales desembocaron en una realidad paradójica en la que los metarrelatos y grandes planteos ideológicos terminaron sumiendo al hombre, sometiéndolo a los designios del poder en cualquiera de sus formas, contraponiéndose así a su aspiración de progreso pretendidamente ineluctable a partir de la cual se iba a alcanzar el pleno desarrollo de la humanidad (al menos así se plantea desde la filosofía social de raigambre comteano). Por supuesto, el problema de fondo respecto de tal paradoja de la Modernidad versa en que “hay una arraigada tendencia en el pensamiento occidental a tratar de asimilar al otro a lo mismo, a borrar la singularidad de la otredad del otro” (Bernstein, 2006, p. 63), que conduce a la humanidad a derroteros definidos por un imperialismo ontológico que transversaliza cada uno de los campos y facetas de lo social, desde lo político, lo económico y lo cultural hasta lo psíquico.

En definitiva, en este trabajo se intenta reflexionar sobre cómo la postmodernidad y sus implicaciones educativas han propiciado el surgimiento de nuevos esquemas epistemológicos a través de los cuales interpretar la realidad social con base en las necesidades, expectativas e intereses del sujeto en tanto ser sensible. Entonces, en función de dicha sensibilidad la formación humana integral debe apegarse al desarrollo de una

conciencia cívica y social que le permita a éste adquirir las capacidades que necesita para enfrentar la vida (Cortina, 1998), en espacios dialógicos que fortalezcan las potencialidades humanas en términos de emancipación y autodeterminación indisociables de la co-presencia y el reconocimiento del otro (Martínez Martín, 1998). Esto se compagina con lo afirmado por Todorov (1995) cuando señala que: “Tal vez el hombre vive en primer lugar en su propio cuerpo, pero sólo comienza a existir por la mirada del otro; sin existencia la vida se apaga” (p. 87).

En atención a todo lo antes expuesto, es que se valora la pertinencia de unas pedagogías emergentes, tal como la pedagogía de la sensibilidad propuesta por Hernández Carmona (2014). Esta surge como respuesta a las pedagogías performativas e instrumentalistas, y puede expresarse partiendo del sujeto como centro y razón de ser de la praxis educativa, aun cuando esta situación pueda verse amenazada por la emergencia de elementos no humanos (como la inteligencia artificial) y sus posibilidades de reemplazar al hombre en el desarrollo de las más variadas actividades que exigen el acompañamiento afectivo en pos de la concienciación del sujeto de la educación tanto sobre sí mismo como de su devenir.

Por ello, se considera pertinente cerrar este primer apartado planteando la siguiente interrogante: ¿Acaso la inteligencia artificial y demás avances que propendan a una sociedad post-humanista serán capaces de desarrollar dispositivos que pueden adquirir conciencia sobre su propia conciencia, atributo exclusivamente humano? Frente a las preocupaciones razonables que puedan surgir ante estos precipitados cambios sociales y tecnológicos, resulta necesario concebir, desde una perspectiva crítico-pedagógica, a estas tecnologías de la comunicación como extensiones del cuerpo y la mente humanas (Ferrés, 2000), motivo por el cual resulta atinado sostener que: “Cualquier prolongación o extensión, ya sea de la piel, de la mano o del pie, afecta a todo el complejo psíquico y social” (McLuhan, 1969, p. 26).

ANTECEDENTES O ESTADO DEL ARTE

En el abordaje de esta investigación se toman como antecedentes los siguientes aportes:

1. **Contreras Natera, M. (2014). *Otro modo del ser o más allá del eurooccidentalismo*.** Este texto surge de una tesis doctoral que se plantea como objetivo general centrarse “en la necesidad de búsqueda de nuevas gramáticas epistémicas (movimientos antisistémicos capaces de enfrentar los dilemas de la profunda crisis civilizacional”. En relación con este objetivo, el autor implementó un diseño bibliográfico y documental en el que se dispuso a la lectura y a la interrelación de diversos textos que dan cuenta sobre la racionalidad moderna y occidental, así como sus respectivos mecanismos y dispositivos de imposición de unas determinadas cosmovisiones tendientes a la legitimación y el robustecimiento de unos esquemas epistémicos e ideológicos eurooccidentalistas que no son axiológicamente neutros, tal como pretenden ciertos enfoques objetivistas y cientificistas, sino que más bien se sustentan en el desconocimiento del otro como sujeto.

En ese sentido, el precitado autor se apoyó en el paradigma hermenéutico, con un notable acento en ciertas disposiciones propias de la sociología crítica, en el que lo fundamental fue el develamiento de las relaciones de dominación societal que se han sedimentado en Occidente a lo largo del contexto de la Modernidad, cuyas implicaciones socioculturales, políticas, económicas y educativas han propendido al desconocimiento de la alteridad que es irreductible de la condición humana. Para ello, se han valido de la imposición de los valores y preceptos eurocéntricos que se constituyeron en los propulsores del proceso de globalización, en tanto fenómeno multidimensional, que a la postre llegó a transfigurarse en globalismo. A este respecto, el globalismo se entiende como una forma de dominación caracterizada por el predominio del mercado en relación con los demás ámbitos de la vida social (Beck, 1998); panorama del cual emergieron discursos contrahegemónicos que han opuesto resistencia a esas formas de ejercer el poder de índole eurocéntrico, ampliamente desfavorables para las periferias en el contexto de la sociedad global o transnacional actual.

Derivado de lo anterior, este autor concluye que en el mundo actual, que muy bien pudiera enmarcarse de acuerdo con los criterios de la postmodernidad, se constata la existencia de un *pluriverso* que ostensiblemente da cabida a realidades múltiples en el que los conceptos y las categorías construidas desde la lógica de la *colonialidad del poder y del saber* han tendido a desgastarse sistemáticamente, propiciando con ello la estructuración de un paradigma que agrupe las variadas voces cristalizadas en *Otro Modo del Ser*. Este nuevo modo del ser no es más que el cuestionamiento de las dinámicas de sujeción, colonización y explotación que han estado presentes a lo largo de la historia de la racionalidad occidental. Dicho paradigma emergente, que invita a *impensar el eurooccidentalismo* (yendo más allá de ese orden discursivo), se presenta como una necesidad ético-política que pretende coadyuvar con la construcción de un mundo más solidario en el que haya una transformación global de las relaciones sociales, las cuales logren desarrollarse en el marco de una *ecología de saberes* (Santos, 2010) que promueva en definitiva la pluriculturalidad, el plurinaturalismo, el pluriperspectivismo y la comunicación intercultural.

2. **Hernández Carmona, L. (2014).** *La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado*. Esta investigación constituye un valioso aporte a este trabajo por cuanto prioriza como objetivo general: explorar la pedagogía de la sensibilidad como una alternativa epistemológica plausible para el abordaje de la interacción sujeto-mundo en el ámbito educativo, poniendo ahínco especial en las implicaciones de las pedagogías performativas en la praxis social propiamente dicha. Es decir, aquéllas que privilegian las demandas de la racionalidad burocrática, técnica e instrumental, y que han descentrado al sujeto, reificándolo y anulándolo en relación con su dignidad humana.

Dada la delimitación de su objeto de estudio, se asume la relevancia incuestionable del paradigma hermenéutico como el camino que lleve a la comprensión de la intencionalidad de los sujetos enunciativos-atribuyentes, en el marco de las relaciones de significación y de sentido que circulan y entretejen la cotidianidad social. Para ello, el autor recurre a una investigación documental y bibliográfica con miras a situar la perspectiva ontosemiótica, entendida como semiótica de la afectividad-subjetividad, a través de la revisión reflexiva de los planteamientos teóricos de autores como Foucault, Baudrillard, De Certeau, Adorno, Ricoeur, Vargas Llosa y Agamben, para analizar los procesos de subjetivación que se producen en torno a las dinámicas de integración o exclusión social, con base en la construcción de unas determinadas subjetividades que responden a propósitos tanto pedagógicos como políticamente establecidos.

De acuerdo con esta secuencialidad argumentativa, Hernández Carmona (2014) a modo de conclusión propone una pedagogía de la sensibilidad desde la perspectiva ontosemiótica, que busca una semiótica de la subjetividad-afectiva que se erija como un punto intermedio entre la semiótica críptica y la semiótica crítica de la cultura. Esta promueve una educación fundamentada en la intersubjetividad, es decir, en el reconocimiento del otro en toda su amplitud como sujeto sensible, capaz de desarrollar una autoconciencia que le permita situarse en el marco de una trama social signada por la historicidad y, a partir de ello, resignificar sus espacios enunciativos.

3. **Lanz, R. (2016).** *Cuando todo se derrumba. Crítica de la Razón Ilustrada*. Resulta invaluable para un estudio de esta naturaleza tomar en cuenta las contribuciones de Lanz (2016), pionero en Venezuela de los estudios sobre la postmodernidad y sus diversas manifestaciones materiales y simbólicas en un contexto social signado cada vez más por la incertidumbre, el nihilismo y el politeísmo de valores, que han generado consigo un clima psicosocial de “sálvese quien pueda”. Estas actitudes han suscitado el replanteamiento y la resignificación de los diversos esquemas de acción social, entre ellos el pedagógico, de manera que la educación, en tanto praxis humana, se ajuste a los signos de los tiempos que corren y, por ende, no quede anquilosada a prácticas anacrónicas que resultan contraproducentes en la formación integral del hombre.

En esta investigación, puede sostenerse que Lanz (2016) se propone en términos generales re-significar el abordaje de la realidad social a partir de la adopción de una perspectiva crítica centrada en el desmoronamiento o resquebrajamiento de los paradigmas que surgieron durante la Modernidad, y que sirvieron de basamento ontoepistemológico a este proyecto que ha sido consustancial a la racionalidad occidental. Estos paradigmas pretendieron consolidarse en diversos predios académicos como verdades absolutas que llegaron a cercenar las expresiones creativas y de pensamiento crítico que se consideran imprescindibles para el robustecimiento de las ciencias sociales y humanas sobre la base de su autonomía epistemológica.

Para cumplir con esta empresa epistemológica, Lanz (2016) emplea un diseño bibliográfico y documental en el que lo fundamental es lograr la concatenación teórica entre diversos autores, a partir de una reflexividad hermenéuticamente fundamentada, para elucidar las crisis epistemológicas de la Modernidad y sus implicaciones en el ámbito de la investigación y en el aparataje burocrático que bordea el proceso de producción de conocimientos científicos en el contexto postmoderno. En lo que respecta a este ejercicio intelectual, lo destacable de este estudio es que concluye *grosso modo* que, en el contexto actual de derrumbamiento de los paradigmas tradicionales en las ciencias sociales, el rol de los investigadores en este campo no es más que el de repensarlo todo en pos de la diversidad de pensamientos que es inherente a la complejidad de los procesos que definen lo real.

En este sentido, Lanz (2016) invita a que cada investigador sea capaz de desarrollar un sentido de autenticidad epistemológica a partir de la cual éste pueda establecer sus propias reglas de juego para posicionarse y relacionarse con los fenómenos sociales que son de su interés, sin tomar en cuenta para ello las normas de una “comunidad científica” que se muestra cada vez más como una simple entelequia que sirve para la legitimación de determinados discursos hegemónicos. Por tal motivo, se arguye sin ambages que:

El discurso de la científicidad, su «Método Científico», las parafernalias académicas, los discursos oficiales que transitan todos los aparatos de Estado, todo ello estructura un tejido semiótico de representaciones cognitivas que funcionan en los hechos como el más poderoso obstáculo para la emergencia de una racionalidad no dominada, para la eclosión de un pensamiento emancipado (Lanz, 2016, p. 139).

4. **Coronado, B. (2016).** *El discurso cultural como generador de una pedagogía de la violencia*. Esta investigación doctoral tuvo como propósito general: “Analizar desde la ontosemiótica la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural en la constitución de una pedagogía de la violencia” (p.25). Para ello, la autora se valió metodológicamente de una aproximación bibliográfica y documental como modalidad idónea al momento de asumir una orientación epistemológica fundamentada en los preceptos del paradigma hermenéutico. Estos preceptos se tomaron como referencialidad epistémica para adoptar la perspectiva de la semiótica de la afectividad-subjetividad propuesta por Hernández Carmona (2013), como forma de interpretar la interacción sujeto-mundo, a partir de los diversos desdoblamientos del sujeto en tanto textos que revelan sus múltiples posicionalidades enunciativas, como agente sensible que no es sólo capaz de interpretar su realidad sociocultural circundante, sino de transformarla a través de los juegos del lenguaje y demás elementos simbólicos que pautan la interacción social propiamente dicha.

Siguiendo esta perspectiva metodológica, Coronado (2016) presenta a manera de conclusión un develamiento teórico que permite constatar la existencia de una pedagogía de la violencia que se halla inmersa en el discurso cultural y sus diversos campos enunciativos, en tanto cimientos de la vida cotidiana y su respectiva estructuración social. Por esta razón, arguye que la violencia constituye el centro y el texto dominante sobre el cual gravita la cultura, la cual se ha arraigado en las múltiples ramificaciones de lo social y sus semiosis inherentes. Así pues, la clave de este de-

velamiento teórico radica en que supera la noción tradicional de violencia, concibiéndolo como un proceso que se gesta simbólicamente a través de unas determinadas relaciones de poder-saber que terminan reificando al sujeto, descentrándolo y anulándolo como entidad sensible y compleja.

Cabe destacar que, frente a este escenario en el que lo sociocultural se halla signado por la violencia simbólica, el sistema educativo puede analizarse desde el punto de vista sociológico en función de la tríada: violencia-cultura-pedagogía, puesto que su propósito incuestionable es el de garantizar la perpetuación del *statu quo* dentro del orden social, valiéndose para ello de la restricción de la libertad y la autonomía del sujeto. Atendiendo a esta interpretación crítica de lo educativo, Coronado (2016) finaliza su investigación poniendo ahínco en la necesidad de resignificar la praxis pedagógica sobre la base de la acción dialógica, por cuanto ésta es capaz de propiciar la interpretación respecto de la autonomía del sujeto y su singularidad como ser que está inmerso en un contexto histórico, sociocultural y políticamente determinado, en el que es fundamental la reconstrucción de los significados en torno a una realidad social que es múltiple, compleja y rizomática.

En suma, el trasfondo hermenéutico de esta investigación doctoral es repensar lo educativo a partir de las tecnologías del yo, cuya finalidad es la autoconcienciación del sujeto. Todo ello, de acuerdo con el afianzamiento de un conocimiento crítico de la historicidad del sujeto en tanto ser social y simbólico que puede desplegar sus potencialidades inherentes a través del pulimiento de sus conocimientos intrasubjetivos, con miras al encuentro intersubjetivo, en virtud del cual es viable el reconocimiento del otro en su alteridad irreductible.

5. Ruza, I. (2019). *El pensamiento crítico reflexivo, una dimensión necesaria en la formación integral ciudadana*. Esta investigación destaca dos objetivos generales:

- 1.-Establecer los fundamentos teórico-epistémicos del pensamiento crítico reflexivo y la formación ciudadana, desde la complejidad para articular el proceso educativo integral del nivel de educación media.
- 2.-Elaborar lineamientos teórico-prácticos que incorpora (sic) el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en las dimensiones sociales a través del currículo del nivel de educación media general del Liceo Nacional "Cristóbal Mendoza" en la parroquia matriz (sic) del municipio y Estado (sic) Trujillo para contribuir al desarrollo de la ciudadanía (p. 27).

Ante tales objetivos, Ruza (2019) procuró desarrollar una investigación fundamentada epistemológicamente en los preceptos del paradigma de la complejidad, en el que lo fundamental es adoptar un enfoque holístico, gestáltico y relacional para explicar, interpretar y comprender la acción humana, sobre todo recurriendo a una orientación multidisciplinaria (con miras a la transdisciplinarietà) que permitiese la dialogicidad entre los diversos saberes del mundo científico (no entendido como una unidad monolítica, sino sustentada en la *pluriversidad*) y aquellos saberes propios del mundo-de-vida que es configurado por lo cotidiano. Siendo esto así, se llevó a cabo un proceso de investigación-acción sustentada en una triangulación entre: a) el discurso educativo institucional puesto de manifiesto a través del currículo nacional de educación secundaria; b) la comunidad local con sus particularidades; y c) la planificación e integración de proyectos de desarrollo en la red productiva local. En definitiva, y desde el punto de vista metodológico, esta investigación concatenó la revisión documental, la observación (mediante encuestas estructuradas y registros anecdóticos) y los talleres de profundidad.

Tras la aplicación de la metodología de investigación-acción, Ruza (2019) logró identificar varias falencias en el proceso educativo venezolano que dificultan sobremanera el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, que es consustancial a la efectiva formación en ciudadanía. Tales falencias a las que se hace mención se han visto reforzadas, entre otras cosas, por debilidades or-

ganizativas en lo concerniente a la ejecución de los proyectos educativos integrales comunitarios, así como también en el proceso de planificación de las prácticas educativas que, contrariando la lógica de la complejidad de lo social, han sido persistentemente fragmentarias.

Ahora bien, dichas falencias estructurales y organizativas se han presentado en un sistema educativo que, al menos legal y retóricamente, ha asumido un diseño institucional, pedagógico y curricular cuyo andamiaje epistémico ha sido el pensamiento complejo. Para finalizar, y ante dicho escenario que revela una gran brecha entre el “ser” y el “deber ser” en el campo de la educación venezolana, la investigación de Ruza (2019) plantea la pertinencia de afianzar una praxis pedagógica que tienda a los fines del desarrollo sustentable, poniendo ahínco en la necesidad de coadyuvar con la emancipación del hombre, a través de la formación en ciudadanía como *conditio sine qua non* para el vivenciamiento de la democracia en la que se asume como neurálgica la participación política y social en los asuntos públicos.

MARCO METODOLÓGICO

La orientación metodológica de este ensayo se fundamenta en los criterios del paradigma hermenéutico, por cuanto lo sustancial de este ejercicio reflexivo-crítico, en torno a las implicaciones educativas de la postmodernidad desde la perspectiva de la pedagogía de la sensibilidad, se apoya en la interpretación de los sentidos, significados e intencionalidades de los sujetos, textos y contextos que inciden inexorablemente en la configuración de la realidad social. Por esta razón, el abordaje de esta temática se inserta más atinadamente en la lógica de la intertextualidad de los discursos epistémicos sobre lo social, en concreto, a su trasfondo semiótico que apela, como es esperado, al planteo de la dialogicidad entre los diversos autores y aportes teórico-metodológicos que convergen en la acción humana y en su complejidad, aun cuando tal abordaje hermenéutico puede concatenarse o conjugarse con la incorporación de elementos estadísticos que posibiliten la determinación de actitudes, valoraciones y apreciaciones respecto del hecho educativo en el contexto actual (Ricoeur, 1997; Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

En este sentido, queda claro que esta investigación se define fundamentalmente sobre las bases ontoepistemológicas en torno a las manifestaciones pedagógicas y socioantropológicas de la postmodernidad como categoría de interés interdisciplinario sobre la cual puede propiciarse la comprensión de la acción humana, sus símbolos, signos, gestos y huellas en forma de praxis que se gesta en función de la presencia del otro. De esta manera, resulta pertinente resaltar que el método hermenéutico coadyuva con el reconocimiento del mundo de la vida a través de la multiplicidad de miradas que le confieren de sentido y «significatividad» a los fenómenos y procesos generados por el hombre en su diversidad de facetas o dimensiones, en el transcurso del devenir existencial de sus procesos de vida y sus constantes mutaciones (Giddens, 1987). De allí que la hermenéutica no se trata de un lugar común para justificar cualquier desmán o disparate, sino más bien ésta “puede reivindicar una validez como teoría precisamente sólo en la medida que la reconstrucción interpretativa de la historia es una actividad racional –es decir, en la cual se puede argumentar y no sólo intuir (...)” (Vattimo, 1995, p. 158).

Ahora bien, lo anteriormente señalado permite asumir al paradigma emergente (Martínez Mi-guéllez, 1999) como referencialidad que guía este abordaje, conviene destacar entonces, que este estudio no persigue de ninguna manera la formalización de unos determinados métodos e instrumentos que permitan la determinación de relaciones de causalidad sobre un hecho dado, sino que, en tanto discurso crítico respecto del paradigma positivista (o empírico-analítico), procura darle forma a un abordaje de lo educativo que preconice un ejercicio reflexivo, creativo y congruente que,

reconociendo la ineludible pluralidad de métodos en el campo de las ciencias sociales y humanas, se sustenta en el aserto nietzscheano según el cual “no existen hechos, existen interpretaciones”. En relación con lo planteado en este aforismo, Vermaal y Llinares (2008) en la introducción del cuarto volumen de los Fragmentos Póstumos de Nietzsche (2008), ponen patente la idea según la cual la filosofía nietzscheana no constituye una ruptura con el pensamiento moderno, sino más bien una radicalización de este. Sin embargo, tal radicalización se hace en función del predominio absoluto del sujeto cuando reconoce y enfatiza “«que las cosas tengan una constitución en sí con prescindencia de la interpretación y la subjetividad es una hipótesis ociosa»” (p. 17).

Ahora bien, ante tal perspectiva epistemológica, es pertinente resaltar que la orientación nietzscheana asume una posición crítica al concebir al sujeto no como algo dado (siendo equiparado a la categoría de “cosa”), sino como algo construido e inventado según las circunstancialidades de los sujetos mismos, pues cuando se señala que “todo es subjetivo”, se hace referencia a una mirada interpretativa de la realidad misma. Desde luego, dicho basamento se concatena con la idea de intersubjetividad, elemento definitorio de los procesos de producción de saberes en los cuales el sujeto (en su condición de hermeneuta) no puede escindirse de su objeto de estudio, en especial, cuando se trata del hombre y la condición humana, sus interacciones, compromisos, necesidades e intereses de distinta naturaleza, y en el que además es menester tener en cuenta la importancia del análisis estructural, en el que las interpretaciones han de ubicarse en los contextos sociales donde se generan (Hurtado y Toro, 2005).

Desde el paradigma interpretativo, se plantea como vitalmente necesaria la superación de las crisis de inteligibilidad provocadas por aquellas epistemes o perspectivas tradicionales consagradas o deificadas durante la Modernidad, cuya valía epistemológica ha tendido a debilitarse y mostrarse insuficiente para aprehender y comprender un mundo social cada vez más complejo, interconectado e interdependiente (Nieves y Hurtado, 1995). Esta postura, por supuesto, plantea un cuestionamiento radical a aquellas concepciones que han pretendido arraigar en el quehacer científico la existencia de verdades unívocas e inequívocas. Lo cual se contrapone a la apreciación foucaultiana de que “la verdad no es más que un efecto de poder a partir del cual se establecen las reglas de la enunciación de lo que se considera como falso o verdadero en una situación determinada” (Rodríguez, 1995, p. 160).

La problematización de la postmodernidad y sus implicaciones educativas, a partir de esta disertación, se inscribe en un diseño de investigación documental en el que se recurre a un corpus teórico que se cimienta en un abordaje interdisciplinario en torno a los diversos cambios cognitivos, tecnológicos, socioculturales, políticos, económicos, entre otros tantos, que han ejercido un fuerte influjo sobre las prácticas, las actitudes y las disposiciones institucionales que han moldeado al campo educacional y sus consiguientes discursos de poder-saber, de acuerdo con el espíritu *epocal* actual. De este modo, el *quid* de esta investigación se centra primordialmente en lograr una interrelación teórica desde la filosofía, la sociología, la pedagogía, la antropología, la ciencia política y demás saberes en torno a la Complejidad, que permita comprender el tránsito de una pedagogía performativa a otras pedagogías emergentes que toman en consideración las racionalidades múltiples y las sensibilidades del sujeto educativo en un mundo social *desbocado* (Giddens, 2007; Hernández Carmona, 2014).

Dicha interrelación de distintas fuentes biblio-hemerográficas implica un ejercicio interpretativo de reorganización, descripción y síntesis de una amalgama de posturas que dialécticamente dan paso a nuevas miradas sobre lo pedagógico, que se apegan a las exigencias de una investigación analítica cuyo propósito no es más que intentar “desentrañar lo que está más allá de lo evidente” (Hurtado, 2010, p. 133). En consecuencia, lo plausible de este tipo de investigaciones estriba en que

sientan las bases teóricas, a través de la identificación y la vinculación de diversas categorías que sean de utilidad para el desarrollo de investigaciones posteriores desde una perspectiva basada en la totalidad, que puedan ser capaces de comprender las conexiones entre las diversas construcciones teóricas seleccionadas, con el fin de elucidar las formas en las que estas se integran entre sí (Bunge, 1981; Hurtado, 2000).

En definitiva, la metodología de este estudio de alcance teórico-analítico dista profundamente de las pretensiones de cientificidad estatuidas por el paradigma positivista y su lógica hipotético-deductiva, por cuanto se acoge al corolario según el cual:

El fenómeno de la comprensión (...) tiene validez propia dentro de la ciencia, y se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico. (...) la experiencia de la verdad sobrepasa el ámbito de control de la metodología científica (...). (Hay formas de experiencia) en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica (Gadamer citado por Beltrán, 2003, p. 214).

No obstante, conforme a las dinámicas de la postmodernidad, signadas por lo rizomático (Deleuze y Guattari, 2002), la comprensión de los fenómenos sociales es inseparable de la explicación de estos, poniéndose de manifiesto así una tajante superación del *dualismo cartesiano* que ha sido objeto de fuertes críticas en el seno de las ciencias sociales y humanas (Morin, 2001; Martínez Miguélez, 1996). Todo esto nos lleva a argüir que la esencia de las metodologías de orientación interpretativa se fundamenta en una tendencia antroposocial que propugna el surgimiento de reflexiones tendientes a lograr formas de conocimientos inteligibles a través de las cuales el sujeto pueda comprenderse y reconocerse tanto a sí mismo como al otro, con base en la afectividad-subjetividad que le es inherente, al igual que otras formas de articulación de lo complejo, lo incierto y lo subyacente de la vida social (Morin, 2006; Pourtois y Desmet, 1992), que a su vez ayudan a “entender el objetivo de los actos, la magnitud del propósito y la intención de la acción humana” (Corbetta, 2007, p. 21).

LA PRAXIS EDUCATIVA EN TIEMPOS DE POSTMODERNIDAD: UNA CRÍTICA AL POSITIVISMO Y A LA PEDAGOGÍA PERFORMATIVA

De acuerdo con las particularidades atinentes al contexto global (o glocal) actual, enmarcado sobre la base de los criterios explicativos de la posmodernidad (Lyotard, 1994), es menester repensar la praxis y las estrategias pedagógicas en sus diversos ámbitos y niveles, en aras de focalizarse en la concretización del fin supremo de la educación, consistente simple y lisamente en la *formación integral del sujeto* en cada una de las facetas constitutivas del mundo-de-la-vida (Simmel, 2008). Ello implica replantear los marcos de acción social en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un tiempo histórico en el cual el conjunto de enfoques, modelos teóricos, categorías y paradigmas, en los que se ha sustentado la Modernidad, en tanto proyecto filosófico-político, se ha resquebrajado, por cuanto tales instrumentos epistémicos no se ajustan a las singularidades *epocales* de la contemporaneidad, signadas por la vertiginosidad del cambio social, a su vez agudizada por los grandes avances biotecnológicos, científicos y comunicacionales (Beck, 2008; Simmel, 2008).

Cuando se hace referencia a las singularidades de la postmodernidad se alude a identidades, sentidos y cosmovisiones que se expresan de forma múltiple, compleja y rizomática, razón por la cual no hay cabida para concepciones unívocas e inequívocas en torno a la verdad, pues la realidad social es estructurada a partir de encuentros y desencuentros, contradicciones y líneas de fuga que son características de la incertidumbre que corresponden a lo humano (Deleuze y Guattari, 2002). Sin embargo, dicha heterogeneidad de formas de ver al mundo y organizarse en él no puede concebirse a modo de realidades aisladas o inconexas, sino por el contrario, como un conjunto

de expresiones simbólicas y sociales que se insertan en lo que Nietzsche denominaría la “era de la homologación”, en el cual “las culturas ya no están compartimentadas en imperios separados, es decir, concebidos territorialmente y aislados unos de otros, sino que están presentes prácticamente en cada espacio cultural” (Beck, 2002, p. 32).

Frente a este panorama, es pertinente trascender los cánones reduccionistas que se han puesto de relieve tras la exacerbación del proyecto de la Modernidad, a través de la influencia del paradigma positivista en las sociedades occidentales. Esta fuerte tendencia se ha caracterizado por su pretensión epistemológica omniabarcativa y universalista, cuyo fin radica en el control del comportamiento humano y del dominio de la naturaleza como condiciones indispensables para encauzar al cuerpo social a un estadio de desarrollo regido por los designios de la *diosa Razón*. Siendo esto así, en el contexto histórico actual es menester superar la orientación científicista del positivismo (de raigambre comtiana), que *eo ipso* priorizó la relevancia de la configuración de racionalizaciones *libres de valores*, por medio de las cuales regir lo social y subsecuentemente lo escolar como instancia institucional por antonomasia de la educación formal; ello como una *conditio sine qua non* para la construcción de una estructura social cimentada en *el orden y el progreso* (Comte, 1984).

Con respecto a lo anterior, vale destacar que el *substratum* filosófico del paradigma positivista gira en torno al legado del dualismo cartesiano, definido en función de la escisión existente entre la *res cogitans* (alma) y la *res extensa* (cuerpo), legado que ha tendido a socavarse en los actuales tiempos de postmodernidad, marcados por el desgaste de los metarrelatos históricos e ideológicos que se hacen evidentes mediante la pérdida de referentes epistémicos y axiológicos que han incidido en la configuración de un orden social influenciado por el nihilismo, en el que impera la lógica del “todo vale” que se inscribe a las particularidades de la “era del vacío” (Morin, 2001). Por tal motivo, una de las implicaciones pedagógicas de lo postmoderno es que surgen distintas posturas críticas en torno a la racionalidad técnico-instrumental que ha prevalecido en un Sistema Mundo dominado por la lógica del capital, en la cual el hombre ha dejado de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio subsumido a los intereses de determinados grupos sociales que forman parte de las élites del poder o que, en su defecto, se alinean a ellos (Wallerstein, 2005; Mészáros, 2008).

En concordancia con lo antes expuesto, dicha pretensión universalista del proyecto de Modernidad se fundamenta en la racionalidad euroccidentalista (Contreras Natera, 2014), habida cuenta de que su concepción en torno al hombre deseable es la del hombre moderno europeo. Por lo tanto, puede argüirse que la Modernidad expresa consigo una orientación claramente colonialista y excluyente de la alteridad, por cuanto asevera a grandes rasgos que: “nosotros los europeos somos la mejor forma de humanidad, todo el curso de la historia se ordena en función de realizar más o menos este ideal” (Vattimo, 1990, p. 76).

En este sentido, las orientaciones racionalistas, intelectualistas y positivistas derivadas del proyecto moderno, y que se gestaron alrededor de los modelos pedagógicos tradicionales, propugnaron un acendramiento del carácter centrado exclusivamente en la elevación del alma (lo racional) superponiéndose a lo corpóreo (lo afectivo-emocional-pasional). Esta consideración tiene sus raíces en preceptos autoritarios que, ciñéndose a una lógica mecanicista, priorizaron la constitución de sujetos descentrados que se moldeaban conforme a las competencias curriculares estatuidas por el entramado atinente a la racionalidad burocrática consustancial al poder del Estado (Lanz, 1988). De manera tal que lo educativo, según la concepción positivista, se reduce solo a lo contemplativo y deviene en una práctica bancario-digestiva de acopio y acumulación de un conjunto de conocimientos abstractos e inconexos respecto de lo experiencial-vivencial del sujeto y de lo real-concreto, deviniendo éste en un simple ser pasivo, receptáculo de determinados conocimientos (Palacios, 2016; Freire, 2008).

Cabe destacar que dicha pasividad está intrínsecamente relacionada con la lógica de la reproducción social y cultural que es inherente al aparato escolar. Este, por su parte, se halla inserto en las dinámicas de un orden capitalista que privilegia consigo ciertos mecanismos psicosociales (como la naturalización y la habituación) que, en definitiva, propenden a la legitimación de unas relaciones de dominación que terminarán siendo percibidas como normales, familiares y rutinarias en un contexto histórico-social dado. Ante esta perspectiva crítica respecto de lo educativo, resulta oportuno y necesario compartir el siguiente planteo que suscita la reflexión de las prácticas pedagógicas y su inexorable vinculación con lo político, con base en una orientación euroccidentalista que, no cabe la menor duda, pretende mostrarse como la más conveniente para la materialización del *progreso*:

La educación escolar que hoy conocemos y que fue difundida por los europeos a fines del siglo pasado y principios de la presente era (...) sigue siendo parte de la estructura social y económica del capitalismo. Según Schumpeter, la escuela contribuye así significativamente al desarrollo económico y la paz mundial. La escuela lleva a las gentes a la cultura capitalista, las hace funcionar más "racionalmente" y las convierte en productores más eficientes que cuando operaban y producían en las culturas tradicionales (Carnoy, 2000, pp. 50-51).

Por tal motivo, la concepción educativa prevaleciente en la Modernidad se define en función de la negación y la represión de lo humano, reificándolo y supeditándolo a unos dispositivos disciplinarios orientados bajo una racionalidad instrumental, en conformidad con las demandas, necesidades e intereses del Estado, articuladas, diseminadas e integradas por sus respectivos aparatos ideológicos y coercitivos dentro del entramado social (Althusser, 1988). Lo neurálgico para esta acepción pedagógico-política, es ceñir la educación a un mero proceso tendiente al desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas, en razón de las cuales los individuos puedan insertarse en un determinado aparato socio-productivo, sumiéndose así a las dinámicas y exigencias del sistema capitalista global, orden social que propende al vaciamiento de lo humano, en especial, a su dimensión sensible y, por consiguiente, al afianzamiento de un mundo "más predecible, más manejable pero fríamente indiferente e insípido" (Gellner, 2003, p. 165).

En consecuencia, para la pedagogía performativa, y sus respectivas estrategias curriculares, didácticas e instruccionales, no es relevante suscitar una formación humana integral, sino lograr una capacitación específica que se acople a las dinámicas derivadas de la división social del trabajo, en las que la compartimentación, la fragmentación y la especialización de los conocimientos son la regla (Soler y Vilanou, 2001; Morin, 2002). De hecho, esta orientación pedagógica instrumentalista pone mayor énfasis en la potenciación de las facultades racional-cognoscitivas del sujeto a través de la educación, negando, impidiendo y reprimiendo el influjo de determinados sentimientos, afectos y pasiones en los diversos ámbitos de lo social, fundamentalmente aquellos que son inherentes a la corporeidad del ser humano (Camps, 2011; Morin, 2000). Aunado a esto, estas concepciones performativas e instrumentalistas en torno a lo pedagógico tienen como sustentación a

[una] metafísica de la objetividad [que] concluye en un pensamiento que identifica la verdad del ser con la calculabilidad, mensurabilidad y, en definitiva, con lo manipulable del objeto de la ciencia técnica. Ahora bien, en esta concepción del ser como objeto medible y manipulable se esconden las bases del mundo que Adorno llamará la «organización total», en el que, fatalmente, también el sujeto humano tenderá a devenir puro material, parte del engranaje general de la producción y del consumo (Vattimo, 1996, pp. 25-26).

Por tal motivo, en la contemporaneidad ha surgido una postura epistémica que resalta no sólo la disolución de la verdad que se ciñe a los hechos en sí (Vattimo, 1995), sino sobre todo el influjo significativo y preponderante de la afectividad. Es decir, en lo atinente a la elucidación de los fenómenos inherentes a la acción humana, debido a que:

El afecto, lo emocional, lo afectivo, pertenecientes todos al orden de la pasión, ya no están separados en un dominio aparte, ya no son únicamente explicables a partir de categorías psicológicas, sino que van a convertirse en palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica, y son completamente operatorias para explicar los múltiples fenómenos sociales que, sin ello, continuarían siendo totalmente incomprensibles (Maffesoli, 1997, p. 68).

En este sentido, en la contemporaneidad se han posicionado diversos modelos pedagógicos contrapuestos a tal enfoque tradicional, performativo y utilitario de la educación, cuya singularidad versa en sus esfuerzos por desmontar los esquemas *docentecéntricos* (Dubet, 2006) y autoritarios que han privilegiado solamente el moldeamiento actitudinal, cognitivo, emocional y conductual del alumnado. Lo cual evidencia los intereses de un profesorado alienante que se erige como mediador y representante de las máximas, cánones y guías estatuidas por un Estado docente que no privilegia la formación del individuo como sujeto y agente social con capacidad de transformación de sus realidades sociohistóricas y políticas.

Por ende, en estos tiempos correspondientes a la *modernidad líquida* (Bauman, 2003), pautados por la incertidumbre, es menester cuestionar todas aquellas “*verdades*” o *razones* unilateralmente establecidas en función de una referencialidad autoritativa, cuya intencionalidad pedagógica no es más que el afianzamiento de unos patrones cognitivo-conductuales tendientes a la legitimación o a la construcción hegemónica (en términos gramscianos) respecto de las relaciones de poder-saber imperantes, para así propiciar una acción comunicativa que posibilite la intersubjetividad. En otras palabras, la convergencia de los sectores y actores sociales heterogéneos, que nos permitan a nivel educativo “restablecer los vínculos entre personas, grupos y generaciones que no se conocen” (Meirieu, 2020, p. 30).

No obstante, en relación con las coyunturas y dinámicas de la postmodernidad, es importante precisar que el resquebrajamiento de las metanarrativas ha incidido en la gestación de diversos escenarios pedagógicos signados por la *veridicción* (Foucault, 2014), en el que la lógica del “*todo vale*” ha tendido a prevalecer, en tanto, es posible construir y legitimar ordenes simbólicos sustentados en la posverdad, tergiversaciones que terminan anulando al hombre como ser racional y razonable, degradándolo así a la condición de hombre-masa (Ortega y Gasset, 1983), como un ser que no es capaz de valerse de su propio entendimiento y cuya existencia transcurre entre lo efímero y lo banal. Esta situación la elucida Sartori (2001) cuando da cuenta sobre el *homo videns* en un contexto regido por la teledirección de las sociedades (proceso que en la actualidad se está refigurando con la efervescencia de las redes sociales virtuales), en el que los individuos han perdido su capacidad de discernir entre lo verdadero y lo falso. Dada esta condición, gana terreno la manipulación mediática; manipulación que ha dado pie a la transmutación del ser en simple valor de cambio, signo de los tiempos postmodernos que, según la perspectiva vattiniana, expresa:

la disolución de la estabilidad del ser, de la crisis del concepto de progreso, de la legitimidad del mundo científico-técnico en especial de la información, los *mass media* que crean un mundo plural merced a la multiplicidad o, la simultaneidad de los acontecimientos mundiales (Sánchez, 2023, p. 19).

Ante este panorama, es fundamental no pasar desapercibido que, en el contexto postmoderno, la verdad deja de ser una categoría que denota algo singular y pasa a ser un concepto de interés interpretativo que, por su parte, evoca una realidad que es múltiple y poliédrica. Por esta razón, y en atención a los procesos de *veridicción*, “Foucault no se interesa en establecer las condiciones bajo las cuales un enunciado puede ser verdadero, sino en los diferentes juegos de verdad” (Castro, 2016, p. 214). Tales “juegos de verdad” cristalizan diversas posiciones y formas de interpretar la realidad que, en el marco de unas determinadas relaciones de poder-saber, se alinean a los intereses, los valores y las expectativas de las distintas agrupaciones humanas.

Ahora bien, cuando se hace referencia a la lógica postmodernista del “todo vale”, debe tomarse en cuenta que en ella convergen elementos de “indeterminación, fragmentación, falta de profundidad, lo impresentable irrepresentable, ironía, hibridación, carnavalización, actuación, participación, construccionismo e inmanencia” (Santos, 1989, p. 241). Esto claramente revela cómo en el contexto postmoderno, la circulación de la posverdad en el seno de la estructura social y su trama relacional no es más que una manifestación de “desustancialización moderna” que propicia estados de angustia y de inseguridad en el individuo (Houtart, 2007), Aunado a ello, se destaca una tendencia de desarrollo de una moral sin ningún tipo de obligación ni sanción, lo que propicia que haya más elecciones que obligaciones y compromisos por causas trascendentes, en un mundo social fragmentado y signado por eventos indeterminados y a veces incoherentes (Maffesoli, 2007; Baudrillard, 1994).

Ante tal posicionamiento de órdenes simbólicos fundamentados en la posverdad como forma de alienación en un contexto sociohistórico, que algunos han denominado como “era de lo falso y engañoso” o la “era del vacío” (Lanz, 2016; Balandier, 1993; Lipovetsky, 2000), es fundamental aproximarse al sujeto educativo desde una visión pedagógica que filosófica y antropológicamente lo posicione como la razón de ser de toda acción social, que lo sitúe a partir de su “capacidad de designarse a sí mismo como autor de sus propios actos” (Ricoeur, 1999, p. 130). Es decir, como un sujeto autónomo, consciente y reflexivo respecto de su trasfondo vivencial, trasfondo desde el cual confiere de significados y de sentido a sus experiencias, tanto individuales como colectivas, a partir de las cuales construye su propia historia personal, en suma, sus propias narrativas autobiográficas, sin caer en ningún tipo de reduccionismo (social, biológico, psicológico, entre otros). Así pues, desde este punto de vista se asume que: “El sujeto es entendido como el deseo del individuo de ser actor” (Tavera, 1996, p. 246); el cual resiste a la hegemonía de los poderes constituidos o establecidos.

De manera pues, que la reflexión sobre la postmodernidad y sus implicaciones educativas debe comprender en un sentido hermenéutico que *todo en la sociedad humana tiene una intencionalidad pedagógica*, lo cual a su vez puede expresarse en los siguientes términos: la pedagogía es inherente al discurso y el discurso es inherente a la pedagogía. Por tal motivo, es oportuno argüir que toda trama interaccional e ideacional, en la que se gesta lo social, se fundamenta en unas relaciones de poder-saber que responden a los intereses y designios estatuidos por y desde las estructuras de dominación societal, en pos de la legitimación del *statu quo* y la construcción hegemónica de unos determinados dispositivos institucionales. Tales dispositivos gobiernan, norman, vigilan y castigan al sujeto, su corporalidad y emociones inescindibles, en una microfísica del poder que, como correlato de la biopolítica, es producto de la intervención de los aparatos ideológicos de Estado (Foucault, 1988, 2005; Godoy Arcaya, 1990; Althusser, 1988).

Dichos aparatos ideológicos operan mediante formas de violencia simbólica, cuyo propósito pedagógico radica en la configuración, la reproducción y la perpetuación de un *habitus* duradero y transferible que sea cónsono a las arbitrariedades culturales instituidas por las élites del poder (Bourdieu y Passeron, 2008). De hecho, no hay que disociar de la hermenéutica sobre la educación en tiempos de postmodernidad que el aparato escolar, entendido como instrumento a merced del poder del Estado, se ha caracterizado por colonizar los espacios sociales de la vida cotidiana a través de una normatividad coactiva que ha incidido en la reproducción de determinados comportamientos y esquemas cognitivos. No obstante, dicha capacidad del Estado ha tendido a desmoronarse en tiempos posmodernos como resultado de la emergencia de nuevos actores sociales que influyen en las dinámicas de globalización política, económica y cultural (Bauman, 2011).

Ahora bien, una de las cuestiones destacables respecto de la postmodernidad, así como también de la agudización de las dinámicas de la globalización, es la pérdida del monopolio que endosado al sistema educativo en lo relativo a la transmisión y la circulación de determinados saberes más

sistemáticos, exhaustivos y rigurosos en torno al conocimiento humano. Todo esto, evidencia el resquebrajamiento de las metanarrativas ideológicas, así como también de la emergencia cada vez más creciente de una variedad de subculturas y múltiples racionalidades locales que han venido desmontando la pretensión de asumir la historia como algo unitario y uniforme, cuya fundamentación es la rigidez respecto de los relatos monológicos y deificantes de la Razón (Vattimo, 1990). Así pues, esta tendencia no es más que una consecuencia de la pérdida del «sentido de la realidad»; motivo por el cual Vattimo (1990) sostiene sin ambages que:

Lo que sí tiene sentido es reconocer que eso que llamamos la «realidad del mundo» es algo que se constituye como «contexto» de las múltiples fabulaciones –y tematizar el mundo en esos términos es justamente la tarea y significación de las ciencias humanas (p. 108).

De igual modo, esto generó consigo que las pretensiones de monopolización en torno a determinados reductos del saber humano, que respondían a lógicas intradisciplinarias, tendieran a desgastarse, provocando así una crisis epistémica que dio cabida al surgimiento de enfoques interdisciplinarios a través de los cuales abordar la realidad social. De esto se deriva que el hecho educativo no puede circunscribirse de forma exclusiva a la perspectiva de la pedagogía, sino que debe nutrirse de otros ámbitos científico-sociales y humanísticos como la sociología, la ciencia política, la antropología, entre otros, en virtud de los cuales enriquecer y complejizar sus discursividades. De modo que, lo clave con respecto a esto radica en que:

La interdisciplina (...) permitirá reconocer que la heterogeneidad interna a cualquier discurso por sí (...), se hará más rica y patente en la medida en que se ligue a alguna discursividad exterior, en la cual encontrará una heterogeneidad quizás más marcada, al menos en el contraste con la propia (Follari, 2014, p. 70).

Así pues, en el contexto de la postmodernidad se ha puesto de relieve el surgimiento de tendencias epistemológicas emergentes que constituyen una crítica necesaria a la racionalidad moderna y occidental, en el que además resulta menester construir un nuevo sentido común que sea capaz de reconocer y resaltar la polifonía de los discursos que tejen lo social y su carácter agonístico (por cuanto la realidad no pueda configurarse merced de lo homogéneo), puntualizando que: “La teoría crítica postmoderna (...) frente al conocimiento crea conocimientos y frente a los conocimientos, contra-conocimientos” (Santos, 1989, p. 243). Y esta carga subversora presente en el marco de la teoría crítica postmoderna ha sido el *sustratum* epistemológico de las nuevas teorías sociales y educativas, lo que ha propiciado el posicionamiento de miradas transdisciplinarias que aspiran la superación de cualquier límite trazado por las diversas áreas del conocimiento, en términos de fragmentación y compartimentación del saber en torno a lo humano (Morin, 2001), incluyendo incluso a aquellas perspectivas excluidas por las perspectivas racionalistas y positivistas en el campo de las ciencias sociales. Por ello, “la transdisciplinariedad se ha visto en la necesidad de abrirse hacia estos modos “menos racionales” de aproximación a lo real” (García Canclini citado por Follari, 2001, p. 43).

PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD Y DIALOGICIDAD: UNA MIRADA HERMENÉUTICA DE LA EDUCACIÓN

La educación en el marco de la complejidad plantea como proceso medular el hecho de poder reflexionar en torno a una pedagogía de la sensibilidad, emancipatoria y autónoma que preconice la construcción de diversas lógicas de sentido, mediante la dialogicidad profesorado-alumnado, entre sí y con relación a los demás agentes sociales y comunitarios. Este marco concatena lo racional-cognoscitivo con lo afectivo-emotivo-pasional, es decir lo patémico, cuya columna vertebral es

la formación integral de un sujeto auténtico sobre la base de sus valores, necesidades e intereses, estructurados-estructurantes de sus experiencias y vivencias concretas, transversalizada por el reconocimiento a la alteridad irreductible del otro, el cultivo del sentido de responsabilidad y la libertad (Hernández Carmona, 2014; Gabilondo, 2009; Savater, 1991). Sólo a través de una pedagogía liberadora o racional-sensible (Maffesoli, 1997) pueden no sólo dilucidarse las particularidades psíquicas del sujeto educativo, sino también los marcos de acción social que se gestan a partir de las tramas interaccionales-ideacionales en las que éste se halla sumido en tanto animal simbólico dentro de la vida cotidiana, así como sus relaciones con el medio ambiente, preconizando el forjamiento de un carácter biofílico y ecosófico en virtud del cual sea viable vivir digna y plenamente (Cassirer, 1968; Fromm, 1964; Guattari, 1991).

Desde una perspectiva reflexiva, es crucial resaltar que una experiencia docente realmente nutricia debe fundamentarse en el reconocimiento del otro y sus particularidades, preconizando así a la inteligencia emocional como un precepto pedagógico a través del cual robustecer los procesos de aprendizaje en los diversos niveles educativos. Sin duda, esto puede fortalecer el acompañamiento y el acogimiento necesarios tanto del profesor como del alumno, en el forjamiento de un carácter cívico imprescindible para el mejoramiento de la convivencia, sin la cual no resultaría viable un orden político y social democrático-efectivo (Gabilondo, 2009; Welzel e Inglehart, 2009). Concatenado con lo anterior, para la conformación de un espacio público dialógico-deliberativo es fundamental que el sujeto educativo (educador-educando-educable) sea capaz de interpretar-comprender y gestionar sus emociones en el ámbito de sus relaciones intrapersonales, interpersonales y transpersonales (Pichon-Rivière, 1956).

Es decir, lo sustancial de la pedagogía de la sensibilidad estriba en la necesidad de potenciar la afectación recíproca entre profesorado y alumnado con el propósito de concretar los fines de autorrealización, autoeficacia y autotranscendencia del sujeto, yendo más allá del acometido de instruir y capacitar a los individuos para un oficio determinado (Meirieu, 2020). Cabe destacar, que el concepto de educación, en un sentido deontológico, normativo y reflexivo, se sustenta en lo formativo-orientativo desde una perspectiva compleja (holística, gestáltica y relacional); *ergo*: no reductible a lo didáctico-instruccional, que “siempre trabajará sobre los aprendizajes de los contenidos, vigilará los procesos de apropiación, diseñará dispositivos de transmisión, generará estrategias de transmisión y se regirá por el aprendizaje” (Zambrano Leal, 2016, p. 58).

Complementariamente, puede aducirse que el discurso pedagógico sensible se focaliza en que el Ser-en-el-mundo (en términos heideggerianos) implica imbuirse en una multiplicidad de procesos de significación, en la cual emergen y circulan discursos, textos y símbolos plurales, definidos por una determinada carga afectiva: afectivizante-afectivizada (Maturana, 1993; Hernández Carmona, 2014), en virtud de la cual cada quien define su sentido de la vida; es decir, sus formas de leer al mundo que modelan sus maneras de ser, actuar, pensar y sentir en determinadas circunstancias del *ciclo vital* (Frankl, 1995; Erikson, 1981). Así pues, una auténtica experiencia docente centrada en el sujeto gravita en torno al conocimiento y al cuidado de uno mismo como única manera de reconocerse en el otro (Foucault, 2005; Camps, 2011). Por consiguiente, es oportuno afirmar que el autorreconocimiento del sujeto educativo, cuya base reside en el heterorreconocimiento, sólo es posible pedagógicamente a través del diálogo racional y respetuoso entre todas las partes involucradas, en el que no hay cabida para las prácticas impositivas y autoritarias, sino que se prioriza la formación para la libertad sobre la base de la idea según la cual: “Enseñar es incitar a amar lo que uno desea, todo lo demás son catálogos, enseñanzas huecas, datos de profesores” (Zuleta, 2010, p. 71)

Desde luego, dicha orientación pedagógica posee como asidero y sustrato a la libertad, habida cuenta de que:

Se trata de la idea de que soy libre cuando decido por mí mismo sobre aquello que me concierne, en lugar de ser configurado por influencias externas (...). La libertad autodeterminada

exige que quiebre el dominio de esas imposiciones externas, y decida yo sólo por mí mismo (Taylor, 1994, p. 63).

Tal propósito pedagógico es viable a través de la implementación de un modelo de comunicación cooperador en la enseñanza (Niño González et al., 2017) que contemple la participación del otro, propiciando no solo la adquisición de determinados saberes, sino ahondando en los usos particulares que cada uno pueda conferirles. El marco de esta dinámica quedará constituido por el *desarrollo de la intervención reflexiva en el conocimiento*, para que así dicho bagaje cognitivo pueda ser seleccionado, aplicado y controlado de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de cada uno, en tanto coadyuve con la *creación de una cultura negociadora*, con base en la cual cada sujeto pueda constituir la realidad social de la que es copartícipe, atributo del lenguaje de la educación (Bruner, 1996).

Dicha cultura negociadora se acopla al fin de lo educativo en lo concerniente a las dinámicas sociales que propenden a la consecución de los preceptos inherentes al desarrollo, la democracia y los derechos humanos. En tal sentido, puede aducirse de manera taxativa que lo fundamental de toda praxis pedagógica estriba en generar las condiciones idóneas a través de las cuales el sujeto pueda constituirse cabalmente como un ser pensante (crítico-reflexivo) con capacidad de transformación de su realidad social circundante (Hubert, 1975; Gimeno Sacristán, 2011). Para ello, es necesario formar para la virtud cívica a través de una educación en términos de libertad e igualdad en la cual puedan comprenderse las intencionalidades cognitivas y volitivas (expresadas a través de necesidades y deseos) de los sujetos involucrados en la acción comunicativa (Beuchot, 2015).

REFLEXIONES EN TORNO A UNA PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA: EL VALOR DE EDUCAR EN LA POSTMODERNIDAD

Ante esta perspectiva, resulta imprescindible reconocer que el sujeto educativo, en tanto portador de unos determinados valores culturales y cosmovisiones, debe erigirse como un agente de socialización y de concienciación respecto de la trama experiencial-vivencial estructurante del mundo-de-la-vida, que *eo ipso* incide sobre las pautas de normalización que regulan los procesos de convivencia propios de un orden democrático-pluralista deseable que coadyuve con la constitución de un sujeto autorrelizante y pleno (Moreno, 2015; Gabilondo, 2009; Zuleta, 2007). Por ende, en el actual contexto de postmodernidad la educación debe apegarse al forjamiento tanto de la agudeza intelectual como del carácter y la voluntad del ser humano, en función de un talante resiliente que le permita al hombre apreciarse como un agente de esperanzas y realidades que es capaz de afrontar las vicisitudes, angustias y adversidades inherentes a la vida misma (García Hoz, 1988).

Por otra parte, lo clave de esta concepción pedagógica consiste en que asume que la educación no se refiere a un proceso de transmisión de conocimientos reductibles a un simple procesamiento de información y contenidos escolares. Por el contrario, se fomenta la apropiación de un bagaje epistémico que coadyuve con el forjamiento de un potencial metacognitivo que propugne que lo fundamental en el ser humano versa en que éste pueda aprender a pensar sobre lo que se piensa, y a partir de ese *momentum hermenéutico* afianzar su identidad y su sentido de pertenencia respecto de la esfera pública (Savater, 1991; Sarramona, 2000). Y es desde ese criterio reflexivo en el que debe entenderse que el desiderátum del acto educativo liberador no sólo debe ceñirse a la generación de un sentido de compromiso en relación con la política, a través de la participación ciudadana en los asuntos sustanciales y significativos de la sociedad, sino también contribuir con la humanización efectiva de la voluntad, que propenda al autorreconocimiento del hombre como protagonista de su vida y al heterocentrismo, a partir del cual se produzca un apego con relación a las iniciativas de

cooperación, solidaridad y entendimiento entre los diversos actores sociales (Savater, 1991; Nassif, 1958; Hubert, 1952).

En este sentido, el valor de educar en la actualidad, desde una perspectiva pedagógico-humanística, reside en que dota al hombre de potencialidades que van más allá de lo utilitario, al cultivar en él un sentido de la vida que se fundamenta en el respeto racional de los procesos que entrecruzan y transversalizan toda dinámica sociocultural constitutiva del mundo-de-la-vida. De ahí que tome protagonismo el pensamiento crítico caracterizado por una carga subversora en relación con el orden establecido, incitándole, claro está, a cuestionar cualquier referente de autoridad, ya sea político, económico, científico o religioso, pues lo neurálgico de toda praxis educativa, cuyo trasfondo o pretexto reposa en el sujeto mismo, no es más que su formación integral para que éste pueda valerse de su propio entendimiento a través de la *desfamiliarización de lo natural* y el cuestionamiento de los dogmas, escudriñando o propalando los aspectos subrepticios de toda relación de poder-saber que incide sobre la acción social (Bauman, 1994). Así, puede afirmarse que cualquier pedagogía que propugne una razón emancipatoria debe centrarse en que no existen verdades absolutas, y que de hecho las teorías, modelos y paradigmas que emergen en el campo científico son transitorias, refutables y perecederas, pues el proceso de evolución o transformación de lo humano es inacabado (Savater, 1991).

Así mismo, puede argüirse desde un punto de vista filosófico-educativo que en la postmodernidad resulta asaz relevante repensar la praxis educativa a partir de una pedagogía democrática universalizadora (más no universalista) que tenga como andamiaje la antifatalidad, o sea, una posición epistémica contrapuesta a los reduccionismos y determinismos de cualquier signo, que imposibilitan la construcción del cosmopolitismo a través del cual se dota al sujeto de cogniciones, sentimientos y voliciones que lo encauzan, tanto a la resolución de problemas concretos como al estudio permanente de sus propias realidades, que puedan cristalizarse en verdaderas formas de pensar que propicien una auténtica memoria que tienda a la resignificación de las experiencias del pasado, que faciliten la comprensión del continuum histórico, que ha devenido en las circunstancialidades sociales del presente con miras a la reestructuración de los esquemas analíticos y epistemológicos en torno a lo político y lo pedagógico (Savater, 1991).

Al fin y al cabo, la pedagogía democrática posee una *carga psicagógica* (Foucault, 2005) que persigue la modificación de las formas de ser del sujeto en términos del saber-aprender, saber-hacer y saber-convivir, apoyándose para tal fin en el acendramiento de las tecnologías del yo “que permiten a los individuos efectuar, por sí mismos o con ayuda de otros, ciertas operaciones en su cuerpo y alma (...) de tal modo que se transformen para alcanzar un cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad” (Foucault, 1998 citado por Popkewitz, 2003, p. 35). *In nuce*: el acendramiento de las tecnologías del yo, cuyo trasfondo sea el centramiento del sujeto, en el marco de su trama existencial, ha de interpelar a los educadores con respecto a sus posiciones y modos de proceder, exhortándoles a “atreverse a decir «no» a todas las formas de manipulación social y permitir que sus alumnos vivan situaciones donde puedan aprender y emanciparse al mismo tiempo” (Meirieu, 2020, p. 125).

Dicha tendencia crítica y subversiva del *statu quo* implica asumir una concepción de la educación fundamentada en la relevancia de la política en lo atinente a la formación de ciudadanía (*Bildung*) en un mundo cada vez más complejo. En tal sentido, dicha concepción se orienta a la gestación de una filosofía de (y para) la educación que propicie el ejercicio de la vida en comunidad, en el que las subjetividades se estructuran en función del bien común, en el reconocimiento de la heterogeneidad como algo inescindible de la condición humana (Moratalla, 2015; Arendt, 1997). Esto significa que el valor de educar exige preconizar el amor y el pensamiento productivo hacia el *buen vivir*. Desde esa

visión, se hace indispensable promover un proceso formativo fundamentado en la premisa según la cual el sujeto educativo debe desarrollar aptitudes, actitudes y conocimientos elementales que se apoyen “en la habilidad del hombre «para tomarse a sí mismo, a su vida y su felicidad seriamente: en su voluntad de enfrentarse al problema moral de sí mismo y de su sociedad»” (Fromm citado por Marcuse, 1981, p. 243).

UNA PAIDEIA CÍVICO-DEMOCRÁTICA, SUS COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Una *paideia* cívico-democrática, sensible y comprensiva descansa en la idea de que el sujeto debe situarse y asumirse como la razón de ser de la educación. En consecuencia, lo sustancial, desde un punto de vista ético, es que éste logre el desarrollo de sí y de su integridad física, social y espiritual, en tanto “el fin del hombre es ser él mismo y que la condición para alcanzar esa meta es que el hombre sea para sí mismo” (Fromm, 1953, p. 19). Dicho fin sólo es viable si hay condiciones para el ejercicio de la libertad, en el cual el sujeto pueda desplegar sus potencialidades y desarrollar a plenitud su personalidad en el marco de sus relaciones consigo mismo y con los otros. Por tal motivo, resulta oportuno puntualizar que una pedagogía democrática orientada al fortalecimiento de la ciudadanía debe estar auténticamente comprometida con los problemas concretos de las colectividades en las que se producen los procesos educativos, enfocada en el cultivo de aptitudes variadas, es decir, de diversa naturaleza, que respondan a la heterogeneidad definitoria de la sociedad. En ese sentido:

Siendo su finalidad inmediata convertir el niño en ciudadano, deberá estar en contacto con la vida social misma, con la familia, con la calle, con el pueblo, vinculada a sus sentimientos, a sus esfuerzos, a sus ideales. La escuela de leer, escribir y las cuatro operaciones es un residuo fósil de las sociedades medievales, como los castigos y los exámenes (Ingenieros, 2000, p. 122).

De esta manera, es menester argüir que la constitución de una subjetividad autónoma, sobre la base de una racionalidad emancipatoria, sólo es posible mediante el desarrollo del sentido de un yo relacional y convivencial en el que no haya una escisión respecto de la vida social en un sentido holístico, y en el que se asuma como imperativo que, para la formación de un sujeto auténtico, éste “debe desarrollar su propia creatividad, su propia productividad. Tiene que ser él, tiene que sentirse a sí mismo, tiene que experimentarse como centro y sujeto de su propia acción” (Fromm, 1996, pp. 96-97).

Ahora bien, para consolidar estrategias pedagógicas efectivas centradas en la singularidad del sujeto es menester considerar en términos generales la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de subjetivación del hombre en su talidad e integralidad, en función del desarrollo de unas competencias socioemocionales que se apeguen a la idea según la cual solamente:

Mediante una intensa vida cívica escolar se irá formando el ciudadano, opinando y deliberando en asambleas, proponiendo iniciativas, señalando imperfecciones, adquiriendo el hábito de ser libre y veraz. El joven tendrá carácter, dignidad, firmeza, entrando a actuar en la vida civil como un hombre y no como una sombra (Ingenieros, 2000, pp. 124-125).

Siendo esto así, se estima de forma positiva que la praxis educativa fomente competencias socioemocionales cimentadas en la interrelación de elementos como la *autoconciencia*, entendida como la capacidad de conocerse y cuidarse a sí mismo, tanto a nivel afectivo como racional, y la *autogestión*, en tanto proceso cuyo acendramiento es posible a través del *autocontrol emocional*, entendido este como forma de lograr una idónea *adaptabilidad* al entorno social correspondiente, y a partir de ello propulsar la *capacidad de triunfo* en tanto correlato de una *actitud proactiva*. Así mismo, otro elemento indispensable es la *conciencia social*, patentizada mediante la *empatía* y la *conciencia organizativa*, ya que la capacidad de comprender la circunstancialidad inherente a lo vivenciado por

el otro se ve reforzada a través del conocimiento de las condiciones socioestructurales y organizativas del entorno donde se asienta la interacción y, por último, la *capacidad de gestión de las relaciones* (Goleman, 2013).

Tal capacidad de gestión de las relaciones es factible si, y solo si, se forjan ciertos rasgos concernientes a un tipo de liderazgo inspirador y modélico, capaz de mediar y aportar en cuanto a la resolución de conflictos, así como de trabajar de forma cooperativa y sinérgica con los demás. Esto, desde luego, debe propender al perfeccionamiento de la libertad por medio del desarrollo de la autonomía del sujeto, el forjamiento de sus razones y el gobierno de sus emociones (Zambrano Leal, 2016; Camps, 2011).

In nuce: tales competencias emocionales, sociales y académicas han de coadyuvar al sujeto educativo a vivenciar la praxis pedagógica como una praxis social que se inscribe en una lógica de compromiso tanto vocacional como profesional, debido a que: “Profesar, en fin, es seguir una vocación, pues vocación es algo a lo cual uno se siente, desde sí, llamado a hacer para sí, y para los demás. Mediante el ejercicio profesional nos ponemos en comunicación con nosotros, y al mismo tiempo con los otros” (Mires, 2002, p. 155). Esta idea nos lleva a sostener la relevancia de las humanidades, en específico, de la filosofía, en la praxis pedagógica, por cuanto el sujeto educativo debe estructurar su propia caja de herramientas (en el sentido foucaultiano) o acervo epistémico en virtud del cual éste pueda leer, narrar e interpretar su mundo primordial y su mundo-de-vida sobre la base de las reflexiones aportadas por los otros en una trama social y simbólica gestada desde la intertextualidad, y a través de la cual comprender las relaciones de poder-saber que subyacen las dinámicas sociales de la cotidianidad. Lo cual nos remite a resaltar que:

Filosofamos desde lo que sabemos hacia lo que no sabemos, hacia lo que parece que no podremos del todo nunca saber; en muchas ocasiones filosofamos contra lo que sabemos o, mejor dicho, repensando y cuestionando lo que creíamos ya saber (Savater, 2004, p. 271).

Esto a su vez coadyuva con el afianzamiento del pensamiento crítico, que “nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos” (Lipman citado por Marie et al, 2003, p. 144). Lo cual es una capacidad fundamental para que el sujeto educativo pueda valerse de su propio entendimiento, y en virtud del cual pueda salir de su estado de *minoridad* en el sentido kantiano, sobre todo, en un contexto postmoderno en el que se privilegia el consumismo de determinados bienes (entre ellos los bienes culturales, en el que incluso la educación ha sido mercantilizada) no en el sentido acumulativo del tener al que hace referencia Erich Fromm, sino más bien como una expresión efímera del goce de las cosas como correlato del centrarse en el vivir el *hic et nunc*, sin ningún tipo de interés en lo trascendente (Bauman, 2007). Por lo cual, lo medular respecto del cultivo del pensamiento crítico, en el marco de la formación cívico-democrática, radica en coadyuvar con una praxis educativa que propicie el moldeamiento de un sujeto que se aproxime a la figura de héroe ideal retratada por Diderot en la Enciclopedia, a saber: “*un filósofo que deja de lado el prejuicio, la tradición, lo antiguo, el consenso universal y la autoridad, en pocas palabras, todo lo que subyuga el entendimiento, y se atreve a pensar por sí mismo*” (citado por Todorov, 2008, p. 41. Cursivas nuestras).

CONCLUSIÓN

Para comprender las particularidades socioculturales de la postmodernidad y afrontar los desafíos del contexto sociohistórico actual, resulta conveniente acotar que, de acuerdo con Savater (1991), la educación como praxis humana exige la configuración de una pedagogía de la sensibilidad que sea capaz de enseñar al sujeto diversos modelos de autoestima que propicien el afianza-

miento de su sentido de autonomía, autoeficacia y autoconocimiento en virtud del cual fomentar la formación de una personalidad fundamentada en el *reconocimiento de lo humano por lo humano*, que no es más que la corporeización de la noción de humanidad, entendida como la filiación simbólica con los otros, cuyo *sustratum* gira en derredor de la consecución de una vida digna, plena y nutricia en todos los ámbitos de la vida social. En sí, dicha enseñanza ha de perpetuar los elementos simbólicos de la memoria histórica y colectiva que permiten al sujeto concebirse como un ser-en-el-mundo (en términos heideggerianos) cuya esencia se centra en su conciencia temporal, pues la vivencia de determinados esquemas teórico-prácticos se produce y reproduce en función del arraigo existente con respecto a la secuencialidad de circunstancias que ha dado lugar al contexto sociohistórico del presente y que se proyecta hacia el devenir.

En lo relativo a la reflexión pedagógica, es pertinente precisar que todo proceso de maduración personal o de fortalecimiento de la individualidad se sustenta en la concatenación de la educabilidad y la educatividad, habida cuenta de que no sólo existe una predisposición al aprendizaje, sino que también hay rasgos experienciales que nos facultan a enseñar algo a los demás en un contexto determinado (Nassif, 1958; Savater, 1991). Concretamente, para que el acto de enseñanza resulte efectivo es clave conferirle una relevancia superlativa a la forma en la cual se comunican los conocimientos, poniéndose ahínco en el rol indisociable del docente para suscitar el interés del educando con el fin de integrar el caudal de recursos cognitivos con aspectos puntuales de la vida cotidiana (sin olvidar que “el medio es el mensaje” en el decir de Marshall McLuhan), recurriendo para ello a la construcción de un vínculo sensible y afectivo (afectivizado y afectivizante), entre el docente y el discente, fundamentado en la confianza como condición imprescindible para el fortalecimiento de la intersubjetividad, y por lo tanto, de una disposición dialógica y consensual para comprender y reconocer al otro.

Ahora bien, esta amplia investigación hermenéutica logró generar una lógica de sentido que ha sido capaz de combinar diversos recursos teóricos que derivaron en un abordaje importante en torno a lo pedagógico y, en relación con las implicaciones educativas de la postmodernidad y cómo la actualidad, caracterizada por crisis de distinta índole, pero sobre todo de carácter epistemológico, es objeto de diversas resignificaciones que surgen de las pedagogías emergentes, como es el caso de la pedagogía de la sensibilidad. Desde esta última, el sujeto se ha posicionado en un lugar preponderante en lo concerniente a la acción social, asumiéndolo como la “razón de ser” del hecho educativo. Tal y como puede advertirse esta investigación priorizó la elucidación de diversos elementos argumentativos que le otorgan suficiente solidez teórica y epistémica a la idea según la cual el análisis de la postmodernidad y sus implicaciones educativas no condensa una pretensión de desconocimiento de los avances y los preceptos propios de la lógica de la Modernidad, por cuanto, y esto haciendo al paradigma interpretativo en el que se sustentó este abordaje: “se trata (...) de reconocer y mostrar que la hermenéutica es una «consecuencia» de la modernidad más que su confutación” (Vattimo, 1995, p. 160).

Referencia autoral

Rohmer Samuel Rivera Moreno. Politólogo y Licenciado en Educación, Mención: Ciencias Sociales, egresado de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela). Actualmente culminando estudios en la Maestría en Desarrollo Regional y la Maestría en Ciencias Políticas (ambos en la Universidad de Los Andes). Doctorando en Educación por la Universidad de Los Andes. Profesor ordinario en el Área de Sociología, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales, del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” (NURR) de la Universidad de Los Andes (Trujillo-Venezuela). Coordinador de la línea de investigación sobre *Semiótica y Discurso Político* en el Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (Lisyl) de la Universidad de Los Andes (Trujillo).

NOTAS

1. El autor del artículo es Profesor Instructor del área de Sociología, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales del Núcleo “Rafael Rangel”. Trujillo. Universidad de Los Andes
2. Eliseo Verón (1993) define a la semiosis social como “la dimensión significativa de los fenómenos sociales: el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido” (p.125).
3. El fiscalismo comprende todas aquellas orientaciones epistémicas según las cuales la ciencia ha de propender a la dilucidación de leyes universales cuyo asidero sea el mundo empírico propiamente dicho, en contraposición con las disposiciones nominalistas, que se oponen radicalmente a la existencia de leyes universales que reducen la praxis científica al modelo de explicación causal de las cosas físicas. Siendo esto así, resulta atinado tomar en cuenta que: “Los fiscalistas creen que todo es físico: más precisamente, que todas las entidades, propiedades, relaciones, y hechos son los que estudia la física u otras ciencias físicas” (Crane y Mellor, 2014, p. 181).
4. En este abordaje se asume el concepto de agenciamiento, según la perspectiva de la sociología, que consiste en una orientación ontoepistemológica que resalta el retorno del actor en los procesos de estructuración de la sociedad como una realidad contingente que es producida por los esfuerzos humanos. Siendo esto así, se concibe a los actores humanos o agentes (sociales) como el motor último de la estructuración social, por cuanto inciden continuamente en los procesos de formación y de reforma de los sistemas sociales de reglas que determinan la vida cotidiana (Sztompka, 1994). Aunado a ello, la aplicación de la teoría del agenciamiento en el campo de la educación puede hallarse en autores como Tonkonoff (2011) y Fajardo y Cervantes (2020).
5. Pitirim Sorokin plantea una crítica al afán que prevaleció en el inicio de las ciencias sociales modernas, en cuanto al abordaje de los fenómenos humanos sobre la base de los aportes exclusivos de los métodos cuantitativos que asumieron como premisa que: “Todas las verdades se descubren sólo mediante mediciones” (Sorokin, 1957, p. 159). Es por esa razón que Sorokin (1957) afirma que: “Actualmente la marea es tan alta que la etapa contemporánea de las ciencias psicosociales se puede llamar con toda propiedad la edad de la quantofrenia y de la numerología (...) Según la metrofrenia, sólo los estudios que contienen mediciones y números se consideran como científicos” (p.160).
6. Cuando se hace referencia a una orientación hiperfactualista, en el marco de la lógica de las ciencias físico-naturales, se alude a una disposición que se centra en los hechos como única fuente válida y legítima para la generación de conocimiento científico, contrapuesta de forma radical a la especulación filosófica, que prescinde de lo empírico propiamente dicho. De acuerdo con Nagel (1981), la configuración de las ciencias sociales ha oscilado entre dos extremos: el de la especulación y el del hiperfactualismo, este último pretendía lograr “mediante la consolidación del empirismo lógico, la instauración científica de una teoría empírica de campos acotados” (Fuentes, 2012, p. 105).
7. En el marco de esta investigación se toma el planteo de Hernández Carmona (2014), según el cual la desubjetivación alude a la alienación, el desconocimiento y la anulación del sujeto en los diversos procesos sociales que se desarrollan tanto en su mundo primordial como en el mundo de la vida. De modo tal que resulta atinado tomar en cuenta sus implicaciones psicosociales y educativas, tomando en cuenta que: “Los procesos de desubjetivación promueven sentimientos de impotencia, de que nada se puede transformar desde las concretas realidades de sus vidas, saturadas por la inmediatez de lo que se relaciona con las satisfacciones más elementales del ser humano, con aquello del orden de la necesidad y de la propia existencia” (Rosbaco, 2007, p. 11).
8. Este aforismo de Friedrich Nietzsche es debidamente explicitado por Vattimo (1990), quien a su vez, y tomando en cuenta la obra “El Crepúsculo de los Ídolos”, aduce que: “«No hay datos, hay sólo interpretaciones», según las palabras de Nietzsche, quien dejó escrito: «El mundo verdadero al final, se ha convertido en fábula»” (p. 108).
9. Para comprender las lógicas de sentido emergentes en torno a lo postmoderno es asaz importante considerar que: “Lo postmoderno se asocia en dos sentidos a la crisis de los grandes relatos legitimadores. En primer lugar, porque el metarrelato de la modernidad se interpreta desde la lectura postmoderna como inviable, consumado, autocancelado o contradictorio. Segundo, porque en el propio espíritu postmoderno hay una voluntad por legítima otros relatos que escapan a la codificación moderna, y que burlan toda pretensión fundante: no ya grandes principios, sino lo que Lyotard llama minirrelatos, y que constituyen juegos provisorios y sustituibles de lenguaje” (Hopenhayn, 1994, p. 100).
10. Respecto de la Teoría de la Acción Comunicativa explicitada por Habermas (2002), resulta necesario tomar en cuenta que el encuentro y el reconocimiento de los sujetos en los procesos de enunciación implica poner ahínco en la necesidad de robustecer el mundo vital, por cuanto éste es entendido como “la cultura conjunta, compartida, vivida en la comunicación cotidiana, que ha de servir de fondo a los diversos tipos de acción «especiales» que constituyen la vida de una sociedad, a saber, la acción estratégica (en la que también queda comprendida la ciencia), la acción según normas, la acción expresiva” (Vattimo, 1995, p. 59).
11. Para comprender en qué consiste la categoría foucaultiana de veridicción es menester tomar en cuenta la siguiente definición: “La veridicción es la empresa que busca liberar los saberes sometidos, oponerlos a la hegemonía de un discurso teórico unitario, formal y científico, para reencontrar discontinuidades, rupturas e irregularidades” (Ayouch, 2013, pp. 83-84).
12. Respecto de este punto resulta aleccionador lo elucidado por Zuleta (2010): “El hombre racional no es un ser impositivo. No hay nada más igualitario que la razón. Racional es quien presenta sus puntos de vista “en gracia de discusión”, respetando el criterio del otro. Un dictador ordena. Un esclavo suplica o se acoge. Racionalismo es lo mismo que igualitarismo. No hay igualdad efectiva entre los hombres sino en la razón” (p. 72).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almond, G. y Genco, S. (1999). "Nubes, relojes y el estudio de la política" en Almond, G. (Edit). *Una disciplina fragmentada. Escuelas y Corrientes en las Ciencias Políticas*. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 63-105.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Aronson, P. (Edit). (2011). *La sociología interrogada: de las certezas clásicas a las ambivalencias contemporáneas*. Buenos Aires: Biblos.
- Ayouch, T. (2013). "Foucault a favor del psicoanálisis: verdad, veridicción, prácticas de sí", en *Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis*. Año 3 (2). Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, 78-98.
- Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Balandier, G. (1993). *El desorden: la teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. (3^o ed.). Barcelona: Gedisa.
- Barreto, J. (2006). *Crítica de la Razón Mediática: Ensayos sobre biopolítica y potencia política del cuerpo (Pre-textos para un debate por el socialismo)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Baudrillard, J. (1994). *El otro por sí mismo*. (2^o ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (1994). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2011a). *Ética posmoderna: en busca de una moralidad en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bauman, Z. (2011b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *Libertad o capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, M. (2003). *La realidad social*. (2^o ed.). Madrid: Tecnos.
- Benítez, J. (2011). "Espacialidad, espacio y lugar en las teorías de la globalización" en Aronson, P (Edit). *La sociología interrogada: de las certezas clásicas a las ambivalencias contemporáneas*. Buenos Aires: Biblos, 137-152.
- Bernstein, R. (2006). *El abuso del mal. La corrupción de la política y la religión desde el 11/9*. Buenos Aires: Ediciones Katz.
- Beuchot, M. (2015). "La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica" en Edith, I. y Hernández, R. (Comp.). *Voces de la filosofía de la educación*. México D.F: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 21-36.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Burtt, E. (1960). *Los fundamentos metafísicos de la ciencia moderna*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Cabral, B. (2009). *Sexo, poder y género: Crítica de la razón sexual. Tomo I*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Camps, V. (1998). *Los valores de la educación*. (7^o ed.). Madrid: Grupo Anaya.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Carnoy, M. (2000). *La educación como imperialismo cultural*. (10^o ed.). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. (5^o ed.). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, E. (2016). "Dispositivo y veridicción: Sobre la interpretación deleuziana de Foucault", en *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 42 (2). Buenos Aires: Centro de Investigaciones Filosóficas, 195-216.

- Comte, A. (1984). *Curso de filosofía positiva (lecciones 1 y 2). Discurso sobre el espíritu positivo*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Contreras Natera, M. (2014). *Otro modo del ser o más allá del eurooccidentalismo*. Caracas: Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Coronado, B. (2016). *El discurso cultural como generador de una pedagogía de la violencia*. [Tesis doctoral no publicada]. Trujillo: Universidad de Los Andes.
- Cortina, A. (1998). "La educación del hombre y el ciudadano" en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Edit.). *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI, 49-74.
- Crane, T. y Mellor, D. (2014). "El problema del fiscalismo no existe", en *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 1 (1). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 181-212.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Dorio, I.; Sabariego, M. y Massot, I. (2004). "Características generales de la metodología cualitativa" en Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 277-292.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Erikson, E. (1981). *La adultez*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Fajardo, E. y Cervantes, L. (2020). "Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina", en *Revista Boletín Redipe*, 9 (5), Calí: Red Iberoamericana de Pedagogía, 55-76.
- Fergusson-Laguna, A. (2004). "La ecología del espíritu (comentarios sobre la relación sociedad-naturaleza en la obra de Michel Maffesoli)" en Lanz, R. (Edit.). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 211-220.
- Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Follari, R. (1993). "Sobre la construcción histórica de la razón occidental", en *Revista de Filosofía*, (31). San José: Universidad de Costa Rica, 93-110.
- Follari, R. (2001). "Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?)", en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6 (14). Maracaibo: Universidad del Zulia, 40-47.
- Follari, R. (2014). "Interdisciplina, hibridación y diferencias. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina", en *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1 (1). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 67-82.
- Foucault, M. (1988). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (14° ed.). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad: función de la confesión en la justicia. Curso de Lovaina, 1981*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frankl, V. (1995). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. (3° ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fromm, E. (1953). *Ética y psicoanálisis*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1964). *El corazón del hombre*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1996). *Espíritu y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, A. (2012). "Escalas de investigación y alcance de las metodologías y teorías sociales en los debates intrapositivistas, el 'disenso ortodoxo' y la Argentina reciente" en *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, (7). Rosario: Universidad de Rosario, 103-114.
- Fukuyama, F. (2008). *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica*. Zeta.
- Gabilondo, A. (2009). "El buen maestro", en *Tendencias Pedagógicas*, (14). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 59-62.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

- García, W. y Martín, M. (2013). "Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación", en *Pulso: Revista de Educación*, (36). Madrid: Universidad de Alcalá, 55-78.
- García Hoz, V. (1988). *Pedagogía visible y educación invisible: Una nueva formación humana*. Caracas: Editorial Quinto Centenario.
- Gellner, E. (2003). *Cultura, identidad y política: El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestros días*. México D.F: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educación y convivir en la cultura global*. (3° ed.). Barcelona: Morata.
- Godoy Arcaya, O. (1990). "Analítica del poder: en torno a Michel Foucault", en *Estudios Públicos*, n° 40. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, 101-135.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.S.A.
- Guattari, F. (1991). "La producción de subjetividad del capitalismo monopolista internacional", en *Revista de Crítica Cultural*, (4). Santiago de Chile.
- Hamburger, J. (Coord.). (1989). *La filosofía de las ciencias, hoy*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. (5° ed.). Barcelona: Morata.
- Hernández Carmona, L. (2014). "La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado", en *Educere*, 18 (60). Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, 229-236.
- Hinkelammert, F. (2008). *Hacia una crítica de la razón mítica*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil* (2° ed.). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Hopenhayn, M. (1994). *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la Modernidad en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Houtart, F. (2007). *Mercado y religión*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Hubert, R. (1952). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Hubert, R. (1975). *Tratado de pedagogía general*. (5° ed.). Buenos Aires: Editorial "El Ateneo".
- Hurtado, I. y Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (3° ed.). Valencia, Venezuela: Episteme.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. (3° ed.). Caracas: Fundación Sypal.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. (4° ed.). Caracas: Quirón ediciones.
- Ingenieros, J. (2000). *Las fuerzas morales*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Inglehart, R. (2005). "Modernización y cambio cultural: la persistencia de los valores tradicionales", en *Cuadernos del Mediterráneo*, (5). Barcelona, España: Instituto Europeo del Mediterráneo, 21-32.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lanz, R. (1988). *Razón y dominación. Contribución a la crítica de la ideología*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Lanz, R. (Edit.) (2004). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Lanz, R. (2016). *Cuando todo se derrumba. Crítica de la razón ilustrada*. Caracas: bid & co.
- Lanz, R. y Hurtado, M. (Coords.). (1995). *Paradigmas, métodos y posmodernidad*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Lash, S. (1997). *Sociología del postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar el otro*. Madrid: Pretexto.
- Levita, G. (2011). "Globalización, desinstitucionalización y política. Transformaciones de lo político en el mundo contemporáneo en las teorías de Zygmunt Bauman y Ulrich Beck" en Aronson, P (Edit). *La sociología interrogada: de las certezas clásicas a las ambivalencias contemporáneas*. Buenos Aires: Biblos, 35-50.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. (13° ed.). Barcelona: Anagrama.

- Lyotard, J. (1994). *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias: para una ética de la estética*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Magendzo, A. (2006). "El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación", en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (15). Santiago: Universidad de Los Lagos. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306007>
- Marcuse, H. (1981). *Eros y civilización*. Barcelona: Ariel.
- Marie-France, D., De la Garza, M., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. y Pierre Mongeau, P. (2003). "¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?" en *Perfiles Educativos*, 25 (102). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 22-39.
- Martínez Martín, M. (1998). "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas" en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Edit.). *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI, 75-106.
- Martínez Miguélez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. (2° ed.). México D.F: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2004). "Base epistemológica de una sociología posmoderna (con referencia a la obra de Michel Maffesoli)" en Lanz, R. (Edit.). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 103-128.
- Martínez Miguélez, M. (2006). "Conocimiento científico general y conocimiento ordinario" en *Cinta Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1-10.
- McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México D.F: Diana.
- McLuhan, M. y Powers, B. (1995). *La Aldea Global: Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. (3° ed.). Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Azogues: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Mires, F. (2002). *Crítica de la razón científica*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Moratalla, T. (2015). "Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación" en Edith, I. y Hernández, R. (Comp.). *Voces de la filosofía de la educación*. México D.F: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 145-171.
- Moreno, A. (2015). *El aro y la trama: Episteme, modernidad y pueblo*. Miami: Convivium Press.
- Moreno, R. (2017). "Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela", en *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 17 (2). San José: Universidad de Costa Rica, 1-36.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (1980). *El método II: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2006). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Nagel, E. (1981). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Neri, G. (1970). *Praxis y conocimiento (Fenomenología y marxismo)*. Caracas: Tiempo Nuevo.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos. Volumen IV (1885-1889)*. (2° ed.). Madrid: Tecnos.
- Nieves, N. y Hurtado, M. (1995). "Problemas y dilemas de la sociología. Los métodos cualitativos: ¿Una opción válida frente a la crisis?" en Lanz, R. y Hurtado, M. (Coords.). *Paradigmas, métodos y posmodernidad*. Mérida: Universidad de Los Andes, 15-31.
- Niño González, J.I; García, E. y Caldevilla, D. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria: Una aproximación, en *Revista de Comunicación de la SEECI*, (43). Madrid: Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana, 15-27.

- Ortega y Gasset, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Palacios, J. (2016). *La educación en el siglo XXI (I). La tradición renovadora [Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet]*. (3^o ed.). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Perdomo, C. (1991). *Teoría crítica y postmodernismo*. Mérida: Consejo de Publicaciones, Universidad de Los Andes.
- Perdomo, C. (2004). "Ritualidad del duelo en la ética posmoderna (aproximación al discurso tribal de Michel Maffesoli)" en Lanz, R (Edit.). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 51-79.
- Pichon Rivière, E. (1956). *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Popkewitz, T. (2003). "Las tecnologías culturales como control. Prácticas culturales: morfologías de control", en *Revista de Educación y Pedagogía*, n° 37 (15). Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 35-51.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Pourtois, J. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Puig Rovira, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1997). "Hermenéutica y semiótica" en Aranzueque, G. (Coord./Trad.). *Horizontes del relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Cuaderno Gris. Época III, 2. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 91-103.
- Ricoeur, P. (1999). "Respuesta a mis críticos" en *Fractal*, 4 (3). México D.F: Fundación Fractal, 129-137.
- Ritzer, G. (2012). *Teoría Sociológica Clásica*. (6^o ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- Rodríguez, F. (1995). "Sujeto cognoscente: La razón como imaginario" en Lanz, R. y Hurtado, M. (Coords.). *Paradigmas, métodos y posmodernidad*. Mérida: Universidad de Los Andes, 155-161.
- Rosbaco, I. (2007). "Marginación y procesos de desobjetivación" en *Publicación del CIFYH*, 5 (4). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 11-28.
- Ruza, I. (2019). *El pensamiento crítico reflexivo, una dimensión necesaria en la formación integral ciudadana* [Tesis doctoral no publicada]. Trujillo: Universidad de Los Andes.
- Sánchez, M. (2023). "El proyecto filosófico de Gianni Vattimo: Lectura Hermenéutica Heidegger-Nietzsche", en *Revista Filosofía*, (30). Mérida: Universidad de Los Andes, 7-46.
- Santos, B. (1989). "La transición postmoderna: derecho y política" en *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (6). Alicante: Universidad de Alicante, 223-263.
- Santos, B. (2006). *Reinventar la democracia: reinventar el Estado*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sartori, G. (1984). *La política: Lógica y método en las ciencias sociales*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. (2001). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. (2^o ed.). México D.F: Santillana.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2004). *Las preguntas de la vida*. (10^o ed.). Barcelona: Ariel.
- Sayer, D. (1995). *Capitalismo y Modernidad. Una lectura de Marx y Weber*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Simmel, G. (2008). *Pedagogía escolar*. Barcelona: Gedisa.
- Solana, J. (2004). "Saber dionisiaco y pensamiento complejo" en Lanz, R. (Edit.) (2004). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 129-149.
- Soler, J., y Vilanou, C. (2001). "Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico", en *Educação e Realidade*, n° 2, vol. 26. Porto Alegre, Brasil: Faculdade de Educação, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 10-29.
- Sorokin, P. (1957). *Achaques y mantías de la sociología moderna y ciencias afines*. Madrid: Aguilar.
- Sztompka, P. (1994). *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tavera, L. (1996). "Por una sociología del sujeto. Alrededor de Alain Touraine", en *Anuario de Estudios Urbanos*, (3). México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, 244-249.

- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. (2° ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Thom, R. (1989). "El método experimental: un mito de los epistemólogos (¿y de los científicos?)" en Hamburger, J. (Coord.). *La filosofía de las ciencias, hoy*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 14-31.
- Tonkonoff, S. (2011). "Todo es una sociedad. Notas sobre la noción de agenciamiento", en IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible: <https://cdsa.aacademica.org/000-034/536.pdf>
- Todorov, T. (1995). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la Ilustración*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, G. (1996). *Creer que se cree*. Buenos Aires: Paidós.
- Vermal, J. y Llinares, J. (2008). "Introducción al Volumen IV" en Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos. Volumen IV (1885-1889)*. (2° ed.). Madrid: Tecnos, 11-33.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (2005) *Análisis de sistemas mundo: una introducción*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Welzel, C. e Inglehart, R. (2009). "El rol de la gente común en la democratización", en *Journal of Democracy en Español*, (1). Santiago de Chile: International Forum for Democratic Studies del National Endowment for Democracy / Instituto de Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile, 174-190.
- Zambrano Leal, A. (2016). "Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos", en *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 7 (13). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 45-61.
- Zuleta, E. (2007). *El humanismo en el discurso educativo de Prieto Figueroa*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Guadalajara: Omegalfa.