

Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo

Norys Alfonzo

n.alfonzo@hotmail.com

Escuela de Humanidades y Educación

Universidad de Oriente-Venezuela

Resumen

La racionalidad instrumental moderna desarrolló un saber y un método con base en la objetividad que obnubilaron otras formas de abordarnos; en este sentido, la unilateralidad con que fuimos vistos impidió la actitud sinérgica que integra al homo sapiens demens. En la Modernidad prevaleció la lógica masculina, y por lo tanto ha privado la racionalidad, la objetividad para abordar la realidad. Así la intuición, el afecto, el sentimiento entran en la consideración de la sensibilidad como herramienta epistemológica para tratar los aspectos educativos. El espacio escolar al inclinar la balanza a lo sígnico en detrimento de lo simbólico, no puede evaluar subjetividades, intersubjetividades, valores, lo vivido, etc., en tal sentido, en este espacio el logos no puede estar reñido con lo sensible, al contrario, debe establecer sinergias entre lo racional y lo sensible que permitan el planteamiento de nuevas poéticas que redimensionen la condición del hombre.

Palabras clave: racionalidad, sensibilidad, pedagogía, subjetividad

Abstract

Modern instrumental rationality developed knowledge and a method based on objectivity, which daze other ways to approach us. In this respect, the unique form with which we were seen it impeded the synergy attitude that integrates to the homo sapiens demens. In the Modernity the masculine logic prevailed, and therefore it has deprived the rationality, the objectivity to approach the reality. This way the intuition, the affection, the feeling enters in the consideration of the sensibility like tool epistemologic to treat the educational aspects. The school space when inclining the scale to the rational thing in detriment of the symbolic thing, it cannot evaluate subjectivities, inter subjectivities, values, that lived, etc, in such a sense, in this space the logoses cannot be quarreled with the sensitive thing, on the contrary, it should establish synergies between the rational thing and the sensitive thing that they allow the positions of new poetic that enlarge the man's condition.

Keywords: rationality, sensibility, pedagogy, subjectivity.

Résumé

La rationalité instrumentale moderne a développé un savoir et une méthode fondée sur l'objectivité qui a obnubilé d'autres formes de nous aborder. Ainsi, l'unilatéralité avec laquelle nous avons été vus a supprimé l'attitude synergique qu'intègre l'homo sapiens démens. Dans la Modernité, la logique masculine a prévalu et ceci a empêché la rationalité et l'objectivité d'aborder la réalité. Pareillement l'intuition, l'affection et le sentiment font partie de la sensibilité en tant qu'outil épistémologique pour étudier les aspects éducatifs. L'espace scolaire, au moment de faire pencher la balance à faveur du signe au détriment de ce qui est symbolique, ne peut pas évaluer des subjectivités, des intersubjectivités, des valeurs, le vécu, etc. C'est dans ce sens et dans cet espace que le logos ne peut pas rivaliser avec le sensible. Par contre, il faut établir des synergies entre le rationnel et le sensible permettant la création de nouvelles poétiques qui donnent une nouvelle dimension à la condition de l'homme.

Mots clés: rationalité, sensibilité, pédagogie, subjectivité.

Un verdadero viaje de descubrimiento no es buscar nuevas tierras, sino tener un ojo nuevo.
Marcel Proust.

El "ojo nuevo" al cual hace referencia Proust, puede interpretarse como la ventana hacia otros conceptos con el interés de unificar la mutilada naturaleza humana, acorralada por los esquemas académicos de las disciplinas; este cerco disciplinar puede considerarse una de las características más resaltantes de la Modernidad.

Filosóficamente hablando, el hombre moderno apuesta a la objetividad enmarcada en el pensamiento científico, en el mundo de la exactitud, la precisión, lo cuantitativo. Los avances de la ciencia (en física, astronomía, matemática, etc.) aunados a los planteamientos modernos de filósofos como Descartes, comienzan a reducir el imaginario del hombre, y desde distintos flancos (el marxismo, el

positivismo, el racionalismo) la expresión simbólica, subjetiva, poética, queda conferida, arrinconada al arte, la literatura, la religiosidad.

El método cartesiano, avalado por la regla de la evidencia, hace inaceptable como verdadera cualquier cosa que no podamos constatar. La episteme moderna fundamentada en la razón, y su obra inconclusa, parecen haberse convertido en referencia obligada para abordar la crisis de fundamentación del conocimiento constituido.

La perspectiva disciplinaria disecciona antropológicamente al hombre y confiere su estudio a muchas disciplinas; éstas pueden considerarse un talón de Aquiles de la Modernidad, que olvidó que el hombre es una realidad compleja y su multiplicidad sociocultural debe articular lo que está desvinculado y pensarse en conjunto.

No se trata en todo caso de acabar con las disciplinas, pues es imposible tener un conocimiento abarcante de todas ellas; pero sí podemos abogar por la constitución del hombre desde lo simbólico, con su imaginario, su poesía, sus mitos, su locura, sus pulsiones. En tal sentido, la búsqueda de nuevos derroteros que anuncien otras formas de convivencia y de pensamiento, ante la inquietud de un incierto por-venir del hombre y la postura escéptica de los avances de la ciencia y la tecnología, hacen volver la mirada a otras simbologías y otras poéticas, que redimensionen el imaginario del hombre y nos vuelvan a constituir en seres con identidad.

La filosofía y el pensamiento racional buscaron liberar al mundo, de la magia. Así, el mito parece en el iluminismo y la naturaleza en la objetividad. Por esto en la Modernidad se habla del desencantamiento del mundo. El agotamiento de la episteme

moderna, representa el punto de partida para expresar nuevas lecturas que apuntan a resemantizaciones de muchas categorías en el clima cultural actual. La aspiración de los teóricos de la Modernidad a un saber universal, racional, ver el mundo como una totalidad sistemática, su pretensión de un método y un lenguaje unificado para todas las ciencias, "...llevó a una reducción físico matemática de la naturaleza y luego de la historia, de la sociedad, de la racionalidad y de la verdad" (Damiani, 1997: 9).

Este autor señala que el proyecto de la Modernidad, basado en el desarrollo de una ciencia objetiva, iba a lograr el control y el orden de la naturaleza, del mundo social, y la justicia del ser humano; para esto se necesitaba "liberar el conocimiento de sus formas esotéricas" (p. 10). La objetividad como factor fundamental, hace del conocimiento y el método científico, la forma más rigurosa de la expresión empírica.

Podemos decir que el cientificismo soterró todo el abanico de creencias, la subjetividad, los pareceres, y la doxa, que conforman el imaginario poético del hombre como ser social y cultural. Lógicamente, es imposible pensar que en un contexto de efervescencia científica, el ser humano pudiera detenerse en visiones míticas cuando la lógica, la matemática, la objetividad y la ciencia eran elementos fundamentales en el proyecto de Modernidad que se estaba consolidando. La razón se erigía como el centro de toda la filosofía moderna.

El concepto de racionalidad, como categoría para el análisis de la visión de mundo y la adopción de posturas inherentes a las creencias y convicciones de cada sujeto, apunta a que lo racional

histórica, ontológica y epistemológicamente es un polo de confrontación según los autores y épocas, y que ha acusado expresiones de bifrontismo en todos los ámbitos: lo racional opuesto a lo irracional, la razón y la pasión, lo apolíneo y lo dionisiaco, lo científico y lo mítico, la objetividad y la subjetividad, etc.

En la actualidad muchos autores aseveran que ya no existe un relato maestro que dé explicación y respuesta a todo, pues los fenómenos sociales se han complejizado, se han vuelto polisémicos y, por lo tanto, esa diversidad, conflictividad, exigen el replanteamiento de categorías y de nuevas claves de interpretación.

Tenemos una visión del mundo que está permeada por muchas disciplinas, teorías, creencias, fundamentaciones, desfundamentaciones, pensamiento globalizador, etc., por ello estamos asistiendo a la emergencia de ese ojo nuevo del que habla Proust, que pueda ser capaz de descubrir lo complejo que es el hombre, y como tal, debe ser visto, de forma integral, no diseccionada.

La confluencia de fuerzas humanas basadas en la propuesta de nexos racionales y pasionales puede captar y aprehender el caleidoscópico mundo de imágenes y símbolos de la experiencia vivida. Nietzsche (1999: 215) lo visualiza cuando plantea la necesidad de “ver la ciencia desde la óptica del artista y el arte desde la óptica de la vida”. Notamos entonces que ninguna visión se superpone a la otra, sino que actúan en simbiosis y se yuxtaponen con igual legitimidad.

En el caso de la acción educativa, la positivización de los espacios escolares en todos los niveles, inclina la balanza hacia lo sígnico, en detrimento de lo simbólico. La racionalidad instrumental,

en aras de la objetividad, no puede abordar con su metodología positivista la interacción, la intersubjetividad, los valores, lo vivido, la afectividad, etc., que se manifiestan en la familia y la escuela.

Córdova (1995: 92) en su estudio sobre una sociología de lo vivido retoma elementos importantes para contextualizar lo vivido. Dentro de estos contextos se refiere al “sociosimbólico” definido como “una dimensión de la vida social” y que a través de éste se aspira a “mostrar el papel específico de la trama simbólica y el papel importantísimo de la mediación simbólica en la realidad y la actividad social de los individuos” (p. 95).

La educación como acción simbólica se mueve en el ámbito de lo vivido, lo cotidiano; los marcos de significación conforman nuestro universo simbólico que como acervo cultural se trasmite a través de la educación. No se pretende “deslogizar” o “mitologizar” la educación, sino entender que ambos aspectos conforman una unidad, una sinergia de signos y símbolos que van a permitir una educación con sentido. El mismo lenguaje es una forma simbólica inherente a la existencia humana: construye mundos cotidianos, poéticos, da sentido al entorno convivial, porque, en última instancia, el símbolo posee un valor existencial.

En la medida en que no se reduzca el mundo simbólico a los compartimientos estancos, se deberá dar una mirada antropológica, para armonizar no sólo al homo **sapiens**, sino también al **demens**, **amantis**, **politicus**, **economicus**, **ludens**, **estheticus**, incluso al **homovidens**. Este último, ante el avance de las nuevas tecnologías y la telemática, va creando nuevos imaginarios tecnológicos. Autores como Baudrillard (1998) y Virilio (1997) por citar algunos, traen al

tapete este tema crucial dado que en el mundo de las redes informáticas la resemantización categorial es inminente: la abolición del tiempo, espacio y distancia. Es lógico pensar que mundos virtuales crean identidades virtuales.

Por esto pensamos que en los actuales momentos no podemos hablar sólo dicotómicamente entre lo científico y lo mítico, sino que el avance tecnológico desliza esta resemantización de categorías de enunciación y de representación que hacen tambalear las tradicionales nociones de “autor”, “lector”, “tiempo”, “texto”, “espacio”, etc. En el espacio educativo, es pertinente pensar en todos estos elementos, porque ya en muchas instituciones el ingreso a este alfabeto contemporáneo despliega desafíos a la cultura del libro y la escritura.

Asumimos posiciones porosas, sinérgicas, para re-pensar, re-leer, re-escribir horizontes de sentido en los intersticios del proyecto moderno del hombre como ser complejo. Pérez-Taylor (2002: 17) al reflexionar sobre la antropología de la complejidad, critica la unilateralidad con que fue abordado ontológicamente el hombre. Sostiene que la diversidad fue vista como si fuera una, “lo que impidió ver otros mundos epistémicos, culturales, tradicionales, y más aún, otros mundos que atañen a la construcción del sujeto”. Esto nos lleva a pensar que el hombre puede desandar los caminos para reencontrarse con sus certezas y sus incertidumbres, sin reduccionismos y determinismos que lo coloquen de cara a su propio abanico avisional.

Retomar la visión del homo sapiens-demens (Morin, 2000: 27) es conjugar el concepto de racionalidad entre la instancia lógica

y la instancia empírica. Para este autor, la verdadera racionalidad debe reconocer el lado del “afecto, del amor, del arrepentimiento... sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro”.

La concepción de la filosofía y la cultura está signada por el patrón occidental, por tanto el concepto de racionalidad se deslinda de toda metafísica, y se constituye en una “estrategia de saneamiento” que reduce las diferentes visiones del mundo, como apunta Cerruti (1998). Es pertinente acotar que en las sociedades premodernas o tradicionales no vamos a encontrar los “términos tan laboriosamente creados por las grandes tradiciones filosóficas” (Cassirer, 1997: 14), pues aunque estas categorías no aparecen en muchas sociedades, se “dicen”, se revelan de manera coherente a través de los símbolos y de los mitos.

De acuerdo con todas estas reflexiones y en aras de asumir el espacio educativo de otra manera, planteamos la necesidad de una pedagogía sensible que reencuentre lo racional con lo simbólico y lo imaginario, y en una sinergia categorial dar sentido a nuestro discurrir existencial, que legitima su valor cuando auscultamos simbologías soterradas que marcan pautas en el vivir y convivir. Cuando colocamos en el mismo plano la vida social, la experiencia de lo vivido, las pulsiones, la memoria, pueden surgir nuevas poesis que dimensionan al hombre.

Con el planteamiento de esta pedagogía se avala una para expandir la raciosensibilidad, que no se arrinconen otras vías de conocer, que puedan abrirse fisuras epistemológicas donde no se remita lo sensible a simple actividad “irracional”. En la medida en que no consideremos la separación de los opuestos absolutos como

vacíos, equidistancias, sino nexos de interinfluencias, en ese sentido se puede asumir una visión de esencia constitutiva del hombre.

La escisión entre razón y sensibilidad no permite dimensionar el papel que juega la afectividad como primera fuerza matriz de la formación humana. Suponemos que el cientificismo, la objetividad, la medición, evaluación, etc., tornaron problemático lo subjetivo, el humanismo del hombre, su sensibilidad, su referencialidad emotivo-expresiva. Desde el punto de vista epistemológico la “ocultación” de lo sensible daba así preeminencia a lo objetivo legitimando la validez y la verificación como únicos criterios de verdad.

Podríamos preguntarnos, retomando las ideas de M. Foucault (1970), por qué algunos discursos y su circulación, han dependido de una red de mecanismos de selección y control, redistribución y ritualización que permite la participación de unos sujetos y de otros no. Para Foucault, la noción de la discontinuidad tiene que ver con esas interrupciones, rupturas, cortes que se dan por debajo de esas grandes manifestaciones de un espíritu o una mentalidad, por debajo de una disciplina, un género, una forma, una actividad teórica, se van tejiendo y dibujando historias, “casi inmóviles a la mirada” (p. 4). Este autor afirma que la discontinuidad era ese “estigma del desparramamiento temporal que el historiador tenía la misión de suprimir de la historia” (p. 13) y que se convierte en categoría fundamental del análisis histórico.

La noción de discontinuidad en la obra de este autor permite rastrear el tema que nos ocupa: el planteamiento de la sensibilidad, la afectividad, la expresión de lo humano, obnubilada en los planteamientos curriculares. Por otra parte, el predominio de lo

tecnológico, la racionalidad instrumental, lo técnico propiamente dicho en las concepciones y diseños curriculares arrinconó lo subjetivo dando relevancia a lo objetivo, la validez, lo medible.

Lo sensible por lo general se incluye en los “valores femeninos”, pues la sensibilidad es vista como discurso marginal, pulsional y, por lo tanto, difícil de “aprehender” en un diseño curricular que tenga en su configuración expresiones evaluativas cuantitativas.

Si tomamos como referencia el debate Modernidad/Postmodernidad, la primera está regida por el imperio de la razón. La “lógica moderna ha sido masculina” (Rodríguez Rial, 2000: 16), opera con un principio de razón excluyente. Y lo femenino está relacionado con “lo subversivo, lo generoso, el fluir discontinuo” (Helene Cixous, citada por Rivas, 2000). También la asociamos a lo maternal, pasividad, sentimiento, encarnando más bien una estética.

Los diseños curriculares marcados por la racionalidad científica técnica olvidan por lo tanto que el conocimiento se relaciona con el afecto; el conocimiento no es sólo intelecto, sino también impulso, intuiciones, emociones. Pensamos que lo pedagógico no puede estar sólo conferido a lo cognitivo, sino también a lo subjetivo, vivencial, existencial. Lo científico no puede estar reñido con lo sensible. En el espacio escolar expresiones como: la intersubjetividad, la ética, la comunicación, imaginación, afectividad, etc., se convierten en “problemas” en el sentido de que no pueden estudiarse con metodologías de corte positivista. Suponemos también que si lo sensible femenino es heterogéneo, múltiple, se convierte

metodológicamente en “inconveniente”: ¿Cómo “aprehender” lo discontinuo, lo múltiple?

En este sentido, Carrizales (1991: 37) cuando nos habla de las “**obsesiones pedagógicas de la Modernidad**” refiere su obstinación por “**lo claro**” que

...por sus efectos psíquicos puede ser un obstáculo para indagar, para desarrollar la curiosidad, la imaginación elimina la búsqueda de lo desconocido. En el campo pedagógico el tener las cosas claras obstaculiza la búsqueda de interpretaciones distintas a las dominantes, ya que vincula la razón oficial y las razones institucionales con lo claro, convirtiéndose esta obsesión en legitimante...

Este autor, sostiene que esas obsesiones por “lo claro” en el ámbito pedagógico, relega actitudes del intelecto como son: curiosidad, imaginación, confusión, entre otras. Además de estos elementos, podemos agregar la irrupción de las nuevas tecnologías, lo vertiginoso de la información global que provoca en el mundo nuevos contextos para la vinculación humana, a la vez que se crean nuevas identidades y formas de estar en el mundo. Ante este desarrollo creciente, a veces el espacio educativo se siente huérfano porque se demandan esfuerzos ante los nuevos retos que apuntan a lo transdisciplinario, ético, sensible, multicultural.

En el caso de la educación, al plantear la crisis de la modernidad, se plantea también el ocaso de la escuela, dado que su racionalismo, convertido en el eje y motor de toda su condición, provocó, según algunos autores, el surgimiento de su contracara (la Postmodernidad) que trae al tapete justamente los aspectos que la

Modernidad desatendió (los afectos, la corporeidad, los sentimientos, el mundo de las emociones, la subjetividad, intersubjetividad).

Puede considerarse que esta “amputación epistemológica” de la Modernidad, ese relegamiento de la fuerza vital humana representada en el universo simbólico, lo erótico, lo afectivo, lo vivencial, sirven de pivote para abordar prácticas educativas, formas de abordar el conocimiento.

Estos discursos “no dichos” deben empezar a andar y recuperar la intimidad, deslastrarse del soterramiento del que fueron objeto por parte del Racionalismo que con su lógica explicativa y totalizadora negó así “la exaltación del sentimiento de la vida que, en cualquier lugar y en cualquier momento, es la principal manifestación del ser”, tal como asevera Michel Maffesoli (1997: 37).

En tal sentido, este autor plantea la superación de categorías de análisis, elaboradas en la Modernidad para conferirles un campo avisional más vasto. Plantea entonces el Raciovitalismo como “sinergia de la razón y lo sensible” (p. 68), es decir, categorías como lo afectivo, lo emocional, pertenecientes todas al orden de la pasión, ya no se pueden seguir viendo separadas de lo racional, lo intelectual, y en una esfera aparte, sino que esta sinergia se va a convertir en “palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica” (p. 68) y así poder entender los fenómenos sociales con mayor amplitud. Para Maffesoli, la vida social en su totalidad está inmersa en “una atmósfera estética, que la vida está hecha ante todo, y cada vez más, de emociones, de sentimientos y de afectos compartidos” (p. 154).

El hombre no es sólo un ser pensante, es una realidad compleja: sintiente, pasional, afectivo, intuitivo, puede abordar problemas

educativos, culturales, sociales para captar la heterogeneidad del mundo. Si buscamos cierta unidad en el desmembrado *anthropos*, cercenado por las disciplinas de la Modernidad, debemos considerar el doble pensamiento (mitos/logos), estos modos coexisten imbricados complementariamente sin que uno atenúe o degrade al otro.

Conocemos los efectos perversos de un proceso de racionalización que impide tender puentes entre las facultades de la razón y la sensibilidad. Se busca redimensionar el papel que juega la afectividad como fuerza profunda de las primeras formas de conocimiento. Una de estas fuerzas primigenias es el afecto, así lo afirma Flórez Ochoa (1994: 115-116); para este autor existen “sentidos” que se han sedimentado en la pedagogía, sea ésta pedagogía tradicional o moderna, como principios esenciales y que ninguna elaboración teórica ha podido desconocer. Y es precisamente el afecto materno ese primer “sentido”, esa primera matriz en la formación humana.

Al establecer lazos afectivos entre categorías, configuramos epistemológicamente lo estético (sensible) y lo pedagógico, estos tienden a unirse más que a separarse. El afecto necesita de Otro con quien compartir sensibilidades, por eso la intersubjetividad sólo puede permitir que exista correspondencia que implique el reconocimiento. En ese puente comunicativo compartimos, convivimos y nos comunicamos; son estas instancias las que humanizan a una experiencia curricular: el reconocimiento del otro como un alter ego. Las subjetividades se construyen en ese ínterin de los afectos; en la medida que percibo los sentimientos del otro comprendo sus valoraciones de la realidad y de mí mismo.

Hemos sufrido el imperialismo del *ver*. El resto de los sentidos ha sido relegado, considerados inferiores. Los sentidos epidérmicos (gusto, tacto, olfato) son estigmatizados, no en balde, la vista y el oído son sentidos teoréticos (no necesitan contacto con las cosas); “teoría” es una palabra que procede directamente del griego (“visión”, “contemplación”).

Estas acotaciones inducen a pensar que el currículo debe dar igual tratamiento a lo inteligible y lo sensible, que en vez de escisión deben formar una unidad. Creemos que lo sensible opera en la educación como el principio del iceberg que tiene tres cuartas partes bajo el agua por cada una de las partes que muestra; y lo que da fuerza al iceberg es precisamente la parte que no muestra. Bien podríamos hablar de una sensibilidad sumergida que ha sido obnubilada a favor de lo cognitivo, y por supuesto el campo curricular no escapa a esto.

Al respecto, vienen a colación las consideraciones de Foucault (1980) sobre el poder y las incidencias de éste en lo histórico, en la formación y circulación de discursos. Este autor parte de la genealogía (forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes... p. 181) y cuya tarea sería percibir la singularidad de los sucesos “fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia los sentimientos, el amor, la consciencia, los instintos”. (p. 7).

El énfasis que Foucault pone en la genealogía tiene que ver con lo que él llamó “la insurrección de los saberes sometidos” (p. 128) donde encontramos toda “una serie de saberes calificados como incompetentes, o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos,

inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la científicidad exigida (p. 129).

El discurso de la sensibilidad en su subestimación por las esferas del poder tiene que ser insurreccional, como apunta Foucault, porque precisamente esa condición de marginal, de inferior, dada por la jerarquía del conocimiento y de la ciencia es la fuerza que motoriza las nuevas lecturas, narrativas y alteridades en el discurso educativo.

La emergencia de un sujeto sensible que asentamos en estas notas, no están basadas en un deslinde de un sujeto racional, sino para exponernos como seres contemporáneos: plurales y múltiples, sensibles y solidarios, éticos y estéticos, narcisos y colectivos, siempre apuntando a la conformación de sensibilidades. Mostrar entonces las posibilidades, desnudar los ojos para contemplar la plenitud existencial a través del “ojo nuevo” de Proust.

Referencias

- BAUDRILLARD, J. (1997). **La ilusión y la desilusión estéticas**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- CASSIRER, E. (1997). **Antropología filosófica**. México: Fondo de Cultura Económica.
- CERRUTI, M. (1994). “El mito de la omniscencia y el ojo del observador”. En Paul Watzlawick y Meter Knep (compiladores) **El ojo del observador**. Barcelona: Gedisa.
- CÓRDOVA, V. (1995). **Hacia una sociología de lo vivido**. Caracas: Fondo Editorial Trópicos.

Alfonzo, Norys. *Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 12 (2007):129-144.

CARRIZALES, C. (1991). “Las obsesiones pedagógicas de la modernidad”.
En **Modernidad y postmodernidad en educación**. México. U.A.E.M.

DAMIANI, L. (1997). **Epistemología y ciencia en la Modernidad**. Caracas.
Ediciones FACES-UCV.

FLORES, R. (1994). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Colombia:
Editorial Nomos.

FOUCAULT, M. (1970). **La arqueología del saber**. México: Siglo Veintiuno
Editores.

MAFFESOLI, M. (1997). **Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva
del mundo contemporáneo**. Barcelona: Paidós.

MORIN, E. (2002). **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**.
Caracas. Ediciones FACES UCV.

NIETZSCHE, F. (1999). **El crepúsculo de los ídolos**. Madrid: Fontana.

PÉREZ-TAYLOR, R. (2002). “Algunas reflexiones para pensar-comprender
una antropología de la complejidad”. En R. Pérez-Taylor (compilador),
Antropología y complejidad. Barcelona: Gedisa.

RIVAS, L. (2000). **La novela intrahistórica: Tres miradas femeninas de
la historia venezolana**. Universidad de Carabobo. Valencia: Ediciones
El caimán ilustrado.

VIRILIO, P. (1997). **Cibermundo ¿Una política suicida?** Santiago de Chile:
Dolmen Ediciones.