

INTERSUBJETIVIDAD FORMATIVA: ENTRE PENSAMIENTO INDIVIDUALISTA Y ACCIÓN TRANSFORMADORA

Carlos Luis Briceño Torres

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

La Asunción-Nueva Esparta- Venezuela.

Línea de Investigación: Educación: Ethos, pensamiento y praxis.

carluisbrito@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 1

Junio 2022

pp 13 - 25

Recibido: Marzo 2022

Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

El objetivo del artículo es propiciar espacios teóricos a partir de la sistematización de la experiencia docente del autor y de las principales ideas conformadoras de la temática de algunos escritores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1998; Formm, 1960; Habermas, 1987), así como de autores contemporáneos (Agamben, 2009; Cordúa, 1996; Heller, 2003), a fin de discutir costumbres, pensamientos, conductas o motivaciones connotadas en la intersubjetividad formativa. Es una investigación documental que sistematiza la experiencia del autor a partir de un discurso pedagógico-fenomenológico y la cotidianidad del aula de clase tradicional, con la intencionalidad de aproximarse a ésta como espacio interdisciplinario. ¿Es posible realizar aportaciones teórico-prácticas a la formación desde la inmersión en la propia práctica docente? Se concluye con pinceladas formativas del autocuestionamiento o la insuficiencia del mismo cuando es un acto aislado, abstracto al desaparecer ante las exigencias uniformadoras y excluyentes del entorno que se ha cosificado en el afán de imponerse como realidad: prisionero de un lejano pasado, de un indescifrable presente, de un impensable, aterrador o prometedor futuro.

Palabras clave:

Formación, Intersubjetividad, Teoría Crítica, Filosofía de la educación, Ética, Epistemología.

FORMATIVE INTERSUBJECTIVITY: BETWEEN INDIVIDUALISTIC THOUGHT AND TRANSFORMATIVE ACTION

ABSTRACT

The objective of the article is to promote theoretical spaces based on the systematization of the author's teaching experience and the main ideas that make up the theme of some writers of the Frankfurt School (Adorno, 1998; Formm, 1960; Habermas, 1987), as well as contemporary authors (Agamben, 2009; Cordúa, 1996; Heller, 2003), in order to discuss customs, thoughts, behaviors or motivations connoted in formative intersubjectivity. It is a documentary research that systematizes the author's experience from a pedagogical-phenomenological discourse and the daily life of the traditional classroom, with the intention of approaching it as an interdisciplinary space. Is it possible to make theoretical-practical contributions to training from immersion in the teaching practice itself? It concludes with formative brushstrokes of self-questioning or its insufficiency when it is an isolated, abstract act when it disappears before the standardizing and excluding demands of the environment that has been reified in the desire to impose itself as reality: a prisoner of a distant past, of an indecipherable present, of an unthinkable, terrifying or promising future.

Key words:

Training, Intersubjectivity, Critical Theory, Philosophy of education, Ethics, Epistemology.

INTERSUBJECTIVITÉ FORMATIVE : ENTRE PENSÉE INDIVIDUALISTE ET ACTION TRANSFORMATIVE

RÉSUMÉ

Faire de l'éducation un instrument utile et de transformation sociale nécessite d'admettre l'objectif de l'article est de promouvoir des espaces théoriques basés sur la systématisation de l'expérience d'enseignement de l'auteur et des idées principales qui composent le thème de certains écrivains de l'École de Francfort (Adorno, 1998 ; Formm, 1960 ; Habermas, 1987), comme ainsi que des auteurs contemporains (Agamben, 2009 ; Cordúa, 1996 ; Heller, 2003), afin de discuter des coutumes, des pensées, des comportements ou des motivations connus dans l'intersubjectivité formative. Il s'agit d'une recherche documentaire qui systématise l'expérience de l'auteur à partir d'un discours pédagogique et phénoménologique et la vie quotidienne de la classe traditionnelle, avec l'intention de l'aborder comme un espace interdisciplinaire. Est-il possible d'apporter des apports théoriques et pratiques à la formation à partir de l'immersion dans la pratique enseignante elle-même ? Elle se conclut par des coups de pinceau formateurs de remise en question de soi ou de son insuffisance lorsqu'il s'agit d'un acte isolé, abstrait lorsqu'il disparaît devant les exigences uniformisantes et excluantes de l'environnement réifié dans le désir de s'imposer comme réalité : prisonnier d'un lointain passé, d'un présent indéchiffrable, d'un futur impensable, terrifiant ou prometteur.

Mot clefs:

Formation, Intersubjectivité, Théorie critique, Philosophie de l'éducation, Éthique, Épistémologie

INTRODUCCIÓN

La experiencia y reflexión del autor desplegada desde la docencia se confronta con lecturas analíticas de varios escritores en distintos espacios culturales, teniendo como principal referente la temática de la Escuela de Frankfurt. Desde tal ejercicio teórico-práctico se discuten costumbres, ideas o motivaciones connotadas en el uso del sentido común educativo, oteando variedad de acciones, sentimientos y relaciones cognitivas afectivas y sociales en una aproximación interdisciplinaria al concepto y realidad del aula de clase.

Las anotaciones en torno al mapa cognitivo y social surgidas en algunos de los principales representantes de la Teoría Crítica son contextualizadas desde propuesta de autores latinoamericanos y europeos que abarcan cronológicamente buena parte del Siglo XX y del XXI.

Se ha buscado con la integración

de las dimensiones educativa, filosófica, psicológica, social e histórica, presentada desde el abanico cultural mencionado anteriormente, ofrecer un discurso pedagógico-filosófico ante las discusiones generadas por la pluralidad de situaciones que marcan la acción, la voluntad y el pensamiento de los docentes y discentes de la sociedad latinoamericana, cuando se confrontan con su formación.

Reorganizar el pensamiento y acción de sí mismo y de los más próximos es una meta formativa comprendida y expresada en su tendencia teórico/práctica, propiciadora de espacios a la discusión y recreación de algunas ideas y supuestos considerados imprescindibles en el sentido común, así como en conductas dictaminadas desde el predominio del ambiente socio/político sobre el académico, desde las costumbres familiares impuestas sobre las inquietudes personales, las cuales adquieren categoría de dimensión cuestionable según la importancia que se otorgue al desenvolvimiento del ser, vivir y pensar de la persona en una sociedad democrática y demo-

cratizadora.

La intención es que la discusión no sea excusa, pasatiempo o escape de las preocupaciones cotidianas implícitas en la cultura de occidente, sino que posibilite a quien se forma tanto como a quien es formador opciones de sentirse, de pensarse y expresarse propias de un ser abierto a cambios en el modo de verse y de ver a su entorno, no completamente descubiertos desde las maneras de relacionarse propiciadas por las tendencias sociales ancladas en el presente.

El constructo teórico "subjetividad" funge como punto de despliegue de relaciones fronterizas entre el campo instruccional, educativo y formativo, procurando sintetizar implicaciones de la globalización tecnológica y la limitación histórica en la inversión de la conciencia personal: "Fue la filosofía de Kant la que señaló en la época de la Revolución Francesa nuevos caminos al poner por encima de la subjetividad de la conciencia de sí mismo la libertad de la personalidad y la cordura que le es propia" (Gadamer, 2007, p.24). Los constructos "individuo" y "persona" se enlazan sin confundirse en el deslinde de lo temporal, lo incierto y lo valioso del discurso docente y discente en el aula de clase.

Objetivo: Propiciar espacios teóricos a partir de la sistematización de la experiencia docente del autor y de las principales ideas de algunos de los escritores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1998; Formm, 1960; Habermas, 1987) así como de autores contemporáneos (Agamben, 2009; Cordúa, 1996; Heller, 2003) a fin de discutir costumbres, pensamientos, conductas o motivaciones connotadas en la intersubjetividad formativa, como campo de relación, sentimiento y acción, coadyuvante a expresiones de vida cognitiva, afectiva y social en un contexto interdisciplinario del aula de clase.

Consideraciones metódicas:

La tendencia del texto es hacia la sistematización de la experiencia del autor y al análisis de sus principales ideas desde algunos de los escritores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1998; Formm, 1960; Habermas, 1987), así como de autores contemporáneos (Agamben, 2009; Cordúa, 1996; Heller, 2003). La investigación está basada en libros, artículos de revistas y artículos de prensa. Allí se analizan constructos referentes a la cotidianidad del aula de clase, tales

como: "formación", "educación", "instrucción", "información", "enseñanza", "aprendizaje". La pretensión es mantener una tensión histórica, sociológica, psicológica y filosófica entre los mismos antes que establecer su pureza filológica o disciplinaria: "Al pedagogo se le hace preciso armarse de un enfoque, de un interés específico que le permita focalizar lo educativo en la vida socio-cultural, y convertir en pedagógico los elementos que aparentemente no lo son, o sea, ver su lado pedagógico" (Nassif, 1965, p.19). Sintetizar los diversos saberes con la interpretación de sus vivencias, experiencias y situaciones es la tarea constituyente de una educación crítica llevada a cabo por un formador que se continúa formando.

Los términos "individuo", "sujeto", "persona", son contextualizados con miras a la claridad expresiva del análisis interdisciplinario aplicado desde las ideas principales antes que de la pureza conceptual de los mismos. Así, sin ignorar o descuidar la carga semántica de los mismos, no se apunta a la extracción de un sustrato químicamente puro de "individuo" al referirlo al sujeto o a la persona, ni se accede a un mundo superior constante e inmodificable cuando se menciona la "persona".

Por tanto, cuando se trata temáticamente al "individuo" se resalta su dimensión de aislamiento sin descartar su posibilidad de relacionarse y al escribir con referencia a la "persona" se busca subrayar la cualidad dialógica del ser humano sin descartar la tendencia al aislamiento siempre presente en el mismo; el término "sujeto", por su parte, tiende a valorizar la razón en tanto medio de organizar el contexto formativo sin llegar al extremo de mutilar las relaciones afectivas, sociales e históricas contentivas de las formulaciones conceptuales.

El término "docente" y "estudiante" es entendido como complemento en una relación no siempre idéntica. El estudiante connota pasividad y actividad así como su correlato del "docente". Se busca que sea la práctica como constante referencia a lo teórico, la que posibilite contextualizar la connotación del respectivo modo de ser, de actuar y de pensar. Se trata de una ejercitación que surge desde las propias convicciones y a la vez las va modificando en el intercambio intencional, no meramente ocasional con el otro. El camino de tal ejercitación es la inmersión en el sí mismo docente que lleva al encuentro con la mismidad del discente. Sería un planteamiento más fenomenológico que

hermenéutico:

Una descripción fenomenológica de la conciencia intencional suficientemente amplia y detallada resultará ser entonces una especie de catálogo de las diferentes capacidades mediante las cuales nos damos cuenta del mundo y de lo que contiene, a la vez que un catálogo de las diferentes maneras en que este mundo y sus contenidos pueden estar ahí presentes para nosotros (Cordúa, 1996, p.32).

El imperativo de la praxis docente en el mundo de vida constitutivo del aula de clase, aguijonea la conciencia, al pensamiento y a la voluntad hasta lograr una revisión de sí, una intersubjetividad. Así lo pedagógico- fenomenológico, se entrecruza, como momento del discurso, desde la autopercepción de la historia educativa, la experiencia, la vivencia y el modo pedagógico de filosofar del autor vinculado a escenarios, decisiones y posibilidades en el acercamiento a conceptualizaciones de la Teoría Crítica. Se dibuja un péndulo desde el pasado de formador y formando hacia el futuro que se realiza en la reconstrucción constante del momento social que instituye y a la vez es instituido en el presente crítico.

El material trabajado se despliega relacionando textos tradicionales que pueden llamarse “clásicos” tanto de la Escuela de Frankfurt como de educación, sociología y filosofía. En ambos casos se usan traducciones al español. Igualmente se abordan escritos actuales de profesores universitarios en Revistas Latinoamericanas y españolas, así como artículos de prensa del mencionado espacio geográfico.

Condición temporal del ser del educando

La disposición a salir de la zona de seguridad personal brindada en rutinas de la práctica educativa basada en la transmisión memorizada de los rasgos del pasado que facilitan la aceptación de las dificultades del presente como necesidades de crecimiento personal, es uno de los propósitos en la forma de educar, que tiene mayor acogida dentro del tradicional salón de clase. Asimismo la visión del futuro como aumento cuantitativo de los bienes presentes llevado a cabo de modo tan general que oculta las diferencias sociales, económicas, culturales in-

dividuales y de grupo. En tal espacio social, cognitivo, afectivo y didáctico pasa a segundo lugar el tipo de crecimiento surgido del intercambio abierto entre dos o más sujetos, mediado por la interpretación y exposición verbal de las ideas de los autores estudiados en las distintas áreas del saber.

La formación de la persona es susceptible de ser acentuada de distintas maneras: proceso, concepto, relación, sentimiento, vivencia. Puede abordarse desde la vinculación de sus contenidos temáticos con el entorno social o acercarse a ella desde su relación con el tiempo para estudiar así su tendencia al pasado, con pretensión de actualidad o con intencionalidad de crítica, como búsqueda del porvenir diferente al estado de las relaciones, posiciones y sentimientos de la actualidad.

Las diversas expresiones de temporalidad educativa no se dan aisladas unas de las otras ni contrapuestas “per se”. Tampoco se hallan opuestas a su expresión social. Sin embargo, tal aseveración no implica que las mismas sean indiferentes entre sí. Lograr la síntesis afectiva, social, histórica es una importante tarea inherente al contexto de la formación actual.

Se busca discutir el modo cotidiano, en el ambiente del aula, de la deficiencia del carácter educacional anclado en el pasado; lo cual implica revisar la mirada superficial al mismo como un objeto inmóvil e inmodificable, ajeno y opuesto al sujeto, como si éste careciera de alguna proximidad. Tal conceptualización también arraiga en el carácter del individuo tendencias inmodificables acuñadas a la herencia, al destino, a la naturaleza, o a la casualidad. El individuo sería hechura de su pasado, de un futuro amenazador o de un presente incomprensible.

El individuo, que se deja ver en las proposiciones del párrafo antecedente, es el habitante del campo del sentido común, quien se siente y expresa como poco afecto, si no, adverso a la investigación crítica educativa, acostumbrado a mantener lejos de sí cualquier idea, sentimiento o situación que pretenda sacarlo del presente o extraviarlo del futuro como si ambos pudieran aprehenderse de manera completamente diferenciada e independiente. Este individuo puede albergar, momentáneamente, la disposición de revisión a su modo de sentir, de ser y de percibir las relaciones y modos de acción propios y de su entorno, sin embargo, no halla la manera de estructurarlos conscientemente.

En los discursos no cuestionados del presente y del futuro hay una tendencia similar a la asignada al pasado, de objetividad inmutable e indiscutible, que se plasma en la complacencia indefinida en el aquí y ahora. Esta impermeabilidad ontológica otorgada al aquí y ahora es llevada a otra modalidad cuando el individuo piensa y siente las mencionadas temporalidades en tanto portadoras de exigencias éticas definitivas e inherentes a la condición humana, coadyuvantes de una actitud despreciativa de los entornos culturales y sociales.

Más que a la condición humana como tal, se apela a la condición humana de la persona como distinta y superior a la condición humana del público aún no formado. En dicha apreciación, la supuesta preocupación por lo sucedido o por lo que puede suceder no es tal, subyace a ella la convicción de la insignificancia de la misma en la reapropiación de la vida social e histórica. Esto puede tener como causa principal la encerramiento del individuo, “hay que recordar también que el propio individuo, o lo que es igual, la persona individualizada que se aterra testarudamente al propio interés, que se considera en cierto modo a sí misma como objetivo último, es también algo totalmente problemático” (Adorno, 1998, p.103). La percepción del propio interés se contamina del sí mismo deformado en la construcción actual de lo pasado.

La indiferencia estudiada del ser humano con respecto al animal, al vegetal, al artificial y al divino, que se expone en conversaciones, encuentros e intencionalidades informales o académicas es, generalmente, una propuesta indirecta a la persona para dejarse conducir por la neutralidad ética del presente. Así, para mencionar un caso, puede leerse la narrativa de la cotidianidad formativa calificada como tradicional, a raíz diversos discursos en torno a planteamientos posmodernos, en los cuales existe una crítica de la racionalidad que descuida el propio concepto de racionalidad. En realidad, dichos discursos educativos insinúan la defensa de las pasiones desde los afectos sugeridos por los dueños del poder comunicacional, político o religioso; es decir, se predica, por parte del docente o del discente, implícitamente, la existencia de una esencia humana ubicada en una de las dimensiones mencionadas, y se argumenta explícitamente lo absurdo de buscar alguna esencia inmutable en la persona, cuando se trata de analizar, planteamientos históricos de los ejes clásicos de filosofía, psicología, sociología o historia. Dicho de otra forma, prácticamente se

realiza una valorización positiva de la naturaleza de lo humano y teóricamente se argumenta lo absurdo de la creencia en el concepto mismo de esencia por estar en contra de la versión social del grupo ideológico que en el presente controla las principales decisiones sociales, políticas y formativas.

El relativismo epistémico se vincula al ontológico y lleva a la persona a distanciarse, sin proponérselo claramente, de sus necesidades al confundirlas con caprichos, a revisar sus valoraciones por estar desacreditadas en el ambiente del instante insinuado en los estilos de vida de los artistas consagrados en el cine, la tv, las redes sociales, en los valores de líderes políticos o en las prédicas de jefes religiosos. Todo ello en descuido de su responsabilidad, del desarrollo de su propia conciencia en su entorno socio-cultural.

A fin de salir de la discusión viciosa, en tanto se ejercita sin alguna consecuencia o inquietud formativa para los interlocutores, puede revisarse la visión y concepción del tiempo como una situación, realidad o complejidad, de la que va emergiendo la constitución personal y social de quien busca una actualidad formativa distinta a la simple concordancia con la llamada adormecedora de la última moda teórica.

La contemporaneidad es, pues, una relación singular con el propio tiempo, que adhiere a éste y, a la vez, toma su distancia; más exactamente, es “esa relación con el tiempo que adhiere a éste a través de un desfase y un anacronismo”. Los que coinciden de una manera excesivamente absoluta con la época, que concuerdan perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por esa razón, no consiguen verla, no pueden mantener su mirada fija en ella (Agamben, 2009, párr.3).

El rechazo, a la moda “per se”, tampoco se constituye en señal de crecimiento, también puede ser portador de repetitivas desviaciones teóricas o indecisiones prácticas. Propicia lecturas de una afectividad resentida con muchas dificultades de contextualizar la propia visión del mundo intrapersonal. El nihilismo como disposición a descartar cualquier tipo de relación local o universal tampoco desaparece como tendencia en una oposición apasionada a las tenden-

cias del presente.

La visión de la tarea formativa es cargada de tonalidad individualista cuando se busca una acercamiento al pasado o una ojeada al futuro desconectada de las posibilidades de cambio personal implícitas en las relaciones con el otro y desconocidas por tanto para quien intenta una construcción tan diferente que excluye el valor de lo desconocido y de lo inquietante en la construcción del propio carácter.

La constitución de las relaciones del mundo de quienes están implicados en las discusiones sobre la formación no emerge de forma automática, está distante de darse como un regalo del Creador a toda criatura, no se deja aprehender desde un acercamiento provisional al mundo natural, ni llega a la persona sin su consentimiento y su reflexión. Es una realidad surgida desde la inmersión del propio ser en ella para adaptarse y adaptarla según sus exigencias temporales.

En el estudio que realiza el sujeto al vincularse sensible e intelectualmente con su entorno está la posibilidad de ver al futuro y al presente de manera abierta más no indefinida. Tal tendencia educacional puede clasificarse de progresista. Así, la persona al momento de aprender y de enseñar, encuentra en la relación de los conocimientos de sus distintas situaciones, de sus inolvidables vivencias y de sus constantes sueños, posibilidades de mirar, actuar y sentir, desde ángulos distintos ese pasado, el futuro y el mismo presente. En caso contrario o de ignorancia de tal tipo de relación temporal, el presente, el pasado y el por venir será captado como concepto, experiencia y relación de tal manera que sea imposible interpelarlos desde la interacción con el aprendizaje de la clase. Esta posibilidad educativa se acerca más a la indiferencia del individuo que a la progresividad del sujeto de la que venimos hablando. La teoría y la práctica emergente del docente y del discente, en este último caso, puede sustentarse en un sentimiento de superioridad en cuanto a la necesidad de cambio proveniente de la lectura o comentario de las distintas teorías educativas, o es posible que le resulte ambiguo e indefinido su trabajo cotidiano.

Formarse y formar, entonces, no resulta una tarea rápida ni exclusiva del momento de escolarización. Implica la preparación para sumergirse en las aguas de anteriores discusiones temáticas, expresivas de sugerentes visiones,

de interrogaciones abiertas, de cambios escenográficos y de actitudes para modificar el ropaje del pasado que ya no coincide con los elementos que importan del presente. Así como el descubrimiento de las cuestiones, emociones y dudas que no son, aunque parecieran, pertinentes a lo considerado valioso en la circunstancia contemporánea develada desde la inmersión en el pasado que deja de ser desconocido. La dificultad en la adaptación a los cambios internos y externos, la búsqueda de sí mismo desde tal ambiente marca pautas formativas en el ser individual y social:

Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica... Pero si se queda ahí, si se limita a producir "well adjusted people" (gente bien adaptada), haciendo así efectivamente posible el prevailecimiento del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esta medida cabe decir que el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes. Tal vez la adaptación a lo existente sea indomeñable; pero, en cualquier caso, no deberíamos ceder a ella. (Adorno, 1998, p. 96)

Adaptarse a las propias emociones cuando por comodidad o validación de la realidad es una postura de miopía cognitiva, volitiva y social tanto como satisfacerse con la desadaptación por expresar oposición al entorno. En ambas visiones se precisa de condiciones para realizar una revisión y sistematización de la comprensión, explicación y reorganización en el sentido y significado del tiempo formativo.

Historicidad y educabilidad: una relación pendular

La historia personal, sus interrogaciones y sus mitos, es potencialmente espacio de creatividad y de originalidad teórica cuando el estudiante la revisa ante las sugerencias de la perspectiva ofertada por teorías, experiencias, relaciones y situaciones que cuestionan el llamado a equilibrio o quietismo envuelto en las manifestaciones de uniformidad social del presente, así como el conformismo inducido en las visiones de sociedades donde los problemas fundamentales no causan tantas exigencias a sus individuos. De tal manera que quien se reco-

noce en discusiones sobre los aspectos contradictorios de la libertad plasmadas en diferentes lugares y espacios de anteriores investigadores, tales como, imposiciones irracionales, afectivamente manipuladas o éticamente presentadas con pretensiones de neutralidad y de naturalidad, vivencias educacionales actuales o del porvenir, en las cuales se subsume la diferencia individual en el indiferentismo grupal, es una persona que busca vías investigativas para salir de un proceso informativo y acercarse a la ruta de la formación basada en la tolerancia.

La manera de sentir, de pensar y de actuar en el ámbito de la formación, en tanto reinención del ser personal dentro del contexto áulico, puede resultar de crecimiento, e implica dejar de ver a sus protagonistas insertos en un mundo completamente ajeno a sus gustos e intereses e incluso a sus propias necesidades. Sin embargo, la identificación total del gusto, del pensamiento y del sentimiento personal con las planificaciones escolares puede implicar una indiferencia ante las realidades de los demás sujetos, o tenerlas presentes como medios para obtener cualquier capricho individual.

El mismo pensamiento de quien enseña y de quien aprende se vuelve obstáculo formativo si justifica la simple acomodación a las exigencias directas o tácitas de la autoridad educativa o de la imposición social. En tal situación se va construyendo la desaparición del sujeto “el individuo y su conducta son analizados en un sentido terapéutico: el ajustamiento a su sociedad” (Marcuse, 1968, p. 137). El desajuste a las exigencias sociales cuando se torna sistemática respuesta causada por indecisiones importantes es, igualmente, un muro ante la apertura de posturas solicitada por el crecimiento cognitivo, social y personal, además frena la capacidad y necesidad de iniciativa propia ante los retos formativo.

Ver el mundo escolar ajeno a las aspiraciones personales y sociales de crecimiento es un supuesto de los aprendizajes excluyentes de reflexión propia en temas inherentes a los asuntos discutibles y por tanto, demandantes de respuesta particularizada. La acentuación de la capacidad del sujeto que aprende para conseguir acceso a la verdad se vuelve tan general, abstracta y desarticulada que le impide la creación constante de su verdad formativa en paralelo con la verdad formativa de sus congéneres.

Detrás del afán docente de imponer una

visión social extraña a los estudiantes puede estar significada la defensa de una acción basada en lo indescifrable del destino, visto como lo que está lejos del alcance afectivo y cognoscitivo del estudiante. También puede ocultar, ese modelo de enseñanza, la creencia en los factores hereditarios como causantes y determinantes de la formación. Ambos planteamientos, no siempre conscientes en quien enseña o aprende. Estamos convencidos de que el docente con la potencialidad de su propia reflexión, la fuerza de sus afectos y el valor de la interrelación personal, también aprende de sus propias enseñanzas desde las respuestas o de los modos de responder de sus estudiantes. Recurrir a factores biológicos o al destino, como causa o meta de la complejidad pedagógica, es una muestra de las dificultades de aceptación de los cambios que las situaciones temporales constituyentes y constitutivas de la sociedad demandan a la formación.

Constatamos una variedad extraordinaria de tipos de instituciones de la sociedad, varios miles, y aquí vemos, otra vez, el imaginario instituyente obrando, a saber, una creación irreducible a factores “reales”, no asimilables a un desarrollo racional ni siquiera a un desarrollo a secas” (Castoriadis, 2004, p. 39).

La historia puede dejar de ser un espacio extraño, propio de héroes o genios y conceptualizarse como importante campo de construcción del ser y del hacer personal y social, lugar de encuentro de referencias que actúan como enlaces entre el ambiente familiar del pasado y del presente con el ambiente escolar, por ejemplo, al comprender la forma de ser y de sentir implícita en la opinión de un autor de distinto contexto social y cultural cercano al profesor o al estudiante, realizada, por ejemplo, a través de una lectura y escritura crítica. Tal planteamiento constituye un punto de inicio y de retorno en la transformación personal desde la interpelante mirada del otro (pasado), implica, a la vez, distanciamiento de la fuerza ciega del destino o de la herencia en la creación del conocimiento, del ser y del ethos formativo, uso de la imaginación más que de la razón, sin exclusión de la última, capaz, por ello de acercarse a lo real sin dejarse atrapar en el intento.

En una visión histórica de la formación, la memoria deja de verse y sentirse como obstáculo a la necesidad de pensar (individual) en la

apropiación tanto de los conocimientos como de las experiencias propias y del otro para adquirir valor de recurso en la ampliación y comprensión de sí mismo y del otro. Esta apropiación del conocimiento se refuerza con la apertura del ser que no se recrea en el sentimiento de una admiración de sus limitaciones o de las del otro en el intento de encontrarse con sus dudas, sino que complementa tal ejercitación incluyendo un estudio atento desde otras vivencias y experiencias. “La comprensión de experiencias educativas históricas, permite interrogar al pasado, interpretarlo, dándole sentido y, al hacerlo, cuestionar y mirar al presente dándole, igualmente, significado y pertinencia histórica en un horizonte prospectivo que lo trasciende” (Gómez en Gómez y Corenstein, 2019, p.15). De esta forma la memoria adquiere un importante espacio educativo al enlazar la capacidad de crítica teórica con la acción interpersonal socializante.

Sin embargo, la educación de la memoria no es tarea exclusiva del aula de clase, del trabajo del profesor y de la recepción cuidadosa del estudiante; las incluye al abarcarlas limitadamente en el contexto de la cosmovisión del mundo desde la modernidad. Es una tarea que compete también a la sociedad en tanto constituyente en la maduración del ser individual:

La sociedad civil puede funcionar sin memoria cultural, puede operar fácilmente a través de los conflictos de beneficio y cooperación, limitada a las actividades a corto plazo orientadas al futuro y a la memoria inmediata, sin archivo y sin utopía, guiada simplemente por consideraciones utilitarias. (Heller, 2003, p.16)

El ejercicio mental de visualizar escenarios históricos-culturales en otros mundos sociales como campos de crecimiento cognitivo, ético y ontológico, lleva implícito la idea y la pasión por una formación de caracteres cuestionadores de consejos o consignas conformistas con un pasado, presente o futuro abstracto, cuando quien enseña y quien aprende busca entender las demandas de cambio provenientes de las necesidades inmediatas de una propuesta social marcada por el consumo como forma de ser y de estar en las sociedades de la cultura occidental.

Si bien no es del todo pertinente a la formación de una persona atenerse a las consecuencias de sentir y expresar desde la condición

exclusiva otorgada por la posesión y el ejercicio del pensamiento en tanto el atributo humano por excelencia, acomodarse al placer consumista, guiado por la apetencia del instante, como forma de cuestionar tal tendencia calificada, generalmente en algunos ambientes académicos, como “cartesiana”, tampoco satisface la curiosidad de quien pretende enriquecer sus vinculaciones intra e interpersonales en entornos demandantes de cambios en los cuales las necesidades, inquietudes, posturas y formas de ser constituyan metas formativas.

Buscar una conceptualización y una nueva realización de la tarea educativa desde el contorno social del aula no es muy distinto a proponer como principio del movimiento en las relaciones y formas de ser de la docencia, a la voluntad o a la afectividad, la capacidad de interrogarse constantemente la comprensión y comunicación de las ideas, vivencias y conceptos emitidos en los escritos de las diferentes áreas del saber como forma de constituir y constituirse a través del mismo ejercicio.

Las hipótesis del destino, de la herencia o de la historia heroica sustentan que lo inexplicable, lo desconocido o lo oscuro se transforma en mito de la enseñanza y del aprendizaje. Tal envoltura fantasmagórica puede originarse directamente como idea general en el espacio de la macropolítica educativa, como concepto ambiguo y poco trabajado en la respectiva mesopolítica y como deber incuestionable en el campo micropolítico. Si el estudiante o el docente busca el método o la manera de desentrañar concesiones de la historia olvidadas en los modelos tradicionales, su visión, adopción y transmisión del aporte personal, nacional e internacional a las construcciones de los respectivos entornos adquiriría una accesibilidad más cónsona de ser escrita y leída.

Al estudiante que no ha desarrollado su capacidad de discutir sus puntos de vista y los de su profesor, los de sus autores, sino que asume como creencia sólida los mundos propuestos en aquellos, no le queda opción de crecimiento sino la que pueda encontrar sin mucho esfuerzo personal, sin modificación decisiva en sus valoraciones afectivas y éticas. El principal motor de su vida será el proveniente de esporádicas oportunidades generadas en situación inauditas. Tal sujeto se encuentra prisionero de sí mismo y del reflejo que de ese mundo encuentra en el grupo. Es un profesor o un estudiante con serias dificultades de comprensión del campo de

la ética, cuya condición está en “la ruptura del enquistamiento previo del individuo en solo su grupo de sentido”(Valcárcel, 2007, p.15). Asumir, en tal contexto educativo, el giro intersubjetivo exigido por la complejidad de la sociedad contemporánea es algo de dimensiones desconocidas pues la dificultad de las relaciones con el entorno son causa y consecuencia de la acción del entorno.

Interrelación sujeto – persona - individuo en la construcción teórica de la práctica educativa.

Reorganizar las creencias, comentarios y discursos éticos, ontológicos, y epistemológicos de quien se considera necesario en la construcción del ser social conlleva buscar maneras de dibujar horizontes a la tarea formativa. Tal propuesta es inabordable en su complejidad cuando se procede desde una teoría y una práctica que resalte la exclusividad de la razón en la construcción del ser, del conocer y del parecer del educador y del educando. En este caso el lugar sustantivo lo ocupa la herramienta del trabajo, el modo de hacer las cosas y la manera de relacionarse con los otros, desconociendo tanto la dependencia que tiene el instrumento como las relaciones de quien las sugiere. La realidad consecuencia de tal accionar se denomina objetivismo, por ser la creencia de que en el objeto, como algo opuesto al sujeto, se encuentra la clave educativa.

Cuando se produce un abordaje del sujeto desde la necesidad de situarse ante sus propias limitaciones sin pretender transformarse en el absoluto ante las de sus congéneres, se aprehende la tarea de apropiarse de las diferencias imprescindibles y a la vez puestas siempre en el juego de la responsabilidad y deja de verse, de apreciarse a sí mismo y a los de su entorno como seres determinados a la insensibilidad producida del roce histórico inacabable e inobjetable.

Al concebir, sentir y visualizar la situación educativa como proveniente de una realidad objetivada, inalterable e inabordable al conocimiento, a la imaginación y a la acción humana, la posibilidad de comprenderse a sí mismo y comprender al otro es alejada y se desdibuja en medio de contenidos elaborados con fines repetitivos, memorísticos, institucionales e instrumentalizados con didácticas disciplinarias. En lugar de una reconstrucción conceptual que incorpore un acercamiento a la propia afectividad y a la socialización, se naturalizan concepciones

y apreciaciones relativas al ser, al actuar y al parecer del docente y del discente con percepción incoherente y desarticulada, la cual a su vez es mostrada directamente o percibida inconscientemente como la única percepción posible del estudio individualizado.

El individuo que se ve y ve a los demás únicamente como seres que están en capacidad de aprender de las experiencias ajenas se halla imposibilitado para hacer de su propia conciencia y experiencia una fuente de aprendizaje, se percibe discapacitado en la tarea de desplegar sus relaciones interpersonales y sociales, padece de la dificultad del crecimiento propia de una escolaridad desencantada de su entorno, o de una escolaridad que ha mitificado al mismo. La escolarización en tal entorno teórico-práctico se capta como producto de la naturaleza alcanzable mediante mínimos esfuerzos. Se contextualiza en su alcance pedagógico al relacionarla con el proceso de apreciar tanto lo recibido como lo dado desde el entorno primario de la familia, en costumbres inapropiadas del círculo de amistades así como en la deficiente interacción con los medios de comunicación:

Si los hombres llegan ante sí mismos a convertirse en Taurus y en Virgo, no es sólo porque sean los suficientemente tontos como para obedecer a la sugestión de las columnas de periódico que suponen evidentemente que hay algo en todo ello, sino porque tales clichés y sus estúpidas indicaciones para la vida, meras duplicaciones de lo que también sin ellas ha de llevarse a cabo, les facilitan, si bien sólo en apariencia, una orientación que apacigua momentáneamente el sentimiento de su extrañeza frente a la vida y desde luego también frente a la vida propia.(Adorno, 1972, p. 90-91)

Es posible desplegarse en todo el tiempo de la escolaridad como alguien extraño a sí mismo, como una persona que al mirar las informaciones de la prensa, de revistas, o de Televisión, no consigue satisfacción ni insatisfacción. Ser extraño a sí mismo y no darse por aludido puede entenderse como una admiración de la propia ingenuidad, que sería el primer paso en el camino de la formación personal. Tal transformación no es algo natural en el ambiente del aula tradicional pero tampoco tiene por qué serle completamente ajeno.

Tampoco la concentración en el estudio, la observación y el abordaje de sí mismo es garantía del encuentro interpersonal y social con pretensión formativa. Se diferencia aquí la creación artística en tanto le es inherente la absorción en sí para el surgimiento de la obra. Pero en las demás áreas del saber, cuando no existen condiciones para desenvolver la voluntad, la afectividad y la cognición, es muy lejana la situación personal emergente de pensar el hacer y de hacerse desde el pensar:

La autorreflexión de un sujeto aislado exige por ello una realización absolutamente paradójica; una parte del yo-mismo debe separarse de otra parte de una forma tal que el sujeto pueda proporcionarse a sí mismo una posición desde la que poder ayudarse (Habermas, 1987. p.38)

La exclusión del otro por la sobrevaloración del sí mismo es tan obstaculizante al aprendizaje interdisciplinario como su aniquilación mediante la discriminación o la infravaloración. En ambas situaciones la contrariedad se nutre de verle como ser incapaz de comprender su propia acción y pensamiento en una relación social. En ellas subyace una metafísica abstracta y una ciencia positivista:

El propósito característico del pensamiento racionalista y del empirista apuntaba, en igual medida, a la demarcación metafísica del ámbito de los objetos y a la justificación lógica y psicológica de la validez de una ciencia natural, que se caracterizaba por la utilización de un lenguaje formalizado y de la vía experimental (Habermas, 1989, p.11).

Se trataría, en términos de este autor, de la situación cognitiva en la cual el sujeto que asegura ser dueño de su pensamiento, se encontraría aprisionado de una fenomenología abstracta, en el primer caso, o de una ciencia positivista, en el segundo caso. De un idealismo desconocedor de la historia persona y social o de un pragmatismo desentendado con el investigador en el cual la verdad o la validez se encuentra en los dictámenes emitidos desde un laboratorio.

La caracterización de objeto observable en la ciencia positivista como el único válido de es-

tudio en la sociedad es una de las premisas en el uso de la tecnología de la información en tanto recurso formativo, resaltado desde las últimas décadas del siglo XX. Esta situación ha llevado, en muchas sociedades, a una revisión del significado y del sentido de lo natural visto como meta cognitiva, afectiva, histórica y sociológica tanto en el discente como en el docente. De esta forma, la tendencia dejada por el estilo educativo tanto escolar como extraescolar, donde se descuida la observación de las propias actitudes, la evaluación de las reacciones ante nuevos escenarios, y la reflexión personal anexa a las diferentes tesis sociales o personales, le entrega al individuo el contexto para aceptar como lo más natural sugerencias provenientes de otros entornos con otras intencionalidades como si fuesen las propias intencionalidades, entonces, la revisión desde diversos ángulos la contemporaneidad de los discursos tecnológicos es una necesidad formativa y un reto social.

Constituye un secreto a voces, que en la actualidad la apropiación de máquinas en la educación escolarizada por parte de las instituciones facilita el acceso a material educativo que anteriormente era inimaginable. Sin embargo, tampoco es un secreto que la distribución masiva de máquinas a las instituciones no ha significado un cambio en la estructuración de la vida social ni en la reconstrucción de las propias emociones o actitudes. La difundida creencia en acceso al conocimiento desde la mera posición de las últimas máquinas es mera ilusión o snobismo, que generalmente, promueve o mantiene la individualidad basada en aumento de la disposición a consumir información y a descuidar la investigación acerca de la manera en la cual es procesada.

Desde una mirada formativa, sería absurdo e insensato, planificar la alfabetización personal y social jugando a la exclusión de cualquier relación con el conocimiento y las experiencias tecnológicas, a menos que tal opción simbolice la intencionalidad política de liderar a la masa desde el mayor desconocimiento y la mayor servidumbre posible. Las sociedades que aún no tienen acceso a la tecnología padecen condiciones de supervivencia no envidiadas, sino desdibujadas en la abundancia que presentan las sociedades avanzadas del sistema que parecieran planificadas con el uso de dicha herramienta.

La racionalidad científico-tecnológica, el interés por dominar y gobernar el mundo físico, el aplicar la

lógica económica, no pueden por sí solas gobernar el mundo, dotar de sentido a nuestras vidas, vertebrar relaciones armoniosas y llenar nuestras aspiraciones de conocer y de ser (Sacristán, 2001, p.125).

Solicitar al profesor o al estudiante una actitud tecnológica diferente a la acostumbrada en la era moderna, del salón de clase presidido por la pizarra convencional, resulta un objetivo teórico abstracto, aunque prácticamente, escrito y hablado en los escenarios de planificación y de investigación. Es una rareza social la política de crear y mantener instituciones educativas en las cuales los docentes manejen con sentido pedagógico y destreza técnica los programas tecnológicos; tal vez porque dicha estrategia formativa es interesante para escasos líderes sociales o políticos a nivel internacional y nacional.

La discusión de teorías tecnológicas aplicadas a la educación o de teorías educativas críticas de la tecnología y su implicación en las transformaciones curriculares e institucionales se transforma en el cisne negro de la realidad educativa en los países latinoamericanos. Dicho asunto es consustancial al desconocimiento de la instrumentalización de la tecnología junto a una desvalorización del horizonte investigativo como propio del carácter formativo en el ser humano. Tal meta característica del llamado currículum oculto, promueve la percepción individual y social de la educación como resultado del uso de ciertos instrumentos por el individuo antes que disposición a sistematizar el estudio de la propia vivencia, situación y relación con su horizonte histórico-social.

La tecnología es un elemento constituyente en las relaciones educativas dentro del aula de clase, aunque no se encuentre físicamente, su influencia no puede subestimarse ya que el aspecto formativo atraviesa los muros escolares, por ejemplo, desde el uso de los celulares. El valor en el desarrollo de la persona y de la sociedad es una discusión inherente a la misma tecnología y abarcador de distintas dimensiones:

Al contrario que la guerra nuclear, que sería el resultado de una decisión consciente de un agente particular, la modificación del equilibrio de la Tierra como hábitat es una consecuencia no deliberada de la acción técnica y muestra los efectos

de las acciones del ser humano como especie técnica. Esta amenaza inminente a la propia existencia de la humanidad crea un nuevo sentido del 'nosotros' que verdaderamente engloba a todos y cada uno de los individuos (Hernández y Pérez, 2020, p.53).

El desconocimiento de las relaciones creadas en base a las dimensiones de la tecnología es un impedimento cognitivo, volitivo y social cuando se busca originar y organizar cambios en el crecimiento tanto de educadores como de educandos así como en la sociedad de la que forman parte. Tal situación abarca una buena parte de la constitución de la persona que le mantiene en un estado de ruptura de los vínculos entre su pensamiento y su acción.

Conclusiones

La formación implicada en el análisis dentro del espacio del aula escolar, de la construcción social desde la modernidad en vínculo con el desarrollo científico y tecnológico como generador de aumento en la brecha desigual establecida desde las sociedades tradicionales sobre las sociedades emergentes, implica una construcción teórica y una aproximación a la praxis docente incluyente del modo de apreciar el ser educando desde perspectivas éticas, ontológicas y epistemológicas, a fin de exponer el engaño y autoengaño, no sólo de los mensajes masivos a través de las tic, sino de desvíos conceptuales, mentales y afectivos presentados en otros medios de comunicación masiva.

El aporte al ser del docente sugerido desde una lectura del psicoanálisis como herramienta de análisis conceptual permite, entre otros aspectos, desentrañar los principios o actitudes que se han practicado, expuesto o afirmado en repetidas ocasiones, como apropiados atributos de la formación personal y que, sin embargo, desconocen su composición de situaciones ambivalentes propiciadas desde las primeras lecciones escuchadas, vivenciadas o repetidas de los progenitores, se convierten así en meras instrucciones de uso antes que en ideas generadoras de cambio persona y social.

La manera de configurarse, formador y formando, desde un aprendizaje no sólo mecánico sino incitador de la búsqueda de relaciones abiertas con el entorno cercano, es una realidad

cambiante de la propia autopercepción de la lectura y de la escritura. A su vez, estas ejercitaciones desde los primeros contactos escolarizados constituyen posibilidades, no siempre concientizadas, de transformaciones personales para construir la imagen del otro como instancia decisiva de la formación.

El entorno cercano reconstruido por la persona, desde la visión de las primeras lecturas escolarizadas, aumenta su significado y su sentido en las posteriores construcciones cognitivas, sensitivas y sociales, al momento de comprender circunstancias lejanas que por su tematización implican al entorno primario. El entorno cercano modifica la concepción y comprensión que de sí mismo tiene el estudiante como escritor y lector, a la vez, aquel resulta modificado a través de la creatividad inherente a tales tareas. Es un trabajo que precisa de su propio tiempo y espacio, requeridos tanto en la sociedad como en la persona.

La tendencia a leer de modo abstracto a los escritores de la escuela crítica se incluye dentro de los rasgos mitologizantes del sentido común educativo que postula una creencia antes que un tema de investigación y discusión formativa la problemática de la Escuela de Frankfurt. Aquí se le otorgan poderes mágicos en el logro de la igualdad social a lo que se dice y no se piensa en torno a las limitaciones de dicha temática. Similar apreciación es la resultante de una creencia superficial en el apoyo significado en la utilización aleatoria de las tecnologías informativas y comunicacionales. En este escenario el aporte de la ciencia y la tecnología es, antes que nada, confirmador del progreso en la lectura y escritura capaz de descifrar de una forma unidireccional el lenguaje matemático, técnico, del macro y del micro universo.

Entre los asuntos no pensados del mirar unidimensional a las ideas frankfurtianas, se halla la creencia en la bondad innata al cambio propia de las representaciones del futuro expuestas como necesidades sociales ante los retos personales, o las miradas de ensoñación a un pasado delimitado por interpretaciones no discutidas de las teorías que han significado cuestionamiento a esquemas socio-históricos y a métodos educativos.

La demarcación de los tiempos y de los espacios no es algo producido de forma natural con el paso por los grados escolares, está influenciado directamente por las potenciali-

dades trabajadas desde antes del ingreso de la persona al mundo escolar. Es una situación que produce crisis identitaria personal y colectiva cuando se presenta como un encuentro de mentalidades disímiles y opuestas, circunstancia que es verosímil de captarse como apropiada a las relaciones de pluralidad. Cuando el docente conscientemente interpela al discente en esta relación social, adquieren sentido y significado la pertinencia de otros mundos cuya trama formativa es desconocida generalmente, tal como puede captarse en la aproximación al mundo de la tecnología que tiende a ser connotado de mecanizar “per se” las pasiones, los sentimientos y las relaciones de quienes se forman o son formadores.

Autorrevisarse y exponerse ante el otro, de manera consciente es una ejercitación similar a la llevada a cabo en la terapia psicoanalítica, cuando es aprehendida su tradición desde la relación onto-epistémica con el presente, en tanto que promueve el reencuentro con el ser y el pensar, propio y ajeno, como escenario formativo. No es posible examinarse desconociendo el carácter que va adquiriendo el sí mismo en el encuentro y desencuentro con ese otro, que, también resulta igualmente afectado.

El sujeto buscador y no el sujeto poseedor del conocimiento, en cuanto base formativa, es el acento a destacar en la construcción de la relación interpersonal formativa. Desde una mirada a la relación externa, puede adjudicarse el calificativo de poseedor de conocimiento al estudiante y al profesor de las sociedades industrializadas y como sujeto buscador de conocimiento a los mismos entes en las sociedades de los demás países del globo terrestre. Desde una apreciación a la relación interna del campo de la docencia, docente y discente son el referente principal de una reflexión educativa distinta de una simple plataforma política o de un lugar de delirios individualistas. Tal docente no alcanza el conocimiento como totalidad comprensiva de su mundo y del mundo del estudiante, así busca vinculaciones en el mundo del estudiante como su mundo de totalidades complejas a las que no tiene pleno acceso. Ponerse y sentirse como un ser cerrado en sus conceptos y alejado de las concepciones del otro es, entonces, solidificar la incompreensión de sí mismo y del horizonte educacional.

El cambio social propuesto desde las necesidades y dimensiones formativas deja de ser real para volverse algo abstracto si desconoce al

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1972). *Filosofía y superstición*. (Trad. Aguirre, J y Sánchez de Z, V). Madrid: Taurus.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker, 1959-1965* (Trad: Jacobo Muñoz). Madrid: Morata.
- Agamben, G.(2009, 21 de marzo). ¿Qué es ser contemporáneo?. (Trad: Cristina Sardoy). *El Clarín*, http://www.dooos.org/articulos/textos/Giorgio_Agamben.htm.
- Barthes, R.(1991). *El grado cero de la escritura*.(Trads: Nicolás Rosas y Patricia Nilson). Argentina-Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cordúa, C. (1996). La fenomenología de Husserl, *Revista de Filosofía* V.13, Nº 1, pp. 29-42, <https://es.scribd.com/document/356443921/Carla-Cordua-La-fenomenologia-de-Husserl>.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. (Trad: Sandra Garzonio). Argentina: FCE.
- Fromm, E. (1960a). *La misión de Sigmund Freud*, (Trad: Florentino Torner). México: FCE.
- Gadamer H-G. (2007). *El giro hermenéutico*. (Trad. Arturo Parada), Madrid:Cátedra.
- Gómez, M. Presentación, en M. Gómez Sollano y M. Cornstein Saslaw, (coords), (2019). *La disputa por la educación, Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. México: UNAM. https://www.researchgate.net/publication/335456028_La_disputa_por_la_educacion_Tensiones_y_articulaciones_en_el_marco_de_las_reformas_educativas_en_Mexico_y_America_Latina_Marcela_Gomez_Sollano_y_Martha_Corenstein_Zaslav_Coordinadoras, pp.7-37.
- Habermas, J.(1987).*Teoría y praxis*. (Trad: Salvador Mass Torres y Carlos Moya). Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. (Trad: Manuel Jiménez, José Ivars, Luis Santos). Madrid, Aletea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Heller, A. (2003). *Memoria cultural, identidad y sociedad civil*. (Trad: Ignacio Reyes).In-daga. 1, 5-17. http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Agnes_Heller_Memoria%20cultural_identidad
- Hernández, J. & Pérez,J. (2020). La necesidad de la técnica desde la metafísica y la ética. *Sophia*, 28(1), pp. 43-65. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.01>.
- Marcuse h. (1968). *El hombre unidimensional*. (Trad: Antonio Elorza). Barcelona: Seix Barral, S.A.
- Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Argentina: Kapelusz.
- Sacristan, G. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*. Nº Extraordinario. Universidad de Valencia: España.
- Valcárcel, A. (2007). *Vindicación del humanismo*. Isegoría. Nº36, enero-junio. Madrid:UNED. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2007.i36.58>