

La formación liberadora y los campos de sensibilidad simbólico-educativos

Por: Iliana Lo Priore (*) y Jorge Díaz Piña (**). Venezuela. 24/01/2022

La sensibilidad como norte educativo y sociocultural

El **cuerpo sensible** se encuentra como concepto central en nuestra teorización discursiva producto de las investigaciones realizadas en torno a la *razón sensible*, *la afectualidad* y *los ámbitos de resonancia* en la educación y la sociedad. A su lado colocamos la noción de **experiencia sensible ambitalizadora** como complementaria para guiar la práctica educativa de una potencial y posible **pedagogía afectual liberadora** orientada a favorecer el despliegue de la energía afectual de los cuerpos a través de la promoción de los **campos de sensibilidad simbólico-educativos** en el marco de la re-construcción de la autonomía e identidad de los cuerpos. En estos últimos, se juega y re-crea con el *perspectivismo implicante*, consistente en las variaciones de enfoque inducidas desde diversas perspectivas, miradas, o diferentes posicionamientos comprometedores de los cuerpos sensibles respecto a los propósitos y fines de la educación emancipadora.

Es evidente que, tanto el cuerpo sensible como la experiencia sensible ambital, la resonancia afectual, la razón sensible y los campos de sensibilidad simbólico-educativos se soportan en la categoría eje de *sensibilidad*, en tanto es su sustrato bio-psico-social, sin que por ello se desestime a la inteligibilidad; por el contrario, se le considera en su imbricación con la sensibilidad como racionalidad sensible, sentipensamiento.

La sensibilidad la consideramos como apertura corporal vitalista resonante a estar-en-el-mundo sintiéndolo en su repercusión que hace irreconciliables estética y éticamente a los cuerpos con la depredación de la vida; acompañada por la motivación que provocan las emociones y los sentimientos. Dicho de otra manera, la sensibilidad es la respuesta corporal dada por las pulsiones y la racionalidad sensible ante las experiencias de afectación o repercusión por las que pasan los cuerpos frente a otros y el entorno-mundo. Bachelard (1990) en su célebre texto *La poética del espacio*, ejemplifica la resonancia y la repercusión de la sensibilidad a propósito de la escucha de la poesía del siguiente modo: “en la resonancia oímos el

poema, en la repercusión lo hablamos, es nuestro. La repercusión opera un cambio en el ser. Parece que el ser del poeta sea nuestro ser” (p. 14).

Al referir las emociones y sentimientos, -por más que las primeras sean efímeras y los segundos sean personales, íntimos o privados-, como condiciones que acompañan configuradoramente a la sensibilidad, nos apoyamos en las investigaciones neurobiológicas de Damasio (2018). Para él, los sentimientos son experiencias o representaciones reguladoras mentales que se producen sobre las emociones, siendo estas, alteraciones y respuestas químicas o neuronales de los cuerpos; mientras que la afectualidad es una resonancia empática entre los cuerpos, que subsume a las sensaciones, emociones, sentimientos, afectividad, pasiones, etcétera, para ser en conjunto, con los demás, en *con-ser*. El carácter histórico, social, cultural, educativo y político de la afectualidad lo hemos expuesto en el libro digital, *La afectualidad en la educación. Una política de resonancia liberadora postpandémica* (Lo Priore & Díaz, 2021a).

Ante la situación de crisis estructural de todas las sociedades debido al agotamiento del modelo (anti)civilizatorio de la Modernidad, y más particularmente de las indoafrolatinoamericanas y caribeñas, a las que se les sobrepuso históricamente su remedo eurocéntrico de modernización colonial y neocolonial, no es suficiente abocarnos a investigar y crear conciencia sobre la naturaleza de esa crisis y agotamiento, así como sobre su necesaria transformación estructural transmoderna. Modelo depredador que, entre otros aspectos, ha producido, además del calentamiento global, la pandemia del COVID-19, por la mutación de microorganismos en agentes patógenos.

Urge, en consecuencia, potenciar la sensibilidad por cuanto es una irreductible capacidad humana intrínseca, inmanente, a cada cuerpo sensible que al despertar de su alienante adormecimiento y bloqueo inducidos por quienes, -con poder e intereses neoliberales mezquinos y oprobiosos de explotación, dominación y hegemonía mundial y regional-, son contrarios a las transformaciones socio-económicas y culturales en el mundo y las naciones, es corporalmente irreconciliable ética y estéticamente con la situación de depredación y degradación de la vida. Incluso, sostenemos que la consistencia y consolidación de la conciencia crítica radica paralelamente en su imbricación con el desarrollo y afirmación de la sensibilidad.

Conviene recordar que para Camps (2011), la **ética** “es también una sensibilidad de

acuerdo con la cual uno siente atracción hacia lo que está bien y repulsión hacia lo que está mal” (p. 16). He aquí su relevancia y trascendencia a reivindicar en la educación.

La razón sensible, el sentipensamiento y la afectualidad

Por lo expuesto es que no compartimos que entre cuerpo y mente hay una disociación como lo propone el pensamiento moderno cartesiano y, por el contrario, acogemos la propuesta de Maffesoli (1997) de la razón sensible, así como la noción propuesta por Fals Borda (2009) de sentipensamiento popular indoafrolatinoamericano y caribeño. De aquí que en lugar de repetir con Descartes (2010) su famosa frase de “yo pienso, luego soy” (p. 60), le contraponemos **“yo siento al pensar, por tanto, soy”**.

Desde las perspectivas de Maffesoli (1997) y Fals Borda (2009), teniendo en cuenta sus especificidades diferenciadoras, ambas pueden dar lugar a considerar la emergencia de una matriz de racionalidad alternativa a la de la Modernidad o de una posible liberadora “episteme popular” no-moderna o transmoderna. Tanto uno como el otro, asumen una sensibilidad intelectual haciendo compatible lo inteligible con lo sensible para aprehender las expresiones de la racionalidad sensible, o del sentipensamiento, en la realidad sociocultural para entender la incidencia conformante de lo sensible, sin relegarlo o subordinarlo ante la razón instrumental de la Modernidad dominante que convierte todo en un medio, herramienta o instrumento, cosa que niega y pervierte la comprensión de las relaciones de afectualidad que son anti-instrumentales o anticategorizadoras de los vínculos sociales.

La posibilidad transformadora para Indoafrolatinoamérica y el Caribe, en consecuencia, radicaría, entre otras opciones posibles, en nuevas relaciones sociales con el advenimiento de la socialidad empática de una sociedad afectual. Cuyos cimientos radican en las subyacencias de los relacionamientos cotidianos de la vida de los sectores populares y étnicos, hoy subordinados, reprimidos y descalificados como premodernos por la razón instrumental moderna; sin embargo, frente a la irreductibilidad histórico-cultural de algunas de sus expresiones simbólico-sensibles (por ejemplo, los aretes, los tatuajes, el tango, las rancheras, el vallenato, etcétera), los grupos dominantes las reciclan y devuelven distorsionadas como “moda” a los sectores populares, subsumiéndolas en su alienante suprasensibilidad consumista mercantil. Siendo esos cimientos y expresiones, en su origen histórico, contrarios a la modernización colonial y neocolonial impuesta. Tipos de

relacionamiento afectivo que pueden potenciarse y actualizarse transfiguradoramente en relacionamientos afectuales transmodernos de manera prevaleciente.

Sobre este enraizamiento de lo popular, Maffesoli (2005) dice sobre el uso instrumental de algunas de sus manifestaciones en Indoafrolatinoamérica y el Caribe, “la reapropiación que suele hacerse de la cultura popular... por parte de la cultura oficialista, nacionalista, estatal y después refundida a la misma población de donde proviene, es un vivo ejemplo de esta subsistencia” (pp. 36-37).

La capacidad de sentir y comprender las sensaciones que otorgan la sensibilidad y la inteligibilidad, son funciones orgánicas que actúan para mejorar las homeóstasis de los cuerpos, sus intercambios de materia y energía con el medio, al regularlos internamente para hacerlos más estables y más proclives a un mejor desenvolvimiento, -como es el caso homeostático de la afectualidad que proponemos-, estando así, a cargo del cuidado y gestión de la vida. Ello da basamento suficiente para sustentar la existencia de la capacidad autopoietica o autónoma de los cuerpos para generar los cambios requeridos para producir y transformar la vida en sus distintas dimensiones, entre ellas, la convivencial o comunitaria, los intercambios homeostáticos con los demás integrantes de la sociedad.

Este enfoque se asemeja al proceso disipativo de la energía en los sistemas físicos cuando estos se degradan (entropía) y tienden a crear de forma disipada, nuevas estructuras o sistemas sustitutivos de los anteriores (neguentropía), recogido conceptualmente en la segunda ley de la termodinámica, y que puede ser transferida a la interpretación de los sistemas sociales (Prigogine & Stengers, 1983). De este modo, cuando se entran, distorsionan o impiden la convivencia, como es el caso de las situaciones que atraviesan los espacios regionales y mundiales en crisis estructurales, las sociedades generan interpretaciones y acciones regenerativas bajo nuevas concepciones que tiendan a superar las causas de la degradación que sufren.

De aquí que la tarea primordial de la educación en esta coyuntura, sea la de hacer sentir y pensar juntos y juntas para resignificar y transformar entusiastamente al entorno y al mundo. Aquí conviene aclarar que la afectualidad se distingue de la afectividad en que esta es una resonancia intersubjetiva de baja intensidad y nivel, mientras que la afectualidad es una resonancia trans-subjetiva o transcóporal e indistante de alta intensidad y mayor nivel

; así como, en otro plano, hay una diferencia de intensidad y nivel entre querer y amar.

El cuerpo sensible es sede y vector de los impulsos afectuales y de sus resistencias desafectuales que propician los estados y las acciones corporales ante las experiencias que lo afectan en su exposición, por ejemplo, en las relaciones, los encuentros y las fricciones “de piel” con otros cuerpos, las cosas u objetos, la naturaleza, etcétera, así como frente a las presiones y tensiones a que es sometido en su interacción con el entorno-mundo que comprometen su devenir como cuerpo sentipensante y actuante. Produciendo asimismo, sus excitaciones e inhibiciones a partir de las emanaciones captadas (Fontanille, 2018).

Para la semiótica el cuerpo sensible sería un cuerpo-actante, por sus actos y predicados significantes que generan “huellas encarnadas” acumuladas en la memoria de su vida narrativa que se activan en su presente circunstancial o contingente bajo modalizaciones de significancia. Participando así, en la configuración de la experiencia sensible y de su imaginario como objeto de sentido, proporcionando, desde esta perspectiva, la objetivación de esquemas perceptivos, de pensamiento y acción, o hábitos (Bourdieu, 1997), que los hacen inteligibles. Sin embargo, ante esta semiótica significativa del cuerpo sensible, existe también una *semiótica asignificante* del mismo cuerpo (Guattari, 1996).

Una semiótica asignificante que no significa pero promueve y regula acciones de los cuerpos sensibles que por incitación del contexto y disposición corporal reactiva de sus flujos energéticos, transfigura lo registrado perceptivamente de modo reflejo, a través de los canales sensoriales de los sentidos (oído, tacto, olfato, gusto y vista), en estados de afectualidad, objetivados, para nuestros efectos, en *ámbitos de resonancia* captados o construidos, según sea su intensidad o nivel afectual. Siendo los ámbitos de resonancia la *entificación*, la entidad, de una relación o encuentro de *los cuerpos* con una *apelación o incitación contextual envolvente y transfiguradora* de sus sensibilidades e inteligibilidades para producir *el acontecimiento* creador de la *valoración afectual* de ese *encuentro contingencial* con la apelación incitante y emplazadora. Que hace de esa contingencia *una experiencia liberadora de ataduras contraámbitales y pseudoámbitales que trasciende a los cuerpos, estremeciéndolos para ser otros*, principalmente en su relación desprivatizada con los demás y antimercantilista para sentipensar y actuar mejor juntos y juntas.

Es de advertir que la sensorialidad, en este caso, no la asumimos como mera

recepción fragmentada de estímulos por los órganos de los sentidos, sino como *articulación y composición de haces o redes de sensaciones que se entrecruzan simultáneamente para envolver y estremecer a los cuerpos-sensibles*, como ocurre con los ámbitos de resonancia que son percibidos o contruidos primero por las sensaciones que se producen en el cuerpo, generando energía afectual, para ser luego, con atención y concentración, interpretados cuando haga falta.

Subjetivación, suprasensibilidad y multiversalidad emancipadora

Para Guattari (1996), tanto las semióticas significantes, conceptuales y sígnicas, como las semióticas asignificantes, simbólicas y afectivas, constituyen las subjetividades. Según su enfoque la sociedad capitalista tiene como propósito principal constituir a los sujetos alienándolos desde la razón instrumental como piezas de una megamáquina social que tiende a reproducirse de esa manera. Una de las principales estrategias para lograr la alienación consiste en sobreponer las semióticas significantes sobre las asignificantes para direccionar la generación del sentido sociocultural de las vidas. Esto se hace por cuanto es menos complicado controlarlos por medio de imponerles las significaciones del entorno-mundo como verdades o “sentido común”, por ejemplo, a través de la escuela y los dispositivos mediáticos, que regular su sensibilidad directamente.

Pero por más que hayan desarrollado dispositivos o mecanismos de sentidización ideológica y de suprasensibilidad que seducen a hombres y mujeres, entre otros aspectos, para ser adictos consumidores, bloqueando el despliegue de las auténticas sensibilidades y valoraciones subjetivas de naturaleza ético-estéticas como, por ejemplo, el desarrollo de la afectualidad, ya que esta es potencialmente cohesionadora de multitudes por su resonancia empatizadora que se podrían sobreponer a la inducida disociación individualista neoliberal y atender contra ella, el hecho de que la mayoría no puede acceder al consumo de los productos-mercancías promocionados publicitariamente como distintivos de “éxito y realización social”, propicia frustración, malestar y descontento. Tendiendo esto a transformarse en contradicciones sociopolíticas que también pueden atender contra la estabilidad del sistema capitalista, pese a que los dispositivos ideológicos defensivos y ofensivos del sistema actúan para hacer recaer la culpa del “fracaso”, como el escolar, así como del fallo en el logro del éxito y del confort que se ofrece, en los propios sujetos por no ser resilientes. Esto es, por no convertir los impedimentos y las adversidades que produce estructuralmente la lógica reproductora del sistema, en “oportunidades” para integrarse y buscar su realización

dentro de él apoyándose en la manipulada autoestima del superyo. Como si el sistema no estuviera diseñado tan solo para el beneficio de unos pocos.

Del mismo modo operan las dinámicas del dispositivo escolar de manera hegemónica al reproducir esas diferencias socioculturales que excluyen a unos y favorecen a otros. Excluye a quienes provienen de sectores sociales distintos a la cultura escolar instituida por algunos “expertócratas” en educación al servicio del Estado Docente y de quienes los contratan para afinar ese mecanismo maquínico reproductor.

Expertócratas que, entre otros dispositivos internos que afinan bajo la cobertura ideológica de su tecnicismo, estructuran el recorrido curricular sobreponiendo las semióticas significantes sobre las asignificantes, respondiendo a qué conceptos, procedimientos y “valoraciones objetivas” instrumentalmente racionales “enseñar”; en otras palabras, imponiendo las significaciones semióticas de los signos de los saberes de la racionalidad instrumental, subordinando funcionalmente y negando las asignificaciones semióticas. Lo que conlleva a interrogarse sobre ¿cuáles favorecer potenciándolas: las sentipensantes, las sensibles, afectivas y afectuales, o las conceptuales logocéntricas instrumentales de las semióticas significantes? ¿las actualizaciones de las simbólicas étnico-populares que portan los cuerpos provenientes de esos sectores contrarias a las sígnico-instrumentales, dignificándolos así?

La crisis por agotamiento de la Modernidad ha repercutido directamente sobre la crisis de sus paradigmas principalmente positivistas de pensamiento, conocimiento y saberes, así como sobre su racionalidad epistémica de fundamentación científica y tecnológica, que debido a su inherente lógica funcional al capital, y no tan solo por su uso, se han expresado también instrumentalmente ocasionando la crisis ecológica por concebirse para la depredación de la naturaleza y la explotación de los seres humanos, así como la crisis de la educación escolarizada. Por esto hoy día la incertidumbre que ello ha ocasionado repercute y se expresa en la relatividad, inseguridad e impertinencia de los saberes que se tenían como verdades sólidas y certezas consolidadas en la enseñanza y, por consiguiente, reclama una metamorfosis radical de los saberes y prácticas de transferencia-construcción de conocimientos didáctico-pedagógicas.

Metamorfosis o reinención no únicamente de los contenidos educativos, sino también de sus formas de escolarización que puede conllevar a formas

desescolarizadas pertinentes por desfronterizadas de una educación crítica e intersubjetiva, sin mediaciones desfiguradoras de la interacción constructivo-significativa, por resignificadora mediante la recontextualización de la realidad multiversal o pluriversal, si los cambios se hacen en profundidad y no simplemente de maquillaje reformista; contrarios a las formas desescolarizadas de la formación virtual digital o metaversal (más allá de la realidad, hiperrealidad), -pero reivindicando el uso crítico de las tecnologías informacionales y comunicativas pertinentes-, que propone reemplazar a la educación escolarizada por sus dispositivos maquínicos descontextualizadores de la realidad, mercantilizados y alienantes (Lo Priore & Díaz 2021b).

Una educación-otra, liberadora, de resonancia ambitalizadora

El pensamiento complejo propuesto por Morin (1995), -relevante por su excepcionalidad y trascendencia, y para quien la reforma de la educación pasa por reformar previamente el pensamiento-, en tanto paradigma emergente ante la crisis de los saberes disciplinarios disjuntos simplificadores, enseñados como asignaturas o materias inconexas y desproblematizadas, propone la transdisciplinariedad para asumir el conocimiento de la complejidad, interrelación y diversidad multiversal propias de la realidad, para comprender sus crisis y opciones alternativas de cara al porvenir de todos (Morin, 1995). El plantea que “la racionalidad debe reconocer el lado del afecto” (Morin, 2000, p. 27), enmarcándolo en un bucle de la tríada recursiva integrada por “razón—afectividad—impulso” (Morin, 2000, p. 57). Además, enfatiza “la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos... el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro” (Morin, 2000, pp.20-21).

Ese reinventar la educación desde una reforma de las mentalidades que la piensa como mutuas comprensiones de los colectivos de enunciación y los agenciamientos autopoieticos (Lo Priore & Díaz, 2016), **demanda una nueva sustentación teórico-metódica guía que reclama, desde nuestro enfoque, el sentipensar de la sensibilidad y de su semiótica asignificante.** Imbricada esta, con la semiótica asignificante no logocéntrica, ya que el logocentrismo supone la arbitrariedad y manipulación de hacer corresponder instrumentalmente los conceptos o significantes, sus significados, con una presunta realidad; conceptualizaciones no deconstruidas que deber ser, por consiguiente, reconsideradas críticamente para establecer la pertinencia del sentido de su significación.

La disputa por la significación es una lucha por el poder de significación. Por tanto, la articulación de las semióticas asignificantes con las significantes deconstruidas tiene que ser sin subordinaciones neutralizadoras, sino haciendo correspondencia entre ellas con congruencia y consistencia críticas.

Para ello, creemos indispensable:

1º) reivindicar *el perspectivismo implicante caleidoscópico transdisciplinario, deconstructivo y multiversalista*, como despliegue de la diversidad de puntos de vista y miradas de la racionalidad sensible opuesta a la racionalidad instrumental *de los saberes, haceres y valoraciones* en la acción educativa, contrario a la monoconcepción logocéntrica y uni-versalista de la colonialidad, acompañado del pedagógico agenciamiento autopoietico afectual emancipador (Lo Priore & Díaz, 2016), por ejemplo, cuando un espacio o ambiente mapeado es considerado desde la sobreposición progresiva de distintas perspectivas escalares o escalas geoespaciales, surgen relaciones que antes no podían ser percibidas o pensadas; o cuando se dice “casa”, y debido al logocentrismo se significa como cosa físico-empírica, pero al deconstruirla desde la razón sensible y la afectualidad, aludimos a la experiencia del habitarla, de sentirnos protegidos en ella: nuestra vivencia de la casa.

2º) descubrir y re-crear ámbitos de resonancia empática subjetivadores para propiciar experiencias sensibles ambientadoras, no necesariamente en espacios aúlicos o escolarizados, en los que sobresalen los recreacionales desescolarizados, buscando, mejor, *la desescolarización multiversal posible para lograr fines educativos trascendentes, por ejemplo, en los ambientes simbolizantes de las comunidades étnico-populares*

(Lo Priore & Díaz, 2021b, 2021c).

3°) envolver y ensanchar estas dos acciones pedagógicas afectuales emancipadoras precedentes en la atmósfera o clima absorbente de los innovadores *campos de sensibilidad simbólico-culturales*, en tanto son *representaciones de amplios y liberados territorios del imaginario simbólico-cultural*, configurados por la distribución, disposición y posicionamiento de *resonadores simbólicos instituyentes de carácter étnico-populares indoafrolatinoamericanos y caribeños* (objetos significativos, tipos de relacionamiento afectivo y afectual, recuperación de saberes y haceres subordinados, prácticas ancestrales, uso crítico de las tecnologías digitales, currículo integrador, juegos, narrativas, mitos, lugares emblemáticos, leyendas e historias identificadoras, valoraciones subjetivadoras, etcétera). Resonadores simbólicos que portan reprimidamente las niñeces y jóvenes por el riesgo de ser indignificados en las escuelas ya que son provenientes de esos contextos socioculturales simbólicos étnico-populares, sus modos de con-ser y vida, que la contracultura escolar rechaza y excluye.

Contrarrestando, de ese modo, su consideración contracultural por una renovada colonialidad de la globalización, mejor, globo-recolonización neoliberal, como descalificados y reductores rasgos o aspectos premodernos o arcaicos, recordados únicamente en festividades folklóricas o efemérides ocasionales, y como espectacularizaciones desdibujadoras de su carácter cohesionador y realizador intersubjetivo del con-ser étnico-popular.

Rasgos y aspectos resonantes reivindicados como resonadores ambientales cotidianos significativos recontextualizados, actualizados, renovadores y re-creadores de identificaciones subjetivadoras y dignificadoras de su racionalidad transmoderna liberadora, que incluyen también aspectos reciclados o transfigurados de la modernización por pertinentes al ser reconvertidos. Contrapuestos a los resonadores ideológicos instituidos reproductores (objetos y prácticas alienantes, contextos antipopulares y racializados prevalecientes, tipo de currículo disgregador por fragmentado, relaciones jerárquicas o de poder, historia y creencias ideologizadas institucionales “sagradas”, valoraciones mercantilistas, espacializaciones de distinción social estratificadoras, uso acrítico de las tecnologías digitales, normas represivas, etcétera).

Habría que preguntarse ahora **¿la estructura de las escuelas modernizadas por la colonialidad puede acoger física y culturalmente la estructura-otra de la educación afectual liberadora?**

Referencias

- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Camps, Victoria (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial.
- Damasio, Antonio (2018). *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de la cultura*. España: Editorial Destino.
- Descartes, René (2010). *Discurso del método*. Madrid: Editorial FGS.
- Fals Borda, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología*. Buenos Aires: Siglo del Hombre editores-CLACSO.
- Fontanille, Jacques (2018). *Cuerpo y sentido*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima.
- Guattari, Felix (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Lo Priore, Iliana & Díaz, Jorge. (2021a). *La afectualidad en la educación. Una política de resonancia liberadora postpandémica*. Valencia: Universidad de Carabobo/ Universidad de La Serena.
- Lo Priore, Iliana & Díaz, Jorge (2021b). *La educación que viene: entre el metaverso y el multiverso*. <https://www.educacionfutura.org/la-educacion-que-viene-entre-el-metaverso-y-el-multiverso/>
- Lo Priore, Iliana & Díaz, Jorge (2021c). *Educación en ámbitos de resonancia liberadora*. <https://insurgenciamagisterial.com/educar-en-ambitos-de-resonancia-liberadora-iliana-lo-priore-y-jorge-diaz/>
- Lo Priore, Iliana & Díaz, Jorge (2016). *Agenciamiento autopoiético y colectivos de enunciación*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/177450>

Maffesoli, Michel. (2005). *La tajada del diablo*. México: Editorial Siglo XXI.

Maffesoli, Michel (2007). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Editorial Paidós.

Morin, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: IESALC-FACES/UCV-CIPOST.

Morin, Edgar (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Prigogine, I, & Stengers, I. (1983). *La nueva alianza*. Madrid: Editorial Alianza.

(*) Doctora en Educación. Correo: ililopriore11@gmail.com

(**) Doctor en Ciencias de la Educación. Correo: diazjorge47@gmail.com

Fecha de creación

2022/01/24