

Contextos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje

Gabriel RESTREPO

Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura
Universidad Nacional de Colombia

Recibido: Junio 2008

Aceptado: Septiembre 2008

Resumen

Partiendo de la teoría de la acción social como *performance* y de una interpretación de los dilemas de la dirección de la evolución en el mundo actual (transformar energía en información y control, o transformar energía en sabiduría), se exploran los nexos entre contextos afectivos y cognitivos que subyacen a los paradigmas contemporáneos de aprendizaje por competencias en la escena escolar. La producción escolar de afecto aparece como fundamental para liberar a la pedagogía de algunos atavismos: para ello se esbozan caminos que tomen en cuenta al sujeto en sus contextos afectivos guiados por una idea compleja de sabiduría consonante con el ideal de una educación integral. Se mencionan investigaciones empíricas en curso sobre el tema.

Palabras clave: Acción social como puesta en escena. La escena escolar. Aprendizaje y contextos. Contextos afectivos y contextos cognitivos. Afecto, conocimiento, reconocimiento y sabiduría. Pedagogía, psicagogía y mistagogía. Evaluación integral de la educación.

Abstract

Through a theory of social action as performance and an interpretation of crucial dilemmas of evolution's paths in the present world (energy's transformation in information and control or energy's transformation in wisdom), the author explores the relations between the affective and cognitive contexts which are in the root of learning through competences in the school's scene. The social production of affect in education is needed to go far ahead of some pedagogical traditions, with inherited bias: therefore, the author suggest new approaches that take into full account the subject and his affective context. Some empirical research is being made to support this view.

Key words: Social action as performance. The school's scene. Learning's contexts. Affective and cognitive contexts. Affect, knowledge, recognition and wisdom. Pedagogy, psychagogy, mystagogy. Integral evaluation of education

Una teoría de la educación debe apoyarse en una teoría social compleja para responder al ideal de formación integral abierta a procesos sociales que potencian hoy la educación no formal e informal (Serres, 1994) y ponen en cuestión a la misma educación formal. La teoría de la acción como puesta en escena, de relevancia para rehacer el papel estratégico de la educación formal, emerge de precedentes en la etnome-

todología (Goffman, 1988), la teoría de sistemas (Parsons, 1971a, 1978b), teorías antropológicas (Turner, 1974), nuevos paradigmas teóricos más afines con las artes y en particular con el teatro (Alexander, 2005) y ha sido usada de modo creativo en la antropología de la educación (McLaren, 1995).

Partiendo de estos referentes se viene diseñando el enfoque de una teoría “tramática” de la sociedad y de la educación como puesta en escena (Restrepo, 2003a, 2003b, 2006c, 2008b). El neologismo se valida por la relación entre drama y dramático y alude a las múltiples mediaciones necesarias para que la escuela conecte saberes: educación familiar, educación formal, no formal e informal; contextos afectivos y cognitivos; escritura, imagen, sonido y tecnologías de la información; poder, saber y sabiduría; afecto, conocimiento, reconocimiento y sabiduría; enseñanza y aprendizaje; modos pedagógicos, psicagógicos y mistagógicos de enseñar y aprender.

La acción social es pensada como puesta en escena de códigos culturales que obran como libretos: significaciones científicas, tecnológicas y técnicas; significaciones estéticas y expresivas; significaciones integradoras: ética, moral, derecho, ideología, imaginarios y códigos de costumbres; significaciones profundas: mito, religión, filosofía y sapiencia. La acción social es representada por actores sociales (sujetos, familias y comunidades), en condiciones o escenarios delimitados (espacio y tiempo), mediante un juego abierto pero regulado por sistemas: población estratificada en función de la producción y distribución de poder político, económico y mediático, organizada en instituciones o campos que pautan la acción como un ritual tenso entre repetición y azar.

Una teoría de la acción dramática según esta apuesta teórica es semántica y ofrece potencia hermenéutica para la educación porque revela que todos los procesos sociales enseñan, si se acepta la etimología de enseñar como *in signum* y porque permite examinar fenómenos micro sociales, como los propios de la escuela, articulándolos con dimensiones meso y macro sociales.

En dicha teoría el llamado poder mediático es clave de todas las conexiones. Por él se comprenden tanto los medios de transmisión de la cultura, como también las mediaciones que permiten su representación en escena (Martín-Barbero, 1998). Un concepto amplio de socialización emerge de allí: la escuela opera como un palimpsesto en el cual se superponen la socialización radical familiar con la educación no formal e informal. La escuela ha de habérselas con la familia porque ésta imprime “carácter” y conecta al sujeto como *soma* o cuerpo con el genoma y como *sema* o sentido con la cultura universal. Por tanto se impone a la escuela la tarea de transformar un *habitus* inconsciente y heredado (Bourdieu, 1990) en un hábito apropiado mediante el reconocimiento del propio sujeto como sujeto de sí mismo y del mundo. La escuela como vector decisivo del poder mediático es el escenario por excelencia donde se distribuyen papeles y posiciones sociales que conectan a los sujetos con una estratificación signada por el poder político, el poder económico y el poder de la representación social, estratificación decorada por las constelaciones culturales que confieren o restan prestigio a los actores.

Partiendo de dicha teoría se puede resumir el laberinto contemporáneo como el dilema de seguir la dirección evolutiva de la especie que ha consistido en transformar energía en información y control, según la metáfora cibernética clásica (Wiener, 1979; Bateson, 1980; Parsons, 1976) o en la posibilidad de abrir un camino para transformar energía en sabiduría.

El concepto de energía, común a ambos dilemas, comprende fuentes solares y naturales: físicas, como la eólica, la hidráulica, la fósil; biológicas: vegetales o animales; humanas: físicas y psíquicas, individuales y organizacionales, todas ellas forjadas en la escuela como la mayor bisagra social.

Los sistemas cibernéticos o informáticos canónicos, incluidos los de la educación, agregan información exponencial diseñada para el control tecnológico natural o social de las energías. Responden a una estructura de red, que es jerárquica, centrada, competitiva, instrumental, dominante y reduce la multiplicidad a una anónima masa. La red apropia expropiando mediante minusvalía cultural privilegiando saberes unilaterales: racionalidad cognitiva o instrumental. Su ideal es el ser en la tradición metafísica o post-metafísica, como ser abstracto o como mundo de los sistemas impersonales. Su forma de expresión es por lo general imperativa, alcanzando en la sociedad contemporánea por los medios de comunicación computacionales y dineros un comando dispuesto para la tele/sema/soma/tización: la producción de cuerpos y mentes a distancia, modelando un deseo subliminal conforme a patrones dominantes de mercado y consumo mediante esa suerte de carnaval que es la publicidad por conjugar las artes, las letras, los saberes y las tecnologías para una seducción que se rotula como captura mediática.

El sistema alternativo de transformación de energía en sabiduría supone un concepto por el cual no importa tanto el saber, ni los saberes, sino la conjunción de todos ellos en un ideal de sabiduría como equilibrio y conjunción de las dimensiones de la cultura y que no sólo es, según el paradigma ecológico, un saber de la vida, sino que además un saber ecosófico: producción de un saber de saberes, sabiduría, que procura vida, como se representaba mediante la metáfora de parir conciencias en el arte mayéutica de Sócrates.

El fundamento de una con-ciudadanía como una conjunción de propio reconocimiento y reconocimiento de los otros se funda en una reinterpretación neodemocrática de la posibilidad de una conciliación compleja de los ideales de igualdad, libertad y solidaridad (en lugar de fraternidad) diseñada para formar con-ciudadanía y no sólo la ciudadanía abstracta. Con-ciudadanía implica comprensión de la multitud de los otros y otras a partir de la propia comprensión de la multiplicidad del sujeto, tanto más en sociedades donde los sujetos son caracterizados por la multifrenia: ya no sólo una pluralidad de posiciones y papeles sociales, sino un amasijo de múltiples máscaras disyuntas en una misma persona (Gergen, 1992).

La con-ciudadanía parte del estar como estar con, estar entre, estar en medio de la comunidad como trama afectiva, solidaria en su textura y por tanto con principios de redistribución de saberes, prestigio, poder político y económico, conducida por una

ética del cuidado. Su modo de expresión es el diálogo iniciado con la pregunta y su existencia se mantiene si sigue el principio de centros excéntricos, es decir si opera mediante diseminación de prestigio, poder y dinero.

Por supuesto la distinción no es binaria. Hoy sistemas de redes como internet albergan multitud de tramas. Y a la vez las tramas siempre entrañan el riesgo de transformarse en red si una parte se erige como centro permanente. Pero esta tensión e incluso sus ambigüedades son propias de la encrucijada de un mundo que Touraine, entre muchos otros, define como *iguales y diferentes* (Touraine, 1997), significando una síntesis muy compleja entre tradiciones del liberalismo clásico o del neoliberalismo con su insistencia en la libertad y la justicia abstracta y tradiciones neocomunitarias o neo-socialistas basadas en la cohesión grupal, en la equidad y en la justicia redistributiva.

No es nueva la relación entre afecto y conocimiento, saber y sabiduría, ciudadanía y con-ciudadanía: su principio está encerrado en lo que podría denominarse el enigma de Diotima. Se dice que la primera filósofa del amor, una extranjera, inició a Sócrates en el “amor al saber” (*philo sophos*). No lo resuelve el libro de Platón, pero se deduce de allí un retruécano: Diotima inició a Sócrates en el amor al saber por medio del saber del amor. Se necesitaron, empero, muchos siglos para que el afecto surgiera con pleno derecho en el pensar filosófico y educativo y no como vicario del saber, por ejemplo bajo la forma de pasiones que han de ser controladas para erigir el pensar: de esta subversión del afecto forman parte Rousseau, Schiller, Schelling, Kierkegaard, Nietzsche, entre muchos otros.

Con todo, en el plano de un pensamiento para la educación de los afectos quizás el punto de partida es una extraordinaria expresión señalada por Vigotski: “No se por qué nuestra sociedad se ha formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, ni por qué todos toman las dotes y el talento sólo con respecto al intelecto. Pero no sólo es posible pensar con talento, sino *sentir talentosamente*. El aspecto emocional de la personalidad no tiene menos importancia que otros y constituye el objeto y el desvelo de la educación en la misma medida que el intelecto y la voluntad. El amor puede hacerse con tanto *talento* e incluso *genialidad*, como el descubrimiento del cálculo diferencial. Tanto en un caso como en el otro la conducta humana adopta formas excepcionales y grandiosas.” (Vigotski, 2005: 186).

En la teoría de la educación el punto de partida obligado es la taxonomía elaborada por Benjamin Bloom en 1956 (Bloom, 1971). Aunque en sus objetivos educacionales figuran el desarrollo cognitivo, el afectivo y el psicomotor, las evaluaciones privilegiaron el primero. La escasa atención al tema del afecto y la clausura de la educación formal fueron puestas de presente en tres libros clásicos en torno a la crisis de la educación (Foucault, 1990a; Coombs, 1971; Parsons, 1974b).

A partir de allí, informes de la UNESCO dirigidos por Faure (1997), Delors (1996), Morin (2000) pensaron la educación de modo más abierto e incluyeron dimensiones afectivas. En particular el segundo se refirió a los cuatro pilares de la educación: aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a ser y aprender a vivir en

contextos. El concepto de contextos, aunque con muy buenas orientaciones, no ha sido empero esclarecido. Otro aporte importante fue el de la teoría de las inteligencias múltiples que incluyó otras junto a la inteligencia lingüística y lógico matemática: espacial, musical, cinestésico corporal, personales, sociales o interpersonales, de especial relevancia estas dos últimas para situar el afecto (Gardner, 1994). El proyecto Tuning (González y Waagenar, 2003) integró de modo más orgánico las competencias, incluyendo en las genéricas las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas; éstas dos relacionan dimensiones afectivas y cognitivas.

La fuente más fecunda para colocar el afecto y el contexto en el centro de los procesos sociales y educativos es paradójica: el sociólogo norteamericano exponente del estructural funcionalismo: Talcott Parsons (1974b). Conservador en muchos sentidos, sin embargo al designar el afecto como medio de intercambio simbólico propio del sistema social y paralelo a la inteligencia, en su caso la lingüística y lógico matemática, al dinero, al poder y al prestigio permite extraer una conclusión muy revolucionaria a la cual el autor no llegó por su sesgo en la cultura racional y en la neutralidad afectiva de la ciencia: que la producción de afecto es la piedra de toque de cualquier sistema social y por tanto de cualquier política social, incluyendo allí las instituciones de educación. No se trata ya sólo de producir conocimiento, sino de potenciar junto a éste el afecto social: es la exacta dimensión de la ecosofía como arte mayéutica.

Partiendo de allí el papel marginal del afecto en los objetivos tradicionales de la educación cobra un lugar central en este nuevo paradigma. El problema es cómo entrelazar la producción y reproducción del afecto con la producción y reproducción del conocimiento. Para ello se ha de volver la vista de nuevo a la relación entre contextos cognitivos y afectivos.

De los contextos cognitivos se sabe mucho: los conocimientos no son discretos, aleatorios o contingentes. Se organizan en términos de tramas teóricas y responden a tres órdenes distintos. En primer lugar figuran los conocimientos fundamentales, que lo son por ser raíz. Son la matemática como medida de medidas; lenguajes y comunicación, incluida la informática, como expresión de los conocimientos; y la filosofía como saber del saber en tanto gnoseología, epistemología, filosofía de la ciencia, ética y estética relativas a los valores o a la formulación del saber científico, tecnológico o técnico.

Luego se agrupan en campos los conocimientos disciplinares, sea como ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, o los conocimientos aplicados relativos al cuerpo (profesiones médicas y paramédicas), a la tecnología (ingenierías), al campo (ciencias agropecuarias), a la sociedad o a las artes.

En tercer lugar, emergen las movilidades transversales entre las disciplinas, puras o aplicadas, en saberes interdisciplinares y transdisciplinares, cada vez más presentes en la organización académica o demandados por un mercado laboral caracterizado hoy por la inclusión de saberes múltiples.

A todos los saberes se aplican las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas reseñadas en el proyecto Tuning, en las cuales importa más la formulación que la fórmula, los procesos antes que las definiciones, la capacidad holística, la ductilidad, la imaginación, el juicio inductivo, deductivo, la relación entre teoría y práctica.

Con todo, poco se han escudriñado los contextos afectivos y menos sus nexos con los contextos cognitivos. Ello impone una distinción entre estar y ser. La fuente para pensar estos conceptos es Rodolfo Kusch, un pensador de América Latina de primer orden, no obstante condenado al ostracismo (Kusch, 1999).

La distinción parte de la riqueza del idioma español cuando diferencia entre estar y ser. Esta distinción no es posible en idioma distinto a nuestra lengua: ni el inglés, ni el alemán, ni el francés. Estar es, según Kusch, el modo de existencia de las comunidades indígenas. Pero es un estar que no se puede expresar sin deícticos, figuras de lenguaje que sirven para indicar modos de lugar, tiempo, circunstancia y personas, reducidos a impersonales estadísticas por el pensamiento abstracto del ser que anula toda singularidad de vida y contexto: deíctico es indicativo y no puede pensarse sin el dedo índice enseñando, a diferencia del ser que en la tradición metafísica carece de espacio y de tiempo por excesiva abstracción. Estar es estar con otros, familia y comunidad; es estar en la tierra; es estar o habitar con dioses, ancestros, esperanzas. De ahí vienen la palabra compañero (*cum panis*); comensalidad (*cum mensa*); cohabitar como habitar conjuntamente; comunidad (*comunitas*); convivencia (*con vivere*); compadre, comadre, cónyuge y muchas otras.

Cuando Heidegger, en *Ser y Tiempo* (1986,a; 1993, b) se refiere al *da-sein*, al ser ahí, en realidad alude al estar ahí, estar con y estar entre, que es la condición básica de existir en un mundo que un pensador alemán, Peter Sloterdijk (2004), alejándose del pensamiento patriarcal, considera como espacios solidarios útero miméticos. Para muchas comunidades indígenas amerindias la tierra es la envoltura cuasi materna que envuelve en un útero cosmológico. Pero por igual se podría hablar de comunidades afectivas, como las denominadas tribus urbanas.

De esta distinción entre estar y ser provienen muchísimas precisiones:

- *Primera:* El concepto de estar es lo que define el concepto de comunidad que el sociólogo alemán Tönnies propuso como opuesto al de sociedad, concepto que Max Weber (1977) amplió como el mundo burocrático, jerárquico e impersonal. Una tesis subyacente a Max Weber consistía en pensar que la burocracia capitalista consumía en una jaula de hierro la energía comunitaria para organizarla como una máquina de cálculo impersonal.
- *Segunda:* A diferencia que los psicólogos cognitivos establecen entre pensamiento y aprendizaje dependiente del campo o del contexto y pensamiento abstracto independiente de condiciones locales o afectivas. No es lo mismo el pensar cuando se origina en el estar con, el estar en, el estar entre, que el pensar el ser en una forma abstracta y si se quiere metafísica o post-metafísica, por ejemplo en la forma del valor de cambio que a diferencia del

valor de uso opera como un universal abstracto. El psicólogo y educador Christian Hederich ha producido valiosas investigaciones que indican lo equívoco del enseñar un saber en comunidades raizales en Colombia sin apelar a su entorno vital, porque el mundo no entra en la cabeza si no es partiendo del reconocimiento de las coordenadas afectivas y contextuales (Hederich, 1993).

Esta distinción puede comprenderse todavía mejor con aquella establecida por Habermas en *Teoría de la Acción Comunicativa* (1989) entre el mundo de la vida y el mundo de los sistemas. El mundo de los sistemas es anodino, hace del individuo una estadística en una lógica desentrañada de acumulación de capital financiero, cuyo paradigma fue traspasado por Newton del sistema de gravitación universal al sistema dinerario, ya que Newton fue inspector y director de la Casa de la Moneda cuando nacía el Banco de Inglaterra. El mundo de la vida es en cambio un modo de estar ahí pleno de afectos.

La cuarta ampliación de las significaciones de estar y ser proviene de una reflexión realizada en torno a cierta esquizofrenia con la cual se leen los cuatro pilares de la educación. Bien se sabe que Faure propuso el famoso *aprender a aprender*, algo que no resulta tan fácil porque significa aprender a desaprender y más aún aprender a desapehenderse que es desarraigarse. Tres décadas más tarde Jacques Delors indicaba que la educación debe enseñar a aprender a saber, a aprender a saber hacer, a aprender a saber ser y aprender saber vivir en contextos. Ahora bien, por lo general en las evaluaciones esta fórmula se reduce a aprender a saber y a saber hacer, olvidándose de aprender a ser y a vivir o a convivir, que corresponden al mundo de los afectos y no al de los sistemas. Es indispensable retomar el equilibrio entre todos los pilares, pero también esclarecer qué significan los contextos a los que alude el texto. Etimológicamente contexto es lo que esta tejido juntamente. Y lo que importa es indagar de qué modo los contextos cognitivos se entretrejen con los afectivos.

Es obvio que la educación ha de trascender los planos locales y los lazos afectivos en los cuales se sitúan los sujetos, de modo que comprendan la razón de ser del mundo actual, enriquezcan la vida local e incluso propongan cambios en la textura del ser en el mundo en la dirección de sabiduría. El estar comprende en primer lugar al propio sujeto, su familia y sus historias, la comunidad y la región fundidos en urdimbres afectivas. Transitar de estos lugares para comprender los cruces de regiones internacionales y del mundo tal como es y tal como puede llegar a ser en una globalización alternativa, exige nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan traducciones múltiples, o en términos de Berstein, el trueque de códigos locales y códigos universales y la aplicación de éstos a los códigos propios del estar (Berstein, 1993).

Para ello se propone combinar la pedagogía con la psicagogía y la mistagogía. La distinción entre las dos primeras proviene del último Foucault que la rescató del mundo antiguo (1994, b). Cualquiera sea su enfoque, tradicional o crítico, la pedagogía arrastra una tradición imperativa propia de las etapas de dominación, explotación

o sujetamiento, como corresponde a su etimología: *paidos agein*, conducir a los niños. Muchos términos de la educación, desde familia (*famulus*, esclavo), alumno (*alere*, esclavo alimentado en casa), disciplina, maestro y otros arrastran una semántica imperativa y obturan la aparición del sujeto como maestro o como aprendiz. Psicagogía viene en cambio de *psique agein*, guiar por la psique o la conciencia e implica, según Foucault, hablar verdad, una proveniente de la exposición del sujeto de una verdad de vida y muerte y que por lo mismo apela a los sujetos que escuchan para que se reconozcan como sujetos. Mistagogía deriva de *mistis agein*, conducir a través de lo secreto. Este concepto aquí acuñado no entraña misticismo: su fuente conceptual es el cuento de Poe *La Carta Robada* (1991): el secreto se oculta en lo más evidente. El método mistagógico lejos de todo esoterismo y en un plano ontológico invita a descifrar en el lugar común de los contextos existenciales y afectivos aquello que está allí, pero no se revela si no media una razón poética, una mirada etnográfica o una perspicacia en una conjunción de saberes.

Las relaciones entre afecto y conocimiento se indagan ahora en modelos integrales de evaluación de la calidad de la educación (Bogoya, 2008). Pruebas dirigidas a 6.000 estudiantes de grados tercero, sexto, octavo y décimo y a 600 profesores de 20 instituciones públicas de Bogotá se diseñaron para examinar una habilidad afectiva y otra administrativa usando la teoría de respuesta múltiple al ítem de Rasch. Por el diseño de la prueba no ha sido posible en esta ocasión cotejar estas habilidades afectivas con los logros cognitivos, medidos por desempeño en competencias, aunque la información resulta de extraordinaria utilidad para examinar de modo fino los contextos afectivos: relación del estudiante con la familia, con los pares, docentes, consigo mismo; expectativas de vida; uso del tiempo libre; valoración afectiva de las formas de enseñanza y de las áreas del saber. Un resultado es ilustrativo: estudiantes con la mayor habilidad afectiva valoran en el siguiente orden al docente: dictan una excelente clase magistral (pedagogía), conocen el mundo de los estudiantes (psicagogía), emplean ejemplos de la vida cotidiana (mistagogía). Sólo después de estas ponderaciones aparece el uso de medios y de otros recursos didácticos.

Una nueva investigación, esta vez con una muestra de cerca de 8.000 estudiantes de grados tercero y sexto en Panamá, enfocada en factores asociados al logro permitirá a comienzos de 2009 ponderar con respaldo estadístico las relaciones entre habilidad afectiva, habilidad administrativa y logros cognitivos (Bogoya y Restrepo, 2008).

Una conclusión se anticipa: las relaciones entre afecto y conocimiento no son ni simples ni biunívocas. Pero que existe una relación compleja y fecunda por indagar de modo empírico es algo que ya la teoría enuncia como un camino promisorio: el conocimiento no se adquiere ni se incrementa en un vacío afectivo.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, H. (2001). *La Educación de Henry Adams*. Madrid: Alba Editorial.
- ALEXANDER, J. (2005). Pragmática cultural: un nuevo modelo de performance social. *Revista Colombiana de Sociología*. 24: 9-67.
- BATESON, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico, clases, códigos y control*. Madrid: Paideia y Morata.
- BLOOM, B. et al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial.
- BOGOYA, D. et. Al. (2008). *Hacia un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación.
- BOGOYA, D. y Restrepo, G. (2008). "Propuesta de investigación y análisis de resultados sobre factores asociados a los resultados de las pruebas de nacionales de logros SINECA 2008". Ciudad de Panamá: inédito, Ministerio de Educación, Proyecto Educativo Reformulado MEDUCA-BID.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- COOMBS, P. (1971). *La crisis de la educación mundial*. Barcelona: Península.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana.
- FOUCAULT, M. (1990, a). *Vigilar y castigar*. Méjico: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1994, b). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- FAURE, E.(1997). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la Mente. Las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económico.
- GERGEN, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GOFFMAN, E. (1988). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, Harvard University Press.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Universidad de Desto y Universidad de Gronigen.
- HEDERICH, C. y CAMARGO, A. (1993). *Diferencias cognitivas y subculturales en Colombia*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- HEIDEGGER, M. (1986a). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- HEIDEGGER, M. (1993b). *El Ser y el Tiempo*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- KUSCH, R.. (1999). *América Profunda*. Buenos Aires: Biblos.
- MARTÍN-BARBERO, J (1998). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MCLAREN, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.

- MORIN, E. (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- LACAN, J. (1996). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El Reverso del Psicoanálisis: 1969-1970*. Buenos Aires: Paidós.
- PARSONS, T. (1971a). *The system of modern societies*. New Jersey: Prentice Hall.
- PARSONS, T. (1974b). *The American University*. Massachusetts: Harvard University Press.
- PARSONS, T. (1978c). *Autobiografía Intelectual*. Bogotá; Tercer Mundo.
- PLATÓN (1969). El Banquete. *Obras Completas*. Madrid: Aguilar: 556- 597.
- POE, E. (1991). La Carta Robada. *Relatos*. Madrid: Cátedra: 341-363.
- RESTREPO, G. *et al.* (2003a). Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales. Bogoya, Daniel (ed.) *Trazas y Miradas. Evaluación y Competencias*. Bogotá: Universidad Nacional.
- RESTREPO, G. (2003b). *Ciencias Sociales. Saberes mediadores*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- RESTREPO, G. (2006c). Pregunta y psicagogía. *Aquelarre*. 10: 45 – 63.
- RESTREPO, G. (2008d) *En el laberinto de la educación*. Bogotá: inédito.
- RESTREPO, G. (2008e). *Energía y sabiduría. La formación social de los saberes*. Bogotá: inédito.
- ROUSSEAU, J. J. (1973). *Les confessions*. Paris: Gallimard.
- SCHILER, F. (1952). *La Educación estética del hombre*. Buenos Aires: Espasa.
- SERRES, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- SLOTERDJCK, P. (2004). *Esferas II*. Madrid: Siruela.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México; Fondo de Cultura Económica.
- TURNER, V. (1974). *Drama, Fields and Methapors*. Ithaca: Cornell University Press.
- VIGOTSKI, L. S. (2005). La Educación de la Conducta Emocional. *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique: 171-190.
- WEBER, M. (1977). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica. Dos tomos.
- WIENER, N. (1979). *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Suramericana.

Correspondencia con el autor:

Gabriel Restrepo.
Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura.
Universidad Nacional de Colombia.
Calle 49 n° 22-36, Bogotá, Colombia.
E-mail: garestre@cable.net.co