

# Resonancias y paradojas de la Educación: notas para hablar en nombre de ella

José Alberto YUNI\* y Claudio Ariel URBANO\*\*



Detalle "Nacimiento de un asteroide",  
collagraph. Marta Arangoa

## Resumen

En este trabajo se plantean un conjunto de notas que pretenden dialogar con algunas de las cuestiones que dejan abiertas los autores del Manifiesto. Nuestro recorrido reflexivo parte de considerar que la demanda que formulan Biesta y Säfström implica retomar un modo de interrogación que aborda la ontología de la educación como una cuestión nodal para la teoría y la investigación educativa. Nuestra propuesta se centra en indagar las tensiones que produce abordar los significantes de la educación desde otro registro epistémico. Apoyándonos en la episteme de las Ciencias Humanas, se despliegan tópicos que apuntan a sustentar la idea de que la educación tiene su morada en el campo cultural y que adquiere sentido en tanto a través de ella se genera y produce el proceso de humanización. Hablar en nombre de la educación de modo educativo requiere superar el binarismo para habilitar un pensar en términos paradójales y complejos.

**Palabras clave:** educación; episteme; ontología; pensamiento paradójal; semiosis

## Resonances and paradoxes of education. Notes to speak on its behalf

### Abstract

In this work a set of notes that aim to dialogue with some of the questions left by the authors of the Manifesto are presented. Our reflective journey starts from considering that the demand formulated by Biesta and Säfström implies returning to a questioning mode that addresses the ontology of education as a nodal issue for educational theory and research. Our proposal focuses on investigating the tensions produced by addressing the signifiers of education from another epistemic record. Based on the episteme of the Human Sciences, topics that support the idea that education has its place in the cultural field are developed and that it acquires meaning as it generates and produces the process of humanization. Speaking in the name of education in an educational way requires overcoming binarism to enable thinking in paradoxical and complex terms.

**Keywords:** education; episteme; ontology; paradoxical thinking; semiosis

## Introducción

El breve texto que en el año 2010 Biesta y Säfström publicaron bajo el título Manifiesto por la educación, nos convoca a reflexionar sobre los sentidos de la educación. Su planteamiento retoma, a nuestro entender, la interrogación sobre la ontología de la educación. Su requerimiento de hablar en nombre de la educación de modo educativo, implica primeramente dilucidar qué es lo educativo, para luego poder decir algo acerca de ella en su nombre.

\* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador Principal de CONICET. Profesor Titular del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. Lugar de trabajo: CITCA-CONICET. Catamarca, Argentina | [joseyuni@gmail.com](mailto:joseyuni@gmail.com)

\*\* Doctor en Ciencias Humanas, Mención Educación. Investigador Adjunto de CONICET. Profesor Titular del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. Lugar de trabajo: CITCA-CONICET. Catamarca, Argentina | [claurbana@hotmail.com](mailto:claurbana@hotmail.com)

Desde nuestra perspectiva es difícil hablar en nombre de la educación, porque las ideas que desarrollamos a continuación quizás sean el modo en que ella habla a través nuestro. En todo caso los lectores podrán advertir cómo somos hablados en nuestro discurso por el sentipensar educativo que nos habita como educadores y desde el cual asumimos un compromiso vital con la educación.

En los siguientes apartados desplegamos una serie de ideas que consideramos pueden servir como aportes para abordar algunas cuestiones ontológicas de la educación. Esas ideas pretenden ser respuestas a los enigmas cognitivos que los autores nos plantean como desafíos, aunque justo es decirlo, varias de esas ideas encallan en nuevas preguntas que quedan por seguir escrudiñando.

### **Baluceos de/para un pensar la educación**

Ser interpelados para hablar en nombre de la educación, preguntándonos qué torna a la educación educativa y cuánta educación es aún posible en nuestras instituciones educativas, resulta un auténtico desafío para quienes cotidianamente transitamos la vida hablando, escribiendo y sintiendo que nuestra vida está inextricablemente ligada a ella. La pretensión de intentar hablar en nombre de la educación se convierte en un acto del sentipensar, un ejercicio en el que la pasión y la razón confluyen, se intersectan y se ordenan de modos singulares, delineando una topografía de significantes que configura nuestra propia identidad como educadores. Por ello, esta interpelación implica volver sobre nosotros mismos, nuestras creencias, nuestros saberes y detenernos en nuestros discursos, en el tejido de las palabras con las cuáles nuestra habla sale al encuentro de la comprensión y la significación de los otros.

Se trata de volver sobre las palabras que usamos cotidianamente para decir la educación, describirla y explicarla, yendo más allá de la aparente transparencia y certidumbre que el canon académico suele afirmar como propio de su autoridad para nombrar el mundo. Pero aquí se nos invita a un volver-otro sobre las palabras; un volver para desenredar las marañas de sentidos que ellas portan y, para ello, paradójicamente disponemos sólo de aquellas palabras que la educación nos proveyó para poder

simbolizar, nominar, significar y transmitir las para que otros puedan apropiársela y construir con ellas una voz propia.

Hablar supone también tomar partido por las intenciones que perseguimos cuando usamos el lenguaje (Charaudeau, 1995). Podemos usar las palabras con el afán/preensión de reconstruir con ellas aquello que consideramos real; en otras palabras, se trataría de intentar definir qué es la educación pensando que nuestras palabras lograrán en mayor o menor medida representar el mundo real de la educación. Otra variante sería usar el potencial adversativo y polémico del lenguaje como un medio de construcción de poder y participación de las disputas para establecer determinados sentidos vinculados a un interés ideológico particular que refleje nuestra posición sobre la educación. Finalmente, una tercera opción sería utilizar el lenguaje de un modo militante, subversivo, como una herramienta de transformación alterativa que gesticule nuevos términos que habiliten otros caminos de comprensión de eso que llamamos educación. Si las palabras que disponemos están ya gastadas o perdieron potencia constructiva, la invención de otras palabras nuevas nos ofrecería nuevos significantes para la educación.

Sea cual fuese la opción estratégica que adoptemos respecto al uso del lenguaje, es necesario volver creativamente sobre aquellas palabras que el discurso educativo ha utilizado a lo largo de siglos, para legitimar prácticas ritualizadas y experiencias institucionalizadas en/por el orden escolar. El Manifiesto nos propone volver sobre aquellas palabras que han configurado nuestro sentido común académico para atravesar las múltiples capas de sentido, que cual palimpsesto, quedan habitualmente escondidas bajo la superficie del discurso ritual pujando y disputando sentidos.

¿Cómo volver sobre aquellas palabras a través de las cuales la educación puede ser nombrada y que en la operatoria tecno-burocrática de los sistemas de dominio político contemporáneos han sido vaciadas de significación, des-ligándolas de la vitalidad de la experiencia humanizadora que es constituyente de lo pedagógico? ¿O acaso en la contemporaneidad el imaginario de la educación se ha escindido de su necesario compromiso en la humanización de los sujetos, los colectivos y las sociedades?

Humanización entendida no como el logro de un proyecto de Hombre Ideal, sino como la progresiva conquista de la autonomía y la continua re-creación de sí. Humanización que se conquista en el ser-siendo, en el inter-cambio y la inter-mediación de los otros, quienes en su inter-acción a través de los símbolos, las instituciones, las prácticas y el diá-logo, transforman y transmutan nuestras condiciones de existencia y nuestros modos de pensarlas, sentirlas y construirlas (Maturana, 2014).

En este artículo retomamos esas preguntas haciéndonos cargo de la imposibilidad de hablar sin recurrir a la gramática de la educación escolar que el proyecto Moderno articuló y, a la vez, asumiendo nuestra intención de ofrecer un pensar que alumbre otras palabras, otras posibilidades de hablar en nombre de la educación.

### ¿Márgenes flexibles y móviles para pensar la educación?

La interpelación para hablar de la educación en términos educativos ofrece la posibilidad de recolocar/recuperar una cuestión central para las disciplinas del campo educativo. El largo derrotero que a lo largo del siglo XX emprendieron los estudios educativos para alcanzar su estatuto de científicidad e institucionalizarse en el ámbito académico fue acompañado de una escisión en la que aquellos cuerpos de saberes analíticos, abstractos y teóricos fueron desplazados como fundamentos del conocimiento educativo (Colom Cañellas y Nuñez Cubero, 2001). El primer desmembramiento llevó a la escisión entre la Pedagogía (comprendida como la reflexión analítica vinculada a la/s Filosofías) y las Ciencias de la Educación (constituida a partir de los aportes científicos de la Sociología y la Psicología). El segundo desmembramiento se produjo entre la Pedagogía/Teoría de la Educación y la Didáctica, escisión que profundiza las complejas relaciones entre la teoría y la práctica de la educación.

En términos prácticos, el recale de los saberes teóricos implicó el abandono de las preguntas educativas (el para qué, el porqué, el para quién) y con ello, se produjo una creciente preocupación por los efectos y la instrumentalidad de la maquinaria educativa (Biesta, 2014a). ¿En esa escisión es posible pensar/

decir la acción educativa? ¿Puede capturarse una acción como tal, sin abordar la intención que la moviliza, el propósito al que tiende y a los sentidos en los que se funda? ¿Puede ese pensamiento escindido pre-ocuparse por la educación más allá de su consideración como una práctica institucionalizada? ¿Qué puede ofrecernos una lectura intersticial de la educación como acción intencional e intencionada intrínsecamente vinculada con la dinámica cultural?

### Desendeudar el pensamiento educativo

El campo académico-científico contemporáneo de la educación se ha nutrido y progresado gracias a los préstamos que las llamadas “disciplinas científicas” le han efectuado y que han colonizado el lenguaje educativo, subalternizando los saberes y planteos pedagógicos. Los préstamos de conceptos, modelos conceptuales y recursos metodológicos son comunes y legítimos en las Ciencias aunque difícilmente permitan fundar una “ontología” de lo educativo.

En el contexto epocal post(empirista-estructuralista-moderno-verdad) que vivimos, recolocar la cuestión de la ontología de la educación, implica retomar la cuestión epistémica acerca de cuáles son las condiciones de posibilidad para el establecimiento de un régimen de saber/poder para la educación que atienda a su naturaleza compleja, heterogénea, multideterminada, multireferencial, polisémica y heteroglosa que le es propia y consustancial (Yuni y Urbano, 2014).

En tal sentido, la inscripción en el territorio epistémico de las Ciencias Sociales delinea un modo de nominar y de conocerla educación, enfatizando su carácter de práctica social instituida. Por el contrario, la inscripción en el territorio de las Ciencias Humanas, permite ubicarla como un componente central de la operatoria cultural por la que se hace posible la representación, la significación y la simbolización de la experiencia humana y su continua re-creación y transformación en procura de la libertad.

Inscribir la educación en el territorio de las Ciencias Humanas supone otro régimen de verdad y de construcción del saber que posibilita el retorno de las preguntas educativas desechadas por el imperativo cientificista (aún

en sus versiones más abiertas y “sensibles”). En otras palabras, el retorno a “lo pedagógico” de la educación es posible solamente en el contexto de la interrogación sobre las dimensiones vinculares, morales, éticas, estéticas y políticas que sustentan el/los sentido/s que permanecen en tensión y disputa en su finalidad y en su concreción en las formas actuales en que ella se materializa.

## La educación como operatoria cultural

La educación tal como la concebimos en nuestra época es la operatoria que realiza la cultura para desplegar el proceso de humanización socializante. Mediante este proceso se instaura el orden simbólico en la estructura cerebral primitiva e incipiente que nos caracteriza como homínidos. Humanizarse es entonces devenir seres de cultura, trascendiendo el orden biológico, apropiándonos de las herramientas que la propia cultura nos provee para poder transformar nuestros sistemas cognitivos, emocionales y vinculares (Maturana, 2014). Humanizarse implica quedar atrapado en los atravesamientos de lo simbólico que en su permanente dinamismo y transformación genera las condiciones de posibilidad del devenir de la complejización psíquica mediada por las interacciones sociales (Urbano y Yuni, 2016).

La educación entendida como operatoria de la cultura es la representante de la gramática del campo simbólico que legisla la existencia de los seres y las cosas a partir de un código que al etiquetar nombra, sitúa y prescribe. La gramática de lo simbólico transmuta lo que existe en sí en términos de real, en aquello que se construye en la representación. Todo lo representable lleva en sí el sello de la ausencia de lo real en sí mismo y el retorno de la presencia de aquello que se convoca en su ausencia. De ahí, que todo acto que se precie de educativo lleva inscripto en sí la violencia de lo simbólico y la intencionalidad de estar orientado hacia lo inaugural en términos de condiciones de existencia.

El núcleo de la educación es la paradoja de lo simbólico. Es por esta razón que el acto educativo por excelencia remite a la potencialidad del ser, en un hacer-se continuo por lo que tiende a desplegarse aquello que está plegado en el acto de sujeción como un modo de asegurar

el devenir constante de la subjetividad, que se humaniza en las prácticas de intercambio socializantes. Paradoja en la que la conquista de la libertad se apoya en la demanda de sujeción constante y permanente al orden simbólico que nos permite representarnos como sujetos de unas temporalidades (las del pasado, el presente y el futuro; las de los tiempos colectivos, de las sociedades y de los sujetos) siempre comunes y siempre singulares.

La educación como operatoria de la cultura no implica una apuesta de despliegue situado en el futuro, sino en una intromisión en el presente que nos vincula a un linaje y unas filiaciones socio-culturales-biográficas dadas. A la vez, nos impulsa a la conquista de ciertos ideales culturales que operan como mandatos, desafíos o demandas de transformación personal y colectiva. En esta lógica, el tiempo de la acción educativa es el presente como tiempo-espacio transicional en el que los sujetos y las sociedades exploran las posibilidades y tensiones que se generan en la incesante búsqueda de autonomía y la sujeción al orden estructurador de lo simbólico.

La educación como operatoria cultural pretende sujetar la pasión instintual a la razón comunal civilizatoria. En ese acto de sujeción se transmuta la ontología del ser (de naturaleza) hacia la paradoja del sujeto representacional. ¿Por qué se trata de una paradoja? Representar supone estar enlazados en los intersticios de una imagen que conlleva en sí la dinámica de lo eidético. Asumir-se sujeto signado e inscripto en redes de interacción e interrelación comunales, implica aceptar que estamos sustentados, sostenidos y apuntalados por los restos de un ser original que se construye a sí mismo en el devenir simbólico del otorgamiento de sentido. La tarea de la educación es situar el acto de sujeción en las puertas/fronteras de lo educable y humanizable, en una operatoria que movilice el despliegue de la conciencia dentro de la enajenación de una inconciencia original.

## La educación como dispositivo de la cultura

Vincular la educación con la libertad requiere pensarla en relación con la conciencia (Biesta, 2014b). La educación es el dispositivo de la cultura a quien se le delega la tarea de ge-

nerar conciencia. Sin embargo esta “construcción de conciencia” supone tensar los atravesamientos de la libertad personal y del “deber ser” de un colectivo. Mediante la educación somos personalizados en la normatividad de lo hegemónico que opera como semejanza; a la vez que exalta lo diverso de la diferencia como tolerancia. En esa acción intencional se cubre la “intolerancia” de aquello que quedó enajenado a la pluralidad y que delata la multiplicidad compleja de la paradoja.

Poner en acto la educabilidad supone ser atravesado por la violencia de un saber que legitima el poder y engendra en su “proyecto” la necesidad de complejizar aquello que se encuentra en potencialidad, plegado en el ser. Ser un sujeto educable es constituirse en el sitio en donde se conjuga el “debate” del proyecto de la razón comunal civilizatoria. Esta intenta modelizar la representación de las conciencias singulares de acuerdo a los imperativos del paradigma de una conciencia colectiva que contiene en su matriz el sello de lo contingente y lo perfectible, sosteniendo la promesa de lo humanizable. Sin embargo, esta operatoria se asienta en la paradoja de la potencialidad que ubica la falta como aquello susceptible de ser completado. Solamente afirmando la incom-

pletud de lo humano y asimilándolo a lo que quedaría como inhabilitado sin el ad-venir de lo educable, es posible fundar la educación como posibilidad.

La educación como dispositivo de la cultura opera a través de la demanda hacia los sujetos y los colectivos, interpelándolos en su necesidad de “ser más sujetables” e incluíbles dentro de lo social. El deseo queda así como un espacio interno/externo a conquistar, que siempre corre su horizonte en un constante devenir.

### La educación como acto humanizante

Nuestra perspectiva inscribe la educación reivindicando su status como un “acto performativo” que opera sobre los sujetos, las instituciones y las sociedades transmutándolas conciencias, las elecciones morales, los ideales sociales y los imaginarios culturales. En tanto acto performativo la educación ubica la condición figurativa de lo simbólico propio de la cultura en la semiología de la representación. Mediante el acto educativo, aquello legislado por el universo de la cultura –que es eminentemente simbólica– liga a la existencia de objetos “per se” un significante que le otorga un



“Nacimiento de un asteroide”, collagraph. Marta Arango

símbolo que abre el sentido de su significación. A través de ese acto aquello que existe es investido por una nominación que transforma su existencia en sí misma, abriéndola al devenir de la interpretación y a la interpelación de atribución de sentidos (Arfuch, 2002).

El acto educativo es el mecanismo por el cual se opera el proceso de constitución subjetiva a partir del cual los actos de percepción sensorial y de intelección se organizan en los juegos de las estructuras del lenguaje. Los seres y las cosas se constituyen en textos a ser interpretados, abiertos al sentido de “alguien” que se ubique como el intérprete de aquello susceptible de ser decodificado.

En ese mismo acto se re-inaugura en un devenir incesante la dialéctica dialógica del acto humanizable que interpela la posibilidad de lo cognoscible como condición de complejización psicosocial. Esta es entendida como ampliación del campo representacional en el devenir de procesos reflexivos que ubican la conciencia de sí en relación a los otros y al mundo. De esa manera la educación despliega lo humanizable de lo humano en términos de reconocimiento de adquisiciones que se hacen huella en la conciencia de los sujetos. Conciencia que los ubica como núcleos de la acción social y como el predicado de sus prácticas (Charraudeau, 2009).

## Hablar de la educación a través de paradojas

El programa intelectual de la Modernidad cultivó el pensamiento binario, clasificatorio y antinómico como modalidad de reconstrucción racional del mundo. Ese programa intelectual ha hablado a/de la educación poniendo énfasis en la necesidad de su dominio racional como práctica social y como dispositivo discursivo de racionalización normalizadora para el conjunto social.

En su afán racionalizador todas aquellas dimensiones de lo educativo vinculadas a las sensibilidades, las pasiones, las emociones, las creencias y las ideologías, fueron invisibilizadas por el discurso educativo hegemónico. Sin embargo, la dinámica de la gramática escolar ha conservado soterrados estos elementos “sensibles” e “irracionales”, escondidos bajo la presentación pública de aquellos discursos y prácticas de la educación “fundamentados

científicamente” y sobre cuya base se configura la profesionalidad de los educadores.

El intento de hablar de la educación en el contexto de la contemporaneidad requiere trascender el binarismo y la lógica antinómica, planteando una lógica paradójica y de complementariedad de opuestos. En definitiva, no podemos explorar la ontología de la educación sin reconocer su carácter intrínsecamente paradójico, con múltiples determinaciones y anclajes relacionales, dialogales, morales y vinculados por medio de los cuales se configura la conciencia y se instaura la construcción de la autonomía como ideal de realización personal y comunal. Entre las paradojas que podemos evocar encontramos:

*La paradoja de la recursividad de la producción, reproducción y transformación de la gramática de lo simbólico de una comunidad a través de la educación.* La educación es un dispositivo clave para la conservación y cuidado de la cultura en tanto que a través de ella se imparten herramientas que le permiten a los sujetos ser parte del engranaje civilizatorio. Esas herramientas que se inscriben en la dinámica siempre viva, móvil y contingente de los procesos socio-culturales, no solo permiten el dominio de los seres y las cosas, sino que en su utilización en rituales y prácticas instituidas, se rediseñan, se perfeccionan y dan lugar a la creación de otras nuevas. Los procesos educativos a la vez que contribuyen a la reproducción del orden cultural, movilizan los procesos de complejización simbólica y habilitan simultáneamente la emergencia de nuevos significantes.

*La paradoja de la sujeción para la conquista de la autonomía como performance de la educación.* La educación como humanización comprende toda la vida y por eso se vuelve imprescindible repensarla en términos que vayan más allá de intercambios e interacciones sostenidas por diferencias etarias o generacionales. Más bien se trata de reconocer que la conquista de la autonomía y su sostenimiento a lo largo de la vida, es parte de un incesante proceso recursivo de pasajes entre-tiempos experienciales de heteronomía y autonomía. En ese proceso se acepta la sujeción al orden socio-cultural comunal para poder definir (con las herramientas que éste proveyó) un espacio identitario singular en el que el Yo pueda dictaminar sus propias normas regulatorias.

Ubicar la educación como la acción que habilita la libertad supone reconocer que en el binomio autonomía/heteronomía está siempre implicada la relación con los otros, la sujeción a un orden social jerárquico y asimétrico; sujeción que legitima el ejercicio de la violencia simbólica como condición para inaugurar algo que porta la novedad en el universo representacional del sujeto.

La educación como acción performativa pone en tensión el par sujeción/autonomía que define nuestra pertenencia comunal como sujetos que continúan subjetivándose en el encuentro con los otros y las instituciones de la cultura. Si en la condición de sujetos no podemos evitar ser violentados por la violencia simbólica primaria –por medio de la cual pasamos de individuos a sujetos– la exploración de la libertad se efectiviza en las diferentes formas de resistencia y rechazo a otras formas de violencia simbólica que promueven los dispositivos culturales.

Así, la libertad no se conquista como una mera acción afirmativa de liberación y autoafirmación del Yo, sino en el ejercicio continuo de la resistencia a la imposición de los imperativos del orden establecido. Así, la libertad no se ubica en el futuro como una conquista diferida de la acción educativa, sino que es un logro que requiere ser convalidado y conquistado continuamente (en una suerte de presente continuo) como condición para seguir sujeto a un orden comunal, preservando la propia singularidad en el devenir del ser-siendo.

*La paradoja del reconocimiento de la falta y la promesa de completud como condición de la educabilidad.* La gramática de lo simbólico que estructura el dispositivo educativo opera mediante la transmisión de ciertos componentes de la cultura. Por medio de la transmisión educativa se modifican las representaciones de sí y del mundo; transmisión que no puede entenderse como mera reproducción o como proceso de clonación cultural, sino como pasaje, como contrabando (Hassoun, 1996) o como un tráfico de verdades (Jackson, 2015) en el que siempre queda algo, un resto que se configura como deuda, como demanda o como fantasía por conquistar.

En los procesos sociales más amplios, las generaciones están unidas por esos restos que se convierten en el patrimonio de lo común. El resto común que atraviesa los intercam-

bios generacionales es el reconocimiento de la falta y la incompletud. El ideal regulatorio de la educación como acción sobre los sujetos individuales y sobre los colectivos, se sostiene en la promesa compartida y sostenida en la confianza recíproca de que es posible generar un proyecto que devuelva la completud, que complejice aquello simplificado y que reintegre aquello que ha quedado estallado en sus sentidos.

La eficacia de la educación como dispositivo cultural estaría dada por el reconocimiento de esos restos y la valoración de los mismos como portadores de algo inédito, algo del orden de lo novedoso que invita a los sujetos y colectivos a comenzar de nuevo, a renovar el compromiso para continuar sujetados, re-creando y re-novando su lectura del mundo. La educación genera paradójicamente la conciencia de la falta y la incompletud. A la vez sostiene la ilusión de la posibilidad de un proyecto que se ofrece como experiencia totalizadora a través de la cual se llega a ser “alguien”.

## Dejando la palabra abierta

A lo largo de este trabajo hemos balbuceado algunas ideas que nos pueden ayudar a pensar qué es lo que queremos decir cuando hablamos de educación. Ubicándonos en el suelo epistémico de las Ciencias Humanas realizamos un recorrido teórico, en el que recuperamos algunas cuestiones constitutivas de lo educativo. Para ello, intentamos recuperar reflexivamente las preguntas sobre la relación entre la educación y la humanización, valiéndonos de una perspectiva semiótica que nos ayudara a ubicar a la educación como una operatoria, un dispositivo y un acto performativo de la propia cultura; una acción paradójica capaz de gestar lo inédito a partir de lo ya dado; una acción que se despliega en el entretiem po del presente continuo en que las sociedades y los sujetos son-siendo.

En este escrito hemos tomado la opción de subvertir las formas comunes de respuesta a la interpelación intelectual. El camino cognitivo que vincula el referente (la educación) con la dilucidación de sus significados hubiese sido la respuesta canónica. No obstante, creemos que para poder dar cuenta de aquello que queremos decir cuando hablamos de educación, hay que abordar analíticamente los significantes y

ponerlos en tensión. Solamente en la torsión simbólica de los significantes podremos comprender la cuestión central de la educación: su papel en la producción de sentidos. Solamente en la exploración de los debates inacabados del sentido de lo educativo podremos rehabilitar para la educación su relación con la Vida, con lo Común, con aquello de su naturaleza que remite a la co-implicación, lo múltiple, lo diverso, lo heterogéneo y lo contingente del proceso de humanización.

En términos de Filloux (2009) la educación es el germen de la humanidad; la educación es la semilla que contiene el germen de lo humano, que solo puede conocerse en el despliegue siempre azaroso y contingente del proceso de humanización. No obstante, esa semilla no es propia, sino de la propia cultura que la implanta, las fertiliza y genera las condiciones y restricciones para que el sujeto emerja como proyecto vital de sí y para sí, resignificando sus propios sentidos a partir de su re-inscripción en la cadena de significación de las instituciones, las prácticas y los discursos sociales.

- Biesta, G.(2014a). “¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación?”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.
- Biesta, G. (2014b). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Charaudeau, P. (1995) Une analyse sémiolinguistique du discours, revue *Langages* n° 117, Larousse, Paris, mars.
- Charaudeau P. (2009) (dir.) *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. L'Harmattan, Paris.
- Colom Cañellas, A. y Nuñez Cubero, L. (2001) *Teoría de la Educación*. Madrid, Síntesis.
- Filloux, J. C. (2009) *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Córdoba: Grupo Editorial Encuentro.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.
- Jackson, P. (2015) *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Maturana, H. (2014) *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Gránica.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2016) *Psicología del Desarrollo*. Córdoba, Grupo Editorial Encuentro.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014) *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. 4ta. Edición. Córdoba: Ed. Brujas.

### Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (2002) “Problemáticas de la Identidad” en Leonor Arfuch (Comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

Fecha de Recepción: 21 de enero de 2018  
 Primera Evaluación: 21 de febrero de 2018  
 Segunda Evaluación: 3 de marzo de 2018  
 Fecha de Aceptación: 3 de marzo de 2018



# Resonances and paradoxes of education. Notes to speak on its behalf

José Alberto YUNI\* and Claudio Ariel URBANO\*\*



Detail "Birth of an asteroid",  
collagraph. Marta Arangoa

## Abstract

This text offers a set of notes that are meant to dialogue with some of the concerns proposed by the authors of the Manifiesto. The line of reflection begins with the implications of Biesta and Säfström's demand regarding a possible manner of questioning that addresses the ontology of education as a nodal matter for theory and education research. Our proposal focuses on the enquiry regarding the tensions resulting from dealing with the signifiers of education from a different epistemological register. Relying on the episteme of Human Sciences certain topics arise, that support the idea that education dwells in the cultural field and makes sense because through education the process of humanization is generated and produced. Speaking on behalf of education in an educational manner requires the overcoming of binarism to enable a line of thought in terms of paradoxes and complexity.

## Resonancias y paradojas de la Educación: notas para hablar en nombre de ella

### Resumen

En este trabajo se plantean un conjunto de notas que pretenden dialogar con algunas de las cuestiones que dejan abiertas los autores del Manifiesto. Nuestro recorrido reflexivo parte de considerar que la demanda que formulan Biesta y Säfström implica retomar un modo de interrogación que aborda la ontología de la educación como una cuestión nodal para la teoría y la investigación educativa. Nuestra propuesta se centra en indagar las tensiones que produce abordar los significantes de la educación desde otro registro epistémico. Apoyándonos en la episteme de las Ciencias Humanas, se despliegan tópicos que apuntan a sustentar la idea de que la educación tiene su morada en el campo cultural y que adquiere sentido en tanto a través de ella se genera y produce el proceso de humanización. Hablar en nombre de la educación de modo educativo requiere superar el binarismo para habilitar un pensar en términos paradojales y complejos.

**Keywords:** education; episteme; ontology; paradoxical thought; semiosis

**Palabras clave:** educación; episteme; ontología; pensamiento paradjal; semiosis

## Introduction

The brief text that Biesta and Säfström published in 2010 as *Manifiesto for Education* invites us to reflect on the meanings of education. Their approach resumes, we believe, the inquiry regarding the ontology of education. Its urge to discuss on behalf of education in an educational manner im-

\* PdD, Philosophy and Education Sciences. Lead investigator at CONICET. Chairman of the Academic Pedagogic Institute of Human Sciences at Villa María State University. Workplace: CITCA-CONICET. Prado 366 (4700) Catamarca, Argentina | [joseyuni@gmail.com](mailto:joseyuni@gmail.com)

\*\* PdD, Human Sciences oriented to Education. Associate researcher at CONICET. Professor at the Academic Pedagogic Institute of Human Sciences at Villa María State University. Workplace: CITCA-CONICET. Prado 366 (4700) Catamarca, Argentina | [claurbano@hotmail.com](mailto:claurbano@hotmail.com)

plies a definition of what is educational before something can be said on its behalf.

We believe it is difficult to speak in the name of education because the ideas which follow might be the way in which education actually speaks through us. In any case the readers may observe how we are said/spoken in our discourse by the educational feel-thought<sup>1</sup> that lives in us educators and though which we undertake a vital commitment towards education.

In the following sections we develop a series of ideas which may serve as contributions to address some of the ontological questions regarding education. Such ideas could be taken as replies to the cognitive enigma that the authors have proposed; many of these lead to new questions whose answers are pending.

### **Stammering of/to think about education**

The invitation to speak on behalf of education –as we delve into what makes education educational and how much education is still possible in our education institutions– results in a genuine challenge for us, since we understand it is vitally interwoven to the ways in which we walk, speak, write and feel our lives. The attempt to speak in the name of education becomes a feeling-thought act –an exercise in which passion and reason converge, intersect and become ordered in peculiar ways, drawing a topography of meanings that shape our own identity as educators. Thus, this urge implies a turn to us, our beliefs, as well as lingering on our discourses as fabrics of words resulting from the intention of our speech to meet the understanding and meaning of others.

The drive implies the reflection on the words daily used to speak of education, to describe and explain it, reaching beyond the apparent transparency and certainty that the academic canon commonly arrogates itself as a manner of authorization to name the world. However, the invitation is set to an alternative way of addressing these words; in order to unravel the meanings implied we must paradoxically resort to the very same words that education has provided to symbolize, name, signify and transmit in the process of others' appropriation and development of their own voice.

Speaking also involves taking a stance (Charaudeau, 1995). We can use words with

the purpose/eagerness to reconstruct something we deem real. In other words, we could be trying to define what education is with the belief that such words will achieve –to a greater or lesser extent– a representation of the real world of education. Another version implies the use of the adversative and polemic potential of language as a means to build power and participation in the disputes to decide on certain meanings, related to a particular ideological stance which reflects our position towards education. Finally, a third proposal involves the use of language in a militant, subversive manner as an instrument of improvement that creates new terms which enable fresh paths in understanding what we call education. If the words at disposal have been wasted or lost constructive force, the coinage of new words would offer new meanings for education.

Whichever strategic path is adopted regarding language use, it is necessary to creatively turn to those words that educational discourse has used along centuries to legitimize ritualized practices and institutionalized experiences in/for school order. The Manifesto invites us to reflect on those words that have shaped our academic common sense, to pierce through the multiple meaning layers which –as a palimpsest– are often hidden below ritual discourse as they dispute and strive for meanings.

How should we turn to those words through which education can be named –and which have been emptied of their meanings in the techno-bureaucratic operation of the contemporary public systems of domination– as they have been dissociated from the vitality of humanizing experience that is constituent of pedagogy? Or has the contemporary imaginary of education abandoned its necessary commitment to the humanization of subjects, collectives and societies?

Humanization is hereby meant not as the achievement of the project of the Ideal Man but as the progressive conquest of autonomy and the continuous re-creation of itself. This humanization is conquered through be-Being<sup>2</sup>, in the inter-change and inter-mediation of others who transform and transmute our conditions of existence and our ways of thinking, feeling, dialoguing and constructing such conditions through their interaction through symbols, institutions and practices (Maturana, 2014).

In this article we resume the interest in these questions. We also assume the impossibility of speaking without resorting to the grammar of school education that the Modern project has articulated, as we commit to offering thoughts that may shed light on other words, other possibilities of speaking on behalf of education.

### **Flexible and mobile margins to think of education?**

The urge to speak of education in educational terms offers the possibility to relocate/recover a central matter for the disciplines in the education field. The long course undertaken by education studies in the 20<sup>th</sup> century to reach scientific status and achieve institutionalization in the academic sphere was accompanied by a resection of the analytic, abstract and theoretical foundations as the bases of educational knowledge (Colom Cañellas y Nuñez Cubero, 2001). The first dismemberment led to the excision of Pedagogy (understood as analytic reflection related to Philosophy) and the Sciences of Education (founded on the scientific contributions of Sociology and Psychology). The second dismemberment resulted in the distinction of Pedagogy/Theory of Education and Didactics, which deepens the complex and conflictive relationship between theory and practice in education.

In practical terms, the recoil of theoretical knowledge implied the abandonment of the educational questions (what for, why, who for) while growing importance was allocated to the effects and instrumentality of the educational machine (Biesta, 2014a). Is it possible to think/speak about educational action in such divide? Can action be addressed as such without turning to the intention that triggers it, the purpose towards which is oriented and the meanings on which it is rooted? Can such fragmented thought properly address education beyond its configuration as an institutionalized practice? What can the interstitial approach to education offer as intentional and intentioned action, intrinsically related to cultural dynamics?

### **Un-indebting educational thought**

The contemporary academic-scientific educational field has been nurtured and made progress due to the borrowings of the so called

“scientific disciplines”, which have colonized the language of education, sub-alternizing pedagogical knowledges and proposals. The concept, conceptual-model and methodological-resource loans are common and legitimate in Science but they hardly enable the foundation of the ontology of the educational.

In the current “post” age context (empirist, structuralist, modern, truth), relocating the issue of ontology in education means resuming the epistemological concern regarding the conditions of possibility for the establishment of a regimen of power/knowledge for education which addresses its complex, heterogeneous, multi-determined, multi-referenced, polysemic, and heteroglossic nature (Yuni y Urbano, 2013).

In this regard, the inscription within the epistemic territory of the Social Sciences anticipates a way of naming and approaching education, emphasizing its character as instituted social practice. On the contrary, the inscription in the field of the Human Sciences places education as a key component of the cultural operation that enables representation, meaning-making and symbolizing human experience and its permanent re-creation and transformation in the pursuit of freedom.

The inscription of education in the domain of Human Sciences implies a different truth regime and knowledge construction that enable the return of the educational questions discarded by the scientific imperative (even by its most open and “sensitive” options). In other words, the return to that which is “pedagogic” in education is only possible in the context of the inquiry regarding the relational, moral, ethical, esthetic, and political dimensions that support the meaning/s that remain in tension and dispute in their end and in their materialization in its current shapes.

### **Education as a cultural scheme**

As we currently conceive it, education constitutes a scheme devised by culture to deploy the process of socializing humanization. Through such process the symbolic order is installed in the primitive and incipient cerebral structure that characterizes us as hominids. To be humanized thus means to become cultural beings, transcending the biological order and seizing the tools that the very culture provides

to transform our cognitive, emotional and relational systems (Maturana, 2014). Humanizing implies being caught in the intersections of the symbolic that, by means of their permanent dynamism and transformation, generate the enabling conditions for the development of psychic complexity mediated by social interaction (Urbano y Yuni, 2016).

Education understood as a cultural scheme represents the grammar of the symbolic field that rules over the existence of beings and things through a code which names, prescribes and locates as it labels. The grammar of the symbolic transmutes what exists as real in what is constructed as representation. All that can be represented carries within itself the lack of the real thing itself and the return of the presence of what is summoned in its absence. Thus, any act which is deemed educational implies the violence of the symbolic and the willfulness of its orientation towards the inaugural in terms of conditions of existence.

The core of education is the paradox of the symbolic. That is the reason why the educational act *par excellence* refers to the potentiality of being, in a permanent *being-made* so that what is folded in the restraining act tends to deploy as a means to guarantee the constant development of subjectivity, which is humanized in socializing interchange practices. In such paradox, the conquest of freedom is founded in the constant and permanent restraining demand towards the symbolic order that enables our representation as subjects of certain temporalities (the past, present and future ones; those belonging to collectives, societies and subjects) which are always both common and singular.

Education as a cultural scheme does not imply a stake on a situated deployment in the future but rather in interference in the present that relates us to a lineage and some given socio-cultural-biographical filiations. At the same time, it drives us into the conquest of certain cultural ideals that function as social mandates, challenges or demands of personal and collective transformation. In such logic, the time of educational action is present as transitional space-time in which subjects and societies explore the possibilities and tensions arising from the permanent quest for autonomy and the restraint to the structuring order of the symbolic.

Education as a cultural scheme aims at fastening instinctive passion to civilizing communal rationale. In such restraining act the ontology of being (of nature) is transmuted to the paradox of the representational subject. Why do we speak of a paradox? Representing entails bondage in the interstices of an image which carries within the dynamics of the eidetic. Self-assuming ourselves as subjects signified and embedded in interaction and interrelational communal webs involves the acceptance of our being supported, held and braced by the remains of an original being that builds itself in the symbolic development of meaning provision. The task of education consists in locating the act of restraint at the doors/frontiers of the educable and humanizable, in a scheme that triggers the deployment of consciousness within the alienation of an original unconsciousness.

### Education as a cultural *device*

Relating education and freedom requires thinking of the former in dialogue with conscience (Biesta, 2014b). Education is the cultural *device* in charge of generating conscience. However, this “conscience construction” implies tightening the intersections of personal freedom and the “does and don’ts” of a collective. Through education we are personalized in the normalization of the hegemony which acts as similitude, as what is diverse in difference is emphasized as tolerance. In this intentional practice, the “intolerance” of what has been alienated from the plurality, and which denounces the complex multiplicity of the paradox, is concealed.

Enacting educability entails being interfered by the violence of a knowledge which legitimizes power and generates the need to make complex what is folded and potential in such being as its “project”. Being an educable subject implies becoming the site where the “debate” of the project of civilizing communal rationale is conjugated. Such rationale intends to model the representation of singular consciences according to the imperatives of the paradigm of a collective conscience that harbors the seal of the contingent and the perfectible in its matrix, as it upholds the promise of the humanizable. However, this scheme is assumed in the paradox of potentiality which places the lack as that which is prone

to completion. Education as possibility can be founded only through the affirmation of the incompleteness of the human being and its assimilation to what would become disqualified without the approach of the educable.

Education as a cultural *device* operates through the demand towards subjects and collectives, appealing to their needs to “be more restrained” and embeddable within the social domain. Desire thus remains as an internal/external place to be conquered, whose horizon is always displaced in a permanent development.

### Education as a humanizing act

Our perspective defends the status of education as a “performative act” which operates on subjects, institution and societies by transmuting consciences, moral choices, social ideals and cultural imaginaries. As a performative act, education places the figurative condition which is inherent to culture in the semiology of representation. Through the educational act, whatever is legislated by the universe of culture –which is eminently symbolic– relates the existence of objects *per se* to a signifier that provides a symbol that opens its meaning. Though such act, whatever exists is invested by

a nomination that transforms its existence in itself, opening it up to the flow of interpretation and the interjection in meaning attribution (Arfuch, 2002).

The educational act is the mechanism through which the process of subjective constitution is fulfilled; on these grounds the acts of sensorial perception and intellection are organized in the games of the language structures. Beings and things are formed as texts prone to interpretation, which are open to someone’s meaning –someone who is located as the interpreter of what can be decoded.

In this same act, the dialogical dialectic of the humanizable act is re-inaugurated, which questions the possibility of the knowledgeable as a condition of psychosocial complexation. This is conceived as an extension of the representational field in the development of reflexive processes, which places self-consciousness in relation with others and the world. In this manner, education deploys the humanizable side of what is human in terms of the acknowledgement of acquisitions that leave a trace in the subject’s conscience. Such conscience locates subjects as the core components of social action and as predicates of their practices (Charaudeau, 2009).



“Birth of an asteroid”, collagraph. Marta Arango

## Speaking of education through paradoxes

The intellectual program of Modernity has nurtured binary, taxonomical and antinomic thought as the means of rational reconstruction of the world. Such intellectual program has spoken of/to education by placing emphasis on the necessity of its rational control as a social practice and as a discourse device for the normative rationalization for society as a whole.

In such rationalizing spirit, all educational dimensions related to sensibilities, passions, emotions, beliefs, and ideologies have been made invisible by the hegemonic educational discourse. However, the dynamics of school grammar has preserved these “sensitive” and “irrational” elements –elements that have been concealed beneath the public presentation of the “scientifically-founded” educational discourses and practices on whose grounds the professionalism of educators is configured.

The attempt to discuss education in the contemporary context calls for the transcendence of binarism and the antinomic logic, proposing a paradoxical logic and a complementary policy towards opposites. Finally, we cannot explore the ontology of education without acknowledging its intrinsically paradoxical character, with multiple determinations and relational, dialogue, moral anchors through which conscience is configured and the construction of autonomy is installed as the ideal of personal and communal realization.

Among the paradoxes that can be recalled we propose the following: *The paradox of the recursivity in production, reproduction and transformation of the grammar of the symbolic domain in a community through education.* Education is a key device for the preservation and care of culture, since tools which enable subjects to partake in the civilized apparatus are provided by it. Such tools –rooted in the permanently living, mobile, and contingent dynamics of socio-cultural processes– not only allow the control over beings and things but are also re-designed, perfected and creative when used in rituals and instituted practices. As they contribute to the reproduction of cultural order, educational processes trigger the processes of symbolic complexation and simultaneously enable the emergence of new signifiers.

*The paradox of restraint for the conquest of autonomy as educational performance.* Education as humanization involves all life; it thus must be reconsidered in terms that transcend the interchanges and interactions supported by age or generation gaps. Rather, it should be acknowledged that the conquest and long-life preservation of autonomy is part of an ongoing recursive process of passages in between experiential times of autonomy and heteronomy. In such process, the restraint to the socio-cultural communal order is accepted to become able to define –by means of its very tools– a singular identity domain in which the Self can decide on its own regulatory norms.

Proposing education as the act that enables freedom implies the acknowledgment of the necessary involvement of the binomial autonomy/heteronomy in the relationships with others, as well as the restraint to a hierarchical and asymmetrical social order. Such restraint legitimizes the exercise of symbolic violence as a condition to the inauguration of something novel in the representational universe of the subject.

Education as performative act unsettles the pair restraint/autonomy which defines our communal belonging as subjects involved in continuous subjectivation as we encounter others and the institutions of culture. Even if the condition of subjects cannot spare us the force of primary symbolic violence –which enables the passage from individuals to subjects– the quest for freedom is made effective in the different forms of resistance and rejection of other manners of symbolic violence fostered by cultural devices.

Thus, freedom is not conquered as mere affirmative action of liberation and self-assertion but in the permanent exercise of resistance to the imposition of the imperatives of the set order. Then, freedom is not to be located in the future, as a differed conquest of educational action; it is, on the contrary, an achievement that must be re-validated and permanently reconquered (in a continuous mode) as a condition to preserve the restraint to a communal order while keeping the singular self in the development of the be-being.

*The paradox of the acknowledgment of the lack and the promise of completion as a condition for educability.* The symbolic grammar which structures the educational device oper-

ates by means of the transmission of certain components of culture. Through educational transmission the representations of the self and the world are modified. Such transmission cannot be understood as mere reproduction or as a process of cultural cloning but as passage, smuggling (Hassoun, 1996) or traffic of truths (Jackson, 2015) which always leave behind a remainder –a remainder which is configured as debt, demand or fantasy to pursue.

In the more extensive social processes, generations are clustered by such remainders, which become the common patrimony. The common remainder that interjects generational interchanges is the recognition of lack and incompleteness. The regulatory ideal of education as action over individual and collective subjects is supported by the shared promise and grounded on the reciprocal trust in the possibility of generating a project that may recover completion, make complex what has been simplified and reconstitute what has been shattered in its senses.

The efficacy of education as a cultural *device* would lie on the acknowledgment of those remainders and the appreciation of these as bearers of something unprecedented –something novel which invites subjects and collectives to start over, to renew their commitments to remain restrained, re-creating and renewing their interpretation of the world. Education paradoxically generates the recognition of the lack and incompleteness; at the same time, it supports the illusion of a project which is presented as a totalizing experience by means of which one becomes “someone”.

## Leaving the word open

Along this text we have stammered some ideas that may help to consider what we mean to say when we discuss education. From the epistemic grounds of the Human Sciences we have followed a theoretical path in which we have recapitulated on some constitutive issues of education. To do so, we have aimed at recovering reflexively the questions regarding education and humanization from a semiotic perspective that have enabled the depiction of education as a scheme, a *device* and a performative act of culture. Such act has been described as paradoxical and capable of producing the unprecedented on the basis of the

familiar, as well as an act which is deployed in the inter-time of the continuous mode in which subjects and societies are-being.

In this text we have undertaken the subversion of ordinary ways of responding to intellectual interjections. The cognitive path that relates the topic (education) and the elucidation of its meanings would have been the rule. However, we believe that, in order to account for our intention as we speak of education, we must analytically approach the signifiers and unsettle them. Only by means of the symbolic torsion of the signifiers, the core question of education –its role in meaning-making– can be comprehended. It is only by means of unfinished debates regarding the meaning of education that its relationship with Life, with the Common, with whatever in its nature refers to co-implication and is multiple, diverse, heterogenous and contingent in the process of humanization, can be rehabilitated.

As Filloux (2009) ventures, education is the seed of humanity; it contains the human germ that can only be perceived in the inevitably random and contingent process of humanization. Nevertheless, such seed is not the individual's; it belongs to the culture that implants and fertilizes it, as it generates the conditions and restrictions for the subject to emerge as a vital project for him/herself, resignifying his/her own meanings on the grounds of their enrolment in the chain of meanings of institutions, social practices and discourses.

## Notes

Traducción al inglés: María Marta Yedaide (Grupo GIEEC-CIMED-UNMDP). Supervisión de la traducción: Carlos Domínguez.

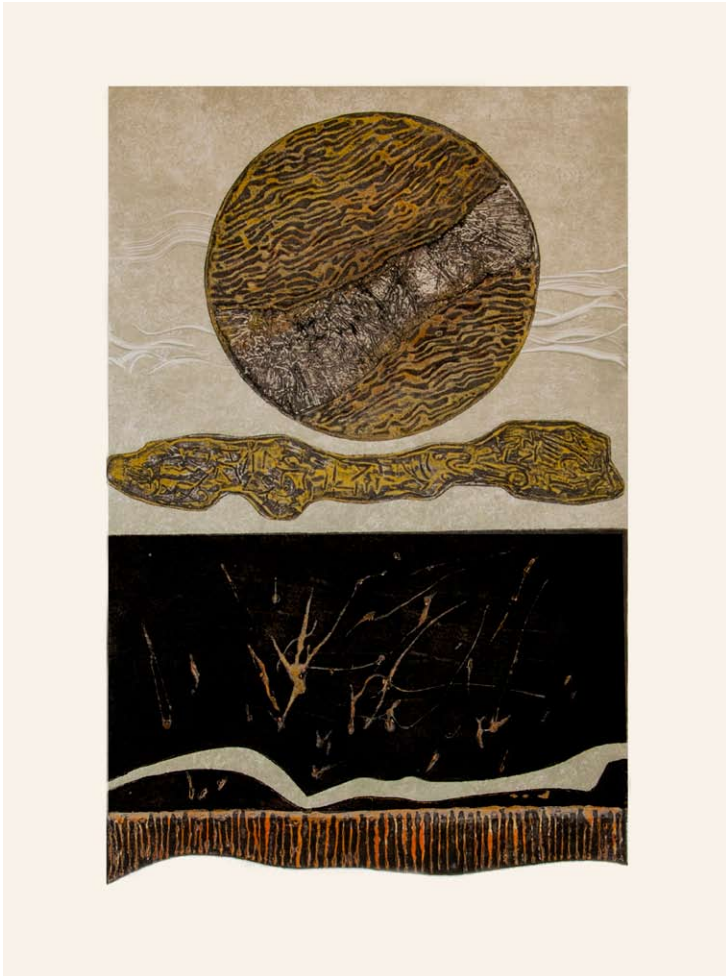
- 1 TN: “Feel-thought” is the product of our attempt of translation of the original word “sentipensamiento”. Such category has been introduced into the word of Latin American academic production through Orlando Fals Borda, who in turn gives credit for such creation to the (wise) original inhabitants of the region close to Colombian San Benito Abad.
- 2 TN: In reference to a native category of Dr. Yuni's Doctoral research (*ser-siendo*), aimed at a redefinition of identity as ongoing psycho-social reconstruction –inspired in turn in Ortega y Gasset's proposition of man as a *gerund* (1999).



**Bibliographic references**

- Arfuch, L. (2002) Problemáticas de la Identidad en Leonor Arfuch (Comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo.
- Biesta, G. (2014a). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.
- Biesta, G. (2014b). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Charaudeau, P. (1995) Une analyse sémiolinguistique du discours, revue *Langages* n° 117, Larousse, Paris, mars.
- Charaudeau P. (2009) (dir.) *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. L'Harmattan, Paris.
- Cañellas, A. y Nuñez Cubero, L. (2001) *Teoría de la Educación*. Madrid, Síntesis.
- Filloux, J. C. (2009) *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Córdoba, Grupo Editorial Encuentro.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones La Flor.
- Jackson, P. (2015) *¿Qué es la educación?* Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Maturana, H. (2014) *El sentido de lo humano*. Buenos Aires, Gránica.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2016) *Psicología del Desarrollo*. Córdoba, Grupo Editorial Encuentro.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014) *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. 4ta. Edición. Córdoba, Ed. Brujas

Received: January 21st, 2018  
 First Reviewed: February 21st, 2018  
 Second Reviewed: March 3rd, 2018  
 Accepted: March 3rd, 2018



"Landscape", collagraph. Marta Arangoa