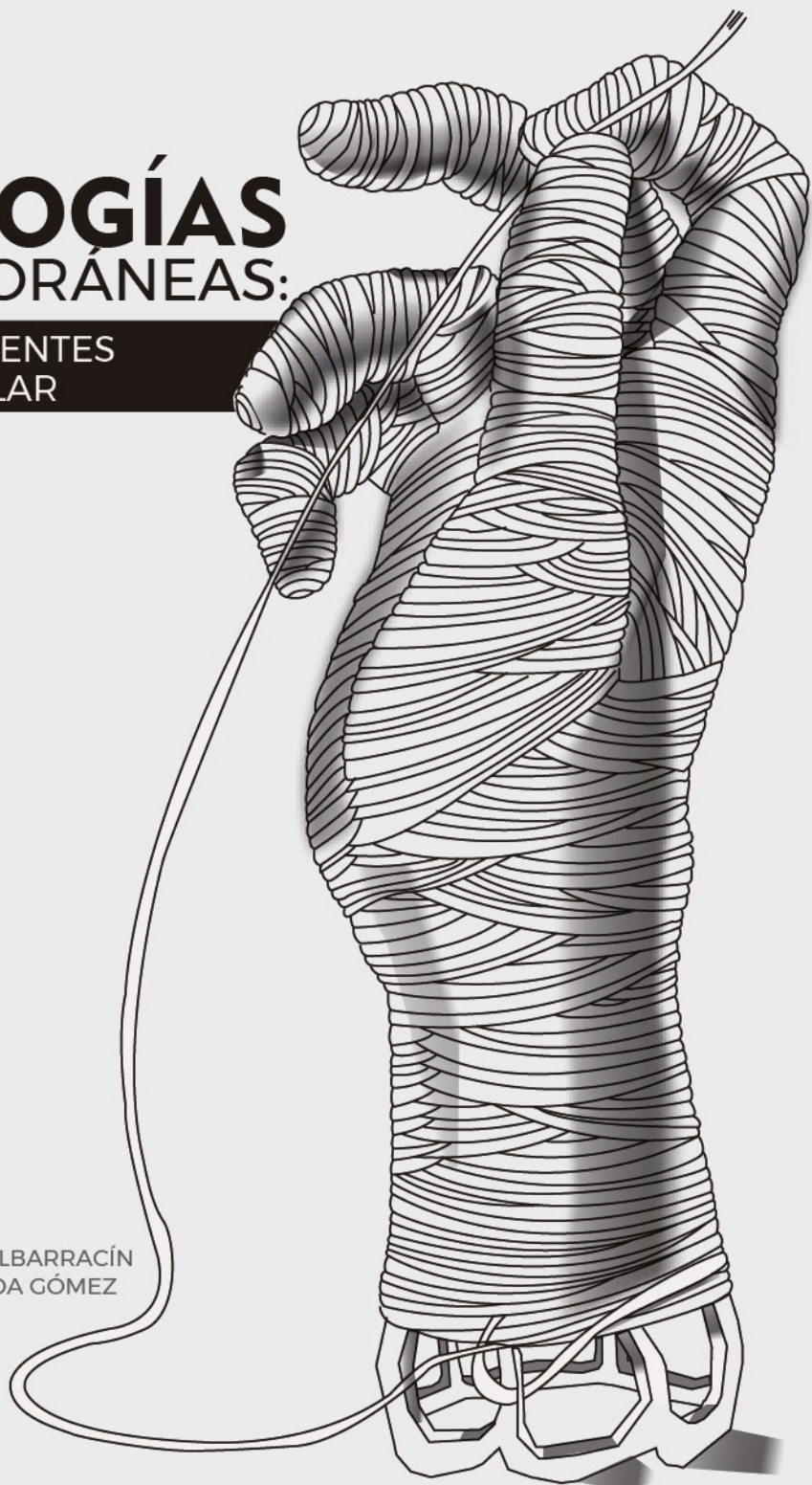


PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR



EDITORES:

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN
MÓNICA LILIANA PEÑARANDA GÓMEZ

PEDAGOGÍAS **CONTEMPORÁNEAS:**

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES AL MUNDO ESCOLAR

© Juan Diego Hernández Albarracín • Luis Ricardo Navarro Díaz • Carlos Fernando Álvarez González • Antonio Enrique Tinoco Guerra • Julie Maitreya Montañez Albarracín • Carla Patricia Da Silva • Juan Pablo Salazar Torres • Dierman Davet Patiño • Elkin Gélvez Almeida • Sandra Bonnie Flórez • Joan José Garavito Patiño • Susana Marles Herrera • Sandra Milena Vargas Angulo • Dayana Buitrago Carrillo • Gladys Shirley Ramírez Villamizar • Andrea Lisbeth Hernández Niño • Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria • Wilkar Simón Mendoza Chacón • Samuel Leonardo López Vargas • Mateo Piza Chaustre • Johan Andrés Estupiñán Silva

Editores: Juan Diego Hernández Albarracín • Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Diseño de portada

Ricardo Alexis Torrado Vargas

Facultad Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos de Investigación

Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Patricia del Pilar Martínez Barrios

ALEF de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Rina Mazuera Arias

Interdisciplinario en Comunicación - Apira-Kuna de la Universidad Francisco de Paula Santander

Líder: Félix Lozano

Conquiro de la Universidad de Pamplona

Líder: Pablo Bautista Latorre

Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Marly Johana Bahamón

Ingebiocaribe de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Alexis Rafael Messino Soza

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Noviembre de 2017

Evaluación de propuesta de obra: Febrero de 2018

Evaluación de contenidos: Marzo de 2018

Correcciones de autor: Abril de 2018

Aprobación: Junio de 2018

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Juan Diego Hernández Albarracín - Luis Ricardo Navarro Díaz - Carlos Fernando Álvarez González
Antonio Enrique Tinoco Guerra - Julie Maitreya Montañez Albarracín - Carla Patricia Da Silva
Juan Pablo Salazar Torres - Dierman Davet Patiño - Elkin Gélvez Almeida
Sandra Bonnie Flórez - Joan José Garavito Patiño - Susana Marles Herrera
Sandra Milena Vargas Angulo - Dayana Buitrago Carrillo - Gladys Shirley Ramírez Villamizar
Andrea Lisbeth Hernández Niño - Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria - Wilkar Simón Mendoza Chacón
Samuel Leonardo López Vargas - Mateo Piza Chaustre - Johan Andrés Estupiñán Silva

Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar / editores Juan Diego Hernández Albarracín, Mónica Liliana Peñaranda Gómez; Luis Ricardo Navarro Díaz... [y otros 20] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

358 páginas ; figuras a color; 17x24 cm
ISBN: 978-958-5430-89-1

1. Educación – Historia 2. Educación – Teorías - Siglo XX 3. Pedagogía 4. Educación – Investigaciones – Siglo XX I. Hernández Albarracín, Juan Diego, editor-autor II. Peñaranda Gómez, Mónica Liliana, editora III. Navarro Díaz, Luis Ricardo IV. Álvarez González, Carlos Fernando V. Tinoco Guerra, Antonio Enrique VI. Montañez Albarracín, Julie Maitreya VII. Da Silva, Carla Patricia VIII. Salazar Torres, Juan Pablo IX. Davet Patiño, Dierman X. Gélvez Almeida, Elkin XI. Bonnie Flórez, Sandra XII. Garavito Patiño, Joan José XIII. Marles Herrera, Susana XIV. Vargas Angulo, Sandra Milena XV. Buitrago Carrillo, Dayana XVI. Ramírez Villamizar, Gladys Shirley XVII. Hernández Niño, Andrea Lisbeth XVIII. Quiñonez Sanabria, Yorlandy Andrea XIX. Mendoza Chacón, Wilkar Simón XX. López Vargas, Samuel Leonardo XXI. Piza Chaustre, Mateo XXII. Estupiñán Silva, Johan Andrés XXIII. Torrado Vargas, Ricardo Alexis, diseño de portada

371 P371 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Barranquilla

Agosto 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Hernández Albarracín, J.D., y Peñaranda Gómez, M.L. (Ed.). (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO II

Acción comunicativa y singularidad pedagógica: apuntes divergentes para una nueva relación hermenéutica*

Juan Diego Hernández Albarracín¹,
Luis Ricardo Navarro Díaz²

* El presente capítulo hace parte de algunas consideraciones teóricas de la investigación en curso del autor: “Pedagogía de los encuentros: procesos académicos, imagen cinematográfica y des-territorialización formativa” en el marco del doctorado de ciencias de la educación de la Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia.

1 Comunicador social, Magíster en filosofía y Doctorando en Ciencias de la educación. Profesor de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Perteneciente al grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar. Actualmente becario Colciencias en estado estudiando convocatoria No 757 de 2016.

j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

2 Comunicador social y Filósofo, Magíster en comunicación y Doctor en Ciencias sociales de la Universidad del Norte, Barranquilla. Integrante del grupo Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar.
lnavarro@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

Este trabajo presenta una aproximación teórica a los discursos, idearios formativos y enseñanzas desde la construcción modulada de una pedagogía alternativa que pueda contorsionar el historicismo formativo de los modelos de transmisión de saberes para el sostenimiento del discurso de la modernidad. Por tal razón, se buscará ejercitar perspectivas hermenéuticas a partir del itinerario de posibilidades e insuficiencias de la acción comunicativa habermasiana en conceptos tales como intersubjetividad, principios de validez, racionalidad y mundo de vida; otorgando así, movimientos de ruptura dialógica desde miradas filosóficas que contra-hegemonicen las relaciones del saber para la formación y la enseñanza; aperturando por tanto, imágenes de singularidad, autonomía y creatividad distanciadas de telos provenientes de morales consensuadas que terminan los conflictos antagónicos y evitan contagios existenciales que entregan al pensamiento escolar nuevas conexiones para hacer otras arqueologías y construir diferentes experiencias formativas.

Palabras clave: modernidad, racionalidad, enseñanza, pedagogía, singularidad.

COMMUNICATIVE ACTION AND PEDAGOGICAL SINGULARITY: APPROACHES IN REGARDS TO A NEW HERMENEUTIC RELATION

ABSTRACT

This work presents a theoretical approach to the discourses, training ideals and teachings from the modulated construction of an alternative pedagogy that can contort the formative historicism of the models of transmission of knowledge for the support of the discourse of modernity. For this reason, it will seek to exercise hermeneutic perspectives from the itinerary of possibilities and insufficiencies of the Habermas' communicative action in concepts such as intersubjectivity, validity principles, rationality and world of life; thus granting movements of dialogical rupture from philosophical views that counter-hegemonize the relations of knowledge for training and teaching; opening therefore, images of singularity, autonomy and creativity distanced from telos coming from consensual morals that end the antagonistic conflicts and avoid existential contagions that give school thought new connections to make other archeologies and build different formative experiences.

Keywords: modernity, rationality, teaching, pedagogy, singularity.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En el presente texto se expondrán algunos desarrollos teóricos que permiten argumentar las tareas para el surgimiento conceptual de una pedagogía alternativa fundamentada sobre dimensiones de intempestiva e incertidumbre propios de un pensar y accionar pedagógico diferente, que vuelva singular la formación a partir de la construcción divergente de asumir los procesos educativos.

Para ello, será necesario transformar la imagen-pensamiento del mundo moderno, entrando a discutir cómo la racionalidad se convierte en una forma efectiva y filosóficamente viable para pensar el mundo y sus interacciones desde la propuesta filosófico-científica estructurada por Habermas a través de la acción comunicativa; intentando con esto, rescatar la imagen-modernidad del abismo epistemológico en el que la sumió la razón técnica.

En consecuencia, se propone abrir una discusión no únicamente desde la crisis de la modernidad y su fundamentación racional hacia el habitar técnico; sino también, cómo esta crisis o herida puede ser profundizada más allá de las estipulaciones historicistas, sociológicas y económicas que se intersubjetivizan en los mundos de vida para integrar y correlatar la comunicación habermasiana; agobiando así, la ética del conflicto inmanente a los puntos de vista de la subjetividad crítica, con morales de acuerdos resolutorios que la aniquilan. Por tanto, este texto privilegia la disputa modulada del encuentro con lo diferente y re-significa la *experiencia de los sujetos*³ tanto de enseñanza como de aprendizaje para cons-

3 El concepto de experiencia tiene un amplio espectro en el hacer histórico de las teorías educativas, cuya diversidad conceptual hace de la precisión una operación fundamental. En tal sentido, entramos a abrir la experiencia no desde la concepción empirista de la pragmática al modo de John Dewey, para quien la misma es un estatuto de ensayo sobre el marco cerrado de la realidad, al cual impele el pensamiento para resolver los problemas que impiden el develamiento de su esencia no visible, haciendo de este modo que “las actividades de aprender, pensar e investigar se resumen, sintetizan e identifican con y en la actividad de solución de problemas de acuerdo con la secuencia operacional,

truir una imagen de formación escolar diferente, más humana, esto es, contingente y compleja desde emergentes singularidades y no tanto maquinica como teoría unitaria de la verdad.

En definitiva, este trabajo intenta abrir una brecha para bordear la extrema racionalidad que mina los discursos educativos modernos, pudiendo rebatir a partir de posiciones teóricas y de acción, los caminos alternativos que se han configurado para legitimar el discurso filosófico de la modernidad; culminando tal hacer reflexivo, sobre la pretensión de fundamentar una imagen de formación que ejercite miradas virtuales hacia horizontes desterritorializados tanto del *sí mismo* de la subjetividad modulada, como del *otro* de la alteridad-otredad que no necesariamente campeen sobre la instalación de la acción comunicativa como destino final de la reflexión escolar.

RAZÓN TÉCNICA Y ACCIÓN COMUNICATIVA: ARISTAS PARA UNA ALTERNANCIA MODERNA

Este apartado hará una lectura de la modernidad, no ya desde el estatuto de pura instrumentalidad, cercano a la crítica de los pensadores frankfurtianos, sino desde la posibilidad de migración a un tipo de razón-conexión, de interacción subjetiva⁴, no estrictamen-

de carácter lógico y psicológico” (Cadrecha, 1990, p.77). Por tanto, nuestra posición vivencia la experiencia como perceptora de realidad, a partir de un descentramiento, de una concepción móvil no subjetiva, que implica la conexión devenida con esa realidad que acciona y reacciona constantemente abriendo por esto, camino a la transformación constante de las identidades y demás relaciones de vida del sujeto arrojado al movimiento de la realidad.

- 4 El asunto muy propio de la racionalidad se gesta en la medida en que sus consideraciones no pueden superar el estatuto subjetivo. Habermas a diferencia de la modernidad técnica, le entrega a la subjetividad una importancia creativa e integradora en la medida en que los mundos orbitantes de la condición humana entran en juego para constituir un tipo de verdad modificable, de principios de validez, en el que los sujetos hacia la trama comunicativa conectan, articulan y desarticulan imaginarios, prejuicios e idearios en aras de llegar a una solución consensuada. Al respecto, la importancia y confianza depositada en el ego comunicativo, expresa un sujeto: “que revela lo que está pensando, que da a conocer un deseo, que expresa un sentimiento, o que descubre ante los otros una parcela de su subjetividad, se distingue de forma característica tanto de la actitud objetivante que el sujeto que manipula u observa frente a las cosas y sucesos, como de la actitud de conformidad (o no conformidad) que frente a las expectativas de su entorno adopta un participante en la interacción. Por lo demás, también con las manifestaciones expresivas vinculamos una pretensión de validez susceptible de crítica, a saber: una pretensión de veracidad. De ahí que los mundos subjetivos puedan ser incluidos en la dimensión pública como ámbitos de elementos no comunes, no compartidos, a los que cada cual tiene acceso privilegiado” (Habermas, 2010, p.81).

te dialéctica⁵ y sí, más hermenéutica, como es la propuesta por Jürguen Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa. Aperturando con esto, otros sentidos hacia la configuración de un tipo de racionalidad en franca lid con los estatutos modélicos de las ciencias de la educación, que puedan enriquecer los mundos de vida de la pedagogía, los saberes y las enseñanzas.

En este sentido, Habermas expone una discusión primero con la exposición filosófica y sociológica de la racionalidad en Max Weber⁶ como una forma de pensamiento que enseña el cataclismo del desencantar mundano de la modernidad; proponiendo así, una forma diferente de racionalidad para dar salida a las teorías ortodoxas de la acción social (teleológica, dramática y regulada por normas) que tienen un profundo desconocimiento o desinterés por asumir las interacciones que desde el *mundo de vida* (Lebenswelt) se pueden tejer a partir de procesos de inter-subjetivación incorporados a los tres mundos de la acción comunicativa (social, objetivo, subjetivo); haciendo que la teoría sociológica de la acción, “quede exenta de connotaciones de racionalidad de la acción y, por otro, la metodología de la comprensión se vea libre de ese problemáti-

5 Decimos que la acción comunicativa no es estrictamente dialéctica en términos sartreanos, de acuerdo a que la intersubjetividad no se mueve sobre dos polos o estatutos de discusión, esto es, sobre el movimiento del objeto y la praxis racional que actúa sobre él (Razón dialéctica), sino sobre la multiplicidad de conexiones que los mundos de lo social, lo objetivo y lo subjetivo pudieren tener sobre la síntesis del mundo de la vida. De este asunto, anota Sartre “La dialéctica es un método y un movimiento en el objeto; en el dialectico se funda en una afirmación de base que concierne al mismo tiempo a la estructura de lo real y a la de nuestra praxis: afirmamos juntamente que el proceso del conocimiento es de orden dialectico, que el movimiento del objeto (sea el que sea) es el mismo dialectico y que estas dos dialécticas son solo una”. (Sartre, 1963, pp.166-167).

6 Es importante anotar que si bien Weber a partir de sus trabajos sobre la Ética protestante (1991) y Economía y sociedad (1964), podría presumirse de una cierta defensa o justificación al radical racionalismo capitalista como conciencia técnica de la modernidad que produjo el desencanto del mundo y el arrobo a lo explícitamente dimensionable únicamente desde la matemática de lo real. Por tanto, es posible ver, desde una plataforma crítica de pensamiento, que tal vez fueron estos trabajos los que advirtieron el inminente peligro ante la pérdida de lo misterioso y poético que habita en la individual singularidad de las personas. Precisamente, Safranski relata una conferencia del sociólogo alemán de 1919 titulada “la vocación del científico”, en la que indica que en un mundo “desencantado por la racionalización, ellos reaccionan racionalizando en forma falsa los últimos valores sagrados que han quedado, a saber, la personalidad y su libertad. No quieren aguantar la tensión entre racionalidad y personalidad, sino que a partir de la vivencia producen por encanto una interpretación del mundo con la que se procede tan fiablemente como el tranvía. En lugar de dejar el misterio allí donde todavía subsiste, en el alma del individuo, los profetas ex cátedra sumergen el mundo desencantando en la penumbra de un reencanto bien intencionado” (Safranski, 2007, p.121).

co entrelazamiento de cuestiones de significado con cuestiones de validez” (Habermas, 2010, p.30).

Del constructo comunicativo de la razón que re-significa la discusión sobre la racionalidad y la modernidad, se observan algunas exposiciones que otorgan escenarios propicios para pensar las relaciones entre *hombre-ciencia-mundo*. Asimismo, se hace revisión a las posibles limitaciones que un pensamiento tan fuerte como el habermasiano tiene en la construcción de sentidos profundos extrapolados del eje absoluto de la racionalidad tecno-científica.

Por tanto, es urgente en la hermenéusis habermasiana, situar la modernidad como *proyecto inacabado de la ilustración que configura un tipo de saber científico, por esto también escolar, más allá de los marcos de “sucesión de intereses, tensiones y apuestas de la época, que tenían como objetivo central, llevar progreso”* (Gómez, 2017, p.211), lo cual implica, que la razón instrumental no es la cúspide de un pensar propiamente moderno, sino únicamente uno de los estados de su desarrollo o tal vez una anomalía que surge en los trasuntos de su consolidación. Por esto, el filósofo alemán se toma la tarea de hacer una historia de la discusión, abriendo para ello movimientos conceptuales que le permiten llegar a ese espacio teórico en que se supone debía llegar un pensar diferente, renovado y abierto; no ya desde el binomio progreso-desarrollo propio del interés moderno post-ilustrado, sino en las relaciones intersubjetivas, democráticas y de abierta deliberatividad sobre fenómenos histórico-sociales que acontecen al interior de este espíritu histórico que “se rebela contra las funciones normalizadoras de la tradición; (...) viviendo de la experiencia de rebelarse contra todo cuanto es normativo. Esta revuelta es una forma de neutralizar las pautas de la moralidad y la utilidad” (Habermas, 1985, p.22), otorgando así, una concepción de racionalidad que permita al mundo moderno,

rescatar el avance más importante del proyecto ilustrado, esto es, la capacidad que tiene la razón para comprender, explicar y dialogar al mundo.

Con esto, Habermas intenta desligarse de las posiciones fundacionales de la primera escuela de Frankfurt [Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm entre otros], quienes concebían la modernidad al igual que a la ilustración, un contexto de configuración a la luz del *establishment* de un sistema metódico-hegemónico que permite al “intelecto vencer la superstición y dominar la naturaleza desencantada” (Adorno y Horkheimer, 2009, p.60) a partir de la experimentación y las analíticas de anticipación propias del conocer técnico dominante; llegando así, a una verdad concreta, desmitificada y comprobable, que permite a su vez, desentrañar positivamente los enigmas del mundo, las formaciones sociales y los individuos para campear hegemónicamente sobre sus destinos.

Tal dibujo de la modernidad construido por el antagonismo filosófico de la escuela de Frankfurt, asimismo desolador y tremebundo con base en el pensar racional moderno discutido por Horkheimer y Adorno en la Dialéctica de la ilustración al “considerarlo una naturaleza que se vuelve contra sí misma, amparada por una razón deformada que, desprovista de su base natural, se identifica a sí misma de forma instrumental” (Lorente, 2012, p.42), será retomado por Habermas, principalmente en la Teoría de la acción comunicativa, para darle a esa razón técnica una antelación humana, de comunicación rupturante en las formas de abierta deliberación.

Por consiguiente, el logos de la razón moderna es discutido a partir de su composición estructural de dominación, debido a que está sustentada sobre valores metodológicos y formularios acerca del conocimiento que experimenta, volviendo a la ciencia un vasallo de

los mecanismos de producción-explotación que positivizan la vida y le otorgan valor de uso. A su vez, este ejercicio objetivista de las ciencias modernas [cientificismo], se sustrae de las experiencias de diversidad propias de los *mundos de vida* (*Lebenswelt*), desconociendo por completo las relaciones simbólicas y existenciales que se tejen para establecer interacciones dialógicas con el mundo del otro, esto es, con el sujeto que sobrepasa al método, a las formas programadas prefiguradas del pensar, preguntar y accionar. Cuestión que Habermas retoma de la fenomenología husserliana, desde la crítica a la “ilusión objetivista, proyectando en las ciencias la imagen de un *en-sí* de hechos estructurados conforme a leyes, encubriendo la constitución de estos, y no permitiendo, por tanto, que se tome conciencia de la imbricación del conocimiento con los intereses del mundo de la vida” (Habermas, 2010, p.165).

Es la expectativa de Habermas, al igual que el proyecto desarrollado por Husserl (2007) desde la experiencia fenomenológica [descriptiva y genética], al constituir una nueva perspectiva de las ciencias sociales, basada esta vez, no en el método técnico-racional del positivismo, sino en la discusión y la constante interpretación-descripción de los fenómenos que van apareciendo a la conciencia sobre los planos de realidad. Haciendo necesario –Habermas–, una reconstitución del logos racional, no desde la visión positiva e imperante de una razón todo-sabedora “que emprenda la resolución de lo humano en lo no humano” (Morey, 2015, p.38), calculadora y estructurante, sino en la inmersión a procesos que son tejidos desde los *mundos de vida* (*Lebenswelt*), como escenarios de relaciones cotidianas que comprometen múltiples sentidos de verdad y no únicamente uno.

Esto supuso la recuperación del proyecto del espíritu moderno, a la luz de una reconstitución de la racionalidad, esta vez no como eje de

dominación, sino como acontecimiento comunicativo que pugna por la interacción con el otro, en la medida de sortear y antagonizar la diversidad de discursos que presenta el mundo social con respecto a las relaciones del binomio de conocimiento *objetividad-subjetividad*. Por esto, las relaciones intersubjetivas de quienes entran a la comunicación deben tener presente los modos de ser para estar-en-el-mundo; lo que implica en los sujetos, una mirada a la cotidianidad como entorno de experiencias significativas que permite la ampliación de puntos de vista que contribuyan a autenticar las elecciones de modos auténticos de existencia; cuestión que hace coyuntural el programa conceptual de una pedagogía que alternativiza la relación comunicación-deliberación-consenso.

Por lo anterior, la acción comunicativa se enfoca ya no “en la discusión sobre la conciencia-objeto-realidad, propia de la dinámica fenomenológica que trata Husserl” (Hernández, 2017, p.34), sino en una forma de entrada comunicativa, pragmática⁷ (Díaz 2007, p.48) a las dimensiones de la cotidianidad como escenario del diálogo significativo donde surgen las expectativas, los discursos y las incertidumbres al campo de discusión social en que tanto conceptos de mundo, como pretensiones de validez [verdades establecidas temporalmente a partir de fuerza argumentativa], “constituyen el armazón formal del que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones (...) sobre las que resulta necesario llegar a un acuerdo” (Habermas,

7 Decimos pragmática en el sentido sobre el cual la teoría de la acción comunicativa basa sus desarrollos en los actos de habla y las argumentaciones que surgen de ello para abrir la deliberación; lo que implica una relación de entendimiento y comprensión por parte de quienes participan del contexto comunicativo. De ahí que el mundo de la vida juegue un papel fundante, pues el relato de la cotidianidad, su simbólica e imaginarios son centrales en las imágenes que se están construyendo. Precisamente, “es de vital importancia en la teoría habermasiana, su definición del “lenguaje como medio de entendimiento”, pues coloca, en un primer plano, el habla y la interlocución. Es un tipo de racionalidad que pretende, formal y materialmente, construir los medios discursivos que hagan posible desarrollar una racionalidad efectivamente comunicativa, ya que los fines e intereses comunicativos que se presentan en la sociedad, tienen su origen en una intersubjetividad que se basa en las presuposiciones pragmático-formales de los actos de habla” (Díaz Montiel, 2007, p.48)

2010, p.101). De esto se puede inferir, que tanto mundo de vida, como comunicación, reconstituyen el proyecto de inacabada modernidad “en el que, sin renunciar a los valores de la Ilustración, debe ser la racionalidad comunicativa su principal valedor, (...) donde la capacidad de resistencia y transformación pudiera regenerarse a pesar de las circunstancias” (Vila, 2001, p.3); lo cual abre posiciones interesantes para pensar lo moderno desde formas insospechadas, no integradas en los discursos del poder y la explicación, sino en la abierta discusión que entrelaza virtualmente los acuerdos y construye para el mundo de vida escolar, posturas moduladas de verdad que hacen diacrónicos los procesos de enseñanza.

Por consiguiente, una teoría social que no busca la verdad como absoluto y construye procesos en el contacto con los actores inmersos en la interacción, es la propuesta de Habermas para dar sentido a los logros de la modernidad; permitiendo así, un encuentro de imaginarios que se distancian de los aspectos míticos de la pre-modernidad en su necesidad de mezclada conexión epistémica y doxástica, y la razón técnica como agenciamiento, es decir, como “aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumentan sus conexiones” (Deleuze y Guattari, 2004, p.14) al interior de las estructuras subjetivas de poder. En razón de esto, tal resurgir de la modernidad se esencia en la diversidad, en el otro como horizonte que permite consensos emergentes para pensar la sociedad y la cultura desde la obtención “de saber valido por la vía de estabilización de solidaridades grupales y por la vía de la formación de actores capaces de responder por sus actos” (Habermas, 2011, p.200), generando así una moral moderna de responsabilidad que se concreta en las esferas público-políticas que ingresan como saber a la arquitectura pedagógica de la propuesta de escuela democrática moderna.

Por tanto, la integración de elementos culturales, sociales e históricos confluyentes en la subjetividad del hombre moderno, interviene en una dimensión de la racionalidad comunicativa que pugna por desvirtuar los haberes previos del prejuicio, las verdades totales y monológicas, propias de las sociedades míticas; migrando así, a territorios de abierta interacción en que la acción comunicativa aperturre “las diversas manifestaciones del multiculturalismo contemporáneo” (Hoyos, 2002, p.212), haciendo así, de las relaciones formativas un agenciamiento más complejo y necesario hacia la construcción de saberes para la enseñanza como reverso a la razón técnica configuradora de la escuela cientificista de la modernidad.

Lo encontrado en la propuesta de Habermas permite abrir una *imagen-mundo*⁸ distinta a la entregada por el hacer modernizador, mítico-discursivo, de la razón tecno-científica. En tanto la comunicación y los discursos que surgen en los planos del *mundo de vida* como intención de interactuar formas diversas de pensamiento y acción, aperturan un diálogo crítico de saberes que vuelve perspectiva la pedagogía y por esto, las enseñanzas, mientras articulan:

Un lenguaje crítico para que los educadores analicemos y desarrollemos nuestro discurso y nuestra acción como una forma de política cultural y contestación ideológica, lo cual nos debe permitir analizar y comprender la relación dialéctica existente entre estructura social y acción humana, puesto que los seres humanos no somos considerados entes pasivos de reproducción social, sino creadores de significados, sujetos con capacidad crítica y competencia comunicativa (a la

8 Las imágenes del mundo desde el pensamiento Habermasiano es la manera de relacionar la subjetividad, los entornos sociales y la objetividad mundana, permitiéndole por tanto, complejizar las relaciones de comprensión más allá de las asumidas entre el sujeto y los objetos. Por esto, escribe Habermas: “Las imágenes del mundo son esenciales, en toda su amplitud, para los procesos de entendimiento y socialización en los que los participantes entran en relación tanto con los órdenes del mundo social que les es común y con las vivencias del mundo propio subjetivo, como con los procesos que tienen lugar en el mundo objetivo” (Habermas, 2010, p.93)

manera habermasiana) para la transformación social a través de prácticas emancipatorias (Vila, 2001, p.12).

Por consiguiente, la pedagogía crítica en las formas de la acción comunicativa, busca un punto de fuga a la radical estructura que el logos dominante ejerce sobre los discursos formativos y los saberes para la enseñanza, desde formas alternativas de vincularse a los distintos escenarios de acontecimientos sociales que habitan al interior de los mundos de vida escolar. Por esto, permite salidas distintas a la dualidad hegemónica progreso-desarrollo del primer escenario moderno, constituyendo para esto, formas lejanas a la invención categorial de estructuras que encasillen, colonicen y exploten a los otros, a partir de construcciones de sentidos divergentes desde horizontes ético-políticos que hagan contra-hegemónica la relación escuela, formación, sujeto y enseñanza.

LA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO: INSUFICIENCIA, COMUNICACIÓN Y SINGULARIDAD

Una vez presentado lo concerniente al viraje paradigmático de la acción comunicativa como correlato importante para asumir una contemporaneidad pedagógica, se hace importante, para complejizar aún más estas aproximaciones y exponer una alternativa a la teoría habermasiana; considerando que para el caso de construir una imagen formativa singular, la comunicación, vista en Habermas (2010) como fundamento que intenta rescatar valores modernos a través de orientaciones de sentido, distintas a la racionalidad constituyente de un sujeto histórico de diálogo, que ejerce además, relacionamientos práctico-políticos para resolver problemas al interior del consenso entre partes es insuficiente. En razón de esto, tomamos distancia de tales condicionamientos teóricos, buscando aperturar imágenes de diferencia que en vez de huir de los con-

flictos, los acelere para producir otras perspectivas creativas que hagan de la escuela como mundo, el saber y las enseñanzas, territorios abiertos, libres y sujetos a intempestivas transformacionales de los sentidos educativos campeantes en la actualidad.

Por consiguiente, tales reflexiones expondrán una desarticulación de la comunicación habermasiana como eje total de entendimiento racional, pudiendo por esto, dar paso a una mirada pedagógica que se atenga a lo incierto e intempestivo del pensar alterno en busca de un más allá de los sentidos ocultos de las hermenéuticas de la tradición [retomadas por Habermas], sustentadas sobre posiciones lógico-rationales del consenso como telos de la deliberación, tendientes a solucionar desacuerdos entre pares inter-actantes.

En consecuencia, esta dimensión pedagógica, que es estética, dinámica y afectiva, fruto del recurrir sensible como alternativa a la pura racionalidad, plantea los desarraigos y exilios, propios de un sujeto que experimenta su propia experiencia como pasaje para el tránsito existencial de “una forma siempre singular, finita, inmanente y contingente” (Larrosa, 2003, p.96) que antagonice las *sólidas* pretensiones configuradoras del discurso moderno.

En razón de lo anterior, se buscará una forma alternativa al camppear de la razón tanto en sus formas técnico-instrumentales como intersubjetivo-comunicacionales; asumiendo para esto, las consideraciones nietzscheanas acerca de copular y pendular *pensamiento-vida-cuerpo*, entre lógicas emergentes que desarborizan y des-trascendentalizan las relaciones del conocimiento, el lenguaje y la realidad; buscando así, en el encuentro acontecente de lo desconocido para forzar “al pensamiento a una búsqueda; en lugar de una disposición natural, una incitación fortuita, contingente, tributaria de un encuentro” (Zourabichvili, 2004, p.33), como propuesta para des-

territorializar las configuraciones históricas del pensar formativo y las acciones de enseñanza. Una suerte de drama, de narrativa de lo inesperado e inasible, un método diferente para arrojar al sujeto escolar “al descubrimiento de otros tipos que expresan otras relaciones de fuerzas, al descubrimiento de otra cualidad de la voluntad de poder, capaz de transmutar sus matices demasiado humanos” (Deleuze y Guattari, 2015, p.113).

Por tanto, se indagan formas diversas de controvertir el método, de salir de lo absoluto-calculador, pero también de la unificación consensual comunicativa que compone la racionalidad. Como se ha observado, aun desde la punzante crítica y reconstitución histórica de la modernidad habermasiana, la razón no deja de ser un eje fundacional, indispensable para pensar los entornos y las relaciones de mundo. Por ello, se hace urgente encontrar perspectivas distantes a la aparente rigurosidad de la lógica formal, que decantada en los fundamentos de la acción comunicativa, no supera los principios de identidad, causalidad y tercero excluido, propios de la tradición logicista aristotélica retomada [para bien o para mal] por la filosofía moderna, privilegiando así, la relación del modelo con la copia, de las categorías como límites del conocimiento y los conceptos como unidad de lo múltiple; todo esto confluyente, como menciona Deleuze (2006), en una noción del lenguaje que se encargaba de fijar límites para apaciguar el arrollador y caótico devenir de la realidad.

Diferente a las estipulaciones lógicas descritas en el pasaje anterior, asentadas a su vez, por gran parte de la tradición del pensamiento filosófico y científico occidental, que permitió establecer marcos conceptuales para develar la realidad y sus estructuras [metafísica]; se pretende arrojar el sujeto de aprendizaje a la experiencia de singulares puntos de fuga que desfiguren las naturalezas absolutas

del lenguaje limitante; exponiendo a los sujetos de aprendizaje, a las paradojas y al devenir en aras de crear vínculos diferentes, más abiertos, que desnaturalicen las imágenes dogmáticas que binarizan la identidad para normalizar en la práctica educativa lo que es bueno de lo malo, lo útil de lo inservible y lo relevante de lo que se puede desechar como base del razonar del pensamiento desarrollista occidental.

En consecuencia, es importante precipitar un *anti-método*, una forma de lógica renovada, esto es, con otros sentidos, que no se complazca con la verdad o sus sofismas; pues los principios de validez habermasianos como manera alternativa de interactuar con la verdad, no son más que búsquedas de concreciones, no ya desde lo universal abstracto, sino en la correspondencia de los problemas y los acuerdos ético-morales de los implicados en la acción comunicativa. Por consiguiente, sobre la tradición de la acción comunicativa como imagen de modernidad, persiste una línea, un principio de identidad, también de correspondencia, en toda esta aparente disolución de las verdades históricas, además de una filiación, estructural por cierto, tanto en los discursos, como en los estatutos del pensamiento insistente en tematizar, explicar, organizar y controlar los fenómenos de la vida social.

Si bien Habermas expone su teoría de la acción desde las interacciones emergentes en el *mundo de vida*, no hace otra cosa distinta a tomarla como un campo objetivo de interpretación, un escenario de fenómenos indispensables para que los sujetos puedan establecer la comunicación y así, intersubjetivizar resultados como destino de estabilización. El único abismo singular en esta operación, es el intervalo *abierto en el entre* de los sujetos; aunque las limitaciones (sociales, culturales, históricas) que impone el pensamiento para su discurso, jamás permitirá sobrepasar los límites que impone la

cotidianidad como lugar de acopio para su proceso de comunicación; no existiendo por tanto, puntos de fuga que aceleren la creatividad en relación al devenir, sino líneas sucesivas que interiorizan maneras hegemónicas y sentidos comunes, para indicar objetivamente las formas en que deben ser organizados y recorridos los senderos de la vida social.

Por consiguiente, el acontecimiento formativo de una pedagogía alternativa busca los cortes, rupturas que aperturen al pensamiento más allá de sus límites lógicos de conexión subjetiva; esquivando a partir del pensamiento inventivo, esas relaciones instrumentales del presenciar técnico que se normalizan sobre un conflicto que está destinado a desaparecer en los linderos del acuerdo. Pues siguiendo a Deleuze (2008), “pensar significaría: descubrir nuevas posibilidades de vida (...), la vida que supera los límites que le fija la vida. El pensamiento deja de ser una ratio, la vida deja de ser una reacción” (p.143). De ahí el quiebre, pero también la distancia que tiene este campear teórico con respecto a las bisagras que pragmatizan los conflictos en la intención de los acuerdos.

Así, la condición estética como imagen rescatada del imperio de la razón, para la formación desde el discurso del cuerpo-vida que transfigura un territorio donde habitan máquinas deseantes que hacen del contacto silente y el diálogo, una caja de resonancia que desborda la gramática social de la deliberación y los acuerdos de la propuesta comunicativa habermasiana, primordialmente porque “hablar, es expresar diferencias, distancias, crear perspectivas incompatibles, distinciones, no tomar acuerdos. La función de la comunicación es relacional antes que referencial” (Pardo, 2014, p.154). Interacción que hace del comunicar un proceso de desborde, extralimitación y embriaguez dionisíaca que culmina en instancias singulares de aceleración creativa que reaccionan a la pasmosa lentitud

de la ética deliberativa y la moral consensual como pilares de las buenas maneras democráticas de interacción en el occidente pos ilustrado.

En consecuencia, decimos que la acción comunicativa no despierta posiciones estéticas, debido a que mantiene formas metódicas de reacción y control frente a lo diverso, lo cual significa que el consenso, como *telos* de interacción subjetiva, se está desentrañando lógicamente en los acuerdos sobre lo desconocido, esto es, de poner ante los ojos, de darle forma a eso que surge de la sospecha, del lado oscuro y del drama intempestivo que culmina en el pacto lógico que comienza una batalla con armas de su propio arsenal al buscar poner ante el sentido de unidad común, “una expresión auténtica de una vivencia ejemplar, y en general, como encarnación de una pretensión de autenticidad” (Habermas, 2010, p.45).

Tal pretensión de *autenticidad* no es más que la validación en torno a los acuerdos del juicio sobre la cosa. Lo intersubjetivo de la comunicación es el librar las distancias que produce el conflicto, la prueba sobre la cual el abismo debe ser cerrado cuando la tensión lumínica vence la espesura de su ausencia. Penetrado el conocimiento a la caverna, busca la unidad, el pacto que destierra cualquier tipo de perpendicularidad de las ideas antagónicas sobre los planos de pensamiento de una subjetividad que se hace cada vez más diversa ante la resistencia de unificación; así, la ruptura de la acción comunicativa termina siendo normalizadora, partiente quizás, de “La idea de conversación democrática occidental que entre amigos jamás ha producido concepto alguno” (Deleuze y Guattari, 2015, p.13), expresada por esto, a partir de discursos de autoridad que irrumpen e iluminan los escenarios donde se han contrariado las ideas posibles de una verdad que pretende ser total ante la autenticidad que le otorga el argumento.

El reparo principal a los planteamientos habermasianos, tiene que ver específicamente con el hecho de que no hay una vinculación de los sujetos hablantes hacia el *rizoma*⁹ de la creación conceptual y la experimentación de la cotidianidad como tránsito transformacional de la subjetividad a partir de sensaciones y sensibilidades que con-torsionan el saber para darle otros sentidos en la forma acelerada de las paradojas [lógica del sentido], que como potencia del puro devenir, vuelven infinita y multiversa las identidades convocadas al acontecimiento exterminador del “buen sentido como sentido único, pero luego es lo que destruye al sentido común como asignación de identidades fijas” (Deleuze, 1989, p.10).

La invención y la creación conceptual, surgente de la relación paradoja-devenir-acontecimiento, no es algo que germine de los acuerdos o de las relaciones tendientes a promulgar la participación y los consensos del logos democrático inserto por la modernidad en el itinerario escolar; sino un poder que habita en cada quien, una multiplicidad propia de encuentro, potencia que desarrolla estatutos de afección y desarticulación, emergentes en la experiencia para exponer puntos de vista que atraviesan los sentidos desde la configuración de imágenes-pensamiento que constituyen “el suelo absoluto (...) su tierra o su desterritorialización, su fundación sobre los que crea sus conceptos. Haciendo falta ambas cosas, crear los conceptos e instaurar el plano, como son necesarias dos alas o dos aletas” (Deleuze y Guattari, 2015, p.45), para suscitar modos cartográficos y sugerir “rutas interesantes y provocativas para navegar a través y en el caos” (Díaz, 2014, p.119) de lo que fenomenológicamente se nomina realidad.

⁹ Rizoma es un concepto deleuziano que posiciona los trabajos realizados junto al psicoanalista Félix Guattari “Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia” en los años 70. En este sentido, este concepto entra a establecer la desarticulación, el descentramiento, la infinidad de vibraciones y velocidades que están presentes en la realidad; afectando por esto la ciencia, la historia, el arte y por supuesto, la vida.

Entre tanto, tal imagen-pensamiento, que adquiere modos rizomáticos para navegar sobre el caos, no tiene la intención de asir la verdad o de alguna interacción que pueda dar el rumor de la misma; prefiriendo al contrario lo falsario, ilógico y paradójico, entrando en “un territorio distinto, (...) no un espacio único sino la variedad espacial inconexa, desconectada que repele la unificación” (Parra, 2016, p.121). En este sentido, la tarea del pensamiento no es ya la de buscar verdades universales ocultas (parresía), ni de la pedagogía intentar corresponder el saber a las certezas de lo real, sino de manufacturar conceptos, inventar perspectivas que permitan comprender la realidad, desde “el mundo que nosotros hacemos” (Nietzsche, 2011, p.343).

No debe pensarse así, que la alusión a la comprensión del mundo (vista desde Nietzsche) habita únicamente en una interioridad calma, apolínea, que no conecta con los estertores y la embriaguez del afuera, sino que usufructúa solipsismo para validarse, pudiendo conectarse [con el otro] y permitir acuerdos cuya pretensión es salvaguardar lo políticamente correcto por considerar salvajes o pre-modernos, los antagonismos recurrentes. En razón de esto, la comprensión es un inmanente que está tanto en las cosas como en los sujetos; un punto de vista que se contorsiona y revitaliza cuando la línea rígida y extensiva del cartesianismo se inflexiona generando puntos de inclusión¹⁰, de exterioridad (*Dionisios*), donde ocurren las perspectivas que están determinadas cada vez por el territorio corporal y las afecciones que singularizan modos de vida para

10 La inflexión y la inclusión son conceptos importantísimos en Deleuze para comprender el tema del pliegue en el barroco. Aquí expone la manera cómo es posible, hacer una desviación de la línea cartesiana, permitiendo este ejercicio abrir el punto de vista por fuera de las linealidades preconcebidas de la geometría euclidiana. Sobre la naturaleza de la curva en la inclusión del pliegue escribe Rafael Ayala (2005) “En las curvas que conforman pliegues se puede identificar un punto, el punto de inflexión, que contiene información sobre la naturaleza del pliegue. El punto de inflexión es un punto singular de la curva sin ser un extremo; es decir, sin ser un máximo o un mínimo de la misma. El punto de inflexión constituye un elemento importante para la descripción deleuziana sobre todo en torno al punto de vista o perspectiva” (p.91).

hacer más intensas las relaciones y elecciones de la subjetividad sobre su mundo-devenir.

Es sobre esta base singular-dialógica, que este trabajo intenta abrir caminos de interacción que susciten la invención/creación para hacer cada vez más rica e inesperada las confrontaciones de los diálogos de saberes tendientes a producir acciones formativas. No tratándose hoy de una trama de pura interioridad, bellamente definida que se expulsa al exterior de forma comunicativo-argumental [acción comunicativa], sino de pliegues que se van replegando y desplegando, sobre territorios de contorsión que abren a una geo-filosofía en la relación “entre el territorio y la tierra” (Deleuze y Guattari, 2015, p.86) que permitan pensar al cuerpo-vida, sus contactos, sensaciones e interacciones con el otro.

Se determina por esto, que el mundo escolar como escenario de confluencia existencial, no es el convenio de la unidad comunicativa de la razón que tensa un “hilo sobre un sujeto y un objeto, ni la revolución de uno alrededor del otro” (Deleuze y Guattari, 2015, p.86), sino el estatuto sintiente y sufriente de cuerpos que perciben, interactúan y son afectados por relaciones ontológicas que contrarían y complejizan la aparente estabilidad de estar-en-el-mundo; abriendo en tanto, a condiciones pedagógicas que dialogan y transforman el mundo escolar a partir del trato con lo desconocido, de templos anímicos (*Grundstimmung*) marginales tales como el aburrimiento, la muerte, el sufrimiento (solo por nombrar algunas), que toman un nuevo protagonismo debido a la generación de vibraciones y resonancias que llenan de incertidumbre y diversidad las comunicaciones entre sujeto-inmanencia-devenir.

Esta situación ontológica que surge del relacionamiento con el devenir, es la dimensión crítica reaccionante frente a los estatutos

filosóficos que inmovilizan la realidad para su control: no hay nada en estado pasmoso, “flujos, siempre flujos. Una persona siempre es un corte de flujo, un punto de partida para una producción de flujos y un punto de llegada para una recepción de flujos” (Deleuze, 2005, p.19) replegados/desplegados de acuerdo a las acciones y reacciones que surgen ontológicamente para dar consistencia a las imágenes que se proyectan sobre lo real. Por ello, es improbable aceptar que los acuerdos provenientes de la comunicación sean determinantes para aquietar las pasiones, profundidades, singularidades, rupturas y exorbitancias de esta condición natural de pensamiento. De ahí que el cuerpo entre a desbordar la racionalidad y a instituir otras vibraciones que resuenan de maneras distintas de acuerdo a su conexión con la imaginación y el devenir; lo cual configura un asunto perspectivo de multiplicidad que otorga al pensamiento “la libertad para pensar de otro modo el mundo y sus realidades” (Márquez-Fernández, 2014, p.58).

Tal multiplicidad conceptual expresada por el acontecimiento sobre la acción-comunicación, es absoluta y relativa a la vez a partir de las relaciones intensivas del cuerpo sintiente sobre el territorio al no disponer de acuerdos tendientes a resolver problemas, sino de emergencias para abrir lo desconocido al rizoma que contorsiona los diálogos en el contexto, haciendo así, relativa la relación del concepto respecto a sus componentes al no trascendentalizar los conocimientos y las verdades, pero a su vez, volviendo absoluta la interacción con el territorio de habitación del concepto y sus desarrollos. De ahí que el objetivo sea la creación de nuevas formas de pensar, de conceptualizar y asumir el flujo de realidad desde ópticas que superen los entornos de pura racionalidad que no permiten abrir imágenes-pensamientos diferentes a la construida por la modernidad. Con esto, se pretende en la base de los encuentros formativos en el seno del mundo escolar, las rupturas y prolongacio-

nes que constituyan puntos de vista para acentuar en los sujetos de aprendizaje a través de las enseñanzas, multiplicidades que permitan elecciones de modos de existencia auténticos como horizontes divergentes de acciones/reflexiones pedagógicas alternativas.

Lo anterior hace posible concluir que la base racional del consenso comunicativo habermasiano es anti-rizomática en las maneras fundacionales de una imagen diferente para la formación contemporánea, debido a que busca los puntos fijos, e impide el acontecimiento de las fugas en el horizonte para “cavar otras instancias y construir otros territorios que se abren a una política de los encuentros diversos, intempestivos, significativos y esquizofrénicos del acto de creación” (Raffin, 2008, pp.19-20). Por esto, no hay mayor precedente que la vida, el cuerpo y los desbordes singulares de las afecciones, pues como escribe Agamben (2011), son expresados en la vinculación de “pensamiento, praxis e imaginación (tres cosas que no deberían ser jamás separadas) y convergen en este desafío común: volver posible la vida” (p.16)

CONSIDERACIONES FINALES

En definitiva, este trabajo retomó las ideas de mundo de vida, intersubjetividad y comunicación desde la teoría de la acción habermasiana para aperturar aciertos e insuficiencias en aras de construir una imagen pedagógica alternativa que pudiese rupturar el paradigma tecno-instrumental de la razón moderna, estableciendo así, posiciones de deliberación tendientes a la resolución de problemáticas sociales a partir de una hermenéutica comunicativa para el mundo escolar desde las morales del consenso en la relación cruzada e interactuante de las subjetividades (intersubjetividad); lo que incita desde el mundo de vida, una relación más profunda acerca de los principios de validez (verdad), a partir de los cuales, deben movilizarse las sociedades modernas.

También fue posible reflexionar, que si bien la teoría de Habermas abre una nueva profundidad en la discusión acerca de la modernidad desde la *acción comunicativa como alternativa paradigmática para rescatar el espíritu histórico del razonar-técnico*; pensamos que sus perspectivas no son suficientes para despertar una *pedagogía singular que recurra al cuerpo y los afectos* como elementos constituyentes de una geografía que soporte el desplazamiento de puntos de vista que exciten una estética que contra-hegemonice las ideas y acciones formativas del discurso hegemónico de la modernidad que hace de la escuela uno de sus dispositivos esenciales de condicionamiento subjetivo.

Lo determinado hasta el momento permite exponer un aporte teórico que se encuentre distinto a las filosofías y teorías de la racionalidad sobre las cuales se configuran las bases de la razón pedagógica, pretendiendo por esto, establecer una logicidad diferente, de aperturas, digresiones, contrastes, sobrevuelos y profundidades que permitan la aparición de procesos de singularidad; ya no buscando las verdades subjetivadas por la tradición histórica que se vuelven sentido común a partir de la trazabilidad de caminos que sacan de la caverna y permiten un encuentro objetivo con la iluminación; proponiendo al contrario, desde esta dimensión alternativa, el hallazgo que contrasta en un sistema sintiente de muchos caminos, cavernas, luces y oscuridades desde el rizoma que se multiplica y ruptura al generar nuevos territorios susceptibles de lecturas cartográficas diversas. Una pedagogía del encuentro es un mapa con múltiples entradas, de métodos emergentes y senderos aún por conocer; asunto que diríamos con Volpi (2012, p.173), es una pedagogía de “Penélope que deshace (*analýei*) incesantemente su tela, porque no sabe si Ulises retornará”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Agamben, G. (2011). *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento*. Valencia, España: Editorial Pre-textos.
- Ayala, R. (2005). Deleuze y los pliegues del pensamiento: Leibniz y el barroco. *Pensamiento. Papeles de Filosofía*, 04.
- Cadreja, M. (1990). John Dewey: Propuesta de un modelo educativo: I. Fundamentos. *Revista Aula Abierta*, (55), 61-87.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: España. Editorial Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2015). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Deleuze, G. (1989). *La lógica del sentido*. España: Editorial Paidós.
- Deleuze, G. (2005). *Derrames: entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición* (Trad. M. Silva Delpy y H. Beccacece). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Anagrama.
- Díaz Montiel, Z. (2007). J. Habermas: Lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(39), 47-72.
- Díaz, E. (2014). *La investigación atravesada por devenires, capítulo de libro. Gilles Deleuze y la ciencia. Modulaciones pedagógicas II*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Gómez, J. (2017). Migración curricular y sentido pedagógico: senderos y perspectivas para una re-significación educativa. En J.D., Hernández-Albarracín, J.J., Garavito, R.A., Torrado, J.P. Salazar, y J.F. Espinosa, (Eds.). *Encrucijadas pedagógicas: Resignificación, emergencias y praxis educativa* (pp.209-240). Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia.

- Habermas, J. (1985). *La modernidad como un proyecto incompleto*. España: Editorial Kairos.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Habermas, J. (2011). *Escritos filosóficos*. México: Editorial Paidós.
- Hernández Albarracín, J. D. (2017). Migración curricular y sentido pedagógico: senderos y perspectivas para una re-significación educativa. En J.D., Hernández, J.J., Garavito, R.A., Torrado, J.P. Salazar y J.F. Espinosa, (Eds.), *Encrucijadas pedagógicas: Re-significación, emergencias y praxis educativa* (pp.25-66). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.
- Hoyos, G. (2002). La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión. Bogotá, Colombia: ARFO editores e impresores.
- Husserl, E. (2007). *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Terramar.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lorente, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Revista Con-ciencia Social*, 16, 37-55.
- Márquez-Fernández, A. (2014). "Pensar Com Os Sentimentos" En: Brasil: ed:Nova Harmonia.
- Morey, M. (2015). *Foucault y Derrida. Pensamiento francés contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonal letra Alcompas.
- Nietzsche, F. (2011). *Obras completas: volumen I*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Pardo, J. L. (2014). A propósito de Deleuze. Madrid, España: Editorial Pre-textos.
- Parra, J. D. (2016). *David Lynch y el devenir cine de la filosofía*. Medellín, Colombia: Instituto Tecnológico Metropolitano.

- Parra-Mosquera, C. A. (2016). La escolarización de los saberes: un escenario relevante para rastrear y comprender algunos problemas sociales y humanos contemporáneos. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, 8(17), 179-186.
- Raffin, M. (2008) El pensamiento de Gilles Deleuze y Michel Foucault en cuestión. *Revista Lecciones y Ensayos*, 85, 17-44.
- Safranski, R. (2007). Un maestro para Alemania, Traducción Raúl Gabás. Madrid, España: Editorial Tusquets.
- Sartre, J. P. (1963). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lozada.
- Vila, E. (2001). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3).
- Volpi, F. (2012). *Nihilismo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siruela.
- Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Cómo citar este artículo:

Hernández Albarracín, J.D., & Navarro Díaz, L.R. (2018). Acción comunicativa y singularidad pedagógica: apuntes divergentes para una nueva relación hermenéutica. En J. D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.59-84). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.