



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Acevedo Tarazona, Álvaro

Educación-comunicación-tecnología, un campo emergente: retos y problemas en los escenarios
epistemológicos y políticos del mundo actual

EccoS Revista Científica, vol. 10, núm. 1, janeiro-junho, 2008, pp. 91-104

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71510105>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDUCACIÓN-COMUNICACIÓN- TECNOLOGÍA, UN CAMPO EMERGENTE: RETOS Y PROBLEMAS EN LOS ESCENARIOS EPISTEMOLÓGICOS Y POLÍTICOS DEL MUNDO ACTUAL

Álvaro Acevedo Tarazona

La historia de la educación es también una forma de abordar el gran campo de la educación si se asume éste como el devenir de aquellas acciones que se dirigen a modificar la conducta humana mediante la enseñanza de lenguajes y la puesta en ejecución de actividades, operaciones concretas, prácticas (didácticas), tanto en los espacios formales como no formales (la escuela, la universidad). La presente reflexión tiene como propósito dirigir la discusión sobre algunos temas considerados hoy fundamentales en la docencia, sobre todo ante a los nuevos retos que entraña los cambios epistemológicos y las prácticas en la educación. Estos temas son: la crisis del proyecto educativo de la modernidad; la educación-comunicación-tecnología, un campo emergente; la inquietante pregunta por la muerte del libro, la mutación de los desarrollos disciplinarios y, por último, el docente como un agente del cambio social.

PALABRAS CLAVE: Cambios epistemológicos. Educación-comunicación-tecnología. Enseñanza y aprendizaje.

Doctor, Magíster en Historia;
Profesor Asociado – Universidad Tecnológica de Pereira;
Coordinador Académico
– Doctorado en Ciencias de la Educación, Área Pensamiento Educativo y Comunicación
– Universidad Tecnológica de Pereira-Rudecolombia.
[Colombia]
alvaroac@une.net.co

1 La crisis del proyecto educativo de la modernidad

Si la acción educativa es la búsqueda del cambio de la conducta del ser humano hacia un estado de perfección social, una tesis sostenida por una amplia corriente de filósofos, pedagogos e intelectuales de la educación, cabría preguntarse si este paradigma de la denominada modernidad es la única opción ante el fracaso de las promesas de los postulados del liberalismo como geocultura definidora de nuestro sistema mundo. Como bien señala Immanuel Wallerstein (1997), las desigualdades del mundo no se han resuelto y tampoco se ha reducido la aguda polarización. La ilustración predicó que el progreso era indefinido y en una línea siempre ascendente hacia mejor; hoy sabemos que si bien éste es posible no es inevitable y que el mundo es poco lo que ha avanzado moralmente en los últimos milenios. El mismo concepto de modernidad está en tela de juicio. Las realidades simultáneas son una constatación de la sociedad; la palabra *moderno* niega la traslación e híbrides y sostiene la purificación, apela venir de una época que ni siquiera ha comenzado (LATOURET, 1999, p. 45-49). El fin de las certezas es otro de los cuestionamientos a un mundo que se creía lineal e irreversible. La mecánica cartesiana-newtoniana funciona sólo en sistemas restringidos. Pese a todo, hoy sabemos que las sociedades luchamos por ser mejores y que la educación es una apuesta por alcanzar este ideal. ¿Pero acaso no se debe cambiar este paradigma de la perfectibilidad educativa y pensar en una pedagogía para ciudadanos imperfectos? ¿Una apuesta por una pedagogía dialogal en la que se reconozca que desde Sócrates, y desde mucho antes, los filósofos también van a la plaza de mercado? Hasta el momento el paradigma educativo se sigue mostrando calculador, racional, utilitarista. El ser educable se idealiza como un ente abstracto, no como alguien finito, contingente (HOYOS VÁSQUEZ, 2006). Es el momento de reconocer las relaciones entre la tradición y la universalidad. Todos tenemos una casa, una lengua; somos más que la casa. No se puede ser tolerante en la abstracción, más aún vaciando la tradición. La única forma de

pensar en una ética planetaria para el fin prioritario de la supervivencia de la especie humana y todas las criaturas que habitan el globo es reconociendo la variedad de las culturas. ¿Hasta dónde debemos ser buenos?, es una pregunta que aún no hemos resuelto.

2 Educación-comunicación-tecnología: un campo emergente

Si hoy se entiende que no hay globalización sino globalizaciones; que estas operan, además, en el escenario del capital financiero y que las relaciones entre comunicación y educación son un campo emergente que no puede entenderse sin las tecnologías, las disciplinas tal como se concibieron en sus orígenes ya no son depositarias de un saber con lenguajes y objetos de conocimientos definidos. Las prácticas sociales y culturales han construido una nueva forma de relación con la tecnología y con el saber. No se puede desconocer que la tecnología es una nueva forma de colonialidad; sin embargo, ella tiene una nueva forma de preponderancia en la educación y la comunicación. La escuela dejó de ser el espacio que la modernidad definió por antonomasia. Las identidades hoy se construyen en el nuevo escenario comunicativo tecnológico. El tiempo de la familia, de la política está siendo desplazado por el proceso de socialización tecnológica. La producción de conocimiento hoy es trasdisciplinaria y la comunicación-educación-tecnología son el hecho complejo y paradójico que no puede continuar siendo analizado en la coyuntura.

3 ¿La muerte del libro?

La pregunta por la muerte del libro no deja de ser inquietante ante los desarrollos del libro electrónico y la capacidad de interacción y almacena-

miento de la red informática. Si la historia de la educación como un desarrollo de la historia de la cultura se pregunta por las concepciones del mundo y representaciones colectivas, el destino del libro es una imprescindible área de trabajo. La visión de mundo de los grupos sociales ha transitado por la cultura escrita definiendo aspiraciones, sentimientos, ideas, hasta tal punto que la apropiación de una creencia, un saber, una ideología, una corriente intelectual se constituyen en variables imprescindibles en el estudio de la historia de la cultura y en consecuencia para la historia de la educación.

La pregunta por la muerte del libro no deja de ser inquietante, sobre todo en una época como la actual en la nunca antes se habían vendido tantos libros. Como bien ha señalado Roger Chartier (CHARTIER, 2007), no es que el libro vaya a morir, lo que está cambiando es la forma de acceder a la lectura: hay lógicas distintas entre la lectura material del texto y la lógica electrónica. Esta lógica apareció en los códices, después mudó a la imprenta, hoy al texto electrónico. Lo que ha cambiado es el dispositivo tecnológico, no el sentido de la lectura, la fuerza significativa de la palabra. Como discurso el libro no morirá, como lectura está cambiando. La materialidad del libro exhibe unos sentidos, provee satisfacciones que el texto electrónico jamás podrá suplir. Lo que sí está cambiando es el sistema de producción, uso y consumo del libro. El impacto de la memoria digital sobre la librería es evidente. La librería, la biblioteca hoy se ven abocadas a incorporar memorias electrónicas y digitales en sus sistemas de información. Toda esta transformación indicaría que la consulta y manipulación de la información dependerá de los gustos, inquietudes personales, sin embargo, nada ni nadie podrá reemplazar al libro como un agente de la sociabilidad intelectual, tampoco al maestro como un mediador imprescindible en la comunicación de los saberes, la formación del individuo, el mediador de los encuentros aleatorios e imprevisibles de la cultura. Más aún, la biblioteca, como hoy se conoce, ya es una conservadora del patrimonio cultural.

¿Por qué las tecnologías electrónicas de la imagen y la palabra se imponen cada vez más en un público infantil y adolescente? La respuesta es posible encontrarla ya en un texto de Ítalo Calvino (1998), *Seis propuestas para el nuevo milenio*, en el que se pregunta por este desplazamiento de la lectura escrita por los juegos de video y la Internet. ¿Podrá competir el narrador de la palabra escrita con los avances tecnológicos? Calvino cree que la escritura tiene seis virtudes que a veces olvidamos. Estas son: la levedad, la rapidez, la exactitud, la visibilidad, la multiplicidad y el punto final o el arte de empezar y el arte de acabar. Aunque no es este el espacio para desarrollar a profundidad cada una de estas virtudes, por lo menos es necesario señalar que la primera tiene (levedad) que ver con la capacidad del escritor para aligerar el lenguaje sin perder profundidad; un lenguaje claro y natural no significa ausencia de rigor, disciplina, esenciales en cualquier proceso creativo; la segunda virtud (rapidez), significa en un movimiento que le de agilidad, movilidad, desenvoltura al escrito, esto es, desarrollar una comunicación precisa y contundente, o lo que Calvino llama el trabajo silencioso y disciplinado de Vulcano y la movilidad y rapidez de Mercurio; la tercera virtud (exactitud), se refiere a la capacidad de comunicar con límite y medida, evocar imágenes nítidas, memorables (El Quijote y Sancho) y sintetizar la riqueza expresiva en un lenguaje lo más preciso posible; la cuarta virtud (visibilidad), se refiere a la capacidad del escritor para pintar imágenes, enfocar visiones, recrear formas y colores a partir de la letra impresa; la quinta virtud (multiplicidad), tiene que ver con la riqueza y variedad de los contenidos que potencian el escrito para que trascienda, sobre todo porque es muy fácil reciclar y construir textos mal ensamblados que no son capaces de abrir ventanas, nuevas formas de diálogo (Windows); la sexta y última virtud de la escritura, alude a la necesidad de saber empezar y terminar un texto; toda escritura se enfrenta al papel en blanco y al compromiso de suprimir, de renunciar, dicho de otro modo, poner punto final.

4 La mutación de las disciplinas

¿Cuál es el nuevo rol del docente respecto a este nuevo escenario epistemológico, comunicativo y tecnológico de la educación? Si las disciplinas hoy evidencian un desarrollo de agotamiento respecto de la manera como se entendieron hasta mediados del siglo XX, y si bien los nuevos enfoques de éstas se muestran vigorosos, pese a las frágiles respuestas ante las exigentes explicaciones sociales actuales, se constata que el sistema educativo y docente debe entrar de lleno en la reflexión de esta extraña paradoja (WALLERSTEIN, 1999, p. 13-14). Precisamente, a partir de los alcances y limitaciones de los desarrollos disciplinarios para la explicación de la sociedad, Immanuel Wallerstein retoma los tres axiomas fundamentales de Durkheim con el propósito de entablar un diálogo y debate.

Axioma número uno propuesto por Durkheim en tres niveles (extraídos del prefacio a la segunda edición de *Las reglas del método sociológico*):

1. “Lo hechos sociales deben ser tratados como cosas”.
2. “Los fenómenos sociales (son) externos a los individuos”.
3. “La coacción social no es lo mismo que la coacción física porque no es inherente sino impuesta desde fuera” (WALLERSTEIN, 1999, p. 17-18).

El axioma número dos es retomado de Marx: “Todos los grupos sociales contienen subgrupos que se escalonan según jerarquías y que entran en conflictos entre sí” (WALLERSTEIN, 1999, p. 22). El axioma número tres es extraído de Weber:

En la medida que en que los grupos/Estados contienen sus conflictos, ello acontece mayormente porque los subgrupos de menor rango conceden legitimidad a la estructura de autoridad del grupo,

basados en que esto permite al grupo sobrevivir, y los subgrupos vean ventajas, de largo plazo, en la supervivencia del grupo [...] (WALLERSTEIN, 1999, p. 24).

Si bien estos axiomas han sido muy valiosos para la interpretación de la sociedad, hoy se plantean nuevos desafíos para abordar la complejidad social:

1. El reconocimiento del subconciente: el comportamiento “extraño” e “irracional” es explicable si se entra en la mente del individuo.
2. El eurocentrismo se impuso como una forma de explicación sin preguntarse por las nociones de tiempo y espacio que explicasen otras culturas y ámbitos sociales. A la visión histórica de la sociedad se debe sumar la geográfica como dos elementos diferenciadores y básicos en la explicación de la complejidad social.
3. El tiempo es una construcción social que remite a múltiples realidades. Los eventos sociales no tienen tiempo, son las explicaciones sociales las que construyen el tiempo de los grupos sociales para explicar su complejidad. Al tiempo mítico y de eventos, se agrega el tiempo de la larga duración y de la coyuntura (Braudel). Esto nos obliga a entrar en una explicación temporal de las sociedades más compleja de lo que creíamos, de la misma forma que a una geografía de las sociedades.
4. Los estudios de la complejidad nos remiten a la entropía (desorden, caos) y probabilidad como elementos esenciales de explicación no sólo de las denominadas ciencias sociales sino también naturales. El mundo de las incertidumbres ha tomado vuelo en un escenario que antes del 1945 se creía medible, explicable y reversible (leyes).
5. El feminismo es el quinto desafío de la ciencia sociológica y social en general al señalarnos que el conocimiento ha estado prejuiciado, no sólo desde éstas visones de género sino desde otros alegatos, entre ellos el iluminismo de la razón y, por supuesto, el dogma clerical.

6. La modernidad no ha existido como la hemos concebido, esto es, un estadio final de la cultura que remite a concepciones y formas de comportamiento en el mundo. En realidad lo que existen son híbridos o realidades simultáneas de los grupos humanos que conviven en espacios y tiempos. Nunca ha habido un mundo moderno. “Nunca dejamos de ser modernos. No existen las ‘culturas’, tal y como no existen las ‘naturalezas; sólo existen las ‘naturalezas-culturas’. Naturaleza y sociedad no son dos polos distintos, sino una y la misma producción de estados sucesivos de sociedades-naturalezas, de colectividades”

Sobre estos nuevos retos y problemas para la sociología y las disciplinas sociales en general, Wallerstein propone la siguiente agenda de trabajo:

1. La reunificación epistemológica de la ciencia y las humanidades. Esto significa que tanto el solipsismo (nuestras visones son irrelevantes porque están cambiando continuamente) como el objetivismo (nuestros raciocinios perciben lo que existe) han caducado.
2. El final de las certidumbres es un hecho. No hay cánones estéticos, culturales y naturales inamovibles. “Lo que había sido un campo centrífugo de fuerzas en el mundo del conocimiento se ha convertido en uno centrípeta, y la ciencia social es ahora central al conocimiento” (WALLERSTEIN, 1999, p. 56-57).
3. El conocimiento científico requiere hoy un contexto social igualitario de trabajo y desafíos.

Reconociendo este legado para construir una propuesta interdisciplinaria, se hace necesario, en primer lugar, promover la reunificación epistemológica de las denominadas ciencias y ciencias sociales; en segundo lugar, asumir el principio de entropía como orientador explicativo (irreversibilidad de la naturaleza). Las regularidades o leyes ya no son el principio que determina

el sentido blando o duro de una disciplina, es la probabilidad, irreductibilidad, inteligibilidad, inestabilidad, además de la comunidad y la capacidad de consolidar argumentos. No hay una sola flecha del tiempo (largas duraciones, ciclos, coyunturas, acontecimientos, disyunciones, memorias). En tercer lugar, se debe promover la reunificación organizacional de las ciencias sociales, y, por último, otorgarle a las ciencias sociales un papel de centralidad. (WALLERSTEIN, 1999, p. 181).

Asumida la discusión epistemológica en estos niveles, se hace también necesario explicar la dimensión diacrónica de los sistemas sociales. En primer lugar, porque éstos son finitos; en segundo lugar, porque no sabemos hacia dónde van. Todas las formaciones sociales son cambiantes y objeto de una reflexión tanto diacrónica como sincrónica, ideográfica como nomotética. En el origen y desarrollo de las ciencias sociales en el siglo XIX hubo una tendencia eurocentrista (historia, sociología, ciencia política y economía), posteriormente se abrieron a los estudios orientales y los pueblos no europeos (antropología). Después de 1945 los estudios por áreas adquirieron relevancia. Pero en uno y otros casos esta evolución se enmarcó en una relación hegemónica occidente-oriental, norte-sur. A partir de 1968 se quebró tal vez por primera vez esta tendencia al adquirir relevancia los denominados “pueblos olvidados” y sus derivados de género, negritudes, marginales, entre otros. La pregunta es, ¿qué tipo de ciencias sociales podemos hoy construir? No hay una respuesta clara al respecto, sin embargo, Wallerstein propone dos alternativas: la primera, la posibilidad de constituir grupos en torno a temas específicos durante un tiempo de trabajo con sus derivados en centros especializados para tal fin; la segunda, la prestación de servicios académicos no sólo en el área o departamento de la disciplina de formación de un docente, esto con el fin de construir la interdisciplinariedad. ¿Cuál es entonces el nuevo rol del profesor, no sólo respecto a estos problemas epistemológicos sino frente a los retos sociales de la formación histórica actual que ha estado cambiando y lo más probable es que vaya hacia su propia disolución?

5 El profesor como un agente del cambio social

Si estamos en el momento más fuerte de la autonomización de la economía de mercado, este proceso irreversible significa que los estados nacionales y el conjunto de sus instituciones están cambiando. Para Alain Touraine este cambio se revela en tres aspectos significativos: uno, el paso de las grandes ciudades a las regiones urbanizadas y, por ende, a la pérdida del concepto de ciudadanía y lo que esto implica en términos de organización y calidad de vida; dos, el fin de la escuela socializante o formadora de valores universales; tres, una creciente población mundial que ya no es ni siquiera marginal sino completamente excluida (*out*) de la globalización. (TOURAINÉ, 2005, p. 10-13) Contrario a lo que se piensa, esta situación es el efecto de una desglobalización, que, en términos de Alain Touraine, significa la separación del capital financiero del denominado proceso integrador de la economía; en segundo lugar, el reconocimiento de derechos culturales de pueblos y civilizaciones más allá del marco de los derechos humanos; y en tercer lugar, la ausencia de una educación con base en vínculos intersubjetivos – y no sólo en niveles técnicos – para adquirir una conciencia de sentido sobre la sociedad y el planeta que habitamos. (TOURAINÉ, 2005, p. 13-19).

Esta conciencia planetaria frente a la crisis social, ambiental y del sistema de trabajo nos plantea dos preguntas imprescindibles para las ciencias sociales: ¿cómo vivir en una república terrenal en la que se reconcilie un diálogo óntico entre el Estado y la sociedad planetaria?, ¿cómo promover un diálogo entre el *logos* y un nuevo pacto fundado en la sensibilidad (*pathos*) que reconozca la diferencia (moral) y los principios universales para la convivencia (ética)? (BOFF, 2001), ¿cómo promover una educación para la finitud y la contingencia en lugar de una educación para un ser abstracto universal inexistente?

No se trata de rechazar el legado de la modernidad, pero sí de hacer una revisión crítica de la racionalidad instrumental y de la relación he-

gemónica norte-sur en las formaciones históricas y la apropiación del saber. Pensar hoy las ciencias sociales significa incorporar lo estático y lo dinámico, lo sincrónico y lo diacrónico a un análisis de los sistemas históricos como sistemas complejos con autonomía y límites temporales y espaciales (LÓPEZ SEGRERA, 1999, p. 178). La unidad de análisis no es ya el Estado-nación sino el sistema-mundo. Se hace necesario reconciliar el análisis ideográfico propio de la historia y el nomotético propio de la antropología, economía, ciencias políticas y sociología (ni mero recuento de los hechos del pasado ni simple búsqueda de regularidades con una visión ahistórica). Abrir un campo de análisis para *La imaginación sociológica* a la manera como lo propone C. Wright Mills (1961), en el que el maestro investigador se constituya en la base de la formación académica. En consecuencia, buscar la interdisciplinariedad sin que ello implique la muerte de las disciplinas con larga tradición, pero antes que nada asumir desde la reflexión y práctica docente una actitud abierta a la libre crítica, un liderazgo en la orientación analítica de la sociedad y un compromiso político intelectual.

Pese que a que hay un desencanto por los intelectuales, e incluso esta designación se ha convertido en una palabra incómoda, el docente no puede renunciar a un compromiso político con la sociedad de su tiempo. El docente intelectual puede convertirse en un crítico o reproductor de la dominación. Es él quien puede ampliar las visiones de mundo, seguir una línea de conducta moral o suscitar nuevas ideas, pero también puede convertirse en el fiel servidor de los grupos dominantes. En el siglo XIX el intelectual hizo parte de la organización burocrática del Estado, redactó constituciones; ya a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, apareció un intelectual crítico que no se dejó subordinar tan fácilmente al Estado; en los años cuarentas y sesentas del siglo pasado apareció el intelectual de las profesiones modernas (el ingeniero, el maestro de escuela), unido a otro más ideólogo difusor de utopías éticas y políticas (sacerdotes, profesores universitarios, estudiantes, subversivos, militantes de los partidos tradicionales); y en los últimos tiempos apareció el típi-

co intelectual oficioso y controlador que administra y reproduce las normas y códigos de los grupos hegemónicos y del Estado (LOAIZA, 2004). Si bien la taxonomía propuesta es muy general, lo cierto es que en los últimos tiempos el intelectual desempeña un papel de primer orden en los proyectos e ideales del Estado-moderno. Ellos son una voz que anima la conformación o mutación de las ideas y de las sociedades corporativas, ya sea en beneficio o en oposición legítima al Estado. Sus opiniones también alientan el derecho abstracto de la participación política y sus actuaciones promueven proyectos culturales, de civismo o de ciudadanía. Sus actuaciones y opiniones, así mismo, pueden constituirse en contramodelos que promueven la movilización de minorías inconformes (BASTIAN, 1993, p. 8-13). El estudio de los intelectuales remite a estas prácticas sociales que tejen vínculos de interacción y establecen relaciones de confianza entre los actores o promueven nuevas reglas de juego en la institucionalidad del Estado (GONZÁLEZ BERNARDO DE QUIRÓS, 2004, p. 419-460). En ese espacio es donde el docente, el maestro no puede ser inferior al reto de su ejercicio académico y formativo.

EDUCATION-COMMUNICATION-TECHNOLOGY, AN EMERGING FIELD: THEMES AND PROBLEMS IN EPISTEMOLOGICAL AND POLITICS CONTEXT OF THE PRESENT WORLD

The history of the education is also a way to approach the great field of the education if taken the future of those actions that are managed to modifier the human conduct through the languages teaching and perform activities, concrete executions, (didactics) practices, rather in formal spaces or no formal (the school, the university). This reflection has for purpose conduct this discussion about some themes considered today like fundamental in the teaching matter, in front of the new challenges on the insides of epistemological changes and the

practices in the education. These topics are: the crisis of the educative project of the modernity; the education-communication-technology, like an emerging field; the disturbing question about the book's death, the modification of the disciplinable development and, at last, the teaching body like the manager of the social change.

KEY WORDS: Education-communication-technology. Epistemological change. Teaching and learning.

Referencias

BASTIAN, Jean-Pierre compilador (1993): *Protestantes, liberales y francmasones*: Sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX. 1ª reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. p. 8-13.

BOFF, Leonardo. *Ética planetaria*. Madrid: Trotta, 2001.

CALVINO, Ítalo. *Seis propuestas para el nuevo milenio*. Madrid: Siruela, 1998.

CHARTIER, Roger. Conferencias ¿La muerte del libro?, Medellín: EAFIT, 30, 31 agosto y 1º sept. 2007.

GONZÁLEZ BERNARDO DE QUIRÓS, Pilar (2004): La “sociabilidad” y la historia política. In: PANI, E.; SALMERÓN, A. (Coord.). *Conceptualizar lo que se ve. François-Xavier Guerra*. México: Instituto Mora, 2004. p. 419-460.

HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. Conferencia Borradores para una filosofía de la educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, nov. 2006.

LATOUR, Bruno. Tesis desarrollada por: WALLERSTEIN, Immanuel. El legado de la sociología. In: BRICEÑO, Roberto; SONTAG, Heinz. (Eds.). *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social*. Caracas: Nueva sociedad, 1999. p. 45-49.

LOAIZA, Gilberto. Los intelectuales y la historia política en Colombia. In: AYALA DIAGO, César Augusto (Ed.). *La historia política hoy: sus métodos y las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004. p. 58, 84-85, 87-91.

EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina el Caribe ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?

Conférence mondiale sur la science. Projet de Déclaration, UNESCO-CIUSS y Draft Programme. París, UNESCO, 5 enero 1999, p. 178.

TOURAINÉ, Alain. El papel social del Estado en el mundo de la globalización. *Nova et Vetera*, n. 55, 2005,

WALLERSTEIN, Immanuel. Incertidumbre y creatividad. Conferencia en el transcurso del Forum 2000: Inquietudes y esperanzas en el umbral del nuevo milenio. Praga, 3 al 6 de septiembre 1997. Artículo publicado en *Iniciativa Socialista*, n. 47, dic. 1997. Traducción al castellano revisada por Immanuel Wallerstein).

_____. El legado de la sociología. In: BRICEÑO, Roberto; SONTAG, Heinz. (Eds.). *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social*, Caracas: Nueva sociedad, 1999.

ZAMBRANO, Armando. *Pedagogía, didáctica y saber*. Bogotá: Magisterio, 2005. p. 58-61.

Recebido em 20 fev. 2008 / aprovado em 18 mar. 2008.

Para referenciar este texto

TARAZONA, A. A. Educación-Comunicación-Tecnología, un campo emergente: retos y problemas en los escenarios epistemológicos y políticos del mundo actual. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.