

RESILIENCIA DE SABERES COMO CONSTRUCCIÓN EPISTÉMICA COMPLEJA: LA NATURALEZA DEL TIEMPO EN LA EDUCACIÓN

Gonfiantini, Virginia ¹

RESUMEN

En esta nueva incursión reflexiva presentamos otra categoría de análisis, que se suma a aquellas que hemos ido desarrollando en nuestra búsqueda de comprender profundamente la realidad educativa en sus coordenadas espacio y tiempo. Hoy proponemos la resiliencia epistemológica. Para llegar a este punto hemos considerado los estudios de resiliencia en ciencias sociales y la etimología de la palabra hasta avanzar a esta categoría de análisis que nos animamos a construir y que -desde la epistemología compleja y en clave epocal- nos invita a sostener cómo el conocimiento tiene que ser resiliente y reescribirse a la luz de los nuevos tiempos. Nos invita a renunciar a los saberes fragmentados y a construir, desde los sistemas complejos, verdaderas racionalidades inter y transdisciplinarias; ello nos permitirá el abordaje de la realidad gnoseológica-educativa a partir del escrutinio crítico, el diálogo de saberes y la reflexividad como procesos metacognitivos y actividades cogitantes de resignificación colaborativa, transfronteriza y translógica.

Palabras claves: resiliencia epistemológica, cronos, Kairós educativo, conocimiento, educación

THE RESILIENCE OF KNOWLEDGE AS A COMPLEX EPISTEMIC CONSTRUCTION: THE NATURE OF TIME IN EDUCATION

ABSTRACT

Upon the new reflective incursion, it is presented another category of analysis added to those developed on the search for a deep understanding from educational reality in its space and time coordination. Today, it is proposed epistemological resilience. To arrive at this point, it has been considered the studies of resilience in the social sciences and the etymology of the word, until it was arrived at this category of analysis that it is dared to construct and which, from the complex epistemology and in an epochal key, invites to maintain how knowledge must be resilient and rewrite itself in the light of the new times. It invites us to renounce fragmented knowledge and to construct, from complex systems, true inter- and transdisciplinary rationalities; this will allow us to approach the gnoseological-educational reality from critical scrutiny, dialog of knowledge and reflexivity as metacognitive processes and cognitive activities of collaborative, transnational and translogical resignification.

Keywords: epistemological resilience, chronos, educational Kairos, knowledge, education

¹ Dra. en Pensamiento Complejo. Docente Investigadora y Profesora Titular de tiempo completo en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México) y en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). E-mail: vgonfiantini@hotmail.com

Introducción

*Los caminos empantanados tornan más deseable el alba
espiritual y más tenaz la exigencia de un ideal.*

— Baudelaire

Resultó muy difícil pensar el trauma en una época en que el alma inmaterial estaba separada del cuerpo; de modo que pensar la resiliencia (la reanudación del desarrollo tras una agonía psíquica) costó mucho más aún. Hoy en día se sabe que un trauma emocional inhibe el funcionamiento cerebral y que reorganizando el medio se puede ayudar a iniciar un nuevo desarrollo". (Cyrułnik y Anaut, 2016 p. 10)

Así comienzan Cyrułnik y Anaut (2016) el prólogo de *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Y nosotros nos preguntamos ¿por qué la resiliencia para pensar las construcciones epistemológicas epocales?, ¿por qué la resiliencia para pensar la naturaleza del tiempo en la educación?

Hace más de una década iniciamos es estudio del tiempo en educación, con la construcción de la categoría de análisis *Kairós educativo* (Gonfiantini, 2013). En aquel momento la pensamos como la resignificación de la clase escolar comeniana a la luz de la epistemología compleja. Pero como los procesos históricos y educativos devienen, fuimos enriqueciendo dicha categoría desde dimensiones epistémicas variadas a partir de un entramado complejo, que hicieron de la misma una verdadera propuesta hermenéutica de segundo orden (Sotolongo Codina, Delgado Díaz, 2006). Desde una postura multidimensional, entramando interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, sistemas complejos y termodinámica, *homo* y tiempo, figuras epistémicas y sujetos pedagógicos, propusimos algunas de las dimensiones de análisis que fueron dando forma e in-formando, otorgando nuevos sentidos y significados a esta clase escolar que se repiensa y reconfigura desde ese "Kairós educativo, lugar donde cosas importantes suceden..." (Gonfiantini, 2013)

En el recorrido histórico-procesual y teórico-metodológico del siguiente escrito desarrollaremos dos escenarios de análisis pensados rizomáticamente. En el primero abordaremos la problemática de la resiliencia de saberes, presentando una nueva perspectiva de análisis de la resiliencia vinculada a las construcciones epistémicas. En el segundo escenario construiremos la relación resiliencia y educación. Plantearemos la necesidad de pensar la resiliencia más allá de los estudios patologizantes y de superación personal. Reconocemos indudablemente su importancia para la constitución subjetiva y reconfiguración frente a extremos embates de la vida, con el auxilio de personas que andamian y fortalecen desde lo grupal y colaborativo ese proceso. Pero en nuestro recorrido ubicamos otra faceta al pensar la resiliencia en la educación desde la *superación de la fragmentación disciplinar con planteos inter y transdisciplinarios* que tienen que revisarse y repensarse a la luz de los tiempos. Desde una construcción transdisciplinaria enfocaremos la resiliencia como un concepto deviniente que nos ayuda a reescribir la educación desde *Cronos a Kairós*.

En esa línea, nuestra propuesta es construir la resiliencia desde el repensar el conocimiento como producto de un proceso histórico-social-epistémico-cultural que, frente a las desestabilizantes crisis epocales puedan revisar y repensar las formaciones disciplinares que atomizan el saber, a los sujetos y al tiempo. Para ello, buscamos generar constructos témporo-espaciales de propuestas educativas situadas y genuinas.

Tomamos prestadas las palabras de Poincaré (1963) cuando sostiene que “los hechos más interesantes son los que pueden servir varias veces, son los que tienen posibilidad de renovarse” (p. 16) En su profunda argumentación considera que esas características están en los hechos simples y para reconocerlos, el sabio tiene que idear un método que enseñe a reconocer aquellos que no dicen nada y pierden su interés de los hechos que sí instruyan. Su argumento vuelve la mirada a los griegos y al concepto de belleza y eros ateniense. En sus palabras:

...el sabio no estudia la naturaleza porque sea útil; la estudia porque encuentra placer, y encuentra placer porque es bella. Si la naturaleza no fuera bella, no valdría la pena conocerla, ni vivirla. No hablo aquí, entendamos bien, de esta belleza que sorprende los sentidos, de la belleza de las cualidades y de las apariencias... quiero hablar de esa belleza, más íntima, que proviene del orden armonioso de las partes y que sólo una inteligencia pura puede comprender. (p. 20)

Es por el camino de la belleza que comenzaremos a plantear la resiliencia epistemológica como construcción teórica y metodológica para revisar, deviniente y contextualmente nuestras categorías de análisis.

Resiliencia de saberes desde las construcciones epistémicas

Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber

—Aristóteles

El azar sabe unir, pero no sabe desunir

—Henri Poincaré

Es interesante reflexionar sobre el concepto de resiliencia en relación con la epistemología, ya que siempre lo vemos referido a la física donde surge *-resiliency-* vinculado a cómo vuelve a su estado natural un metal después de haber sufrido un impacto potente. Cyrulnik (2001) citando a Vanistendael (1996) lo retoma y argumenta que en las ciencias sociales significó “la capacidad para triunfar, para vivir y desarrollarse positivamente, de manera socialmente aceptable, a pesar de la fatiga o de la adversidad, que suelen implicar riesgo grave de desenlace negativo” (p. 10). Al seguir este razonamiento y distinguir todo lo escrito sobre la resiliencia desde las ciencias duras y sociales, reorganizaremos desde lo teórico-metodológico los dispositivos “resilientes”, para pensar cómo un sujeto se reconstituye subjetivamente, valga la redundancia, después de haber estado sometido a un gran estrés o haber sufrido un fuerte padecimiento. En sus palabras:

...durante milenios, la especie humana no ha pensado la psicología. Se explicaban los padecimientos mentales recurriendo a la posesión diabólica o a la degeneración. Fue necesario esperar hasta el siglo XIX para empezar a hablar de trauma. Y solamente desde los años 1980 se trabajó sobre la idea de resiliencia, la posibilidad de volver a la vida después de una agonía psíquica traumática o en condiciones adversas (Cyrulnik, 2016, p. 12)

Para la actividad que nos proponemos estimamos la importancia de los mecanismos teóricos-metodológicos que, desde una perspectiva de sistemas complejos y su dimensión histórica, nos permitirá plantear la resiliencia epistemológica abriendo la discusión con la siguiente pregunta: *¿Cómo volver a significar una categoría de análisis frente a los embates de las crisis de los cambios de época?*

Nos resulta interesante parafrasear a Dostoievski cuando -en el siglo XIX- señalaba en otras circunstancias, pero válidas para comenzar a delimitar nuestro posicionamiento, que la dificultad de nuestra liberación (categorial, podríamos decir nosotros) procede de nuestro amor a las cadenas. Amamos las cadenas, amamos a los amos, amamos a las seguridades porque ellas evitan la angustia de la razón. Ese amor a las cadenas imposibilita la resiliencia epistémica ya que la humanidad pareciera estar más segura pensando en las racionalidades heredadas que en la reescritura desde la reflexividad que requieren los cambios de época como las que estamos viviendo hoy.

Las comunidades científicas y los paradigmas proporcionan los marcos referenciales de significado y significante que detentan las construcciones categoriales en un tiempo y en un espacio. ¿Pero qué pasa en las crisis y los cambios de paradigmas? Esos marcos referenciales pierden sus horizontes epistémicos y necesitamos, parafraseando a Zea (1967), volver familiar nuestro horizonte de cosas personales y profesionales que se nos hizo extraño.

La resiliencia a la que referimos nos invita a renunciar a los saberes fragmentados y a construir, desde los sistemas complejos, verdaderas racionalidades inter y transdisciplinarias para el abordaje de la realidad gnoseológica-educativa, desde el escrutinio crítico, el diálogo de saberes y la reflexividad como procesos metacognitivos y actividades cogitantes de resignificación colaborativa, transfronteriza y translógica.

Partiendo desde este punto nos preguntamos ¿desde qué lugar pensamos la resiliencia epistemológica? No vamos a ensayar ninguna respuesta conclusiva, porque no es nuestra intención, sino ir deconstruyendo argumentos filosóficos y educativos que nos ayuden a pensarla.

Recuperamos los aportes de Cullen (2014) cuando sostiene que “el conocimiento forma cuando se siente deformado por el suelo que habitamos”, interesante y aguda reflexión que nos invita a pensar cómo en Cyrulnik (2016), que las categorías no son universales ni absolutas sino relativas y dependientes de los contextos personales, familiares, sociales, históricos, culturales.

Si la propuesta es pensar las categorías devinientes, presentaremos a continuación, el rastreo sobre las diferentes líneas de investigación que hasta el momento se están o se

han desarrollado sobre resiliencia. Este listado lo presenta Edith Henderson Grotberg (2008) en un trabajo colaborativo con Melillo y Suárez Ojeda, donde detalla ocho enfoques sobre resiliencia:

1. La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humanos, incluyendo diferencias etarias y de género
2. Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes requieren diferentes estrategias
3. El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados
4. La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección
5. La resiliencia puede ser medida; además es parte de la salud mental y la calidad de vida
6. Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorar ideas nuevas y efectivas para el desarrollo humano
7. Prevención y promoción son algunos de los componentes en relación con la resiliencia
8. La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes. (pp. 19-21)

La autora, previo a su propuesta argumentativa, comparte la definición de resiliencia: “resiliencia es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (p. 20), indicando que todas las demás definiciones que conocemos sobre resiliencia se derivan de ésta. En la siguiente infografía presentaremos las dimensiones de análisis teóricas-metodológicas sobre los estudios de resiliencia vinculados a las ciencias sociales.

Figura 1

Dimensiones de análisis teóricas-metodológicas sobre los estudios de resiliencia vinculados a las ciencias sociales.



Nota: Elaboración propia

De lo antes dicho y habiendo presentado el escenario sobre resiliencia, nos adentraremos a nuestra propuesta. Siguiendo la argumentación histórica-procesual y teórica-metodológica que estamos sosteniendo, es importante volver nuestra mirada a la Modernidad Clásica para dejar sentado el inicio de nuestra trasegar investigativo, la construcción de la primera figura epistémica -la disciplina- como inicio de la racionalidad moderna y la base epistémica-pedagógica de los sistemas educativos en la actualidad.

Fuimos sacados de nuestros sueños dogmáticos por la crítica einsteniana de la duración objetiva.

—Bachelard.

Figura 2

Construcción metodológica. Figuras epistémicas que construyen los marcos de referencias.



Nota: Elaboración propia

Las figuras epistémicas surgen epocalmente para constituirse como marcos referenciales para las relaciones cognitivas entre *sujeto-conocimiento-contexto*. Su función es contribuir a la construcción, desde la multidimensionalidad, para repensar el conocimiento y reescribir la educación, en nuestro caso.

Los retos pedagógicos, filosóficos y sociológicos al ser epocales, necesariamente son resilientes. En nuestras palabras, las nuevas cosmovisiones, la reformulación del saber y las relaciones con ese saber desde marcos teóricos-metodológicos que inviten a la reflexividad, como la complejidad -en tanto tejido de elementos heterogéneos- constituyen y construyen lo que nosotros llamamos resiliencia epistémica.

La resiliencia epistémica hoy marca el camino de la esperanza porque:

- La crisis del conocimiento es una crisis planetaria
- La crisis del conocimiento es una crisis de tiempo y de ser
- La crisis del conocimiento es una crisis de delimitación de sus fronteras
- La crisis del conocimiento es una crisis de tensiones entre lógicas clásicas y no clásicas
- La crisis del conocimiento es una crisis ética y moral
- La crisis del conocimiento entraña un nuevo saber desde donde se construya la nueva esperanza civilizatoria que se reconfigura epocalmente, resilientemente...

Resiliencia y educación

También esta noche, tierra, permaneciste firme. Y ahora renaces de nuevo a mi alrededor. Y alientas otra vez en mí la aspiración de luchas sin descanso por una altísima existencia.

—Fausto

Lo que persiste siempre es lo que se regenera.

—Bachelard

En el documento *Patrimonio Mundial* (UNESCO, 2014), la resiliencia se esboza a partir de prácticas resilientes pensadas, organizadas y llevadas a cabo por comunidades que han sufrido desastres naturales y humanos; se aprovecha el patrimonio, el desarrollo económico-social y la educación, como propuestas a largo plazo, para constituir “la cohesión social y el restablecimiento de la autoconfianza de las comunidades afectadas” (p. 1). De allí que se presente su construcción tanto desde “el entorno natural como de las personas que habitan sus fronteras requiere nuevas estrategias continuas en respuesta a los retos emergentes.” (p. 25)

Esta perspectiva nos señala que el papel de la educación en la construcción de resiliencia es significativo respecto de los bienes simbólicos como los no simbólicos. Si nos detenemos en focalizar el patrimonio cultural y natural descubrimos que fortalece las habilidades ecológicas y las identidades basadas en metodologías holísticas, colaborativas y cooperativas de preservación, acción y sostenimiento en el tiempo para promover sujetos y comunidades independientes y autónomas. Para ello se vale de la acción conjunta de organismos nacionales e internacionales, públicos y privados.

La concientización, freireanamente hablando, de la importancia de la cultura y de la educación para la resiliencia es fundamental en contextos donde los desastres naturales y sociales son, lamentablemente, frecuentes. Desde un pensamiento del Sur (Morin, 2014) la construcción de la resiliencia debería incorporar los conocimientos tradicionales, nativos, occidentales, cristianos, mitológicos, religiosos para pensar una *praxis* resiliente epistémica y ecológicamente hablando.

Las investigaciones sobre resiliencia en educación se sostienen desde la construcción de “soportes”, de “andamios” morales, lúdicos, creativos, asombrosos, perplejos, de fortalecimiento para “la restitución saludable” de los sujetos frente a las adversidades. La resiliencia, como propuesta de intervención pedagógica e institucional, necesita la construcción, desde la formación docente y desde la epistemología de la práctica, de *praxis* educativas que aporten a la constitución de la singularidad del estudiante, desde por lo menos las siguientes dimensiones:

- reflexividad pedagógica,
- *praxis* situadas,
- modelo de sostenimiento (del adulto/docente/encargado) positivo,
- una construcción metodológica transfronteriza,
- la construcción de una comunidad de indagación desde el diálogo de saberes.

Partimos del sólido argumento de Chevallard (1998) que los conocimientos envejecen y nosotros agregamos que, las categorías tienen que sufrir resiliencia epistémica para reescribirse epocalmente. Por lo que la resiliencia está vinculada directamente con:

- Las construcciones curriculares y didácticas
- El desarrollo de la inteligencia
- Trabajo y retrabajo desde las habilidades blandas
- Adquisición de competencias para enfrentar, sobrellevar y superar las adversidades
- Comunidad de aprendizaje

La importancia es construir resiliencia desde los espacios escolares para mejorar la calidad de vida de los infantes y adolescentes, como proceso de socialización que, desde lo grupal

constituye la singularidad genuina, de autoconfianza y de posibilidad. La resiliencia es aprender a vivir; aprender conlleva fuertes momentos de metamorfosis, muerte-nacimiento de lo viejo a lo nuevo, del desaprender al aprehender, del ser-estando al ser-estar-siendo, del devenir del tiempo. En palabras de Bachelard (2018) “para ser, todas las cosas pueden y deben sufrir una metamorfosis” (p. 129) La metamorfosis, en este caso, alude *-al tiempo entendido como instante-* al tránsito del pasado hacia las nuevas realidades para ser comprendidas, cabalmente (p.114)²

La resiliencia epistémica tiene su origen en la reescritura epocal de las figuras epistémicas. Pongamos un ejemplo, la categoría de *eros* en Aristóteles está vinculada al amor, a la pasión... pero hacia el conocimiento, la Verdad, las esencias de la cosa, del ente. XXII siglos de distancia, el *eros* en Freud no es el mismo *eros* de la educación. La categoría de *eros* sigue significando lo mismo, el amor, la pasión, pero la pasión sexuada en Freud no es la pasión por la racionalidad de aprender en la educación.

¿Dónde radica entonces, la distancia epistemológica? Justamente en el tiempo. Ese tiempo educativo que deviene del Cronos al Kairós (Gonfiantini, 2023) argumenta teórica y metodológicamente la resiliencia epistémica en clave epocal. El mundo objetivo simplemente es, no transcurre pues como afirmaba Herman Weyl (1949), sólo a través de la conciencia personal, a lo largo de una vida, parte de ese mundo al cobrar vida, aparece como una imagen fugaz que cambia sin cesar en el tiempo.

*El tiempo es el modo que tiene la naturaleza de evitar que
todo suceda a la vez.*

—John Archibald Wheeler

El concepto de tiempo y los cambios en su concepción a lo largo de la historia son vastísimos y su problemática se ha abordado desde diferentes disciplinas como la filosofía, religión, física, matemática, historia, economía, arte, psicología. Desde el Norte al Sur, desde Oriente a Occidente, desde la Mitología a la Religión, desde los creyentes a los ateos, y desde todos los sistemas filosóficos que lo definieron, plantearon taxonomías, crearon instrumentos para su medición (calendarios, relojes, líneas de tiempo, ...) y la historia se encargó de estudiar cómo esas concepciones de tiempo se modificaron en función de los desarrollos sociales- productivos, valorativos cosmogónicos-cosmovisivos y filosóficos-científicos.

Si consideramos “las marcas” del tiempo a lo largo de la historia, nos damos cuenta de que su noción no es universal ni estática, sino que está influenciada por los factores culturales,

² Sugerimos “re-visitar” la figura 2.

sociales y filosóficos; por ello, sin dudas, ha sido objeto de reflexión y estudio a lo largo de los siglos (Gonfiantini, 2023, p. 21).

Hace años venimos estudiando el tiempo en la educación, en la búsqueda de fijar las categorías que expliquen cómo devino del Cronos al Kairós en cuanto construcción pedagógica, didáctica, curricular compleja. Hoy mantenemos tal afirmación respecto a la importancia de esta temática y de este ámbito, su naturaleza en la historia y cómo, desde el *Kairós educativo*, se concretiza tanto en acciones curriculares y didácticas específicas desde la perspectiva de construir un currículum complejo (Gonfiantini, 2013), como en pensar una didáctica compleja y desde el diálogo de saberes (Gonfiantini, 2016), a partir de procesos de metaevaluación y transniveles \longleftrightarrow cosmogónicos epistémicos (Gonfiantini, 2023), cuya trama se inscriba en la pedagogía humanista. Una práctica que incorpore la reflexión y la discusión para explorar relevancias y significados; que respete ritmos y valore la diversidad de voces, experiencias, estilos de aprendizaje; que reconozca la dinámica de la construcción de conocimientos en contextos cambiantes.

In-conclusiones

Desde este camino que suma tramos, pero no obtura la continuidad creemos en un enfoque capaz de construir una resiliencia epistemológica que permita a los individuos y comunidades enfrentar las crisis epocales y los desafíos del cambio con creatividad, al descubrir la interconexión y la emergencia. Necesitamos dejar las cadenas de muchas “seguridades” para cuestionar y cuestionarnos: ¿Cómo podemos entender el conocimiento en tanto sistema complejo en constante evolución? ¿Qué vías permiten la resiliencia frente a las crisis y los cambios epocales? ¿Cómo integramos la dimensión histórica en el análisis de la resiliencia epistemológica?

Hemos rastreado incansablemente este punto y encontramos los aspectos que desarrollamos precedentemente, pero sólo avizoramos un panorama incipiente que aún no ingresó a los enfoques interdisciplinarios, para comprender la temática desde múltiples perspectivas.

Sin lugar a dudas necesitamos avanzar en metodologías complejas que comprendan el análisis de las estructuras de las redes de conocimiento y los cambios en los patrones a lo largo del tiempo, en respuesta a crisis y cambios de época; debemos evaluar los paralelismos entre conocimiento y las transformaciones en la sociedad, la política, la tecnología y su influencia en la producción y validación del conocimiento, y viceversa; tenemos que identificar estrategias y prácticas de resiliencia que han permitido que el conocimiento sea resiliente en el pasado y explorar su aplicabilidad en contextos contemporáneos.

Como vemos el camino es azaroso y requiere del aporte de diversas disciplinas que discutan y compartan hallazgos, que sumen categorías y fomenten la participación interdisciplinaria, para renunciar a saberes fragmentados y llegar a un abordaje de la realidad gnoseológica-educativa, desde el escrutinio crítico, el diálogo de saberes y la reflexividad como procesos metacognitivos y actividades cogitantes de resignificación. Se

presenta en nuestro quehacer una invitación a la reflexividad como proceso de autoevaluación y autorreflexión crítica las propias creencias, supuestos y prácticas en el ámbito educativo; sobre nuestros propios procesos de pensamiento y aprendizaje; a potenciar el aspecto translógico para ir más allá de las lógicas disciplinarias convencionales y explorar nuevas perspectivas que reflejen la complejidad de la realidad educativa inmersa en cambios y perturbaciones internas y externas. Es verdad que estas sendas propiciarán nuevas acciones y generarán nuevos interrogantes, pero al abrazar la noción de Kairós, podremos re-imaginar esa *praxis* más allá de un enfoque lineal y reescribirla en el proceso dinámico inscripto en el momento oportuno y relevante -en el instante- en el tiempo sostenido entre dos nadas, renaciendo -metamorfoseándose-. Regresamos a Bachelard “...el tiempo sólo tiene una realidad, la del instante... no hay duda de que el tiempo podrá renacer, pero antes tendrá que morir...” y en la misma sintonía concluimos con Morin (2013)

...nuestro sistema planetario está condenado a morir o transformarse. Esta transformación sólo puede producirse tras llevar a término múltiples procesos reformadores y transformadores, que se fusionaría, al igual que confluyen los afluentes para formar un río caudaloso. Sólo entonces nuestra época de cambios supondría el preludio de un verdadero cambio de época. (ps. 15-16)

Es en la metamorfosis gnoseológica, política, social, educativa y humana donde depositamos nuestra esperanza.

Referencias

- Bachelard, G. (2018). *La intuición del instante*. Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cullen, C. (2014). El conocimiento “forma” cuando se sabe “deformado” por el suelo que habitamos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (3),585-602
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219132213004>
- Cyrułnik, B. y Anaut, M. (Coords.) (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Gedisa
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Granica
- Gonfiantini, V. (2013) Tesis de doctorado. Multiversidad Edgar Morin.
- Gonfiantini, V. (2019). *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Laborde.
- Gonfiantini, V. (2023). *Del Cronos al Kairós. El tiempo como reflexividad*. Laborde: Rosario.
- Gonfiantini, V. (2023). La reforma de la educación y la religación del conocimiento. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 552-562. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1804>
- Hessel, S. y Morin, E. (2013). *El camino de la esperanza*. Paidós.
- Grotberg, E. (2008). Introducción, en Melillo, A.; Suárez Ojeda, E. N. (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós

Morin, E. (2014) *Para un pensamiento del Sur*. <https://www.urp.edu.pe/ipcem/para-un-pensamiento-del-sur-edgar-morin/>

Poincaré, H. (1963). *Ciencia y Método*. Espasa Calpe

Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). Cap. III. La epistemología hermenéutica de segundo orden. En: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*.

UNESCO (2014). *Patrimonio Mundial. Alentar la resiliencia*.

Weyl, H. (1949). *Philosophy of mathematics and natural sciences*. Princeton University Press.

Zea, L. (1967). *Introducción a la Filosofía. La Conciencia del Hombre en la Filosofía*. UNAM