

La Disrupción en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Una Mirada Fenomenológica

Disruption in the Teaching of Social Sciences. A Phenomenological Look

CARMEN MILAGRO VIÑA¹

Innova Scientific SAC, Jr. General Córdova 1161, Distrito de Jesús María, Lima, Perú. +51 921073686 ● mvina@innovascientific.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4222-4294>



RECIBIDO 04/05/2019 ● REVISADO 01/06/2019 ● ACEPTADO 30/07/2019 ● PUBLICADO 29/08/2019

RESUMEN

En la era de las TICs los conceptos y proposiciones que daban cuenta de lo social degeneran al enfrentar multiplicidad de significados, amenazando la esencia del signo o relegándolo al anquilosamiento. Es entonces cuando el rol del docente de las Ciencias Sociales confronta el histórico reto de abandonar la racionalidad moderna, liberándose de los prejuicios para abrir paso a una renovada hermenéutica de lo social, con el concurso de los noveles actores con quienes comparte escenario. El ejercicio pedagógico se complejiza aún más durante el abordaje del fenómeno en la fase del proyecto previo por cuanto las representaciones sociales son escurridizas en la era de la información. En este complejo escenario se aborda el tema de la disrupción en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la fenomenología heideggeriana en un ejercicio de reflexibilidad sobre el fenómeno hermenéutico disruptivo en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales.



PALABRAS CLAVE

FENOMENOLOGÍA,

ENSEÑANZA,

HERMENÉUTICA,

REPRESENTACIONES

SOCIALES, PEDAGOGÍA

¹ Dra. En Ciencias políticas por la Universidad Central de Venezuela. Asesora de Investigación en Innova Scientific

ABSTRACT

In the era of ICTs, concepts and propositions that accounted for the social degenerate by confronting a multiplicity of meanings, threatening the essence of the sign or relegating it to stagnation. It is then that the role of the Social Sciences teacher confronts the historic challenge of abandoning modern rationality, freeing himself from prejudices to make way for a renewed hermeneutics of the social, with the help of the new actors with whom he shares the stage. The pedagogical exercise becomes even more complex during the approach to the phenomenon in the previous project phase because the social representations are slippery in the information age. In this complex scenario the topic of disruption in the teaching of the Social Sciences from the heideggerian phenomenology is approached in an exercise of reflexivity on the disruptive hermeneutic phenomenon in the field of the teaching of the Social Sciences.



KEYWORDS

**PHENOMENOLOGY,
TEACHING,
HERMENEUTICS,
SOCIAL
REPRESENTATIONS,
PEDAGOGY**

INTRODUCCIÓN

Realmente se está produciendo la disrupción en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Pérez, 2017) o es una ficción derivada del metarelato que acompaña a las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), o, como señaló Hussler "*más es lo mentado que lo dado*" (Hussler, 1993, p 73). La disrupción comprende la interrupción intencionada o no de los procedimientos tradicionalmente aceptados como eficientes. En el ámbito educativo la innovación disruptiva deviene del impacto de las TICs sobre la dinámica del proceso enseñanza aprendizaje, considerado tradicionalmente como unidireccional, estructurado y localizado. La educación fue permeada por la transversalización de los currículos desde los ámbitos de las ciencias de la información, en una dinámica donde las

tecnologías de la información desbordan las aulas tradicionales derivando en una modalidad de innovadoras TEPs o tecnologías de empoderamiento y participación (Zambrano y Valladares, 2017). Constituye la disrupción derivada del aprendizaje colaborativo online donde los actores participantes deconstruyen y construyen conocimiento. Aunado a ello, las Ciencias Sociales experimentan la trashumancia (Corona, 2018) inherente a las ciencias, complejizando la otrora moderna concepción de la observación estática de los fenómenos, supliéndola por la concepción heideggeriana donde al desplegarse los fenómenos sólo "*se muestra el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados*" (Heidegger, 1926, p 45).

Detrás de la trashumancia de las Ciencias Sociales se sucede un complejo fenómeno de disrupción educativa donde convergen fenómenos encubier-



tos por la incandescencia que desprenden las TICs. Los conceptos y proposiciones que daban cuenta de lo social degeneran al enfrentar multiplicidad de significados, amenazando la esencia del signo o relegándolo al anquilosamiento (Heidegger, 1926, p 45). Es entonces cuando el rol del docente de las Ciencias Sociales confronta el histórico reto de abandonar la racionalidad moderna liberándose de los prejuicios – *echte Vorurteilsfreiheit* (Husserl 1912 como fue citado por Gutiérrez, 2018) – para abrir paso a una renovada hermenéutica de lo social, con el concurso de los noveles actores con quienes comparte escenario. El temor a la aparente vacuidad teórica es colmado articulando simbólicamente el objeto de estudio mediante la significatividad categorial, descubriendo las estructuras esenciales que les son inherentes (Heidegger, 1926, p 27), escapando así del abrumador flujo de información TICs limitando la observación al fenómeno y su esencia. Una tarea nada sencilla en esta dinámica donde los actores encuentran que los espacios rígidos de la práctica académica trascienden hacia la ubicuidad. El docente en el ámbito de las Ciencias Sociales se enfrenta hacia una suerte de hibridación pedagógica, donde coexisten metodologías y plataformas multimodales para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. El ejercicio pedagógico se complejiza aún más durante el abordaje del fenómeno en la fase del proyecto previo (Gadamer, 1993), por cuanto las representaciones sociales son escurridizas en la era de la información (Padilla y Carreño, 2017). El dinamismo de los significados abruma los sentidos distrayendo a los actores durante el ejercicio conjunto orientado hacia el alcance de la interpretación del objeto. En ese orden, Heidegger advierte al investigador sobre *“la fática aperturidad del mundo”* (Heidegger, 1926, p 200) y aunado al mundo subyace el intramundo constitutivo del ser donde se despliegan los contenidos culturales estructurados por el lenguaje.

En ese contexto, el docente se cuestiona sobre la pertinencia del aprendizaje colaborativo en ám-

bitos donde la interacción significativa es fundamental (Boyle, 2018). El docente se cuestiona sobre el alcance de las competencias y el posicionamiento de éstas competencias. En una esfera donde la transversalidad desborda el currículo de las Ciencias Sociales (Lepeyre, 2018), cada vez más transdisciplinarias ¿estamos asistiendo a un imperceptible desplazamiento de la hermenéutica dejando espacios para el despliegue del criticismo científico? ¿Cuál es la motivación disruptiva en las Ciencias Sociales? ¿La disrupción se sucede a consecuencia de la acción del sujeto en búsqueda de emancipación del discurso fundamentado en los hechos sociales como se expresan en la realidad, o, es el despliegue de una renovada modalidad de dominio sociocultural derivada de la súbita interrupción de los saberes sociales, por la imagen de una sociedad virtualizada? El pesimismo embarga al docente ante la aparente inexorabilidad de la sentencia de Mac Luhan (1967) *“el medio es el mensaje”*. La estrategia pertinente remite al discernimiento sobre la temporalidad del objeto (Heidegger, 1926, p 29).

En este complejo escenario se aborda el tema de la disrupción en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la fenomenología heideggeriana (Heidegger, 2005, p 122) donde la fenomenología acompaña el proceso, distanciándonos de lo teórico y orientándonos por la intuición hermenéutica. La investigación comprende un ejercicio de flexibilidad sobre el fenómeno disruptivo en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

METARELATOS DECONSTRUIDOS DESDE EL AULA

Los metarelatos modernos que anunciaron el todavía no de las utopías (Nitchetzche, 1983, p 160), anclaron al estudiante de las Ciencias Sociales en la sencilla y distante contemplación del objeto de estudio. En efecto, los paradigmas reproductivos de saberes fundamentaron la educación racional de lo social en el conductismo reproductivo y absolutista

(Lyotard, 1994). Mientras que los metarelatos se afianzaban cómodamente en la adaptación del sujeto a las estructuras existentes, donde la acción social del individuo no demandaba otra tarea que la reproducción de lo aprendido y no la producción de lo nuevo. Por ende, la intencionalidad (Santamaría y Sánchez, 2017, p 458) de conocer fue suprimida a través de la aproximación mediada hacia lo cognoscible. Simultáneamente, la discursiva del éxito fundamentado en la reproducción de saberes marginalizó la creatividad innata, conduciendo rígidamente todos los esfuerzos hacia la acumulación de conocimientos sin el acompañamiento de la categórica palabra "*originaria*". La acumulación originaria de conocimientos de vocación innovadora se difumina en los ámbitos de las utopías, los proyectos inconclusos de la modernidad (Habermas, et al, 2008) y el todavía no desarrollo de fuerzas creativas. Como resultado, el estudiante graduado accede al mercado laboral instrumentado con conocimientos que no le brindan herramientas hermenéuticas para enfrentar el discurso oferente que proviene de la estructura económica donde requiere inserción (Domínguez, Silva, Castorena, Barrera, Ramírez, 2017).

El anclaje de la enseñanza fundamentada en la memorística de constructos limita al sujeto hacia la replicación de saberes sin la expresión de la potencialidad creativa. En la era de la información, el sujeto debe desprenderse del anclaje al reeducarse o flexibilizarse (Domínguez, et al, 2017). La flexibilización forzosa se sucede como adecuación regresiva dentro de la sociedad de consumo, donde el sujeto es compelido hacia la flexibilización precaria dentro de un mercado de trabajo cuyos signos no logra interpretar derivando en desmotivación recurrente (Santamaría, 2018). La satisfacción sólo se logra mediante el consumo, perpetuando la sujeción de los individuos a la circularidad de la rueda de ixiom promovida por los medios de comunicación. El individuo marginalizado de los espacios de la creación no

comprende que la acumulación originaria de conocimiento es insuficiente para dar el salto cualitativo hacia la rEDUvolution propuesta por Acaso (2013), que involucra microrevoluciones científicas, culturales, sociales y epistémicas. No obstante, para que la rEDUvolution se produzca es indispensable el desprendimiento desde los hangares donde se acumula el conocimiento, hacia el complejo entramado social, permeado por millones de signos en movimiento permanente. La rEDUvolution o revolución educativa (Acaso, 2013, p 11) comprende la disrupción educativa motivada por las TEPs, donde los actores del proceso enseñanza aprendizaje adquieren protagonismo durante la construcción colaborativa de conocimientos. En el tránsito, se suceden cambios "*no violentos*" impulsados por microrevoluciones efectuadas por esos actores, quienes asumen la responsabilidad de aprender lo que se estudia, rompiendo con el simulacro pedagógico (Acaso, 2013, p 16) que satisface las demandas formales de evaluación y defrauda a los estudiantes.

El quiebre del academicismo vertical se produce como consecuencia de la disrupción en la enseñanza motivada por el redimensionamiento de las estructuras de poder dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, y, el flujo permanente de información carente de filtros y cargada de contenidos (Sanvicen y Molina, 2015). La disrupción desafía la otrora dominante escolaridad autoreferenciada que cristalizó en los espacios estructurales de la escuela sin traspasar los ámbitos de la sociedad real. En el área de las Ciencias Sociales, este fenómeno se despliega exhortando a los agentes de la enseñanza para que lideren la inserción de los estudiantes en el mercado mundial de significados dinámicos, en la incesante búsqueda del "*Ser verdadero, en tanto ser descubridor*" (Heidegger, 1926, p 218). En ese orden, la enseñanza-aprendizaje colaborativa de la Ciencia Social comprende una modalidad de conocer el fenómeno social fundamentado en el discernimiento directo, mostrable y justificado



de los procesos. (Heiddeger, 1926), donde concursan todos los actores involucrados bajo la premisa de que la estructura de poder tiende al equilibrio como efecto de la acción redaáquica y las narrativas constituyen un acontecimiento en tanto aportan innovaciones (Ricoeur, 2000, p 191). Setenta años previo a la irrupción de la era digital Heiddeger mostró que la soga que ata, enmudece y ciega el conocimiento de lo social, sólo puede romperse a través de la disrupción en el seno mismo de la enseñanza de las Ciencias Sociales formativas, instructivas y socializadoras del hombre emancipado, motivado, autorealizado, social y ecológicamente comprometido. Emerge entonces el sujeto quien encuentra en los constructos propios de la Ciencia Social los instrumentos requeridos para deconstruir el entorno y leerlo con fluidez hermenéutica (Alvarado et al, 2016).

El anclaje en la pasividad de lo contemplativo es diezmado desde las TEPs y la rEDUvolution. Progresivamente la enseñanza de lo social abandona los axiomas modernos que preponderaban por sobre las realidades. La misma suerte acompaña a los metarelatos que se demuestran insuficientes en la construcción de referentes que posibiliten la apropiación de lo social. El factor desencadenante es la hermenéutica colaborativa, donde multiplicidad de voces convergen en la construcción de significados novedosos que distinguen a los intrépidos signos emergentes en la era de los TEPs (Capurro, 2007). Comprende el empoderamiento de los actores durante el aprendizaje derivado de la apropiación de los saberes transversales inherentes y/o provenientes de las TEPs por los estudiantes, quienes desplazan el dominio de uno de los actores mediante la nivelación progresiva de la contraparte expresada como redarquía. El estudiante se empodera al construir conocimiento autoreferenciado, dilógico, colaborativo y ubicuo. Constituye la red del aprendizaje que derrota los metarelatos, aproximando las metas y construyendo estrategias realizables en un presente permeable.

METODOLOGÍA: HERMENÉUTICA DISRUPTIVA

En el ámbito de las Ciencias Sociales el debate sobre la esencialidad del proceso pedagógico redefine el sustrato inherente a la teleología del desempeño docente, por cuanto educar e instruir son esencialmente distintos. Enseñar comprende acción dialógica constatativa. Instruir comprende acción teleológica e imperativa. (Habermas, 1998). Enseñar, aprender, saber y hacer ciencia de lo social comprende identificar, reconocer, explicar lo social desde lo propio, al tiempo, que se sucede el mismo fenómeno desde los ámbitos de la otredad: "*El objeto cognoscible media entre los sujetos cognoscentes*" (Freire, 2005, p 91). La enseñanza de la ciencia de lo social permea valores y establece vínculos existenciales donde la moral y la ética se arraigan. En la rEDUvolutionaria etapa de enseñanza disruptiva el educador asume tareas de liderazgo reádrquico durante el avance de la socialización que se sucede en el ámbito del mundo virtual, abandonando progresivamente la imagen imperativa por la acción colaborativa. En este escenario, el docente lidera la dinámica colaborativa redáquica que alimenta los currículos singularizados. Singularidad y pluralidad sincréticas en procesos de hibridación sociocultural en permanente transformación. Aunado a ello, la enseñanza de la Ciencia Social en la era TEPs confronta el aciago debate entre la perspectiva metafísica del sujeto donde es considerado sustrato fundamental de lo cognoscible y la que reconoce la esencia perceptiva del sujeto (Corona, 2018).

La disrupción en la enseñanza de la Ciencia Social motiva a los actores hacia el conocimiento del fenómeno social en su devenir histórico, decostruyendo y construyendo epistemes que aproximen la explicación del hecho social. En el devenir, el observador y lo observado se imbrican distanciándose de la cosificación objetiva hegeliana, para dar paso al conocimiento, reconocimiento y autoconocimiento de los sujetos mediante la

analítica existencial que descubra lo que constituye el objeto de estudio (Heidegger, 1926, p 26). En ese orden, la enseñanza de la Ciencia Social es consecuencia de la convocatoria eficiente y efectiva del docente, orientada hacia la incorporación de los estudiantes en la acción analítica e interpretativa del objeto de estudio. La eficiencia de la convocatoria se mide en función de la respuesta hermenéutica singular y colectiva: La hermenéutica disruptiva.

La hermenéutica disruptiva es la expresión de la interrupción en la enseñanza de las Ciencias Sociales, desplegándose en la deconstrucción colaborativa de lo que se "cree" es el significado del (los) signo (s), reconociendo la mutabilidad perceptiva y la movilidad recurrente de ese algo que se creyó inmutable. La hermenéutica reclama el posicionamiento del docente como agente promotor de la duda socrática y el alcance en tiempo presente de los objetivos sociales propuestos. Es una convocatoria eficiente en tanto entrena a la conciencia histórica hermenéutica para responder al reto desde los espacios éticos-normativos, admitiendo lo contingente y el accidente como expresiones esenciales inherentes al objeto. En éste tránsito, docente y estudiante convergen en la distinción entre lo cotidiano y lo trascendente, demostrando la capacidad de incidir en ambas temporalidades mediante la acción constructiva y proactiva. La hermenéutica disruptiva subvierte la verticalidad de la enseñanza en una modalidad de caos de los saberes concurrentes, superando la transversalidad por la trashumancia (Corona, 2018).

La trashumancia de la Ciencia Social permite la entrada y salida de las temporalidades formalmente concebidas como herramientas, para responder a las especificaciones de lo singular instrumentando al estudiante con categorías científicas susceptibles de adjetivación. La Ciencia Social dispone de categorías y los actores del proceso enseñanza aprendizaje les otorgan dinamismo al significado: *"la familia extendida en la sociedad occidental"* es aproximada a la temporalidad del estudiante

mediante su concurso en el desarrollo de contenidos colaborativos: *"la familia extendida en la sociedad de Tunja"*.

La trashumancia se despliega como una estrategia de reconocimiento y autoreconocimiento que avanza sobre los retazos de la modernidad. Pero no es un avance conspicuo, es un avance arriesgado. Descubrir el logos de *"un fenómeno social"* demanda la instrumentación del observador con signos generadores (Freire, 2005) que posibiliten la develación de la esencia de ese *"algo"* escurridizo. El ejercicio hermenéutico es precedido por la comprensión del objeto de estudio recurriendo a categorías que contribuyen a develar lo que se esconde, otorgándole sentido al fenómeno social. En el proceso, las tecnologías de empoderamiento y participación promueven renovadas estrategias, orientadas a que los actores del proceso enseñanza-aprendizaje de la Ciencia Social se apropien paulatinamente del objeto. La apropiación se inicia durante el diseño del proyecto previo, estableciendo consensos lingüísticos para el subsecuente análisis existencial colaborativo del objeto de estudio. Se interpreta sólo lo que fue previamente poseído (Heidegger, 1926). En la era TEPs se implementa una renovada aplicación de la metodología hermenéutica en la enseñanza de la Ciencia Social donde lo enunciativo (apofántico) no prevalece sobre lo interpretativo y la *"veracidad"* de los contenidos es validada por la demostración de concordancia entre categorías que describen el objeto y el objeto mismo (Heidegger, 1926, p 214). Los signos expresados como categorías de las Ciencias Sociales aproximan a los actores hacia la comprensión del objeto, pero solo la nivelación derivada de la comunidad de significados posibilita que el ejercicio comprensivo de paso a la interpretación sustantiva, donde las formas del método no asfixien el contenido analítico de las Ciencias Sociales.

El proceso enseñanza aprendizaje de la Ciencia Social está imbricado de la realidad del objeto de



estudio y de la realidad de los actores mediados por ese objeto. Bajo las plataformas TEPs la mediación es en todo caso convocatoria, los actores participan en el ejercicio hermenéutico deconstruyendo relatos que se atribuyen apriorísticamente y construyendo relatos que intentan describir el objeto, protegiéndose colaborativamente de *"la arbitrariedad de las ocurrencias"* (Gadamer, 1995, p 169). La disrupción constituye entonces el redimensionamiento de la metodología hermenéutica en las aulas de clase ubicuas, empoderando al aprendiz quien desde la casta perspectiva del desconocedor se atreve a desafiar sentidos, en una suerte de redarquía que desafía al docente, a los paradigmas, los enfoques y a los hechos mismos. El estudiante se desprende de lo contemplativo, adentrándose en la interpretación de contenidos bajo fundamentos de veracidad, aunado al tiempo en que cuestiona la veracidad misma, que se atribuye al contenido. Es la inacabable revisión gadameriana del proyecto previo dinamizado por las TEPs en la incesante búsqueda de sentido por el sujeto, quien transita la ruta hacia la emancipación. Lo novedoso deviene de la transformación del sujeto pasivo *"consumidor de conocimientos"* en actor protagónico *"prosumidor de conocimientos"* (Sarsa, 2014).

El docente de las Ciencias Sociales en la era TEPs encuentra en la trashumancia científica herramientas de legitimación que validen fuentes, conceptos y categorías. En ningún caso se trata de la migración forzosa hacia los hábitos metodológicos de las ciencias positivas, corresponde más a la búsqueda de la ruta epistémica hacia la esencialidad de los signos que amparen al proceso de enseñanza de lo social de las adjetivaciones generalizantes, vacuas y fugaces provenientes de los espacios virtuales (Byung-Chul, 2013). El estudiante ingresa en la esfera del aprendizaje de lo social empoderado por las TEPs, pero ello no desvirtúa su condición lingüística, fundamentada en presupuestos generales

en permanente construcción derivado de las informaciones generadas en la web. El estudiante es en consecuencia, un actor que inicia el tránsito hacia el estudio de lo social impelido a romper con las preconcepciones que le permitieron reconocerse y reconocer el entorno, admitiendo que el contenido lingüístico que acompañó su recorrido vital está cargado de falsaciones (Popper, 1977). Comprende la toma de conciencia histórica hermenéutica por el estudiante. La diferencia en la temporalidad TEPs reside en que el estudiante puede someter a validación los contenidos que el docente presenta como verdades. En consecuencia, la tarea del docente TEPs, es acompañar al estudiante durante el desarrollo de la conciencia histórico hermenéutica, que le permita avanzar objetivamente sobre los contenidos. A la vez, que juntos descubren la esencia ficticia de la neutralidad interpretativa, por cuanto el sujeto es esencialmente histórico y no puede sustraerse de su propia historicidad. La historia es redimensionada entonces como *"mediadora"* entre la temporalidad del observador y la temporalidad de lo observado, con lo que se aprende a distinguir lo propio de lo diferente (Gadamer, 1995, p 187). El estudiante advierte entonces, los alcances de la proyección del horizonte histórico que le permite distinguir entre su temporalidad y la temporalidad del objeto de estudio (Gadamer, 1995, p 188). Ello conforma la toma de conciencia histórico-efectual (Gadamer, 1995, p 187) instada desde los espacios virtuales. La conciencia histórico efectual en las TEPs faculta al estudiante para leer el fenómeno social contextualizándolo mediante ejercicio reflexivo, posicionándose como observador que reconoce la diferencia entre su temporalidad y la temporalidad de lo observado (Gadamer, 1993, p 188). Durante el ejercicio hermenéutico disruptivo que se sucede en el aula colaborativa, docente y estudiante se sustraen cooperativamente de prejuicios, aproximándose al fenómeno desde su *"sentido propio y diferente"* (Gadamer, 1993, p 189).

LENGUAJE E HISTORIOGRAFÍA

Gadamer (1995) señala el nexo existente entre comprensión de contenido y aplicación. Ese nexo se manifiesta explícitamente en los ámbitos colaborativos de las TEPs, donde el docente solivianta las preconcepciones del estudiante convocándolo a participar en la deconstrucción del objeto de estudio, mediante la interpretación de los elementos ocultos inherentes al objeto. Involucra descubrir las implicancias de las expresiones de los fenómenos, considerando las incidencias del tiempo sobre los procesos y las cualidades intrínsecas a las fuentes de información. El instrumento es el lenguaje. La metodología la hermenéutica. El lenguaje es el instrumento que sustrae al sujeto desde lo fáctico, orientando la mirada hacia el objeto. Gadamer concibe al lenguaje como el punto de convergencia entre el "yo" y el "mundo" (Gadamer, 1995, p 298). En los ámbitos de las TICs los sujetos son receptores del incesante flujo de información que desdibuja la realidad. Los puntos de convergencia entre el "yo" y el "mundo" se difuminan dentro de las tramas subsecuentes que permean la realidad virtual, pero ello no constituye una fatalidad. El lenguaje en tanto a medio es susceptible de presentar estructuras especulativas inherentes al devenir cultural, lo que no compromete su comprensibilidad. (Gadamer, 1995, p 298). A razón de esto, los fenómenos sociales muestran la apariencia que oculta su esencia, recurriendo a la simbología que le es inherente y que se expresa en los medios de comunicación. Ello es distinto durante el análisis existencial de lo social. Las Ciencias Sociales abordan el objeto de estudio recurriendo a las abstracciones categoriales construidas históricamente, que conforman herramientas susceptibles de afectación temporal y espacial -*tipo ideal*- (Weber, 2014). Siguiendo a Gadamer (1995) el lenguaje responde a la historicidad del objeto y en consecuencia la hermenéutica es esencialmente histórica. Es así como las TEPs conforman platafor-

mas colaborativas donde las narrativas encuentran espacios de expresión y diálogo constitutivo, fundamentado en consensos lingüísticos alcanzados en la fase precomprensiva del proyecto previo.

En la era digital la precomprensión con la que los sujetos emprenden el proyecto previo es desbordada por el hipertexto en flujo constante. Aunado a ello, la historicidad de la hermenéutica es desafiada, por cuanto la precedencia categorial no es condicionante para la comprensión del objeto, que puede y de hecho sucede con el concurso de conocimientos e informaciones que emergen sincrónicamente durante el ejercicio hermenéutico. Este efecto disruptor se visualiza durante las sesiones colaborativas online, donde las signos, símbolos y simbologías fluyen desde fuentes inconmensurables. En ese universo vasto, la conciencia histórico-efectual otorga sentido a las categorías de análisis social por cuanto los significados son susceptibles de adjetivación, mientras la hermenéutica trabaja en función de esos significados contextualizándolos, sin ceder ante las pretensiones hegemónicas de los contenidos coyunturales. Las falacias son derrotadas por la hermenéutica disruptiva ejecutada por actores empoderados quienes recurren a la argumentación como instancia de apelación y emancipación (Habermas, 1998).

Paradójicamente la hermenéutica disruptiva remite a la dialógica de Schleiermacher (como fue citado por Gadamer, 1995, p 120). Lo disruptivo de éste ejercicio mediado por las TEPs es la concurrencia de multiplicidad de intérpretes y multiplicidad de contextos en "*la reconstrucción de una construcción*" (Schleiermacher como fue citado por Gadamer, 1995, p 120), durante una dinámica que trasciende el presente y se proyecta, más allá de la interpretación, generando conocimiento nuevo y la acción colectiva de curación de contenidos (Juárez et al, 2017). El docente de la era TEPs está llamado a establecer el itinerario hacia el descubrimiento del "*objeto*" mediante la promoción de la investigación cooperativa en el aula virtual (Rodríguez y Es-



pinoza, 2017). Colaborativamente los participantes otorgan sentido al "*objeto de estudio*" huyendo de la babel de significados. No obstante, el aprendizaje colaborativo confronta los desafíos históricos de la hermenéutica donde el autor y sus vivencias, el texto y el intérprete con sus propias vivencias, intervienen en el proceso. Los docentes de lo social dentro de las TEPs no escapan al horizonte histórico desde donde visualiza el objeto, interpreta y comunica contenidos, transitando por la apropiación individual del objeto previo al trabajo colaborativo. Esa fase para el docente no representa un preconcepción en sentido lato, más, una vez dentro del ámbito virtual su rol de líder no le sustrae de incorporarse como colaborador colmado de prejuicios expresados como lenguaje que son sometidos a deconstrucción en el aula colaborativa. Ello es así en tanto el lenguaje como instrumento y medio para el ejercicio hermenéutico disruptivo, posibilita la circulación permanente de contenidos entre actores ubicuos. La aprehensión y comprensión de los contenidos deviene de la comunidad de significados compartidos dentro de la redarquía durante la fase de apropiación del objeto, condición sine qua non para el avance hacia la comprensión.

Entonces durante la fase preconceptual del ejercicio hermenéutico, el docente de las Ciencias Sociales en la era TEPs propone la construcción colaborativa de una esfera historiográfica que permita la aproximación contextualizada al objeto y a los referentes que posibilitan la apropiación del objeto por los educandos. Esta acción del docente promueve la toma de conciencia histórico-efectual por los estudiantes. Los referentes cumplen la función de articulación entre los contenidos y el sujeto quien produjo los contenidos, así el intérprete logra establecer un diálogo significativo con el autor descubriendo la obra y sus dimensiones como operadores en el descubrimiento del objeto. La historiografía encuentra en las TEPs un espacio privilegiado de "*expresión*", donde la incesante investigación posibilita el descubrimiento continuado

de lo Social en el sentido expresado por Droysen en una "*infinitud distinta y cualitativa*" (como fue citado por Gadamer, 1995, p 135).

Comprender implica indagar incesantemente sobre las "*expresiones*" del objeto (Droysen citado por Gadamer, 1995, p 136), aplicado a las Ciencias sociales refiere el indagar sobre el continuum de los procesos y lo que éstos "*exteriorizan*". En consecuencia el currículo de las Ciencias Sociales en la era TEPs demanda adecuación continua. El estudiante adquiere competencias que le permiten comprender, expresarse, reconocerse y reconocer al otro: *saber-decir, saber hacer, saber ser*. Saberes, destrezas, actitudes y valores se encuentran en permanente dinámica que exigen el abordaje de un objeto de estudio en constante transformación, lo que no le hace inaprensible. El docente asume la doble carga de problematizar la realidad introduciendo categorías que posibiliten la comunidad simbólica con los estudiantes, aunado al desmantelamiento colaborativo de los prejuicios. La mediación de las TEPs complejiza el abordaje del proyecto previo, por cuanto los estudiantes aceptan la convocatoria al debate de lo social, instrumentados con prejuicios construidos a partir de referentes empíricos y apriorísticos alejados del objeto de estudio (Gadamer, 1995, p 171). No obstante, el desmantelamiento colectivo de esos prejuicios y el avance hacia la comunidad significativa fundamentada en el trabajo colaborativo, establece articulaciones cognitivas en el seno de la redarquía donde los nuevos conocimientos interactúan con los prejuicios, alcanzando comunidad de significados y reconocimiento del objeto por lo que es.

Comprende el recorrido por los caminos del proyecto libre de Heidegger (1926), avanzando sobre las capas que ocultan la esencia del objeto y formulándose las preguntas adecuadas sobre el *objeto* Entonces el liderazgo redárquico del docente se manifiesta como subversivo, en el rescate del "*ser ahí*" (Heidegger, 1926, p 46), rescatando la esencia del signo y/o categoría del caos instrumen-

tal de lo simbólico que fluye incesantemente desde los ámbitos virtuales. El liderazgo se entiende en función de la intencionalidad husserliana (Mohanty, 2008, p 49) por cuanto la acción consciente del sujeto docente se dirige al objeto de la Ciencia Social en búsqueda de la explicación pertinente, sospechando de sí mismo en cuanto a observador y delegando en sus interlocutores el cuestionamiento de las subjetividades subyacentes a la existencia del docente. La singularidad de la construcción colaborativa del proyecto, se manifiesta en la acción dialógica entre los actores participantes durante la etapa comprensiva del objeto.

Los actores del aprendizaje colaborativo inician la apropiación del objeto mediados por las TEPs, allanando el camino hacia la dialógica mediante la deconstrucción *prima facie* de la multiplicidad de significados que prejuzgan al objeto. Aproximándose sin excluir matices, adjetivaciones ni suspicacias previas a la deconstrucción de las narrativas aportadas por los actores. Posteriormente el liderazgo redárquico del docente renueva la convocatoria hacia la construcción del consenso lingüístico categorial entre los participantes del proyecto colaborativo. Es entonces cuando se inicia el ejercicio hermenéutico disruptivo. La disrupción es una consecuencia, el acto rEDUvolutionario que constriñe a los fenómenos a aperturarse ante los actores/estudiantes/docentes/prosumidores dentro de los ambientes colaborativos, constituye la acción hermenéutica que posibilita la aprehensión y comprensión del objeto por todos los actores. El objeto de estudio en principio científicamente inasible para el estudiante, se abre como consecuencia de la acción colaborativa que devela el potencial "es" y el potencial "No es" del objeto.

La enseñanza de las Ciencias Sociales emprende la interpretación fenomenológica del objeto en un viaje disruptivo, donde lo preteórico dispone de esferas de expresión desde la fase precomprensiva. Durante la fase comprensiva la hermenéutica disruptiva supera a la hermenéutica fáctica, por

cuanto corrige las tergiversaciones derivadas del ensimismamiento docente y la contemplación del estudiante. La ubicuidad, la multitemporalidad y multidireccionalidad caracterizan a la hermenéutica disruptiva, emplazando a la formulación de interrogantes que fuercen al objeto a abrirse evidenciado lo que "es" mediante la indicación formal (Heiddeger,1926, p 119). La Ciencia Social es ciencia del espíritu por tanto es insuficiente la narrativa referida a los fenómenos y su descripción minuciosa; lo social adquiere sentido en la acción social, en la disposición afectiva (Heiddeger,1926, p 185) que impele hacia la acción. La enseñanza de la Ciencia Social en las TEPs es acción social por si misma que no prescinde la hermenéutica ni esquiva la confirmación positiva, trasciende derrotando la apariencia y alcanzando el logos del objeto, reconociendo y reconociéndose.

La Ciencia Social trashumante y permeada de transversalidad desbordante confronta el desafío histórico de legitimarse en tanto a método, contenido, signos, categorías, significados y expresiones (Aponte, 2017, p 211). Para ello, las TEPs brindan los espacios colaborativos de interacción e interpelación del todo y las partes y de las partes al todo. Donde la precomprensión admite la concomitancia caótica de saberes científicos y culturales, filtrando significados y transitando desde lo incomprendido hacia lo comprendido, manteniendo el enfoque sobre el objeto (Gadamer, 1993, p 169). Esta etapa dio un salto cualitativo como consecuencia del efecto disruptor del aprendizaje colaborativo que derrota lo apofántico, por cuanto la acción dialógica no admite pasividad frente a los enunciados. El actor estudiante irrumpe en los contenidos desde la mundaneidad (Heiddeger,1926, p 185) propia y la mundaneidad del objeto de estudio. Los actores del proceso enseñanza aprendizaje empoderados por las TEPs incursionan sobre los contenidos aplicando el método hermenéutico disruptor de las metodologías interpretativas de lo social fundamentadas en paradigmas estáticos y metarelatos inalcanzables.



GESTIÓN DE CONOCIMIENTO

Las TEPs constituyen plataformas donde el docente de lo social lidera la acción de construir colectivamente el conocimiento mediante el ejercicio hermenéutico. El aprendizaje significativo se sucede como fatalidad, en tanto el estudiante se reconoce como actor protagónico durante el desempeño de la deconstrucción del objeto de estudio y construcción de conocimientos que le permiten comprenderlo. Frente a la ambigüedad que desborda los espacios históricamente orientados a la construcción de competencias y destrezas, emerge la adaptabilidad colaborativa de la Web 2.0. La Web 2.0 transformó a los usuarios en productores de contenido a través de los blog, wikis, bookmarking, redes sociales, aplicaciones y todas las comunidades virtuales donde se construyen narrativas singulares o colectivas. En el mismo contexto, los Massive Open Online Courses (MOOC) y la WebQuest (Dodge, 2017) establecen inéditos cambios en las relaciones de poder dentro del proceso enseñanza aprendizaje, las jerarquías se soliviantan ante la inversión y reinversión de las direccionalidades "bottomup" (Sarza, 2014). Las MOOC y cientos de plataformas colaborativas redefinieron los ámbitos educativos por su apertura, ubicuidad y alcance. Inducen la disrupción. La conciencia histórico-efectual encuentra ámbitos de referencia historiográfica de apariencia inconmensurable y de horizontes inexplorados para el científico social.

La innovación disruptiva en Ciencias Sociales permite la convergencia de diversos modelos diádicos (Pando, 2018), forjando comunidades destructoras y constructoras del discurso social que deviene en redes de resignificación cognoscitiva. La resignificación colaborativa responde al incesante flujo informativo, que amenaza con derivar en la atribución de significados *fuzzy* a la multiplicidad de signos que permean los sujetos sociales. Constituye la inmanente derrota de la reductibili-

dad que se apropia de los sentidos, como estrategia para abordar el ilimitado flujo de información que no deviene en formación. En ese orden, la adaptabilidad al cambio es la competencia que docentes y estudiantes alcanzan mediante el concurso colectivo en el análisis existencial del objeto. Ambos actores se apropian del conocimiento en el ámbito de los MOOC, sin que necesariamente prele la instrumentación metódica (Molina, 2018). La instrumentación metódica es transversal y se alcanza durante la dinámica colaborativa, es la aceleración evolutiva o rEDUvolution impresa desde las TEPs. El desafío es la consolidación progresiva de la metodología del saber hacer rescatando al aprendizaje significativo desde los espacios del todavía no conocimiento. Ese espacio donde la aprehensión, consolidación y conservación de lo aprendido se diluye en la precariedad y los referentes migran desde lo real hacia el imaginario de la realidad mediáticamente fragmentada.

Lo novedoso del fenómeno disruptor en el ámbito de las Ciencias de lo Social es el salto cualitativo de los estudiantes desde su rol de consumidores de información a prosumidores de conocimientos. El prosumidor se empodera durante el aprendizaje abordando el objeto con conciencia histórico-efectual, reconociendo las preconcepciones con las que se aproxima hacia el objeto y procediendo a deconstruirlas colaborativamente. Es un ejercicio donde el "yo" y el "otro" convergen generando algo novedoso que lo aproxima a la esencia del objeto de estudio despojado de prejuicios fútiles. Las categorías sociológicas se aprehenden en su dimensionalidad como tipo ideal, que lejos de distanciar a los actores del objeto de estudio, poseen la extensión suficiente para explicar singularidades sin desvirtuar los significados. En la dinámica, el docente de la era TEPs es un actor que funge de facilitador e inductor de empatía con el novedoso lenguaje de las ciencias de lo social (Fuentes, López y Pozo, 2019). En principio se requiere la vocación libertaria del docente. Libertad de construir, liber-

tad de debatir, libertad de deconstrucción, libertad de avanzar sobre los metarelatos hacia los ámbitos del relato singular ubicuo. Libertad para asumir le gestión del conocimiento en la era TEPs.

La hermenéutica disruptiva exige al docente el desempeño de la gerencia en materia de socialización, visibilización, sincretismo e internalización de conocimientos dentro del ámbito colaborativo. Como socializador el docente incorpora al proyecto previo los conocimientos propios y las primeras fuentes historiográficas. Al visibilizar el docente presenta el objeto de estudio tal como se expresa, para su análisis colaborativo, convocando fuentes historiográficas introductorias y la reflexión crítica de los estudiantes orientada hacia la sincretizando de narrativas. Todo ello bajo la teleología de internalizar el conocimiento por todos los actores participantes en la experiencia, con el fin último de generar nuevo conocimiento. Las externalizaciones de los fenómenos sociales se abordan holísticamente incorporando herramientas historiográficas disponibles en línea –WebQuest- y en tiempo real. En el tránsito hacia la toma de conciencia histórica hermenéutica de los actores del aprendizaje colaborativo, el *gestor/docente* promueve el aprovechamiento óptimo de los contenidos creando, difundiendo y aplicando el conocimiento en la contextualización, interpretación y construcción de nuevas perspectivas referidas al fenómeno social.

En tanto gestor de conocimiento, el docente debe ponderar las fuentes historiográficas disponibles, estableciendo parámetros fundamentados en la validación de los contenidos virtuales y de cualquier índole, evaluando la concordancia entre las categorías contenidas en el/los texto(s) y el objeto de estudio. Esta exigencia no requiere que el docente asuma roles de historiógrafo, sólo que conserve criterios de validación y pertinencia mediante el ejercicio de la curación de contenidos. Juárez, Torres y Herrera (2017) establecieron la preminencia de la curación de contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo,

como metodología sistematizadora de fuentes y narrativas. La curación comprende un acto interactivo de investigación, localización, decantación, sistematización, organización de contenidos web (Posada como fue citado por Juárez, et al., 2017). En la etapa de proyecto previo la curación de fuentes virtuales se transforma en una aventura colectiva, donde los estudiantes emprenden la búsqueda de “tesoros” informativos “fuentes”, que iniciado en el aula virtual se desborda hacia sujetos quienes trascienden los espacios de la escuela. La conciencia histórico-efectual encuentra posicionamiento, validando argumentos frente a los pares e incluso convocando a los expertos (Redecker, Ala-Mutka y Punie, 2010).

En Ciencias Sociales la curación de contenidos posee un alcance más amplio que en las demás disciplinas, por cuanto comprende no sólo la validación de fuentes, sino la categorización historiográfica de la fuente dotándola de temporalidad histórica. No obstante, las potencialidades de la curación de contenidos y sus aplicaciones dentro del ámbito historiográfico constituyen un desafío, por cuanto la multimodalidad en los procesos enseñanza aprendizaje en ambientes colaborativos continúan dominados por la transversalidad de las TEPs y no por la trashumancia (Ortega, 2015). Es entonces cuando el rol de líder desempeñado por el docente en el aula colaborativa, demanda la “libertad” para el ejercicio trashumante de la Ciencia de lo Social adentrándose en las otrora “ciencias auxiliares” incorporándolas como propias. Aplica entonces la hermenéutica disruptiva como metodología para configurar el entorno en el que opera (Consuegra, Ariza y Barrios, 2017; Garzón 2013). Identificar, catalogar y validar las fuentes historiográficas en el ámbito virtual, comprende una tarea que introduce al estudiante de Ciencias Sociales en el ejercicio historiográfico de identificación y referenciación de fuentes validadas por ellos como curadores. En una segunda etapa el docente promueve la



interacción entre los estudiantes/actores en el ejercicio de gestión narrativa (Hermann, 2015), diseñando actividades valorativas de las fuentes historiográficas que median entre ellos e instando hacia el establecimiento de comunicación dialógica cuyo fin último es la innovación. Los estudiantes inquieran *¿qué se innova al catalogar fuentes?* Y la respuesta se descubre al tiempo que se sucede el descubrimiento del objeto. Sólo fuentes validadas tienen la potencialidad de forzar el objeto a abrirse.

La comunicación dialógica entre docente-estudiantes deviene entonces en el fomento colectivo hacia la aplicación de la metodología de indagación (Pérez y Rodríguez, 2017) como estrategia para el análisis del objeto. La gestión narrativa durante el ejercicio de la indagación colaborativa involucra el direccionamiento de los estudiantes por el docente. El direccionamiento es conducente hacia la eficiente aplicación de la hermenéutica disruptiva, salvando la construcción de contenidos colaborativos de las falsaciones y exhortando a los estudiantes hacia la creación de contenidos producto de la reflexión redárquica que expliquen el fenómeno social y posean vocación de incidir en él. El estudiante aprende sobre el poder de las narrativas colectivas en el otorgamiento de sentidos y en su capacidad para transformar los procesos sociales, avanzando desde la contemplación hacia la disposición afectiva que deviene en acción social emancipadora, última etapa de la hermenéutica disruptiva.

El proceso enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales experimenta tendencias hacia la disrupción inducida por las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEPs). Desde los ámbitos colaborativos redárquicos, los actores abordan el análisis existencial del objeto de estudio aplicando el método hermenéutico. Los actores deconstruyen conceptos, categorías y narrativas propias y ajenas que refieren lo que se "cree" es el significado del

(los) signo (s), reconociendo la mutabilidad perceptiva y la movilidad recurrente de ese algo que se creyó inmutable, en una progresiva toma de conciencia histórico hermenéutica. Posteriormente proceden a construir narrativas innovadoras emergentes durante las fases precomprensiva y comprensiva del proyecto. Ello motivado por la aplicación de la hermenéutica disruptiva que consiste en la develación del objeto mediante la comparencia de conocimientos históricos e historiográficos en permanente movimiento, referenciados en contenidos socialmente significativos, dinámicos y concurrentes a la investigación.

La acción hermenéutica colaborativa desempeñada durante el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es el acto rEDUvolutionario que constriñe a los fenómenos a aperturarse ante los /actores/ estudiantes/docentes/prosumidores dentro de los ambientes virtuales y posibilita la aprehensión y comprensión del objeto por todos los actores. La disrupción es la consecuencia. Aunado a ello las relaciones de poder durante el proceso enseñanza aprendizaje colaborativo tienden hacia el equilibrio como efecto de la acción redárquica. El estudiante se empodera al construir conocimiento autoreferenciado, dilógico, colaborativo y ubicuo, como consecuencia del ejercicio de la hermenéutica disruptiva. La hermenéutica reclama el posicionamiento del docente como líder subversivo dentro de la redarquía y agente promotor de la duda socrática y la deconstrucción de los metarelatos. En el proceso, docente y estudiante convergen en la distinción entre lo cotidiano y lo trascendente, demostrando la capacidad de incidir en ambas temporalidades mediante la acción constructiva y proactiva de la historia y la historiografía. La hermenéutica disruptiva subvierte entonces la verticalidad de la enseñanza en una modalidad de caos de los saberes concurrentes, superando la transversalidad por la trashumancia.

En la dinámica, la toma de conciencia histórico-efectual por los estudiantes y docentes durante el aprendizaje colaborativo deviene indefectiblemente en innovación. Todo proceso colaborativo redárquico de abordaje hermenéutico de los fenómenos sociales, constituye una acción social disruptiva que ineludiblemente genera innovación y posee vocación emancipadora.●

REFERENCIAS

- Aponte, M. (2017). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *Análisis*, 49(90), 205-228.
- Boyle, E. (2018). Factores que explican que estudiantes y docentes convivan en un clima de aula positivo y sin violencia. *Cátedra Villarreal*, 6(1), 47-59.
- Byung-Chul, H. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Capurro, R. (2010). La Hermenéutica Frente al Desafío de la Técnica Digital. *Laboratorio Interdisciplinar en Información y Conocimiento*, 6(2), 235-249.
- Consuegra, I., Ariza, C., & Barrios, K. (2017). Capacidad de innovación y gestión del conocimiento en una institución de educación superior. En Barrios, K. et al. *Gestión del conocimiento y capacidad de innovación. Modelos, Sistemas y Aplicaciones*. (pp.251-280). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. Recuperado en: https://www.researchgate.net/profile/Julio_Cesar_Acosta-Prado/publication/325367105_Gestion_del_Conocimiento_y_Capacidad_de_Innovacion_Modelo_Sistemas_y_Aplicaciones/links/5b081b8d0f7e9b1ed7f2e0db/Gestion-del-Conocimiento-y-Capacidad-de-Innovacion-Modelo-Sistemas-y-Aplicaciones.pdf?origin=publication_list.
- Contreras, F. & Gómez, M. (2017). Apropiación tecnológica para la incorporación efectiva de recursos educativos abiertos. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, (1), s.p.
- Corona, J. (2018). El sujeto trashumante de la filosofía moderna y las transformaciones de lo real. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (25), 59-87.
- Dodge, B. (2017). WebQuest.org. San Diego, EEUU: San Diego State University. *WebQuest.org*
- Domínguez, A., Silva, A., Castorena, A., Barrera, M., & Ramírez, D. (2017). Investigación sobre las oportunidades de empleo para los profesionistas recién egresados. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), s.p.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, A., López, J. & Pozo, P. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gutiérrez, A. (2018). La orientación trascendentalista de la fenomenología de Husserl como ciencia empírico-trascendental de fundamentación absoluta. Por una ilustración sin trascendentalismo. *Revista de Filosofía Aurora*. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/329727563_La_orientacion_trascendentalista_de_la_fenomenologia_de_Husserl_como_ciencia_empirico-trascendental_de_fundamentacion_absoluta_Por_una_ilustracion_sin_trascendentalismo
- Habermas, J., Baudrillard, J., Crimp, D., Foster, H., Frampton, K. & otros. (2008). *La Postmodernidad*. Barcelona: Kairos.



- Habermas, J. (1998). *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la Acción y racionalización Social*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S. A.
- Hedidegger, M. (2005). *Phenomenological Interpretations of Aristotele. Initiation of Phenomenological Research*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1926). *Ser y Tiempo*. Edición digital. Disponible en: http://www.reflexionemarginales.com/biblioteca/Heidegger-Ser_y_Tiempo.pdf
- Hermann, A. (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 253-270.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*. Ene/jun 2017, 5(1), 325-347.
- Juarez, D., Torres, C., & Herrera, L. (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: una revisión de literatura. *Apertura*, 9(2).
- Lyotard, J. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1967). *The medium is the message: An inventory of effects*. Nueva York: Bantam.
- Mejía, A., Vesga, A., & Gaviria, M. (2018). Gestión del conocimiento científico en la Universidad de Antioquia: integración de herramientas para la formulación de una estrategia. *Innovar*, 28(68), 71-84.
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, (32). Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100008
- Mohanty, J. (2008). *The Philosophy of Edmund Husserl. A Historical Development*. New Haven CT: Yale University Press.
- Molina, C. (2018). Episteme para una hermenéutica cartográfica como metódica. *Revista Ciencias Humanas*. Recuperado en: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/CienciasHumanas/article/view/3985>
- Ortega, D. (2015). La Enseñanza de las Ciencias Sociales, las TIC y el Tratamiento de la Información y competencia Digital (TICD) en el grado de Maestro/a de Educación Primaria de las Universidades de Castilla y León. *Redalyc.org*, (14) Recuperado en: <https://www.redalyc.org/html/3241/324148872012/>
- Pando, V. (2018). Tendencias didácticas de la educación virtual: Un enfoque interpretativo. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 463-505
- Pérez, D. (2017). Educación disruptiva: nuevas formas de transformar la educación. *INESEM*. Recuperado en: <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/educacion-disruptiva/>
- Popper, K. (1977). *La Lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Editorial Techos.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). Learning 2.0 - The Impact of Social Media on Learning in Europe. *JRC Technical Notes*. Luxembourg: European Communities. Recuperado en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56958.pdf>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad Fenomenología y Hermeneútica. *Análisis*, (25). Recuperado en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/225/22298_Ep%C3%ADlogo.%20narratividad%20fenomenolog%C3%ADa%20y%20hermen%C3%A9utica.pdf?sequence=1
- Rodríguez, R. & Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en

- entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE*, 7(14).
- Rodríguez, A. & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *EAN*, 82, 179-200.
- Santamaría, E. (2018). Jóvenes, crisis y precariedad laboral: una relación demasiado larga y estrecha. *Encrucijadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales*. Recuperado en: <http://www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/431>
- Santamaría, F. & Sánchez, J. (2017). Pensar la conciencia: mente, intencionalidad y Pensar. *Escritos*, 25(55), 437-463.
- Sanvicen, P. & Molina, F. (2015). Efectos del Uso de Internet como Fuente Principal de Información. Evidencias en Estudiantes de primer curso universitario. *Prisma Social*, (15), 352-386.
- Alvarado, S., Ospina, M., & Sánchez, M. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 999.
- Sarsa, J. (2014). El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 74 – 87.
- Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, F. & Balladares, K. (2017). Sociedad del Conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 169-177.