



LA RELACIÓN ENTRE EL GIRO LINGÜÍSTICO Y EL CONSTRUCTIVISMO Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Córdova Ramírez Juan Carlos

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

juancarlos.cordova@comunidad.unam.mx

Área temática: Filosofía, teoría y campo de la educación.

Línea temática: Filosofía de la educación.

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

En el mundo actual es común escuchar que la educación se encuentra en una profunda crisis, pues no logra hacer que los contenidos escolares posean relevancia con respecto a lo que ocurre en el mundo fuera de las aulas. Aunado a ello, en la educación se han depositado una serie de expectativas y exigencias cuyo cumplimiento, consideramos, no siempre está en las manos de los actores educativos, pues, según vemos, la crisis de la educación es parte de una crisis social más profunda originada con el agotamiento de los relatos modernos. La cultura posmoderna y la filosofía del lenguaje han penetrado en prácticamente todos los ámbitos de la vida social y la educación no es la excepción. Resulta comprensible que a partir de los paradigmas interpretativos de la realidad estén tomando fuerza modelos educativos centrados en la actividad y la subjetividad del educando, tal es el caso del constructivismo que se ha posicionado como el paradigma hegemónico en la educación. El problema que observamos es que dicho enfoque, al igual que las propuestas posmodernas fundamentadas en la interpretación personal, corre el riesgo de apelar a una moral y visión de la realidad altamente relativista. Asimismo, en la sociedad prevalece un modelo escolar moderno basado en verdades y principios absolutos, así como una historia universal y una apreciación objetiva del mundo sustentada en el conocimiento científico. Ahora los educadores deben mediar entre un modelo de construcción de conocimiento centrado en el alumno y un modelo tradicional basado en la transmisión lineal de contenidos educativos.

Palabras clave: Constructivismo, posmodernidad, filosofía, lenguaje.

Introducción

Esta ponencia surge como parte del trabajo realizado por el Grupo de Investigación Curricular (GIC) en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en las Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI UNAM), dentro del marco del proyecto PAPIIT IN402322 “Representaciones sociales respecto a las teorías y modelos educativos hegemónicos en educación superior”, con financiamiento de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este trabajo consiste en una elaboración teórica acerca del constructivismo como enfoque hegemónico en la educación actual, analizado a la luz de la filosofía del lenguaje que proponen diversos pensadores posmodernos.

La educación escolarizada tiene sus orígenes en la época moderna y el pensamiento ilustrado que impulsó la ciencia, la técnica, la industrialización en el marco del surgimiento de los Estados-Nación. En este contexto se requería la formación de ciudadanos con un fuerte apego a los valores relacionados con la identidad nacional y el patriotismo. La escuela se convirtió en un mecanismo al servicio de la reproducción de la fuerza de trabajo y la sujeción de los individuos a la ideología dominante. La escuela moderna se basa en una estructura jerárquica de transmisión lineal de una cultura científica y literaria a favor de la productividad, así como el fomento de una ética de absolutos y el aprendizaje del relato hegemónico de la historia universal. Sin embargo, el problema surge cuando a mediados del siglo XX, se comienza a cuestionar el discurso moderno-ilustrado al tomar fuerza el giro lingüístico y la filosofía del lenguaje en el marco de la cultura posmoderna.

A raíz de lo anterior, en este ensayo pretendemos esclarecer la relación entre el constructivismo, como enfoque educativo hegemónico impulsado por la filosofía posmoderna en su aspecto epistemológico, al tiempo que señalaremos lo que, a nuestro juicio, pueden ser algunos riesgos sobre el posible relativismo moral y sus consecuencias para la educación.

Para lograr lo anterior, comenzaremos haciendo una breve caracterización sobre el constructivismo y sus variantes más representativas. Posteriormente, analizaremos los postulados más sobresalientes sobre lo que en la época posmoderna se ha denominado como “giro lingüístico”, tratando de rastrear las similitudes entre el constructivismo y los argumentos de algunos de los filósofos postestructuralistas en cuanto al sujeto como agente activo de construcción de la realidad.

Ambos enfoques, tanto el constructivismo como la filosofía del lenguaje, poseen un cúmulo exhaustivo de aportaciones teóricas que sería imposible revisar a profundidad en este escrito. Por ello, nos limitaremos a caracterizar al constructivismo en dos grandes vertientes: cognitivo y sociocultural; mientras que, para tratar el asunto del giro lingüístico o filosofía del lenguaje, nos basaremos principalmente en las aportaciones de Jean François Lyotard y Jaques Derrida.

Desarrollo

Hablar de constructivismo implica tomar en cuenta una amplia gama de expresiones que van desde lo antropológico, lo epistemológico, lo social y por supuesto, lo educativo. Por esta razón, más que hablar de un constructivismo, es necesario referirnos a una variedad de constructivismos que, sin embargo, tienen algunos elementos en común. De acuerdo con Hernández (2008), las diversas corrientes constructivistas coinciden sobre todo en el plano epistemológico a partir de los siguientes puntos:

- a. Una visión alternativa epistemológica de cómo se genera y cómo se transforma el conocimiento en la que sostiene una importante implicación tanto del sujeto como del objeto de conocimiento (la realidad).
- b. Una explicación que intenta superar el problema del dualismo que no lograron superar ni las posturas empiristas ni las innatistas.
- c. Una propuesta en la que se sostiene que el conocimiento no es una copia o reflejo de la realidad sino una auténtica construcción. Dicha construcción supone adoptar una perspectiva relativista sobre la realidad que se describe.
- d. Una crítica a quienes sostienen que el conocimiento es producto de las tendencias innatas de la evolución biológica de los organismos que se anida genéticamente como prefiguración *a priori*.
- e. Una propuesta en la que se recupera el sujeto cognoscente en la problemática del acto de conocimiento o de aprendizaje al reconocérsele como un constructor, re-constructor o co-constructor de una serie de representaciones o interpretaciones sobre la realidad (ya se trate de estructuras, esquemas, estrategias, teorías implícitas, discursos o formas de pensamiento). Dichas representaciones le ayudan a comprender la realidad y a construirse a sí mismo.
- f. Una toma de postura que propone el abandono del “realismo ingenuo” como forma cultural del conocimiento, la cual está inscrita no sólo en concepciones tradicionales de la ciencia sino también en las instituciones y currículos escolares (p. 41).

Estas son los principales aspectos en donde coinciden los diversos constructivismos. Como se observa, los constructivismos rechazan la perspectiva del sujeto como ente pasivo que acumula informaciones del exterior, o como un ente reactivo que se limita a adaptarse a las condiciones del medio. No obstante, existen complejas diferencias entre las corrientes al momento de tratar aspectos epistemológicos referidos al: 1) qué se construye, 2) cómo se construye y 3) quién construye. Estas diferencias abren el cuerpo teórico a un gran número de propuestas y clasificaciones que no están acabadas y que, además, tienen múltiples relaciones entre sí.

Al abordar el asunto sobre *qué se construye*, existe un consenso generalizado en la afirmación de que se crea algo nuevo. Desde el punto de vista de la psicología genética, el asunto se centra en el desarrollo evolutivo de estructuras generales del conocimiento; en el caso de la

corriente sociocultural de Vygotsky, se construye una actividad semiótica de apropiación de significados culturales. En cuanto al *cómo se construye*, la perspectiva psicogenética coloca el acento en una serie de mecanismos que no son preexistentes, sino que se van desarrollando como instrumentos cognitivos en la medida que el sujeto se va relacionando progresivamente de una manera más compleja con su entorno; mientras que, para la teoría sociocultural, lo que se construye no son mecanismos internos al sujeto, sino una compleja relación intersubjetiva entre el individuo y los agentes sociales. Finalmente, en la cuestión sobre *quién construye* ambas posturas coinciden en presentar a un sujeto activo que no se encuentra determinado (al menos totalmente) por el entorno ni por las condiciones propias de su biología, y que va modificando progresivamente su conocimiento en función de una serie de elementos tanto internos como externos (Serrano y Pons, 2011; Martí, 1996).

A partir de lo anterior, y para fines de este trabajo, podemos englobar las corrientes constructivistas en dos enfoques principales: constructivismo cognitivo y constructivismo sociocultural.

Constructivismo cognitivo

Este tipo de constructivismo toma como base la teoría epistemológica de Jean Piaget, quien se centra en la génesis del conocimiento, y para quien la epistemología “es la teoría del conocimiento válido, si el conocimiento no es nunca un estado, y constituye siempre un proceso, dicho proceso es esencialmente un tránsito de una validez menor a una validez superior” (Piaget, 1979, p. 15). En este sentido, el conocimiento es un proceso que tiene lugar en las estructuras internas del sujeto, donde las representaciones mentales sobre la realidad entran en contacto con nuevas informaciones que dan lugar a la revisión, comparación y reorganización de tales representaciones.

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje es un proceso individual y en esto se basan algunas de las críticas que se han hecho a este enfoque, pues si bien Piaget admite cierto grado de participación del entorno y de la interacción con los otros, “el acento está puesto en las estructuras generales del conocimiento científico (lo que da lugar a su ‘sujeto epistémico’) y no se vislumbra ni el carácter multifacético ni el contextual del conocimiento” (Martí, 1996, p. 6).

Constructivismo sociocultural

Por su parte, el constructivismo sociocultural tiene su origen en el desarrollo teórico de Lev Vygotsky y plantea que el conocimiento “es una actividad semióticamente mediada que recoge la variedad de maneras que tienen los sujetos de reconstruir los significados culturales” (Martí, 1996, p. 7). Siguiendo esta línea, el conocimiento se posee una dimensión intramental y otra a nivel intrapsicológica, de tal forma que el factor social juega un rol fundamental

en la construcción del conocimiento. Si bien no se detiene a explicar los mecanismos de internalización personales, esto es, los aspectos concernientes al plano interno del individuo, se considera que no contradice los principios constructivistas, al proponer que el sujeto es agente activo de la transformación de los mensajes dentro de la mediación cultural y, por tanto, la construcción del conocimiento supone implícitamente una internalización dirigida por los otros agentes sociales en un ambiente estructurado

Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos (sic) y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido (Serrano y Pons, 2011, p. 8).

Además de los puntos que comparten estos constructivismos, existe otra clasificación que es relevante mencionar para dar paso al posterior análisis de las propuestas del giro lingüístico. Ambos enfoques nos remiten a una postura epistemológica que descarta definitivamente al innatismo y al empirismo. Ya sea desde un plano intrasubjetivo o desde un enfoque social, la construcción del conocimiento es un proceso que se desarrolla al margen de toda realidad objetiva o preexistente a la mente. En este sentido cabe describir un enfoque que no se ha mencionado, pero que tiene sus partidarios entre muchos teóricos constructivistas: el constructivismo radical.

El constructivismo radical se basa en el supuesto de que todo conocimiento parte del sujeto cognoscente, siendo su propia experiencia un hecho invariablemente subjetivo, sin que exista manera de corroborar si las experiencias similares entre individuos sean las mismas. De acuerdo con Von Glasserfeld, citado en Serrano y Pons (2011), sus cuatro principios principales son:

- a. El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
- b. La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la variabilidad.
- c. La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.
- d. Existe una exigencia de la 'sociedad' en términos de 'una construcción conceptual de los otros' y, en este sentido, las otras subjetividades se construyen a partir del experiencial del individuo. Según esta tesis la primera interacción debe ser con la experiencia individual (p. 6).

Lo anterior resulta relevante pues no es de extrañar que el constructivismo como paradigma hegemónico, haya tomado impulso a la luz del posestructuralismo y el giro lingüístico en el marco cultural de la posmodernidad. De acuerdo con Pamparacuatro (2020), el aspecto

más característico de la posmodernidad es el aspecto lingüístico que, a su vez, engloba dos grandes tendencias: el textualismo y el constructivismo. En estas dos vertientes se sustenta la mayor parte de la filosofía contemporánea, mismas que “son pseudociencia y pensamiento anticientífico revestidos de novedad. No otra cosa que novedad quiere transmitir la expresión de Rorty con que se conoce el movimiento en que se inscriben: giro lingüístico” (p. 376).

De acuerdo con el mismo autor, el *textualismo* considera que los fenómenos sociales, culturales e incluso los naturales, están constituidos por signos que son interpretados por el sujeto (este punto lo retomaremos más adelante); mientras que el *constructivismo*, ya sea individual o social, considera que la realidad está constituida por interpretaciones elaboradas en la mente del sujeto al margen de cualquier referente objetivo. Desde luego, el autor acepta que existen construcciones sociales como los signos, los símbolos, conceptos e incluso las instituciones; pero el constructivismo va un paso más allá al proponer que ningún hecho existe al margen de las sociedades: “en particular el constructivismo proclama que todas las supuestas verdades o certidumbres científicas son convenciones inventadas por la ciencia, no siendo la realidad independiente del sujeto cognoscente, sino su producto” (Pamparacuatro, 2020, p. 377).

A partir de lo anterior precisamos, si no un análisis profundo (por cuestiones de espacio), al menos sí una breve caracterización de los conceptos referentes a la filosofía del lenguaje y el giro lingüístico en el marco de la sociedad posmoderna. La cultura posmoderna surge como una crítica a las grandes promesas modernas, tales como igualdad y justicia, así como el progreso del conocimiento científico. Sin embargo, autores como Jean François Lyotard y Jaques Derrida, por mencionar algunos, coinciden en señalar en fracaso del proyecto moderno. En palabras de Lyotard (2008):

Mi argumento es que el proyecto moderno (o de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido, liquidado. Hay muchos modos de destrucción, y muchos nombres le sirven como símbolo de ello. “Auschwitz” puede ser tomado como el nombre paradigmático para la “no realización” trágica de la modernidad (p. 30).

En este sentido la *posmodernidad* puede entenderse como una condición de la cultura caracterizada por la nostalgia ante la pérdida de legitimidad de los grandes relatos modernos. Se entiende como *gran relato* o *metarrelato* al conjunto de “narraciones que tienen una función legitimante o legitimadora [y cuya finalidad] es legitimar a las prácticas sociales y políticas, las éticas, las maneras de pensar” (Lyotard, 2008, p. 31-32). Estos son básicamente la historia universal, el progreso y la emancipación del ser humano. La crítica que establece el autor es que tales relatos no sólo no lograron la emancipación, sino que poseen un carácter totalizante y opresor que obliga a los individuos a incorporarse a sus verdades universales, anulando con ello la diversidad y pluralidad de ideologías identitarias y luchas por la reivindicación como son los feminismos y la diversidad de géneros.

Ante la presunta caducidad de los metarrelatos modernos, Lyotard elabora un método denominado *juegos de lenguaje* para describir la realidad y que consiste en “poner el acento

en los actos del habla, y dentro de esos actos, sobre su aspecto pragmático” (Lyotard, 1987, p11). Esta es una nueva forma de entender la realidad basada en tres postulados principales:

Tres observaciones deben hacerse a propósito de los juegos de lenguaje. La primera es que sus reglas no tienen legitimación en sí mismas, sino que forman parte de un contrato explícito o no entre los jugadores (lo que no quiere decir éstos las inventen). La segunda es que a falta de reglas no hay juego, que una modificación incluso mínima de una regla modifica la naturaleza del juego, y que una ‘jugada’ o enunciado que no satisfaga las reglas no pertenece al juego definido por éstas. La tercera observación acaba de ser sugerida: todo enunciado debe ser considerado como una ‘jugada’ dentro de un juego (Lyotard, 1987, p. 12).

Lo anterior significa que cada afirmación o enunciado es elaborado desde un campo de conocimiento con sus propias reglas, por lo que no posee una verdad universal ni absoluta, sino que sus verdades serán válidas únicamente dentro de su contexto específico de acción. En otras palabras, la diversidad del lenguaje y las reglas que rigen en cada campo temático como la filosofía, la psicología, la sociología, la ética, la política, la religión, etc., es tan diverso que no sería posible abarcar todo el conjunto de verdades en un lenguaje único o metalenguaje universal, como se pretendía en el pensamiento moderno ilustrado.

Para el autor, lo que sucede con los relatos modernos es que han impuesto unas verdades elaboradas por grupos de sujetos que se encuentran en la vanguardia social y que representan un discurso hegemónico al cual deben incorporarse los sujetos o grupos externos para acceder al progreso, “que lo singular capte lo universal”. Contrario a ello, el filósofo francés propone que la realidad está compuesta por las circunstancias particulares de los individuos, desde las cuales se originan diversas narrativas del mundo, y dar reconocimiento a tales narrativas particulares o pequeños relatos posibilita el reconocimiento de la diversidad de sujetos, culturas, identidades y luchas históricamente excluidas de la historia universal y del pensamiento científico (Lyotard, 2008).

La filosofía del lenguaje descarta toda explicación metafísica, universal, absoluta, logocéntrica y homogeneizadora. La razón como el gran baremo que nos permite conocer la verdad ha perdido su legitimidad, ahora es sólo uno más de los relatos existentes en el mundo actual. La deconstrucción de la razón supone superar las oposiciones binarias del tipo “sujeto/objeto”, “hombre/mujer”, “apariencia/realidad”, “oralidad/escritura”, donde un lado de la oposición goza de una mayor legitimidad y privilegio basado en atributos metafísicos absolutos, mientras que el otro es marginado. Por el contrario, en el textualismo derrideano no existen conceptos que posean un significado positivo, es decir, un significado por sí mismo, “se trata de liberar a propósito del origen del lenguaje y de la sociedad cierto número de oposiciones indispensables para comprender a la vez la posibilidad del habla” (Derrida, 1986, p. 252).

Sería una labor demasiado extensa realizar un análisis que haga justicia a la crítica que Derrida elabora a Saussure en su libro *De la gramatología*. En síntesis, podemos entender que un signo no adquiere su significado por su correspondencia directa con algún objeto de la realidad, sino

pos sus diferencias con otros signos en un entramado denominado *texto*. “No hay nada fuera del texto” es la expresión que usa Jaques Derrida para señalar que los conceptos adquieren sentido en función de la relación que tienen con otros conceptos y no por su correspondencia empírica objetiva, ni mucho menos porque ya posean *a priori* un significado trascendental y absoluto en sí mismos (Derrida, 1986).

Con ello, el conocimiento ya no es más un asunto de la mente, sino que ha pasado a formar parte de las funciones del lenguaje:

La racionalidad [...] ya no surge de un logos e inaugura la destrucción, no la demolición sino la des-sedimentación, la des-construcción de todas las significaciones que tienen su fuente en este logos. En particular la significación de *verdad*. Todas las determinaciones metafísicas de la verdad e incluso aquella que nos recuerda a Heidegger, por sobre la onto-teología metafísica, son más o menos inmediatamente separables de la instancia del logos o de una razón pensada en la descendencia del logos, en cualquier sentido que se lo entienda: en el sentido presocrático o en el sentido filosófico, en el sentido del entendimiento infinito de Dios o en el sentido antropológico, en el sentido pre-hegeliano o en el sentido post-hegeliano (Derrida, 1986, p. 17).

Entonces, la *deconstrucción* consiste en demostrar cómo en las oposiciones binarias la filosofía tradicional se trata de aislar y valorar uno de los opuestos. Derrida apuesta por el desmantelamiento de los supuestos metafísicos que revisten a los conceptos trascendentales de la filosofía al mostrar las contradicciones internas de los *textos*, entendidos estos como cualquier cosa con significado susceptible de ser interpretado. Nos parece que el constructivismo se nutre de estas ideas al promover que la realidad es elaborada por la interpretación del sujeto al margen de cualquier esbozo de realidad objetiva.

A la vista de las anteriores explicaciones, podemos observar que el paradigma positivista del conocimiento, la filosofía metafísica, así como la enseñanza lineal de los contenidos escolares, parecen enfoques que están quedando rebasados en la posmodernidad. Ya no se trata de aprender verdades universales y absolutas, sino de construir el conocimiento y la comprensión de la realidad desde el sujeto mismo. La interpretación juega un papel fundamental en el desmantelamiento de las grandes verdades, y en la educación, la deconstrucción, así como el rescate de los relatos personales, parecen dotar de mayor significado a los contenidos que se enseñan en las escuelas.

Sin embargo, hay algunos riesgos que debemos advertir. Hemos visto anteriormente que el constructivismo social apela al uso del lenguaje para establecer relaciones con una realidad socialmente construida por medio de la interpretación. Por su parte, el constructivismo radical llega al extremo de negar toda posibilidad de la existencia de una realidad objetiva, argumentando que todo conocimiento del mundo se elabora de manera intrínseca, apelando únicamente a la experiencia subjetiva del sujeto.

Si bien, la propuesta de la deconstrucción de los aspectos metafísicos, así como la revaloración de los relatos particulares marginados de los grandes metarrelatos pueden parecer alternativas más justas y equitativas; debemos preguntarnos si en realidad no existen al menos algunas verdades absolutas, objetivas y universales a las cuales apegarnos. Si la realidad es un juego de lenguaje, entonces podemos caer en un relativismo tal en que todo argumento, ideología y forma de pensamiento serían legítimos por igual sin importar su contenido.

Conclusiones

Para concluir nos gustaría retomar el vínculo un tanto invisible entre el constructivismo como paradigma hegemónico en la educación actual y la influencia del giro lingüístico con respecto a la situación educativa actual. No es de extrañar que en estos tiempos la propuesta constructivista haya tomado fuerza pues, como hemos visto, se encuentra en el marco de propuestas filosóficas que se empeñan en negar los referentes universales y metafísicos. Sin embargo, sí que existen verdades objetivas que deben ser enseñadas en las escuelas, pues no dependen de la interpretación o punto de vista del sujeto: la Tierra es redonda, necesitamos respirar oxígeno para sobrevivir. Estos son ejemplos de verdades universales de las cuales se ocupa la ciencia, motivo por el cual, consideramos que debemos tener precaución al descartarla apresuradamente.

Reconocemos y celebramos el hecho de que las nuevas propuestas filosóficas se opongan a un discurso hegemónico caracterizado por el eurocentrismo, la hegemonía caucásica, el cientificismo en su dimensión racional-instrumental, el imperialismo, la cultura heteropatriarcal y la opresión de las mujeres, así como a una historia universal contada por los vencedores. Asimismo, reconocemos del constructivismo la propuesta de un aprendizaje centrado en el sujeto y que revalora su natural tendencia a la actividad al igual que sus conocimientos previos en la construcción de un nuevo conocimiento más vasto y completo de la realidad.

Sin embargo, tenemos un problema en la institución escolar, pues como sabemos, la escuela moderna está cimentada precisamente en ideales universales y totalizantes. La enseñanza de la ciencia, la historia universal, una ética deontológica, son los principios sobre los que se basa la educación. Si los relatos universales han perdido legitimidad, y ahora son válidos todos los pequeños relatos, ¿cómo podemos abordarlos en su conjunto sin excluir alguna de las narrativas que configuran el mundo?

Por último, hay un riesgo latente ante el relativismo en el que pueden caer las interpretaciones de tales propuestas posmodernas, al punto de llegar a defender ideologías y formas de pensamiento que atenten contra la dignidad y la igualdad política. Actualmente hemos presenciado el surgimiento de grupos que atentan contra la dignidad humana, tales como los movimientos neonazis, la prevalencia del Ku Klux Klan y demás grupos extremistas de supremacía blanca por nombrar algunos. En términos de la filosofía del lenguaje, estos grupos

podrían elaborar argumentos a favor de su ideología, y si todos los relatos son válidos en la posmodernidad ¿desde dónde podríamos contrarrestarlos?

Si bien los relatos particulares de grupos, culturas e ideologías tradicionalmente relegadas deben ser reconocidos en su dignidad y sus demandas, creemos que también deben existir directrices morales mínimas y universales a favor de la dignidad humana, pues ante la ausencia de referentes empíricos y objetivos, en la retórica del lenguaje cualquier argumento o ideología puede ser justificada al margen de toda consideración moral, y las distorsiones de la idea de justicia también pueden ser enseñadas en las escuelas y las familias. Pero esto ya será motivo para otro trabajo posterior.

Referencias

- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. (4ª ed.). Siglo XXI.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es.
- Martí, E. (1996). El constructivismo y sus sombras. *Anuario de Psicología*, (69), 3-18. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9081/11578>
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Lyotard, J. F. (2008). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa.
- Pamparacuatro, J. (2020). El constructivismo posmodernista: historia de una doctrina anticientífica. *Revista de Filosofía*, 45(2), 375-396. <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/72293/4564456554671>
- Piaget, J. (1979). *Psicología y epistemología*. Ariel.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.