



Construyendo  
**currículos  
posmodernos** en  
la Educación Inicial  
Latinoamericana

**M. Victoria Peralta E.**





# Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana

---

M. Victoria Peralta E.

Peralta, María Victoria  
Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial  
latinoamericana / María Victoria Peralta. - 1a ed. - Rosario :  
Homo Sapiens Ediciones, 2021.  
Libro digital, PDF - (Educación inicial / Laura Pitluk,)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-771-724-2

1. Educación Inicial. I. Título.  
CDD 372.21

© 2017 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Telefax: 54 341 4243399 | 4406892 | 4253852

editorial@homosapiens.com.ar

www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-987-771-724-2

Corrección: Victoria García

Coordinación editorial: Laura Di Lorenzo

Este libro se terminó de imprimir en abril de 2017

en **Imprenta Dorrego S.R.L.** | Av. Dorrego 1102 | Tel. 011 4855-5353 / 4854-4644

C1414CKT Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Argentina

*Dedicado a esas grandes personas que son los niños y niñas pequeños,  
y a los educadores que se comprometen por la transformación social  
a partir de su cultura, entre ellos, mis muy queridas:  
maestra Viola Soto Guzmán y amiga-hermana, Ofelia Revecó Vergara,  
que se han ido recientemente.*





PRÓLOGO .....	9
<i>Laura Pitluk</i>	
PRESENTACIÓN DE LA AUTORA .....	13
PRIMERA PARTE	
<b>Los aportes de la teoría a la construcción de propuestas educacionales pos-modernas en Educación Inicial</b> .....	19
CAPÍTULO 1. <b>¿Avanzando de la modernidad a la posmodernidad o a la transmodernidad?</b> .....	21
CAPÍTULO 2. <b>La construcción de currículos en época de posmodernidad</b> .....	31
CAPÍTULO 3. <b>Bases para la fundamentación de currículos posmodernos</b> .....	41
SEGUNDA PARTE	
<b>Avanzando hacia currículos posmodernos</b> .....	55
CAPÍTULO 4. <b>Iniciando la construcción curricular</b> .....	57
CAPÍTULO 5. <b>Repensando los objetivos para los proyectos educativos</b> .....	69

<b>CAPÍTULO 6. Reinstalando un ambiente humano propicio al desarrollo de personas-sujetos</b> .....	79
<b>CAPÍTULO 7. Remirando y reconstruyendo los ambientes físicos</b> .....	101
<b>CAPÍTULO 8. Re-organizando el tiempo diario de trabajo</b> .....	129
<b>CAPÍTULO 9. Repensando la planificación</b> .....	147
<b>CAPÍTULO 10. Hacia la búsqueda de una evaluación que considere la diversidad de las personas y sus contextos</b> .....	177
<b>TERCERA PARTE</b>	
<b>Experiencias de avance en América Latina</b> .....	213
<b>A MODO DE CONCLUSIÓN</b> .....	227
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	229



Comienzo la escritura del prólogo de este libro y lo primero que conmueve mis ideas y sentimientos es recordar los múltiples escritos leídos y disfrutados de la tan valorada y querida autora María Victoria Peralta. Escritos plagados de ideas y palabras que sugieren reflexiones, acciones y nuevos pensamientos enriquecidos por sus aportes tan excelentemente conceptualizados y contextualizados, sustentados en el respeto por los niños como sujetos de derechos, en la ética y en los sueños. Exactamente todo eso sucede con este libro, que llena de orgullo a la colección.

Abordando específicamente sus propuestas, es mi deseo señalar la importancia fundamental de los currículos en la educación, y muy en especial en la Educación Inicial, considerándolos desde una modalidad abierta y contextualizada, flexible y creativa, que nos remite a pensar en su lugar como instrumentos/herramientas que fortalecen las prácticas educativas, encuadran y sostienen la cotidianidad escolar y fundamentalmente revitalizan las tareas de los educadores. Considerados como el eslabón que “une” la teoría con la práctica, regula las planificaciones y evaluaciones institucionales y áulicas, y expresa los proyectos educativos de una comunidad, se transforman en un aporte a la coherencia abierta y respetuosa que establece las relaciones necesarias sustentadas en el respeto por la diversidad y en la necesaria articulación de los aspectos indefectiblemente en común.

En el marco de los múltiples y ricos aportes de este libro deseo destacar algunas ideas:

1. Preguntarse por el ¿para qué? “Preguntarse por qué y para qué enseñar determinados contenidos y realizar determinadas propuestas e incluirlas en determinadas planificaciones, nos ayuda a comprender si el tipo de tareas y acciones educativas desarrolladas o por desarrollar sostienen coherencia con el modelo al que adherimos y mantienen una relación significativa con las metas y los aspectos ideológicos desde los cuales miramos, elegimos y ponemos en marcha la enseñanza”.<sup>1</sup>
2. La idea de una educación globalizante o globalizada, asumiendo la necesidad de articular e interrelacionar los conocimientos en función de propuestas que los integran, dadas las edades de los niños y la identidad de la Educación Inicial. “La mirada en los niños como sujetos de derecho, desde la construcción de la humanidad que existe en cada sujeto y, como dice la autora, “reinstalando un ambiente humano propicio al desarrollo de personas-sujetos”, construyendo utopías y sueños posibles para nuestras infancias. “Desde todo lo explicitado, pensamos en una educación humanizante, sostenida en la concepción de educación desde la condición humana y el desarrollo humano. Desde esta mirada es fundamental pensar en el extremo valor de las intervenciones docentes en las situaciones de enseñanza, en cómo enmarcan las posibilidades infantiles favoreciéndolas o coartándolas, y en la increíble influencia que ejercen sobre los alumnos, su animarse a hacer, decir y probar, su seguridad para accionar que se desarrolla en estrecha relación con la mirada y las actitudes docentes, y con los vínculos de respeto, cuidado, protección e incentivo que se establecen”.<sup>2</sup>
3. La conciencia en que las acciones responden a un enfoque didáctico en particular, sustentado en una ideología

---

1. Pitluk, Laura (autora y coord.). “Las Secuencias Didácticas en el Jardín de Infantes. Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las Unidades Didácticas y los Proyectos”. Ed Homo Sapiens. Rosario 2015.

2. Pitluk, Laura (autora y coord.). “Las Secuencias Didácticas en el Jardín de Infantes. Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las Unidades Didácticas y los Proyectos”. Ed Homo Sapiens. Rosario 2015.

específica. “Las decisiones educativas nunca son azarosas, responden a un marco teórico, a un encuadre didáctico, a un enfoque pedagógico, que se sustentan en una ideología peculiar; la misma se pone en juego en lo esencial y en lo cotidiano. Desde esta mirada, las propuestas de enseñanza que seleccionamos, el modo de diseñarlas, llevarlas a la práctica y evaluarlas, las intervenciones que ponemos en juego, y todas las elecciones, decisiones y acciones que desarrollamos, se relacionan estrechamente con el marco/enfoque/modelo que sustentan nuestras ideas y acciones. Por esto es tan importante reflexionar sobre nuestras propias prácticas, diferenciando las acciones que manifiestan coherencia con nuestro encuadre de aquellas que realizamos por inercia o facilidad. Eso implica detenernos a mirarnos y preguntarnos el por qué y el para qué de nuestras decisiones y actitudes, definir cuáles tenemos que modificar y aceptar que a veces necesitamos apelar a algunas no valoradas (siempre que estemos dentro del marco de lo éticamente aceptable)”<sup>3</sup>

4. El análisis conjunto y relacionado de las realidades latinoamericanas que nos articulan y encuentran.

Quiero recuperar, a modo de cierre de este prólogo, la idea que Victoria transmite al escribir en referencia a la historia y la actualidad, expresando:

“Sin tener el recorrido experiencial con que contamos en la actualidad como resultado de haber interactuado y dialogado con grandes maestros y tantos educadores y educadoras de toda América Latina y de otros continentes, nos incomodaba ese quehacer educacional rutinario, reduccionista, que se impartía muchas veces como ‘recetas’ o en ‘manuales’ donde estaba todo hecho, y en el cual la

---

3. Pitluk, Laura (coord.); González, Adriana y Weinstein, Edith (Matemática); Ortiz, Beatriz /Lengua y Literatura). “Más allá del cuadernillo. Secuencias didácticas de Lengua y Matemática en el Jardín de Infantes”. Ed Homo Sapiens. Rosario 2014.

maravillosa diversidad y potencialidad de nuestros niños y sus familias, no estaba presente.

Hoy, a más de veinte años de estos inicios, nuevamente nos sigue preocupando lo que está sucediendo en nuestros Jardines Maternales, Infantiles y en Escuelas de toda América Latina que atienden a este nivel. Si bien es cierto que descubrimos que siempre hay comunidades educativas que realizan experiencias relevantes donde se expresan sus características, fortalezas y expectativas aprovechando la riqueza de sus contextos y efectuando propuestas curriculares propias que son producto de una búsqueda y reflexión permanentes, vemos que la ‘homogeneización’ e ‘instrumentalización’ de la Educación Inicial se acrecienta cada vez más.

Para contar números o escribir letras sin entender qué implican, hay otros espacios en la vida; para aprender a amar, relacionarse, crear, asombrarse, respetar, hacer explicaciones de las cosas y gozar entre otros aprendizajes interesantes y generadores, deben hacerlo desde que nacen. Estas aspiraciones son las que implica el avanzar a currículos posmodernos, que permiten recoger mejor los cambios de época con sus desafíos y oportunidades, entre ellas, las diversidades y la riqueza de los contextos humanos, naturales y socio culturales, que es a lo que se aboca este libro”.

LAURA PITLUK



En la década de los ochenta empezamos un camino de búsqueda de una educación que fuera más pertinente a nuestros niños y niñas pequeños, sus familias y comunidades en el contexto de sus culturas y realidades. Nos preocupaba la homogeneización que veíamos en muchas salas de actividades de Jardines Infantiles en Chile y en otros países latinoamericanos, unido a la importación indiscriminada de cualquier tipo de currículo educacional creados en países desarrollados y que se aplicaban “por estar de moda” o impulsados por ciertos intereses –no siempre desinteresados– de algún organismo que los difundía. Ello iba unido generalmente a una oferta de instrumentos técnicos y materiales generalmente costosos, realizados para otras realidades que no asumían las diversidades de los contextos humanos, naturales y culturales.

Sin tener el recorrido experiencial con que contamos en la actualidad como resultado de haber interactuado y dialogado con grandes maestros y tantos educadores y educadoras de toda América Latina y de otros continentes, nos incomodaba ese quehacer educacional rutinario, reduccionista que se impartía muchas veces como “recetas” o en “manuales” donde estaba todo hecho, y en el cual la maravillosa diversidad y potencialidad de nuestros niños y sus familias, no estaba presente. Ese actuar que observábamos, que incluso no respondía a las bases de la Educación Inicial moderna que pedagogos como Comenio, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly y otros nos legaron, y que nuestras educadoras fundantes de la Educación Inicial o Parvularia de América Latina interpretaron tan bien, nos hizo

iniciar una búsqueda curricular por caminos diferentes. Formamos “comunidades de estudio e indagación” con estudiantes de Educación Inicial de universidades de Chile y de otros países y con educadoras profesionales y empíricas. De esta manera, a partir de la revisión de bibliografía filosófica, pedagógica y psicológica latinoamericana, y luego con estudios desde la antropología-sociocultural, empezamos a “soñar” con una educación más pertinente para nuestras realidades y aspiraciones, sin perder el sentido básico de humanización permanente que la educación no puede olvidar.

Así nacieron un conjunto de experiencias en Santiago de Chile que dieron lugar a un primer libro sobre este tema: *Educación Personalizada en el Jardín Infantil* (1985), y a la realización de muchas jornadas de estudio y análisis que se organizaron a partir de estas primeras implementaciones y de los aprendizajes que desprendíamos de ello. Paulatinamente, comenzaron a extenderse estas experiencias de comunidades educativas que empezaron a auto-estudiarse en cuanto a sus características, necesidades y fortalezas y se crearon currículos que se instalaron en Jardines Infantiles en poblaciones urbano-marginales de Santiago y en diversas regiones de Chile, como la austral Magallanes. En Argentina, en la provincia de Formosa, empezaron interesantes experiencias en especial con los pueblos originarios y, luego, siguieron experiencias en Centroamérica, en especial en Nicaragua, y en Norteamérica, en México, en el Estado de Veracruz.

Hoy, a más de veinte años de estos inicios, nuevamente nos sigue preocupando lo que está sucediendo en nuestros Jardines Maternales, Infantiles y en Escuelas de toda América Latina que atienden a este nivel. Si bien es cierto que descubrimos que siempre hay comunidades educativas que realizan experiencias relevantes donde se expresan sus características, fortalezas y expectativas aprovechando la riqueza de sus contextos y efectuando propuestas curriculares propias que son producto de una búsqueda y reflexión permanentes, vemos que la “homogeneización” e “instrumentalización” de la Educación Inicial se acrecienta cada vez más. Jornadas de trabajo monótonas centradas en actividades con plantillas o planas con imágenes estereotipadas en las cuales los niños rutinariamente colorean, rellenan o bordean, o

donde realizan páginas y páginas de copia de letras y números desvinculados de todo sentido para ellos, son realmente síntomas preocupantes que llevan una vez más a plantearse cuál es el fin de la educación en general y de la Inicial o Parvularia. La maravillosa complejidad y oportunidades de la formación humana en los primeros años de vida se reducen a prácticas alienantes para niños y educadores.

Para contar números o escribir letras sin entender qué implican, hay otros espacios en la vida; para aprender a amar, relacionarse, crear, asombrarse, respetar, hacer explicaciones de las cosas y gozar entre otros aprendizajes interesantes y generadores, deben hacerlo desde que nacen. Estas aspiraciones son las que implica el avanzar a currículos posmodernos, que permiten recoger mejor los cambios de época con sus desafíos y oportunidades, entre ellas, las diversidades y la riqueza de los contextos humanos, naturales y socio culturales, que es a lo que se aboca este libro.

En este siglo en el cual caminamos con algunas certezas y con incertidumbres válidas porque nos permiten construir, debemos aprovechar todo el conocimiento que tenemos sobre los niños y niñas para su siempre compleja formación. Los avances alcanzados en el plano de la salud y en lo social de los niños y sus familias en Latinoamérica, unidos a las mejores oportunidades que ofrecen los escenarios actuales, nos permiten avanzar a una pedagogía más progresista, posmoderna, meta-moderna, transmoderna, de cambio epocal, o como queramos llamarle con los sesgos que cada denominación implica. Lo importante es movernos desde las grandes “verdades” universales supuestamente incuestionables que estableció la Educación Moderna, resignificar las necesarias, asumir las limitaciones y conflictos y tratar de hacer una educación que responda mejor a nuestros proyectos sociales y culturales. Ello a través de propuestas que conciban a los niños y niñas como sujetos-personas situados desde que nacen y a los educadores como profesionales de la educación en contextos complejos.

A esta búsqueda que pensamos que debe realizar toda comunidad educativa que se plantea como transformadora social en una línea de humanización, queremos aportar con este nuevo texto a nivel de la Educación Inicial. Deseamos tratar de mostrar el desarrollo que ha alcanzado la reflexión y práctica en diversos

países en torno a la construcción de currículos más contextualizados a lo largo de más de veinte años en escenarios muy diferentes. De esta manera, daremos cuenta tanto de micro-experiencias, como de propuestas a nivel nacional, las cuales son muestra de que se puede realizar una Educación Inicial que recoja los desafíos de esta época, sin entrar en las miradas exitistas, simplistas y homogeneizantes que muchos están interesados en que se mantengan.

Esperamos que esta obra aporte a la creación de más currículos de autodeterminación y de co-construcción en toda nuestra América, donde se consideren las muchas infancias latinoamericanas en un diálogo con sus contextos locales y planetarios, como corresponde a esta época, considerando respetuosamente las maravillosas potencialidades de los niños, para constituirse en seres trascendentes tanto en sus proyectos personales como colectivos.

Por tanto, para poder cambiar esta situación de exclusión que han vivido hasta ahora la mayoría de las generaciones de niños latinoamericanos, y dejar de ser “auto reproductores de situaciones de desigualdad”, lo fundamental es que los educadores y padres asuman el cambio y la complejidad de los tiempos, y reconozcan que muchas veces el problema está en los mayores. Ello, porque al ser distantes a la cultura valiosa de este siglo y ofrecerles a los niños solo la información reducida que se maneja y que parece valiosa en función de lo que fue la propia infancia, o la que legitiman ciertas industrias transnacionales que no necesariamente es lo que necesitan el niño y la niña de hoy, se limita al hombre y mujer del futuro.

Este “asumir la época histórica que efectivamente se vive tanto en su presente, como en sus proyecciones educativas”, y con mayor razón, en el caso de las niñas y los niños, es por tanto, uno de los desafíos y propósito central de la educación actual para aprovechar las oportunidades que se ofrecen. Ello no implica desestimar las culturas específicas de pertenencia de las cuales se es parte; todo lo contrario, los niños han mostrado en la práctica que se pueden mover desde ámbitos muy particulares a otros más extensos sin problemas cuando se tiene identidad y un marco valórico estable y positivo. Más bien, se trata en esta época de posmodernidades incipientes de valorar y reconocer

todas las diversidades, y tratar de asumir la globalización en todo lo positiva que ella puede ser, a pesar de las desigualdades y exclusiones que produce. Lo contrario sería favorecer más las rupturas e inequidades que hasta ahora se han generado.

Por tanto, respondiendo al título con que iniciábamos este punto, cabe decir que analizando el escenario histórico y de pensamiento actual, nos encontramos frente a la posibilidad de desarrollar teorías y diversos currículos, que respondan mejor a las distintas formas de concebir al niño/a y a la Educación Inicial, lo cual acentúa un campo que se ha estado realizando aun tímidamente desde América Latina, y que demanda a los profesionales y a las comunidades educativas, a realizar una labor diferente a la que tradicionalmente se ha hecho: aplicar acríticamente lo creado por otros. Así mismo implica avanzar desde las certezas y las verdades no revisables, a la resignificación de algunas de ellas, y a la incertidumbre, como una oportunidad de indagación y creación.

En este contexto, todos los grandes temas de la pedagogía de la primera infancia: teorías de desarrollo y aprendizaje, construcción curricular, participación de las familias, entre otros, deben ser repensados y reconstruidos. Ello va a permitir que la ansiada calidad que deseamos para los programas, se dé en forma más adecuada en cuanto respondan efectivamente a lo que somos y nuestros proyectos de desarrollo personal y colectivo, configurados con amplia participación considerando los sentidos de todos quienes participan.

En este marco planteado, y como forma de avanzar a propuestas que avancen de la modernidad, la construcción de currículos contextualizados en este nivel puede ser uno de los caminos para elaborar proyectos educativos que den mejor cuenta de nuestras características y expectativas, asumiendo un énfasis de humanización de las propuestas educativas. Esto último pareciera ser trascendental en este mundo instrumental y reduccionista que se impone a través de muchos medios.

Para ello, se hace necesario buscar, revisar, analizar, seleccionar y crear bases teóricas consistentes y pertinentes que nos ayuden a explicitar las concepciones de sociedad, cultura y de educando, que todo proyecto educativo conlleva, tema que se aborda a continuación.



PRIMERA PARTE

**Los aportes de la teoría  
a la construcción de propuestas  
educacionales pos-modernas  
en Educación Inicial**





## ¿Avanzando de la modernidad a la posmodernidad o a la transmodernidad?

---

“El proyecto de modernidad que cristalizó durante el siglo XVIII, fue el resultado del extraordinario empeño intelectual de los pensadores de la Ilustración por desarrollar una ciencia objetiva, una moral y una ley universales y un arte autónomo”

HARVEY, 1989

Cuando analizamos la Educación Inicial que hemos estado desarrollando, generalmente nos referimos a la surgida en los siglos XVII y XVIII en Europa, a través de figuras tan importantes como Comenio, Pestalozzi, Owen, Froebel y tantos otros que fueron enriqueciendo su teoría y práctica en el tiempo. Estos autores que marcaron la fundación de este nivel educativo en la cultura occidental, y como parte de la época histórica donde se gestaron –la modernidad europea–, establecieron un conjunto de conceptos, principios educativos y criterios que, en su conjunto, fueron delimitando los paradigmas fundantes de este nivel educativo.

La modernidad europea que visualizaba el progreso como lineal y continuo, que establecía la verdad como revelación de un mundo cognoscible como consecuencia del poder de la razón, elaboró un conjunto de explicaciones, leyes, principios supuestamente “universales” en todos los campos, reconociendo una naturaleza humana inherente y preordenada que existe independientemente de los contextos. Como consecuencia de

ello, ciertas pérdidas importantes tuvieron lugar como lo señalan Adorno y Horkheimer (1944) “en el camino a la ciencia moderna, los hombres renuncian a toda pretensión de sentido. Substituyen el concepto por la fórmula, la causa, y el motivo, por la norma y probabilidad” (Adorno y Horkheimer, 1944:5). De esta forma la constitución de la ciencia, como lo señala García Bacca (1977:22), se configura como “un conocimiento teórico, ontológico, verdadero y sistemático”, que surge básicamente del modelo que instalan las ciencias naturales.

Llevando esta situación al campo de la pedagogía como ciencia y de la Educación Inicial en particular, significó que empezó a constituirse un cuerpo de principios, de criterios y normas que surgieron de una concepción universal del desarrollo y aprendizaje de los niños, y de formas de enseñanza que pretendieron responder a lo que comienza a concebirse como una “adecuada y esencial” formación de los niños y niñas pequeños.

De esta manera, estos primeros modelos o propuestas de Educación Inicial, una vez definidos, se empiezan a aplicar indistintamente en diferentes contextos, épocas y situaciones, llevando su mensaje modernizador, legitimador, objetivo y experto de lo que es una “buena educación”. La investigación que va desarrollándose es básicamente de tipo positivista, y postula que es posible captar la realidad educativa con bastante precisión, ya que esta es independiente del sujeto cognoscente o indagador. De esta manera, se pueden describir “objetivamente” los procesos educativos, y hacer categorías que son estables y válidas para todos los contextos.

Por su parte, el “proyecto de posmodernidad” o lo que otros denominan la tercera fase de la modernidad o “modernidad tardía o reflexiva” o “meta modernidad”, surge en los años sesenta al admitir la inviabilidad de su proyecto original (Bauman, 1993), y según señalan Dahlberg et al. (1999:45), reconoce “la incertidumbre, la complejidad, la diversidad, la ausencia de linealidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y las particularidades temporales y espaciales”. Por ello, se abandonan los grandes relatos y se valorizan los “pequeños relatos” que son variantes del conocimiento local, los que se legitiman a sí mismos, ya que determinan sus propios criterios de competencia. A ello se agrega la consideración: “que el conocimiento se encuentra inscrito en

relaciones de poder que determinan qué se toma por verdad o por falsedad” (Dahlberg et al., 1999:47-48).

En respuesta a los enunciados de la investigación positivista, surge otra línea que no concibe a la ciencia como “una esfera neutral, ni se puede, de hecho enfocar como tal, al margen de la sociedad; por lo contrario se le debe considerar como parte integrante de lo real” (Fonseca, 1997:29). Este enfoque derivado de una posición interpretativa de la ciencia, en la cual esta se concibe como parte del desarrollo de la sociedad, considera los factores subjetivos provenientes del impacto e influencia del entorno social.

¿Significa lo expresado que la posmodernidad rechaza la ciencia? En absoluto, responden sus representantes: se considera y valora todo el aporte que ha realizado y seguirá haciendo en la historia de la humanidad y del conocimiento. La diferencia está en que se problematiza la ciencia y se cuestiona sus pretensiones de monopolio de la verdad. Deja de ser considerada “la única fuente de conocimiento, capaz de abarcar la complejidad del mundo y la multiplicidad, la ambivalencia y la incertidumbre pasan a ser vistas como fuentes de ricas posibilidades y no como obstáculos que vencer para llegar a la verdad” (Dahlberg et al., 1999:49).

Analizadas así, la modernidad y posmodernidad parecieran ser dos mundos opuestos. Sin embargo, co-existen, y hemos sido formados básicamente en la primera de estas, por lo que todos nos hemos inscrito en discursos modernistas. El rigor científico y la apertura deberían ser comunes en ambas posiciones a la hora de la investigación. Más bien, se trata, como señala Stephen Toulmin, de combinar la rigurosidad de la filosofía y ciencias modernas con la práctica de los detalles concretos y variados de la vida humana, y de considerar que el quehacer científico e indagativo está condicionado por los intereses humanos que le orientan y por los cambios de carácter socio-histórico que estos puedan experimentar.

Los planteamientos de “transmodernidad” de Rosa M. Rodríguez, quien aborda esta etapa “cual fórmula híbrida, totalizante, síntesis dialéctica de la tesis moderna y la antítesis post moderna” (Rodríguez, 2011:8), o los de Enrique Dussel, mas rupturista aún con su visión latinoamericanista<sup>4</sup>, nos tientan a tratar

---

4. Consultar: Dussel, 2005.