SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 34 / enero-junio de 2023

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

SOPHIA, Colección de Filosofía de la Educación es una publicación filosófica-científica de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), tiene una periodicidad semestral, cuyo primer número apareció en junio de 2006. El objetivo de SOPHIA es teorizar la educación desde un punto de vista filosófico, con datos de la psicología individual y colectiva, de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, de la sociología, de la cultura y del desarrollo de las ciencias empíricas, para renovar, actualizar y articular mejor el nivel conceptual, procedimental y experiencial de las ciencias de la educación. La revista promueve la difusión de artículos de carácter monográfico que sean inéditos, científicamente construidos, con un método que articule adecuadamente el análisis y la síntesis; que sean propositivos, en el núcleo de la Filosofía de la Educación. Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (ISSN: 1390-8626).

La administración de SOPHIA se realiza a través de los siguientes parámetros:

La revista utiliza los sistemas anti plagio Crossref Similarity Check Powered by iThenticate URKUND

Los artículos cuentan con código de identificación *(Digital Object Identifier)* doi

El proceso editorial se gestiona a través del *Open Journal System* OJS Open Journal Systems

Es una publicación de acceso abierto (*Open Access*) con licencia *Creative Commons* CC BY NC SA

Las políticas *copyright* y de uso *post print*, se encuentran publicadas en el Repositorio de Políticas de Autoarchivo *SHERPA/ROMEO.*

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

- https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia
- http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm
- https://www.redib.org
- http://www.iisue.unam.mx/iresie
- http://iresie.unam.mx
- http://clase.unam.mx

Sophia está indexada en las siguientes
Bases de Datos y sistemas de información científica

BASE DE DATOS SELECTIVAS

Scopus®

SciELO Ecuador

INDEXED IN EMERGING SOURCES CITATION INDEX THOMSON REUTERS

BASE

Clarivate Analytics

C.I.R.C. EC3metrics

Google scholar

OCLC WorldCat®

CLASE Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

THE Philosopher's INDEX

EBSCOhost

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

MIAR

DIRECTORIOS SELECTIVOS

latindex

Journal Seeker Research Bible

HEMEROTECAS SELECTIVAS

UAEM redalyc.org 3.0

REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ

EXALEAD

POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO

SHERPA/RoMEO

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

Dialnet
Portal de Difusión de la Producción Científica

Journal TOCs
The latest Journal Tables of Contents

biblat
Bibliografía Latinoamericana

CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS

Claremont McKenna College

University of Victoria

University of the West

University of Nebraska Omaha

AUT University

DePaul University College of Law

Texas A&M University San Antonio

University of Regina

Simpson University

Southwestern University

Franklin College

Wageningen University

REDES SOCIALES Y ACADÉMICAS

Facebook: https://www.facebook.com/SophiaUPS/

Twitter: https://twitter.com/revista_sophia

LinkedlN: https://www.linkedin.com/in/revista-sophia-ups-150108132?trk=hp-identity-name

Academia.edu: https://independent.academia.edu/SophiaColecciónde FilosofíadelaEducación

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Sophia_Ups

Sophia: *Colección de Filosofía de la Educación,* publicación semestral, N.º 34, enero-junio de 2023. Editora responsable: Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+593) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: revista-sophia@ups.edu.ec

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

EDITORA JEFA / EDITOR-IN-CHIEF

Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dr. José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela, Galicia/España

Dr. Lorenzo García Aretio
Profesor Emérito de la Universidad Nacional
de Educación a Distancia (UNED), Madrid/España

COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

Dr. William Darío Ávila Díaz, Fundación Observatorio Multidisciplinario para la Construcción del Conocimiento, Bogotá/Colombia
Dr. Javier Collado Ruano, Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires, París/Francia
Dr. Carlos Jesús Delgado Díaz, Universidad de La Habana, La Habana/Cuba
Dra. Virginia Gonfiantini, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina
Dra. Martha Esther Guerra, Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Cesar/Colombia
Dr. Mauro Mantovani, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia
Dr. Julio Alberto Márquez Landa, Grupo Qualinet, Universidad Edgar Morín y Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México
Dr. Dulio Oseda Gago, Universidad Nacional de Cañete, Lima/Perú
Dr. Rigoberto Pupo Pupo, Universidad José Martí de Latinoamérica, Monterrey/México; Multiversidad: Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo/México y Universidad de La Habana, La Habana/Cuba
Dr. Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Río de Janeiro/Brasil.
Dr. Jaime Yanes Guzmán, Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morin (AEICEM), Santiago/Chile

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMITTEE

Dr. Rómulo Ignacio Sanmartín García, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Dr. Giuseppe Abbá, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia
Dr. Fernando Acevedo Calamet, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay
Dr. Gustavo Altamirano Tamayo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. Jorge Antonio Balladares Burgos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito/Ecuador
Dr. Esteban Bara Francisco, Universidad de Barcelona, Barcelona/España
Dr. Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla, Sevilla/España
Dr. Luis Antonio Hermosa Andújar, Universidad de Sevilla, Sevilla/España
Dra. Aurora Bernal Martínez De Soria, Universidad de Navarra, Navarra/España
Dr. Mauricio Hardie Beuchot Puente, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México

Dra. Patricia Cecilia Bravo Mancera, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador
Dr. Fabián Castiglione, Instituto Superior de Formación Docente Espíritu Santo, Quilmes/Argentina
Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, Cantabria/España
Dr. José Cavalcante Lacerda Junior, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil
Dr. Jesús Conill Sancho, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Carlos A. Cullen Soriano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Raimundo De Teixeira Barradas, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil
Dr. Enrique Domingo Dussel Ambrosini, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México
Dr. Juan Escamez Sánchez, Universidad Católica de Valencia, Valencia/España
Dr. José Ramón Fabelo Corzo, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla/México
Dr. Ramón F. Ferreiro, Nova Southeasterm University (NSU), Florida/Estados Unidos
Dra. Claudia Figueroa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja/Colombia
Dr. Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dra. María García Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid/España
Dr. Fernando Gil Cantero, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. José Enrique Gómez Álvarez, Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, Ciudad de México/México
Dr. José Luis Gómez Martínez, Universidad de Georgia, Athens/Estados Unidos
Dr. Vicent Gozálvez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. José Luis Guzón Nestar, Centro Educativo Salesiano Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Pablo Manuel Guadarrama González, Universidad Central de las Villas, Santa Clara/Cuba
Dra. Lucila Gutiérrez Santana, Universidad de Colima, Colima/México
Dra. Ruth Heilbronn, Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña, Wycombe/ Gran Bretaña y UCL Institute of Education, London, London/United Kindom
Dr. Pádraig Hogan, National University of Ireland, Maynooth/Irlanda
Dr. Kureethadam Joshtrom, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia
Dr. Gonzalo Jover Olmeda, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Sebastián Kaufmann Salinas, Universidad Alberto Hurtado, Santiago/Chile
Dr. José Antonio Lago Formoso, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Dr. Jorge Luis León González, Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos/Cuba
Dr. Ramón Lucas Lucas, Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, Italia
Dr. Walter Marcelo Madueña, Instituto Superior Don Bosco, Unidad orgánica de la Universidad Católica de Angola, Luanda/Angola/Costa Atlántica de África
Dr. Jair Miranda De Paiva, Universidad Federal de Espíritu Santo (UFES) Centro Universitario Norte de Espíritu Santo, San Mateo/Brasil
Dr. Agustín Domingo Moratalla, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Juan Antonio Nicolás Marín, Universidad de Granada, Granada/España
Dra. Nancy Ochoa Antich, Investigadora Independiente, Quito/Ecuador
Dr. Dieudonné Otekpo Olabiyi Eniyankitan, Institut Supérieur de Philosophie et des sciences humaines Don Bosco. Instituto Superior de Filosofía y de Ciencias Humanas Don Bosco, Togo/ República Togolesa/África
Dra. Cruz Pérez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar de la Plata, Buenos Aires/Argentina
Dr. Rafael Repiso Caballero, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño/España

Dr. Alberto Isaac Rincón, Observatorio Multidisciplinario para la construcción del Conocimiento- OBSKNOW, Bogotá/Colombia
Dr. Luis Rosón Galache, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia
Dr. Damian Salcedo Megales, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Pier Cesare Rivoltella, Universidad Católica de S. Cuore di Milano é CREMIT, Milán/Italia
Dr. Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela, Compostela/España
Dr. Santiago De Pablo Contreras, Universidad de País Vasco, Bilbao/España
Dr. Ralph Weber, Universidad de Basilea, Basilea/Suiza
Dr. Alejandro José De Oto, Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
Dr. Babu Thaliath, Jawaharlal Nehru University, New Delhi/India
Dr. José Tranier, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina
Dra. Teresa Yurén, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos/México
Dr. Haibo Zeng, Communication University of China, Beijing /China

CONSEJO INTERNACIONAL DE REVISORES / INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD

Dr. (c) William Fredy Aguilar Rodríguez, Universidad Técnica de Ambato, Ambato/Ecuador
Dr. Jorge Alarcón Leiva, Universidad de Talca, Maule/Chile
Dr. Mauricio Albornoz Olivares, Universidad Católica del Maule, Maule/Chile
Dr. Miguel Aldama Del Pino, Universidad de Matanzas, Matanzas/Cuba
Dra. Harlene Anderson, International Summer Institute, Estados Houston/Unidos
Dra. Ximena Del Consuelo Andrade Cáceres, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Dr. José Antonio Antón Amiano, IES Jiménez de Quesada de Santa Fe, Granada/España
Dr. Abel Aravena Zamora, Universidad de Barcelona, Barcelona/España
Dr. Carlos Ángel Arboleda Mora, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín/Colombia
Dr. Carlos Arturo Arias Sanabria, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia
Dra. María Elena Arriagada Arriagada, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Ñuñoa/Chile
Mstr. Jorge Aros Vega, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso/Chile
Dr. Alfonso Ávila Del Palacio, Universidad Autónoma de México, Ciudad de México/México
Mstr. José Alcides Baldeón Rosero, Universidad San Jorge de Zaragoza, España
Dr. Lorena Basualto Porra, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago/Chile
Dra. Dulce María Bautista Luzardo, Universidad Central de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Cristian Eduardo Benavides, Universidad de Cuyo, Mendoza/Argentina
Dr. Rodolfo Mauricio Bicocca, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza/Argentina
Dr. Robert Fernando Bolaños Vivas, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Dra. Alcira Beatriz Bonilla, Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
Dr. Carmen Gloria Burgos Videla, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
Dra. Martha Burguet Arfelis, Universidad de Barcelona, Barcelona/España
Dra. Elizabeth Cabalé Miranda, Universidad de La Habana, La Habana/Cuba
Dra. Isabel Cantón Mayo, Universidad de León, León/España
Dra. María José Caram, Universidad Católica de Córdova, Córdova/España

Dra. Elsa Beatriz Cárdenas Sempértegui, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja/Ecuador
Dr. Pablo Carranza, Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro/Argentin
Dr. Carlos Augusto Casanova Guerra, Centro de Estudios Tomistas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile
Dra. María Inés Castellaro, Centro de Estudios Filosóficos y Teológicos, Córdoba/Argentina
Dr. Demian Casaubon, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Mstr. José Antonio Castorina, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Juan H. Cepeda, Universidad Santo Tomás, Bogotá/Colombia
Dr. Mauricio Chaspal Escudero, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile
Dr. Francisco Alonso Chica Cañas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile
Dr. Maximiliano Basilio Cladakis, Universidad de San Martín, Buenos Aires /Argentina
Dr. Javier Corona Fernández, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México
Dr. Antonio Correa Iglesias, Universidad de Miami, Miami/Estados Unidos
Dr. Antonio Cremades Begines, Universidad de Sevilla, Sevilla/España.
Dr. Miguel Francisco Crespo, Escuela Latinoamericana de Pensamiento y Diseños Sistémicos, Coahuila/México
Dr. Richard De La Cuadra, Xavier Educational Academy, Houston/Estados Unidos
Dra. Janice Defehr, The Taos Institute, Winnipeg/Canada
Dr. Balaganapathi Devarakonda, Dravidian University, Kuppam/India
Dr. Jorge Aurelio Díaz, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
Dra. Andrea Alejandra Díaz, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Javier Echenique Sosa, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile
Dr. Javier Echeverría, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid/España
Dr. Omar Escalona Vivas, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas/Venezuela
Dra. Chaxiraxi María Escuela Cruz, Universidad de La Laguna, Tenerife/España
Dr. Luciano Espinoza Rubio, Universidad de Salamanca, Salamanca/España
Dr. Javier Alejandro Espinoza San Juan, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
Post. Dr. Francisco Farnum Castro, Universidad de Panamá, Bella Vista/Panamá
Dra. Inés Fernández Mouján, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Horacio Ferreyra, CONICET, Buenos Aires/Argentina
Dr. Rodrigo Figueroa Weitzman, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile
Dr. Ernesto Flores Sierra, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. Cristóbal Friz Echeverría, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile
Dr. Roberto Agustín Follari, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza/Argentina
Dr. Dante Augusto Galeffi, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil
Dr. Wenceslao García Puchades, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Jonathan García Campos, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México
Dra. Teresa Gargiulo, Universidad de Congreso, Mendoza/Argentina
Dr. Fabián Giménez Gatto, Instituto de Profesores Artigas, Montevideo/Uruguay
Dra. Laura Gioscia Villar, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay
Dr. Facundo Giuliano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Juan David Gómez Osorio, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. José Domingo Gómez Rozas (Txomin), Universidad de País Vasco, Bilbao/España
Dr. José Luis González Geraldo, Universidad de Castilla - La Mancha, Toledo/España
Dra. Lucero González, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México

Dr. Javier González Solas, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dra. Yuliana Gómez Zapata, Tecnológico de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dra. Cristiane María Cornelia Gottschalk, Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasil
Dr. Javier García Calandín, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dra. Gabriela Grajales García, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Chiapas/México
Dr. Javier Guardado Mendoza, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Dr. Samuel Guerra Bravo, Investigador Independiente, Quito/Ecuador
Dr. Jónas Gustafsson, Investigador Independiente, Dinamarca
Dr. Francisco Javier Herrero Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Salamanca/España
Dr. José Ramón Holguín Brito, Asociación de Rectores de Universidades del Caribe y América, ARCA, Santo Domingo/República Dominicana
Dr. André Hubert Robinet, Universidad Católica del Norte-Antofagasta, Antofagasta/Chile
Dr. Felipe Martín Huete, Universidad de Granada, Granada/España
Dr. Damián Islas Mondragón, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México
Mstr. Lilian Jaramillo Naranjo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. John Christopher Kommalapudi, Ethiopian Civil Service University, Adís Adeba/Etiopía
Dr. Guillermo Lariguet, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba/España
Dr. Camilo Larrea Oña, Investigador Independiente, Quito/Ecuador.
Dr. Xavier Laudo, Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya/España
Dr. Heber Leal Jara, Universidad de Concepción, Concepción/Chile
Dra. Natalia Lerussi, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Orlando Lima, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
Dr. Idalmis López Sanchez, Instituto Latinoamericano y Caribeño, La Habana/Cuba
Dr. Julio López Saco, Universidad Central de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dra. Inmaculada López Francés, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Samuel López Olvera, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México/México
Dra. María Del Mar Lorenzo Moledo, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España
Dr. José Feliz Lozano Aguilar, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia/España
Dra. María Luján Christiansen, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México
Dra. Gloria Luque Moya, Centro María Zambrano Asociado a la UNED, Madrid/España
Dra. Delia Manzanero, Red Europea de Alumni, Madrid/España
Dra. Josseilin Jasenka Marcano Ortega, Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello, Carabobo/Venezuela
Dra. Inés Márquez, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil
Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Revista Innovación Educativa, Ciudad de México/México
Dr. Jethro Masís, Universidad de Costa Rica, San Pedro/Costa Rica
Dra. Claudia María Maya Franco, Universidad de Medellín, Medellín/Colombia
Dr. Eloy Maya Pérez, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra, Guanajuato/México
Dr. Itzel Mayans, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
Dr. Aquiles José Medina Marín, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dr. Oscar Mejía Quintana, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dra. Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Dra. Paula Cristina Mira Bohórquez, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. Jesús Molina, Universidad de Murcia, Murcia/España
Dr. Mauricio Molina Gallardo, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica
Dr. Eduardo Gabriel Molino, Instituto Alicia M. de Justo, Buenos Aires/Argentina

Dr. Agostino Molteni, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
Dr. (c) Jefferson Alexander Moreno Guaicha, Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, Yachay, Ecuador
Dr. Juan Diego Moya, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica
Dr. Enrique V. Muñoz Pérez, Universidad Católica de Maule, Maule/Chile
Dr. Rafael Niño De Zepeda G., Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago/Chile
Dr. Matías Oroño, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dra. Andrea Paula Orozco, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá/Colombia
Dr. Delfín Ortega Sánchez, Universidad de Burgos, Burgos/España
Dra. Dorys Noemi Ortiz Granja, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. José Manuel Osorio, Universidad San Ignacio de Loyola, La Molina/Perú
Dra. Yanet Padilla Cuellar, Universidad Central "Marta Abreu", Santa Clara/Cuba
Dr. Daniel Vicente Pallares Domínguez, Universitat Jaime I, Castelló/España
Dra. Diana Melisa Paredes Oviedo, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. Álvaro Julio Peláez Cedrés, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México/México
Dr. Luigi Pellegrino, Diócesis de Zacapa, Guatemala
Dr. Sergio Pérez Cortés, Universidad Autónoma de México, Iztapalapa/México
Dra. Andrea Verónica Pérez, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes/Argentina
Dr. Alipio Omar Pérez Jacinto, Universidad de Ciencias Pedagógicas Rubén Martínez Villena de La Habana, La Habana/Cuba
Dr. Antonio Pérez, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dra. Isis Angélica Pernas Álvarez, Universidad de Cuenca, Cuenca/Ecuador
Dra. Michael A. Peters, University of Waikato, Hamilton/Nueva Zelanda
Dr. Edgar Osvaldo Pineda, Universidad Santo Tomas de Villavicencio, Villavicencio/Colombia
Dr. Iván Alfonso Pinedo Cantillo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Edward Andrés Posada Gómez, Pontificia Universidad Bolivariana, Antioquia/Colombia
Dra. Miriam Prieto, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España
Dr. Xavier Puig Peñalosa, Universidad del País Vasco, Bilbao/España
Dr. Luis Guillermo Quijano Restrepo, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira/Colombia
Dr. Pablo Hernando José Quintanilla Pérez, Universidad Católica del Perú, San Miguel/Perú
Dr. Ciro Diego Radicelli García, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador
Dr. Vicente Raga Rosaleny, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. José Antonio Ramírez Díaz, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Guadalajara/México
Dra. Eva Reyes Gacitúa, Universidad Católica del Norte, Antofagasta/Chile
Dr. Javier Gustavo Río, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires/Argentina
Dra. Ruth Selene Ríos Estrada, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Xochimilco/México
Dr. Wilfrido Estuardo Ríos Torres, Investigador independiente, Quito, Ecuador
Dra. Susie Riva Mossman, Creighton University, Omaha/United States
Dr. José Alberto Rivera Piragaula, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, Tarragona/España
Dra. Angélica María Rodríguez Ortiz, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales/Colombia
Dr. Mariano Luis Rodríguez González, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Francisco Rodríguez Lestegas, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España
Dr. Pedro Rodríguez Rojas, Universidad Simón Rodríguez, Caracas/Venezuela
Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata, La Plata/Argentina

Dr. Miguel Giovanny Romero Flores, Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Quito/Ecuador
Dr. Javier Romero, Universidad de Salamanca, Salamanca/España
Dra. Clara Romero Pérez, Universidad de Huelva, Huelva/España
Dr. Julio Ernesto Rubio Barrios, Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México
Dr. Adelmo Sabogal Padilla, Academir Charter School Miami, Miami/Estados Unidos
Dr. Carlos Skliar, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
Dr. Carlos Sanhueza, Universidad de Chile, Santiago/Chile
Dr. Freddy Orlando Santamaría Velasco, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín/Colombia
Dr. Jacir Sansón Junior, Universidad Espíritu Santo, San Mateo/Brasil
Dra. Nancy Santana, Revista Ágora-Trujillo, Trujillo/Venezuela
Mstr. Dalia Santa Cruz Vera, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Ricardo Florentino Salas Astraín, Universidad Católica de Temuco, Temuco/Chile
Dr. Ángel Alonso Salas, Colegio de Ciencias y Humanidades Plante Azcapotzalco de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México
Dr. Raúl Francisco Sebastián Solanes, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Vicente Serrano Marín, Universidad Autónoma de Chile, Providencia/Chile
Dra. Natalia Sgreccia, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina
Dr. José Emilio Silvaje Aparisi, Universidad de Valencia, Valencia/España
Mstr. Verónica Patricia Simbaña Gallardo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador
Mstr. Sandra Siqueira, Facultad Salesiana Don Bosco Manaus –Amazonas-, Manaus/Brasil
Dr. Orlando Solano Pinzón, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia
Dr. David Alfonso Solís Nova, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
Dra. Carol Del Carmen Terán González, Universidad de Los Andes, Mérida/Venezuela
Dr. Iván Gregorio Torres Pacheco, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela
Dr. Jesús Turiso Sebastián, Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Dr. Mariano Ernesto Ure, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires/Argentina
Dra. Mónica Elizabeth Valencia, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela
Dr. Iván Daniel Valenzuela Macareno, Universidad Libre, Bogotá/Colombia
Dr. Carlos Eduardo Valenzuela, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Jesús Valverde Berrocoso, Universidad de Extremadura, Badajoz/España
Dr. Sergio Octavio Valle Mijangos, Universidad Tecnológica de Tabasco, Tabasco/México
Mstr. Mirta Ala Vargas Pérez, Universidad del Valle de Puebla, Puebla/México
MBA. Cristhian Andrés Vásquez Aguilar, University of Southern Indiana, Evansville (Indiana), United States of America
Mstr. Anabella Beatriz Vázquez Morales, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay
Dra. Victoria Vásquez Verdera, Universidad de Valencia, Valencia/España
Post. Dra. Dolores Vélez Jiménez, Universidad Iberoamericana (UNIBE), Asunción, Paraguay
Dra. Marcela Venebra Muñoz, Universidad Autónoma del Estado de Toluca/México
Dra. Jessica Lourdes Villamar Muñoz, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Dr. Marcelo Villamarín Carrascal, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito/Ecuador
Dra. Carmen Víllora Sánchez, Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, Madrid/España
Dr. Juan Pablo Viola, Universidad de Piura, Piura/Perú
Dr. Jaime Yánez Canal, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. José María Zamora Calvo, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España

CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

Técnico OJS: Dr. Ángel Luis Torres Toukoumidis
Técnica Marcalyc: Lcda. Carmen Soledad Aguilar Loja
Coordinador Community Manager: Lcdo. Christian Gabriel Arpi Fernández

SERVICIO DE PUBLICACIONES / PUBLICATIONS SERVICE

Coordinación Abya-Yala: Hernán Hermosa Mantilla
Corrección y estilo: Paulina Torres Proaño
Diagramación: Martha Vinueza Manosalvas
Diseño de portada: Marco Vinicio Gutiérrez Campos
Traducción: Adriana Curiel

CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Dr. Juan Cárdenas, sdb
PRESIDENTE

Dr. Javier Herrán Gómez (Abya-Yala)
Dr. José Juncosa Blasco (Abya-Yala)
Dr. Juan Pablo Salgado (Vicerrector de Investigación)
Dr. Ángel Torres-Toukoumidis (Editor de Universitas)
Dr. Jaime Padilla Verdugo (Editor de Alteridad)
Dr. John Calle Sigüencia (Editor de Ingenius)
MSc. Sheila Serrano Vincenti (Editora de La Granja)
Dra. Floralba Aguilar Gordón (Editora de Sophia)
MSc. Jorge Cueva Estrada (Editor de Retos)
Dra. Betty Rodas Soto (Editora de Utopía)
MSc. Mónica Ruiz Vásquez (Editora del Noti-UPS)
Dr. Jorge Altamirano Sánchez (Editor Revista Cátedra Unesco)
MSc. David Armendáriz González (Editor Web)

Dr. Ángel Torres Toukoumidis
EDITOR GENERAL

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR
Juan Cárdenas, sdb
Rector

© Universidad Politécnica Salesiana
Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla postal 2074
Cuenca, Ecuador
Teléfono: (+593 7) 2 050 000
Fax: (+593 7) 4 088 958
E-mail: srector@ups.edu.ec

CANJE
Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.
Dirigirse a:
Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura
Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla postal 2074
Cuenca, Ecuador
PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182
Fax: (+593 7) 4 088 958
Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
Cuenca - Ecuador

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral,
N.º 34, enero-junio de 2023.

Editora Jefa:
Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson UPS-Bloque A
Telf.: (+593 2) 2 506 247, Quito-Ecuador
Correo electrónico: editorial@abyayala.org

Impresión: Centro Gráfico Salesiano (Antonio Vega Muñoz 10-68 y General Torres)
Telf.: (+593 7) 2 831 745, Cuenca-Ecuador
Correo electrónico: centrograficosalesiano@lns.com.ec

Código Ético

«Sophia» como publicación que busca la máxima excelencia internacional, se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE), dirigido tanto a editores como a revisores y autores.

Compromisos de los autores

- **Originalidad y fidelidad de los datos:** Los autores de originales enviados a «Sophia» atestiguan que el trabajo es original e inédito, que no contiene partes de otros autores o de otros fragmentos de trabajos ya publicados por los autores. Además confirman la veracidad de los datos, esto es, que no se han alterado los datos empíricos para verificar hipótesis.
- **Publicaciones múltiples y/o repetitivas:** El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica o cualquier otra publicación de carácter o no académica. La propuesta simultánea de la misma contribución a múltiples revistas científicas es considerada una práctica éticamente incorrecta y reprobable.
- **Atribuciones, citas y referencias:** El autor debe suministrar siempre la correcta indicación de las fuentes y los aportes mencionados en el artículo.
- **Autoría:** Los autores garantizan la inclusión de aquellas personas que han hecho una contribución científica e intelectual significativa en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se ha jerarquizado el orden de aparición de los autores conforme a su nivel de responsabilidad e implicación.
- **Acceso y retención:** Si los miembros del Consejo Editorial lo consideran apropiado, los autores de los artículos deben poner a disposición también las fuentes o los datos en que se basa la investigación, que puede conservarse durante un período razonable de tiempo después de la publicación y posiblemente hacerse accesible.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 17-20.

- **Conflicto de intereses y divulgación:** Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.
- **Errores en los artículos publicados:** Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo (siempre en nota al margen, para no alterar la publicación).
- **Responsabilidad:** La responsabilidad del contenido de los artículos publicados en «Sophia» son exclusivas de los autores. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.

Compromisos de los revisores

- **Contribución a la decisión editorial:** La revisión por pares es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la calidad de los artículos enviados para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta, constructiva y sin sesgo, tanto de la calidad científica como de la calidad literaria del escrito en el campo de sus conocimientos y habilidades.
- **Respeto de los tiempos de revisión:** El revisor que no se sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado, deberá notificar de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el menor tiempo posible para respetar los plazos de entrega, dado que en «Sophia» los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados e inflexibles por respeto a los autores y sus trabajos.
- **Confidencialidad:** Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se de-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 17-20.

ben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.

- **Objetividad:** La revisión por pares debe realizarse de manera objetiva. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para cada una de sus valoraciones, utilizando siempre la plantilla de revisión. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de «Sophia» y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado. Están obligados a advertir a los editores si partes sustanciales del trabajo ya han sido publicadas o están bajo revisión para otra publicación.
- **Visualización de texto:** Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.
- **Anonimidad:** Para garantizar que el proceso de revisión sea lo más objetivo, imparcial y transparente posible, la identidad de los autores se suprimen antes de ser enviados los trabajos a revisión por pares. Si se da el caso de que por alguna causal se ha visto comprometida la identidad de los autores, sus filiaciones institucionales o algún otro dato que ponga en riesgo la anonimidad del documento, el revisor debe notificar de inmediato a los editores.

Compromiso de los editores

- **Decisión de publicación:** Los editores garantizarán la selección de los revisores más cualificados y especialistas científicamente para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo, con los menores sesgos posibles. «Sophia» opta por seleccionar entre 2 y 3 revisores por cada trabajo de forma que se garantice una mayor objetividad en el proceso de revisión.
- **Honestidad:** Los editores evalúan los artículos enviados para su publicación sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, nacionalidad, opinión política de los autores.
- **Confidencialidad:** Los editores y los miembros del grupo de trabajo se comprometen a no divulgar información relativa a

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 17-20.

los artículos enviados a la publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Editorial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.

- **Conflicto de intereses y divulgación:** Los editores se comprometen a no utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin el consentimiento por escrito del autor.
- **Respeto de los tiempos:** Los editores son responsables máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados, para asegurar una rápida difusión de sus resultados. Se comprometen fehacientemente a cumplir los tiempos publicados (máximo de 60 días en la estimación/desestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión) y máximo 150 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos).

«**Sophia**» se adhiere a las normas de código de conductas del **Commitee on Publication Ethics (COPE):** http://publicationethics.org/resources/code-conduct

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 17-20.

Code of Conduct

«Sophia» as a publication that seeks the highest international excellence, is inspired by the ethical code of the Committee on Publications Ethics (COPE), aimed at publishers, reviewers and authors.

Authors' commitments

- **Originality and fidelity of the data:** The authors of originals sent to «SOPHIA» attest that the work is original and unpublished, which does not contain parts of other authors or other fragments of works already published by the authors. In addition they confirm the veracity of the data, that is, that the empirical data have not been altered to verify hypotheses.
- **Multiple and/or repetitive publications:** The author should not publish articles in which the same results are repeated in more than one scientific journal or any other non-academic publication. The simultaneous proposal of the same contribution to multiple scientific journals is considered an ethically incorrect and reprehensible practice.
- **Attributions, quotations and references:** The author must always provide the correct indication of the sources and contributions mentioned in the article.
- **Authorship:** The authors guarantee the inclusion of those people who have made a significant scientific and intellectual contribution in the conceptualization and planning of the work as in the interpretation of the results and in the writing of it. At the same time the order of appearance of the authors has been ranked according to their level of responsibility and involvement.
- **Access and retention:** If the members of the Editorial Board consider it appropriate, the authors of the articles should also make available the sources or data on which the research is based, which can be kept for a reasonable period of time after publication and possibly becoming accessible.
- **Conflict of Interest and Disclosure:** All authors are required to state explicitly that there are no conflicts of interest that may have influenced the results obtained or the proposed interpre-

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 21-24.

tations. Authors should also indicate any funding from agencies and/or projects from which the research article arises.

- **Errors in published articles:** When an author identifies an important error or inaccuracy in his/her article, he/she should immediately inform the editors of the journal and provide them with all the information necessary to list the relevant corrections at the bottom of the article (always in a Note to the margin, not to alter the publication).
- **Responsibility:** The responsibility of the content of the articles published in «SOPHIA» is exclusive of the authors. The authors also commit themselves to a review of the most current and relevant scientific literature on the analyzed subject, taking into accounts in a plural form the different streams of knowledge.

Commitments of reviewers

- **Contribution to editorial decision:** Peer review is a procedure that helps publishers make decisions about proposed articles and also allows the author to improve the quality of articles submitted for publication. The reviewers undertake a critical, honest, constructive and unbiased review of both the scientific quality and the literary quality of writing in the field of their knowledge and skills.
- **Respect of review times:** The reviewer who does not feel competent in the subject to review or who cannot finish the evaluation in the scheduled time must notify the publishers immediately. The reviewers commit to evaluate the manuscripts in the shortest possible time in order to comply with the deadlines, since in «Sophia» the limits of custody of the waiting manuscripts are limited and inflexible due to respect of the authors and their work.
- **Confidentiality:** Each assigned manuscript must be considered confidential. Therefore, these texts should not be discussed with other people without the express consent of the publishers.
- **Objectivity:** Peer review should be done objectively. Reviewers are required to give sufficient reasons for each of their assessments, always using the review template. The reviewers will submit a complete critical report with appropriate references according to the «Sophia» revision protocol and the public gui-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 21-24.

delines for the reviewers; especially if it is proposed that the work be rejected. They are required to advise editors if substantial portions of the work have already been published or are under review for another publication.

- **Text visualization:** The reviewers commit to indicate precisely the bibliographic references of fundamental works possibly forgotten by the author. The reviewer should also inform editors of any similarity or overlap of the manuscript with other published works.
- **Anonymity:** To ensure that the review process is as objective, unbiased and as transparent as possible, the identity of the authors is deleted before the papers are submitted for peer review. If, for any reason, the identity of the authors, their institutional affiliations or any other information that jeopardizes the anonymity of the document has been compromised, the reviewer must notify the publishers immediately.

Commitment of publishers

- **Decision of publication:** The editors will guarantee the selection of the most scientifically qualified reviewers and specialists to express a critical and expert appreciation of the work, with the least possible biases. «Sophia» chooses between 2 and 3 reviewers for each work so as to ensure greater objectivity in the review process.
- **Honesty:** Publishers evaluate articles submitted for publication on the basis of scientific merit of the contents, without discrimination of race, gender, sexual orientation, religion, ethnic origin, nationality, and political opinion of the authors.
- **Confidentiality:** Publishers and members of the working group agree not to disclose information relating to submitted articles for publication to persons other than authors, reviewers and publishers. The editors and the Editorial Committee commit themselves to the confidentiality of the manuscripts, their authors and reviewers, so that anonymity preserves the intellectual integrity of the whole process.
- **Conflict of interests and disclosure:** publishers commit not to use in their own research content of articles submitted for publication without the written consent of the author.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 21-24.

- **Respect of the review times:** Publishers are responsible for compliance with the time limits for revisions and publication of accepted manuscripts, to ensure a rapid dissemination of their results. They commit themselves to complying with published times (maximum of 60 days in the estimation/rejection from receipt of the manuscript in the Review Platform) and a maximum of 150 days from the beginning of the scientific review process by experts).

«Sophia» adheres to the Code of Conduct
Committee on Publication Ethics (COPE):
http://publicationethics.org/resources/code-conduct

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 21-24.

Política Social Abierta

«Sophia» es una revista de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores que favorece la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. En este sentido, «Sophia» cuenta con una Licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento No-Comercial y se encuentra incluida en el directorio de Acceso Abierto DOAJ. La revista solo conserva los derechos de publicación de las obras, tanto de la versión impresa como las digitales.

1. Derechos de autor

Las obras que se publican en la Revista «Sophia» están sujetas a los siguientes términos:

1.1. La Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador, por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:

1.1.a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial, URL y DOI de la obra).

1.1.b. No se usen para fines comerciales u onerosos.

1.1.c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

1.2. La publicación otorgará a cada artículo un Digital Object Identifier (DOI). Ejemplo: Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las Técnicas de Gestión en la mejora de las decisiones administrativas. Sophia, 6(12), 199-213. https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05

2. Política de Acceso Abierto

2.1. «Sophia» es una revista de Acceso Abierto, disponible en acceso libre (open Access) sin restricciones temporales, y se encuentra incluida

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 25-26

en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals-DOAJ).

2.2. Condiciones de auto-archivo: Se permite a los autores la reutilización de los trabajos publicados, es decir, se puede archivar el post-print (o la versión final posterior a la revisión por pares o la versión PDF del editor), con fines no comerciales, incluyendo su depósito en repositorios institucionales, temáticos o páginas web personales. Color Sherpa/Romeo: Azul.

3. Derecho de los lectores

3.1. Los lectores tienen el derecho de leer todos nuestros artículos de forma gratuita inmediatamente posterior a su publicación. Esta publicación no efectúa cargo económico alguno para la publicación ni para el acceso a su material.

4. Publicación automática

«Sophia» hace que sus artículos estén disponibles en repositorios confiables de terceros (p.ej. Redalyc, Latindex, repositorios institucionales...) inmediatamente después de su publicación.

5. Archivado

Esta revista utiliza diferentes repositorios nacionales como internacionales donde se aloja la publicación, tales como Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... El repositorio Portico y el Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) archivan digitalmente y garantizan a su vez la indización.

6. Legibilidad en las máquinas e interoperabilidad

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en abierto en formatos HTML, XML, pero también en PDF, E-Pub e ISSUU, lo que facilita la lectura de los mismos en cualquier dispositivo y plataforma informática

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 25-26

Open Social Policy

«Sophia» Is an open access journal entirely free for readers and authors that encourage the re-use and self-archiving of articles in databases, repositories, directories and international information systems. In this sense, «Sophia» has a Creative Commons 3.0 License of Non-Commercial Recognition and is included in the directory of Open Access DOAJ. The magazine only retains the rights to publish the works, both in print and digital formats.

1. Copyright

The work published in the «Sophia» Journal are subject to the following terms:

1.1. The Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) Preserves the copyrights of the published works, and favors and allows their re-use under the Creative Commons Attribution-Non-commercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license, for which they may be copied, used, distributed, transmitted And publicly display, provided that:

1.1.a. The authorship and original source of their publication is cited (magazine, editorial, URL and DOI of the work).

1.1.b. Do not use for commercial or onerous purposes.

1.1.c. The existence and specifications of this license are mentioned.

1.2. The publication will grant each item a Digital Object Identifier (DOI). Example:

2. Open Access policy

2.1. «Sophia» Is an open access journal, available in open access with no time restrictions, and is included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 27-28.

2.2. Self-archiving conditions: Authors are allowed to re-use published works, that is, post-print (or the final post-peer review or PDF version of the publisher) may be archived for non-commercial purposes, including their deposit in institutional repositories, thematic or personal web pages. Color Sherpa/Romeo: Blue.

3. Right of readers

3.1. Readers have the right to read all of our articles for free immediately after publication. This publication does not have any economic charge for the publication or for access to the material.

4. Automatic publishing

«Sophia» Makes its articles available in trusted third-party repositories (i.e. Redalyc, Latindex, institutional repositories...) immediately after publication.

5. Archiving

This journal uses different national and international repositories such as Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... The Portico repository and the Institutional Repository of the SUniversidad Politécnica Salesiana (Ecuador) are digitally archived and indexed.

6. Machine readability and interoperability

Full text, metadata, and citations of articles can be traced and accessed with permission. Our open social policy also allows the readability of the files and their metadata, facilitating interoperability under the OAI-PMH protocol of open data and open source. Files from both full-length publications and their article segmentation are available in open HTML, XML, but also PDF, E-Pub and ISSUU formats, making it easy to read on any device and computing platform.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 27-28.

Filosofía, antropología y educación

Philosophy, anthropology and education

SUMARIO

Editorial *33-37*

ARTÍCULOS/ARTICLES

Artículos relacionados con el tema central

Articles related to the central theme

Desarrollo humano y redes sociales en sociedades digitales
Human development and social media in digital societies
Vicent Gozálvez-Pérez y Gemma Cortijo-Ruiz *41-64*

Perspectiva antropológica del perdón desde Hannah Arendt y Leonardo Polo
Anthropological perspective of forgiveness from Hannah Arendt and Leonardo Polo
Elda Millán-Ghisleri y Josu Ahedo-Ruiz *65-86*

Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana
Philosophical and anthropological contributions of Sumak Kawsay for the pedagogies of the arts in Ecuadorian Higher Education
Diana Patricia Pauta-Ortiz, Alexander Mansutti-Rodriguez y Javier Collado-Ruano *87-115*

Aportes de la filosofía del joven Friedrich Nietzsche para la formación del individuo en la sociedad contemporánea
Contributions in the philosophy of the young Friedrich Nietzsche for the formation of the individual in contemporary society
Gilbert Hernán García-Pedraza *117-157*

Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica
Philosophical approach to paidocentric pedagogy
Antonio Gutiérrez-Pozo *159-179*

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626.

MISCELÁNEOS/ MISCELLANEOUS

Elementos de la obra de Byun-Chul Han para la formación ética frente a la sociedad del rendimiento
Elements of Byung-Chul Han's work for ethical training in the performance society
Wilmer Hernando Silva-Carreño, Carlos Hernando Zamora-Jiménez y Manuel Alejandro Guerrero-Aponte. *183-205*

Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes
Becoming subject in the inclusive pedagogical practices configuration
Jonathan Cepeda-Sánchez *207-236*

Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela
Sociological contributions of Durkheim and Bernstein to sociocultural diversity in school
Juan Antonio Carrasco-Bahamonde *237-263*

Reflexiones epistemológicas derivadas de la praxis investigativa transdisciplinar
Epistemological reflections derived from transdisciplinary research praxis
María Alejandra Marcelín-Alvarado. *265-289*

Fundamentos histórico-filosóficos de la química
Historical-philosophical foundations of chemistry
Dolores Vélez-Jiménez y Celso Obdulio Mora-Rojas *291-313*

Normas editoriales / Editorial guidelines *317-361*

Convocatorias 2023-2025 / Announcements 2023-2025 . . . . . *364-367*

Sophia 34: 2022.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626.

Editorial

Resulta gratificante presentar la publicación número 34 de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, misma que en el tema central expone una diversidad de aristas de pensamiento, orientaciones, enfoques, tendencias y matices acerca de la filosofía, la antropología y la educación, estableciendo algunas vinculaciones necesarias entre ellas; evidencia el quehacer de la filosofía en el diálogo intercultural, el pensamiento de la diversidad y su importancia educativa. Éste volumen procura suscitar un tipo de reflexión en la que se contemple como imprescindible, principios y supuestos críticos que permitan comprender a la educación como un quehacer teórico-práctico que tiene como base fundamental aportaciones y lineamientos propios de la filosofía y de la antropología cultural y social.

En este escenario se dan cita las creaciones intelectuales inscritas dentro de las tres áreas de reflexión: filosófica, antropológica y educativa; todas ellas, debidamente dinamizadas por la realidad contextual en la que surgen y mediadas por procesos hermenéuticos de comprensión e interpretación.

Los manuscritos seleccionados se proponen responder a diversas problemáticas que surgen en consonancia con las actividades existenciales y pedagógicas realizadas por el ser humano, se plantean interrogantes como las siguientes: ¿en qué consiste el desarrollo humano? ¿cuáles son las aportaciones de las redes sociales para el desarrollo humano en las sociedades digitales? ¿cuáles son los problemas y desafíos de las redes sociales para el desarrollo humano? ¿cuál es la perspectiva antropológica del perdón y su incidencia en los procesos educativos? ¿por qué el perdón se constituye en un referente antropológico fundamental para comprender la relación con los otros? ¿cuáles son las principales aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías en la educación superior? ¿cuáles son las contribuciones de Nietzsche para la formación del individuo actual? ¿cómo entender filosóficamente la pedagogía paidocéntrica? ¿cuáles son los principales aportes de Byun-Chul Han para la formación ética del ser humano de la sociedad actual? ¿cuáles son las características y el rol del sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes? ¿cuáles son las principales contribuciones sociológicas de Durkheim y de Bernstein sobre la diversidad sociocultural

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-37.

en las instituciones educativas? ¿cómo entender epistemológicamente la praxis investigativa transdisciplinar?; y, finalmente considerando el carácter complejo y multidimensional de la realidad, los investigadores se interrogan acerca de cuestiones como: ¿cuál es la participación de la química en las dimensiones multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares? ¿cuáles son los principales fundamentos histórico-filosóficos de la química? En resumen, este volumen reúne todo un conjunto de núcleos temáticos que son los que han permitido:

- Convocar al análisis de la experiencia filosófica y pedagógica en la actividad educativa;
- Provocar las reflexiones, acciones y reacciones filosóficas, antropológicas y educativas de los investigadores;
- Determinar las bases antropológicas del desarrollo humano y de los modelos educativos actuales;
- Evidenciar la relación entre teoría y práctica en la educación;
- Acreditar a la filosofía como el acontecimiento indispensable para la comprensión del quehacer educativo;
- Formular el diálogo entre culturas, experiencias y saberes como elemento indispensable para entender a la sociedad global, digital, de la información y del conocimiento actual;
- Revisar los presupuestos críticos de los fenómenos educativos;
- Configurar claros escenarios inter, trans y multidisciplinarios de relación pedagógica, antropológica y filosófica;
- Generar nuevas inquietudes acerca de la necesidad de educar los sentimientos y emociones de los seres humanos; y,
- Evidenciar la urgencia de replantearse y apostar por la incorporación de los valores y principios ético-morales, cívicos, culturales, como aspectos fundamentales en la formación humana.

Este número 34 de nuestra colección está conformado por diez manuscritos seleccionados, evaluados y aprobados. Los artículos se encuentran distribuidos en dos secciones: cinco artículos, relacionados con el tema central de la convocatoria, y cinco artículos de carácter misceláneo.

A la sección de artículos relacionados con el tema central pertenecen:

El artículo *Desarrollo humano y redes sociales en sociedades digitales*, elaborado por Vicent Gozálvez Pérez y Gemma Cortijo Ruiz, plantea una reflexión filosófica y pedagógica acerca de las condiciones para el desarrollo humano y el empoderamiento ciudadano en contextos sociales digitales. Los autores consideran que "vivir en plena era digital requiere de unas

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-37.

bases teóricas que orienten la educación cívica en entornos digitales y que apunten hacia el progreso social y democrático"; sin embargo, admiten que construir un ethos intercultural y democrático en un mundo interconectado y mediático, no es una tarea fácil de alcanzar. Teniendo como base el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum; y, considerando las necesidades actuales, los investigadores formulan un modelo teórico para cultivar la democracia en entornos digitales.

Por su parte, el manuscrito *Perspectiva antropológica del perdón desde Hannah Arendt y Leonardo Polo*, presentado por Elda Millán-Ghisleri y Josu Ahedo Ruiz, establece que: el interés en el tema del perdón surge de la necesidad de explicar estrategias de desarrollo personal e interpersonal para lo cual los autores se proponen exponer el fundamento antropológico del perdón desde Hannah Arendt y Leonardo Polo. Además, en el artículo, los autores ven al perdón como un "*regenerador* de la persona" y reflexionan acerca de las repercusiones educativas que tiene en el crecimiento personal.

Así mismo, el documento *Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana,* desarrollado por Diana Patricia Pauta-Ortiz, Alexander Mansutti-Rodríguez y Javier Collado-Ruano, realiza una revisión filosófica y antropológica para proponer una reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la asignatura 'Educación Cultural y Artística' (ECA) del currículo de Educación General Básica (EGB). Los autores describen las tendencias pedagógicas de la época prehispánica, de la era colonial, de la república del siglo XIX hasta la actualidad y proponen ocho principios filosóficos y antropológicos derivados de la cosmovisión indígena quechua del Sumak Kawsay.

El artículo *Aportes de la filosofía del joven Friedrich Nietzsche para la formación del individuo en la sociedad contemporánea,* escrito por Gilbert Hernán García Pedraza, profundiza en las interpretaciones sobre la formación humana en el pensamiento nietzscheano; aborda algunos aspectos de las críticas y propuestas formativas de carácter psicológico y cultural sobre la educación que se encuentran en las conferencias de Nietzsche: *Schopenhauer como educador* y en *El futuro de nuestras instituciones educativas.*

Esta sección cierra con el documento *Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica*, estructurado por Antonio Gutiérrez-Pozo que, analiza la realidad de la pedagogía magistrocéntrica, logocéntrica y tradicional en la cual, el proceso educativo se reduce a la enseñanza, al predominio del maestro y de los contenidos sobre el estudiante. El autor

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-37.

de este artículo reflexiona acerca de la necesidad de valorar la educación paidocéntrica basada en el aprender del estudiante, ya que considera que el docente debe "dejar aprender" y debe "enseñar a preguntar".

A la sección de misceláneos pertenecen los siguientes artículos:

El manuscrito *Elementos de la obra de Byun-Chul Han para la formación ética frente a la sociedad del rendimiento,* estructurado por Wilmer Hernando Silva Carreño; Carlos Hernando Zamora Jiménez y Manuel Alejandro Guerrero Aponte, se concentra en el estudio de la crisis de la humanidad en una economía de mercado hegemónica movida por el lucro y la explotación, que exige de una ética que supere el estado actual en el que la persona es reducida a ser un mero sujeto de rendimiento. Los autores ven la necesidad de cultivar la capacidad de indignarse y de promover una vida contemplativa, como prácticas experienciales del mundo de la vida.

Se presenta a continuación el documento *Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes*, elaborado por Jonathan Cepeda Sánchez, que analiza el paradigma de la educación inclusiva reconociendo el acto educativo como un derecho humano fundamental. El autor considera que "en el tránsito de una educación convencional a una de carácter inclusivo, acontecen diversos factores y circunstancias que invitan a no soslayar la constitución del sujeto y su inscripción en la cultura". Así mismo, sostiene que restituir la función de la escuela implica desterrar prácticas homogéneas, de discriminación y violencia, tendientes a colapsar la palabra y la justicia social. Para la revalorización del sujeto aprendiz, el documento se construye a partir de la interdisciplinariedad con la filosofía, la psicología y la sociología.

A esta misma sección, pertenece el artículo *Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela,* desarrollado por Juan Antonio Carrasco Bahamonde, que ofrece una reflexión teórica en torno a la diversidad sociocultural a partir de la distinción entre los órdenes instrumental y expresivo en la escuela, delimitando la diversidad como un ámbito problemático y proporcionando herramientas conceptuales, a partir de las aportaciones de Durkheim y Bernstein. Para ello, el autor establece la distinción entre los modelos de relaciones integrativas basadas en la solidaridad orgánica y mecánica, presentando un esfuerzo sistemático de teorización acerca de las prácticas educativas. El investigador sostiene que las políticas educativas se enfrentan a un dilema entre la exigencia de rendimientos especializados y el conjunto de competencias, valores y creencias del contexto.

Por su parte, el artículo *Reflexiones epistemológicas derivadas de la praxis investigativa transdisciplinar,* estructurado por María Alejandra

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-37.

Marcelín Alvarado, propone repensar la investigación fundada en las relaciones lineales. Centra su atención en la salud integral de cuatro comunidades en estado de alta y muy alta marginación, ubicadas en la meseta Comiteca-Tojolabal, en el estado mexicano de Chiapas, durante el periodo 2021-2022. El trabajo se desarrolla bajo el método de la investigación-acción participación (IAP).

Cierra esta sección, el escrito: *Fundamentos histórico-filosóficos de la química,* elaborado por Dolores Vélez Jiménez y Celso Obdulio Mora Rojas. El documento establece que existe una pertinencia en la integración de los conocimientos de una ciencia natural como la química con el mundo de las ideas como la filosofía y la epistemología. Los autores sostienen que la química participa en las dimensiones multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares.

Las respuestas preliminares proporcionadas a los cuestionamientos arriba señalados, abrirán paso a la generación de réplicas, impugnaciones, refutaciones, confrontaciones, objeciones y nuevas construcciones sobre las temáticas abordadas.

Estimados y estimadas lectores, esperamos que las ideas expuestas en cada una de las líneas de la publicación número 34 de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, se conviertan en cimientos para la edificación de nuevas propuestas de reflexión, nuevas investigaciones, enfoques, perspectivas y/o teorías, que contribuyan a la transformación educativa y a la construcción de una sociedad diferente.

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón
Editora

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-37.

Artículos / *Articles*

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.01

Desarrollo humano y redes sociales en sociedades digitales

Human development and social media in digital societies

Vicent Gozálvez-Pérez[*]
Universidad de Valencia, Valencia, España
vicent.gozalvez@uv.es
https://orcid.org/0000-0002-7952-8347

Gemma Cortijo-Ruiz[**]
Universidad de Valencia, Valencia, España
gemma.cortijo@uv.es
https://orcid.org/0000-0003-1729-7114

Resumen

El presente artículo plantea una reflexión filosófica y pedagógica acerca de las condiciones para el desarrollo humano y el empoderamiento ciudadano en contextos sociales digitales. Vivir en plena era digital requiere de unas bases teóricas que orienten la educación cívica en entornos digitales y que apunten hacia el progreso social y democrático. No obstante, la idea de forjar un *ethos* intercultural y democrático en un mundo interconectado y mediático no es una tarea sencilla. De esta manera el estudio se propone responder a aspectos como: ¿Cuáles son las capacidades y las virtudes cívicas en un entorno mediático radicalmente diverso? ¿Cómo fomentar la ciudadanía mediática frente a usos de las redes sociales ética y políticamente cuestionables? ¿Cómo promover una cultura digital en la línea del desarrollo humano? Tras un análisis bibliográfico y hermenéutico, se articula una propuesta formativa para empoderar a la ciudadanía mediática basada en el 'enfoque de las capacidades' de Amartya Sen y Martha Nussbaum. De acuerdo con estos presupuestos, y partiendo de la actual necesidad de reconstruir un ethos democrático para un mundo interconectado y globalizado, se formula un modelo teórico para cultivar la democracia en entornos digitales, a favor del desarrollo humano y aprovechando el potencial de las redes sociales como estructura comunicativa reticular de alcance global e intercultural.

Palabras clave

Democracia, interculturalidad, desarrollo humano, capacidades, educación cívica, redes sociales.

Forma sugerida de citar: Gozálvez-Pérez, Vicent & Cortijo-Ruiz, Gemma (2023). Desarrollo humano y redes sociales en sociedades digitales. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, *34*, pp. 41-64.

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Máster en Psicoética para la educación cívico-moral. Es profesor titular en el Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Especialista en la investigación y docencia de Filosofía de la Educación, Educación para la ciudadanía, Pedagogía Intercultural y Educación mediática. Autor de *Inteligencia moral* (2000, Desclée de Brouwer), y *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa* (2012, Dykinson).

** Maestra de Educación infantil por la Universidad de Valencia. Máster en Política, gestión y dirección de instituciones educativas. Investigadora en formación en el departamento de Teoría de la Educación y doctoranda en el Programa de Educación de la Universidad de Valencia. Miembro del grupo de investigación GIPU-EA.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Abstract

This article proposes a philosophical and pedagogical reflection about the conditions for Human development and citizen empowerment in digital social contexts. Living in the digital age requires theoretical foundations that guide civic education in digital environments and that point towards social and democratic progress. However, the idea of developing an intercultural and democratic ethos in an interconnected and media world is not an easy task to tackle. In this way, this research aims to respond to aspects such as: What are the civic capacities and virtues in a radically diverse media environment? How to promote media citizenship in the face of ethically and politically questionable uses of social media? How to promote a digital culture in line with human development? After a bibliographical and hermeneutical analysis, a training proposal is articulated to empower media citizenship based on the 'capability approach' of Amartya Sen and Martha Nussbaum. In accordance with these assumptions, and based on the current need to rebuild a democratic ethos for an interconnected and globalised world, a theoretical model is formulated to cultivate democracy in digital environments, in favour of human development and taking advantage of the potential of social networks as a reticular communicative structure with a global and intercultural scope.

Keywords

Democracy, interculturality, human development, capabilities, civic education, social media.

Introducción

En el presente artículo se plantea la cuestión del desarrollo humano en las actuales sociedades digitales, es decir, en sociedades caracterizadas por la irrupción de una nueva forma comunicación, la que se produce a través de las redes sociales. El objetivo es doble: por una parte (1) se trata de analizar la problemática de este tipo de comunicación en relación con el desarrollo humano, pero por otra, (2) interesa especialmente analizar las condiciones y los cauces para que un *ethos* democrático e intercultural vinculado a la idea de desarrollo humano pueda florecer en sociedades digitales. El método de análisis se basa en una revisión bibliográfica y hermenéutica como paso previo para una interpretación y reflexión teórica acerca del problema enunciado. Dados los peligros asociados a ciertos usos de las redes sociales, se aborda este estudio ante la necesidad de ofrecer herramientas conceptuales para una crítica constructiva de los entornos digitales. Se trata de promover social y educativamente el empoderamiento ciudadano en clave democrática, y de propiciar el uso de las redes favorable al pleno desarrollo humano de acuerdo con el enfoque de las capacidades de Nussbaum (2012) y con la idea de libertad como desarrollo de Sen (1999). Así, tras analizar los riesgos de un uso simplista (*naive*) e incluso nocivo de la comunicación digital, se establecen las condiciones para un uso autónomo, ciudadano y promotor del desarrollo humano. Desde ahí se articulan un conjunto de propuestas prácticas para la promoción de un *ethos* democrático e intercultural a través de las redes sociales.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

Desarrollo humano y empoderamiento a través de las redes sociales

Tal y como apunta la Unesco (2015), la globalización y el intercambio comunicativo entre gentes y pueblos de todo el planeta dibujan el escenario para una globalización ética y nuevas formas de organización política, dado que cada vez más sociedades reclaman para sí la posibilidad de intervenir activamente tanto en los asuntos públicos como en la vida interpersonal y privada desde valores democráticos; es decir, desde las libertades civiles, desde la dignidad y desde el compromiso solidario con el otro próximo y lejano. La globalización nos enfrenta conjuntamente a retos nuevos y sin duda globales, dada la extensión de relaciones de interdependencia entre todos los grupos humanos, al margen de su particular localización y perfil cultural (religioso, moral, político, productivo, etc.).

El ejemplo quizás más patente es el desafío de la degradación medioambiental que camina a un ritmo desbocado, a raíz de la creciente contaminación atmosférica del efecto invernadero y la consecuente emergencia climática. Este fenómeno global afecta a todo el planeta y reclama con urgencia medidas contundentes a favor de la sostenibilidad, tanto a nivel económico y social como medioambiental. De acuerdo con Attfield (2010), el llamado a la sostenibilidad no es solo una cuestión de respeto ecológico al entorno, sino una nueva visión –más amplia– que contiene aspectos éticos y sociales, así como la necesidad de una nueva manera de entender las relaciones de producción, de comercio y de consumo. En este contexto interconectado e interdependiente es cada vez más inconcebible una solución unilateral (especialmente bélica) a los conflictos nacionales o internacionales, solución que, a la altura de nuestro tiempo, se percibe como anacrónica e inadmisible tanto política como éticamente.

Estos son algunos ejemplos de la necesidad de expandir y consolidar educativamente una conciencia cívica global e intercultural, en la línea del desarrollo humano sostenible, defendido por la Organización de Naciones Unidas (PNUD, 2021): una conciencia ambientalmente comprometida, basada en una mirada respetuosa al otro diferente, capaz por tanto de acoger y celebrar la diversidad cultural, pero al mismo tiempo capaz de reconocer ese mínimo ético-político que cabe compartir precisamente para que la diversidad cultural pueda desplegarse en buenas condiciones.

Habermas (1999) se refería en este sentido a la 'cultura política común' que sienta las bases constitucionales para un auténtico entendimiento intercultural, en donde no tienen cabida prácticas culturales que

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

supongan dominación o vejación al otro, o que impliquen la vulneración de los derechos fundamentales reconocidos por las Naciones Unidas. La Declaración de Derechos Humanos de 1948 marca un horizonte para el establecimiento de una auténtica convivencia intercultural, a favor de una formación ciudadana para el adecuado tratamiento de la diversidad desde el valor de la dignidad humana y del diálogo (la escucha activa, la disposición al entendimiento y la superación de prejuicios nocivos para la convivencia en un contexto de pluralidad vital y cultural). No obstante, desde Naciones Unidas se ha promovido una nueva forma de entender el desarrollo humano y las relaciones interculturales que va más allá de la mera declaración de derechos fundamentales: se trata del 'enfoque de las capacidades' o *Capabilities approach* (en adelante CA) cuyo origen se encuentra en la propuesta neoaristotélica de una economía ética de Amartya Sen (1999), reinterpretada y actualizada posteriormente por Martha Nussbaum (2012).

La conciencia cívica intercultural o global implica no solo garantizar y promover derechos fundamentales: el pleno desarrollo humano supone complementariamente fortalecer formas de vida que ayuden a empoderar o capacitar a las personas en su proyecto legítimo de autorrealización; es decir, de vida realizada o feliz. Se trata de, como apunta Sen (2009), recuperar el legado teleológico de Aristóteles, pero engarzado a una idea amplia de justicia.

Desde el enfoque ético y social de las capacidades (CA), ¿cuál sería el papel de las redes sociales en el desarrollo humano y en el proceso de empoderamiento ciudadano? ¿Qué capacidades básicas se consideran necesarias para el desarrollo de un ethos democrático en entornos globales y mediáticos? Estos son precisamente los retos que queremos afrontar, partiendo del presupuesto filosófico de que las capacidades básicas para el desarrollo humano son: (1) el entramado esencial para una vida mínimamente realizada, y (2) la condición para que la realización vital pueda desplegarse en toda la diversidad y pluralidad de posibilidades, dentro obviamente de un límite de legitimidad democrática.

Tal y como afirma Aguilar (2011), en plena era digital, los nuevos espacios virtuales están transformando las tradicionales formas de estar y de relacionarse con el mundo, fruto del impacto de la tecnología en nuestra cosmovisión. Las redes sociales e internet, atendiendo a su estructura reticular de alcance prácticamente global, facilitan un entramado comunicativo favorable para el diálogo intercultural y para el empoderamiento de las personas y los pueblos. Según Nussbaum (2012), *a priori,* constituyen un espacio idóneo para el cultivo de capacidades básicas como

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

la afiliación, la imaginación y los sentidos, la razón práctica o la gestión de las emociones. Los más jóvenes acuden diariamente a medios como Instagram, YouTube, TikTok, Twitch o Twitter... para comunicarse, interactuar, intercambiar información, compartir, etc. Un uso que, según el Estudio de Redes Sociales 2021 elaborado por IAB y Elogia, se ha visto incrementado de manera exponencial a causa de la pandemia ocasionada por la COVID-19, sobre todo en el caso de Instagram (83 %), TikTok (63 %) y Twitter (63 %), en comparación con el año 2018 (Ugalde y González, 2022). De hecho, TikTok e Instagram han sido las redes sociales más descargadas en 2019 por jóvenes con una edad entre 11 y 16 años (Conde del Rio, 2021). Según datos estadísticos del Informe Ditrendia Mobile en España (2018), el 49 % de jóvenes entre 18 y 24 años invierten más de 4 horas al día en su dispositivo móvil, siendo el 74 % de ese tiempo utilizado en las redes sociales o en aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp o Telegram.

En este contexto globalizado e interconectado, el empoderamiento y capacitación básica de las personas y sobre todo de los más jóvenes considerados nativos digitales pueden encontrar en las redes sociales un lugar para expandirse adecuadamente, como formas comunicativas que vinculan a personas tras romper límites espaciales y de configuración lingüística o cultural. Pero, para que este proceso de empoderamiento cívico, global y democrático encuentre en las redes sociales un lugar propiciatorio, es preciso que se cumplan igualmente unas disposiciones y unos requisitos comunicativos que cabe desentrañar y justificar. Pues no toda acción o disposición comunicativa en red es favorable a la capacitación humana, ni al proyecto de desarrollo humano deseable. Lo cual nos informa del desafío que supone educar en un *ethos* democrático e intercultural desde las redes sociales; he ahí la relevancia de este tema. Pedagógicamente se requiere una mirada renovada, crítica, participativa y transformadora del nuevo entorno digital, reconociendo el valor que tienen *a priori* los nuevos medios para mejorar la comunidad en la que vivimos.

Como es sabido, nuestras sociedades globalizadas e intercomunicadas exigen nuevos modelos éticos y educativos para una ciudadanía plenamente autónoma y responsable en clave intercultural. Por ende, esta investigación, a través de un análisis bibliográfico y hermenéutico, aborda una serie de preguntas clave, cuyas respuestas articulan las bases teóricas para forjar un *ethos* democrático a favor del desarrollo humano.

En cuanto a la estructura del documento, en los siguientes apartados se analiza el uso simplista, *naive,* empobrecedor y cívicamente cuestionable de las redes sociales —uso en buena medida relacionado con la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

ausencia de criterios compartidos— en el que los internautas desaprovechan su potencial comunicativo a favor de formas moralmente convencionales de discurso o acciones políticamente ancladas en un nosotros cerrado y excluyente. Frente a estos usos, en el siguiente apartado se proponen formas de relación en red que ayudan a profundizar en un *ethos* democrático, en la línea del desarrollo humano y el diálogo intercultural. Usos que están al servicio de las capacidades humanas y, por tanto, empoderan a la ciudadanía crítica en un mundo interactivo y mediático. Finalmente, se propone un modelo teórico en el que se recogen prácticas concretas con el objetivo de promover la democracia en entornos digitales e interculturales.

Riesgos de un uso simplista o naive de las redes sociales en clave posmoderna

Reactivar la formación de un ethos democrático y, por ende, intercultural, en sociedades digitalizadas requiere como paso previo acercarnos a nuestro contexto social y cultural —un contexto que en buena medida sigue siendo posmoderno—. Una lectura de la posmodernidad puede ayudarnos a analizar y valorar cierto uso de las redes sociales que en general podríamos denominar simple o ingenuo, cuando no perverso.

Siguiendo a autores como Lyotard (2006), Vattimo (2003), Bauman (2022) o Lipovetsky (2006), nuestra era posmoderna se caracteriza fundamentalmente por la muerte de los grandes relatos: la muerte de la 'razón', de la 'verdad', de la 'historia', del 'progreso', etc. La nuestra, es una era del vacío, del pensamiento débil y líquido. Mueren los grandes referentes intelectuales e ideológicos de la Modernidad, y desde sus cenizas brotan innumerables relatos o discursos cuya única legitimación es el grado de intensidad con que se siguen. De acuerdo con Vosoughi et al. (2018) las redes digitales han sido un enclave precisamente para la proliferación de múltiples discursos, entre ellos el de la posverdad, dada la difusión de argumentarios tan incendiarios como falsos.

Las redes han sido altavoces de contravalores (Renés et al., 2021), tan convencionales como rudos, y un medio de socialización de la estulticia y del odio hacia personas o colectivos que han sido objeto de linchamiento digital. Tal y como defiende Castells (2007), las redes han dado cobijo a discursos que, desde el punto de vista de la comunicación social democrática, merecerían no trascender del más estricto ámbito de la privacidad o de la transmisión cercana. Mensajes de homofobia u odio al di-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

ferente, proclamas a favor de la pureza étnica y la homogeneidad cultural, contenidos preconstitucionales o claramente antidemocráticos expandidos paradójicamente por un medio de comunicación alabado en sus inicios por favorecer la interacción horizontal y democrática. Las redes, en ese uso incívico y *naive*, ha sido lugar privilegiado para el no-diálogo, para las cámaras de eco o los nichos digitales (Sunstein, 2001), en donde la espiral del silencio (Noelle-Neumann, 2010) conforma la opinión del público potenciando y legitimando las voces más seguidas y ruidosas.

En este contexto, era casi esperable la era de la posverdad arropada por cierta posmodernidad malentendida, aquella que exalta de tal modo la diferencia y la irracionalidad pasional que excluye al mismo tiempo cualquier referente crítico y cualquier consenso ciudadano en torno al bien común y el desarrollo humano. También en ese contexto, apuntan Sartori (2005) y Lelkes (2016), era esperable la polarización y fragmentación de los públicos y por ende del espacio de encuentro cívico —de civilidad dolorosamente conseguida tras siglos de sufrimiento y lucha— de lo cual, se deduce casi automáticamente el debilitamiento de la democracia (Morgan, 2018) y de los valores que la sustentan. La crisis y el debilitamiento de la democracia encuentra en las redes uno de sus pilares fundamentales (Runciman, 2018; Applebaum, 2020).

En última instancia, asistimos con la llegada de las sociedades digitales a la creación de un entorno propiciatorio para la fractura social o la segmentación según gustos, ideología o preferencias previas, cuando no para la difusión de discursos que enturbian la buena comunicación y tanto degradan el debate público (Han, 2022). Un entorno en el que, adicionalmente, han proliferado las fake news, los bots y la nueva manufactura del consentimiento (Gozálvez et al., 2019). Un entorno en el que, tras el debilitamiento de la democracia liberal, parecen consolidarse nuevas formas de autoritarismo autocrático, ultranacionalista, expansionista e invasivo (Levitsky y Ziblat, 2018; Frantz, 2018).

Así pues, ¿sociedad del «conocimiento»? ¿O sociedad del bullicio y la confusión, a instancias de las corporaciones y los grupos de poder, y de un público cada vez más segmentado? ¿Interacción social y culturalmente productiva, o comunicación algorítmicamente conformada? Tras el asalto al Capitolio de los EEUU, en enero de 2021, las principales plataformas digitales (Twitter, Facebook...) decidieron cerrar la cuenta de Trump y otros líderes de la derecha radical, acción que los afectados consideraron un ataque a la libertad de expresión (derecho que, como cualquier otro, no es absoluto y que ha de encajar con otros derechos como el del respeto a la igual dignidad). ¿Cuál ha sido la dimensión de la fractura social y la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

polarización? ¿Y la dimensión de la manufactura del consentimiento y el riesgo para la democracia, para que las corporaciones tecnológicas decidan limitar el sagrado derecho a la libertad de expresión, piedra angular de las constituciones democráticas?

En efecto, cuando amparados en la libertad de expresión ciertos grupos políticos y económicos usan las redes sociales como instrumento de propaganda; cuando los usuarios, amparados en la misma libertad, utilizan las redes para publicar sucesos privados e íntimos, tratando así de trascender una existencia anodina y anónima; cuando, en fin, unos y otros invaden un nuevo espacio social digital con asuntos de orden puramente particular, escudados en la libertad que los asiste, están reconfigurando la esfera de lo público, reservada inicialmente al interés común, y desdibujando este interés al hacer añicos la difusa frontera que separa lo público (la *publizität* según Habermas, 1984) de lo privado. La opinión pública —como institución democrática clave para el control del poder— ya no está presidida por esa ficción muy útil y necesaria llamada «razón pública» (entendida como lugar de gestación y defensa de intereses generales, del debate y la deliberación pública, del matiz y la complejidad de lo plural), sino por una razón instrumental privatizada, o dicho de otro modo: por un mero agregado de intereses privados que tan sólo usan lo social como instrumento para sí.

La opinión pública se convierte en la opinión del público o, mejor, de los infinitos públicos que como nichos digitales se constituyen en el nuevo mundo de la vida que son las redes sociales (Gozálvez et al., 2019). En otras palabras, con la llegada de la sociedad digital se ha privatizado lo público. La segmentación o fragmentación social era algo previsible. El asedio al Capitolio es, en suma, el asedio de la privacidad aumentada (una nueva realidad aumentada) vía tecnológica: los intereses privados, de grupos corporativos, de asociaciones identitarias, de un "pueblo" cerrado y puro (en el sentido de privativo y exclusivo) tomaron las calles y pretendieron tomar las instituciones políticas de representación democrática para imponer un nuevo modo de entender la democracia. El *demos* ya no es la pluralidad que exige el respeto a las minorías, sino un pueblo supuestamente genuino y homogéneo que autoproclama su legitimidad para hacerse con el poder e imponer su interpretación de lo real. Una nueva versión, en suma, de esa «tiranía de las mayorías» de la que nos alertaron Tocqueville (1835/2018) y Stuart Mill (1859/1994).

Sin embargo, ni filosófica ni educativamente podemos caer en una visión fatalista a la hora de tomar el pulso a la sociedad-red. Esta versión *naive* de la privacidad y de la libertad de expresión, y por ende, de la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

democracia, anida —como hemos argumentado— en ese espacio social nuevo que nos brindan las redes sociales. Pero una versión reducida de la libertad (reducida a la mera explosión social de la privacidad, usada según intereses privados de grupos y corporaciones) no es la única ni la más interesante que se gesta en la comunicación en red. González (2021) afirma que la posverdad de la mano de una versión estrecha de la libertad, puede derivar en fundamentalismo y en un populismo etnocéntrico muy al gusto de un nacionalismo de nueva ola, poco dado al respeto y al diálogo intercultural. Ahora bien, no es menos cierto que la Red, usada en sentido ciudadano, ha sido una plataforma inmejorable para el ejercicio de otras formas más amplias y éticamente más interesantes de entender la libertad. Por ejemplo, de la libertad unida a la autonomía cívica y al pensamiento crítico, ante la inmensidad de relatos que proliferan en las redes. A este tema nos acercaremos en el próximo apartado.

Condiciones para un ethos democrático e intercultural en red

¿Cómo garantizar que las redes sociales se conviertan en auténtico foro o plaza pública para la información relevante y la argumentación sensata en democracia? ¿Bajo qué condiciones las redes sociales contribuyen a una democracia plena y al desarrollo humano sostenible? La respuesta a estos interrogantes requiere incidir en tres agentes o instancias implicadas: los propietarios o empresas de las redes, la ciudadanía y los estados.

De los propietarios, accionistas o corporaciones que gestionan las redes cabe esperar acciones a favor de la transparencia y de la verificación de contenidos, posibilitando asimismo una libertad para expresar informaciones que puedan ser rectificadas y contrastadas. Pero estas acciones no pueden depender solo del talante o arbitrio del propietario o accionistas, es decir, de la ética empresarial o economía ética que en mayor o menor medida deseen asumir. El Estado —en tanto que garante de los derechos fundamentales y del debate público en democracia— tiene que asumir su papel regulador, incentivando, junto con las empresas o por encima de ellas, políticas para una comunicación en red que no rebase los límites de una legislación ajustada a los valores constitucionales. No se trata de ejercer un papel censor, sino saludablemente regulador, a sabiendas de la complejidad de una mediación consensuada. Ante el debate ya viejo acerca de los límites de la libertad de expresión, el Estado no puede permitir que las redes sean caldo de cultivo de discursos del odio,

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

de la humillación a personas por razón de sexo, etnia, religión o credo, de la difamación gratuita escudada en el anonimato, de la incitación a la violencia, etc.

Pero el papel más relevante en la educación de un ethos democrático es el del tercer actor: la ciudadanía mediática. Ésta no es un mero agregado de individuos que vociferan o publican sin medir las consecuencias de su discurso o sus imágenes, propias o reproducidas. Según Gozálvez (2013), hablar de ciudadanía es hablar de una condición, no tanto de una categoría administrativa. Alude a la condición libre, autónoma, responsable, participativa desde el compromiso cívico y social, y por supuesto respetuosa de las personas que interactúan en la Red. Una condición ciudadana cada vez más en la línea de una ciudadanía cosmopolita o intercultural. Educar para esta condición ciudadana en lo mediático implica, pues, educar en el pensamiento crítico, pensamiento no restringido a la evaluación e interpretación de lo que la persona recibe de los medios digitales, sino que incluye también la acción sensata, lúcida y creativa en la producción de contenidos. Tal y como expresa Nussbaum (2012), todo ello redunda en la capacidad para la razón práctica pero aplicada al mundo digital y a las redes sociales.

En este sentido, Schutijser De Groot (2022) señala que la educación es una pieza clave para cultivar las capacidades y los hábitos de los participantes del discurso-en-red, a fin de superar, en la medida de lo posible, las limitaciones de nuestro conocimiento y nuestro compromiso personal con el campo político. Crear hábitos para la deliberación y el pensamiento crítico es fundamental en un mundo globalizado e intercomunicado, tanto como educar en una conciencia crítica abierta al otro, a nuevas perspectivas y cosmovisiones, pues precisamente la Red es un escenario propicio para tal encuentro o diálogo entre personas de diferente origen cultural: un mundo de posibilidades para la interacción con el otro cercano y el otro lejano. Así, las redes se presentan como una estructura comunicativa para capacitar a las personas y para ampliar la percepción vivida del otro generalizado (Mead, 1934), base cognitiva y moral para un pensamiento éticamente maduro (Kohlberg, 1984).

En última instancia, y dada la multitud de discursos que circulan en las redes, se trata de educar en una selección-interpretación-producción de contenidos abierta a la pluralidad, sin duda, pero en una búsqueda constante e inacabada del mejor discurso, de los mejores contenidos e informaciones: los más veraces y sólidos, los más aceptables con buenas razones por parte de los afectados. De acuerdo con Touriñán (2022), no hay educación de calidad sin atender a la relación educativa, una rela-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

ción creadora de cultura, que convierte la información en conocimiento, y el conocimiento mismo en elemento educativo. Se requiere una nueva epistemología hermenéutica y creadora, en donde no valga cualquier interpretación por el mero hecho de tener audiencia o seguimiento. El pensamiento crítico se nutre de un nuevo modelo hermenéutico crítico, en donde conocer inteligentemente supone entregarse a la tarea inacabada de buscar en común el mejor discurso, la mejor narración de la realidad -de la realidad de lo humano.

El pensamiento y la hermenéutica crítica en las redes supone el afán de superar sesgos cognitivos frecuentes en las argumentaciones cotidianas (Ennis, 2015; Gozálvez et al., 2022); implica educar en un conocimiento no neutral o falsamente aséptico de la realidad, sino comprometido con el desarrollo humano y los valores ético-cívicos de una ciudadanía intercultural. Es educar en un inconformismo selectivo y razonable ante la infinidad de declaraciones de la esfera digital, y para ello es menester recurrir a medios tradicionales de información (prensa o radio), por su fiabilidad y su capacidad de corroborar informaciones que asimismo se difunden en formato digital.

Autores como Knoll et al. (2020) y Kim y Ellison (2021) inciden en que la mera participación online acerca de cuestiones sociales o políticas no garantiza un compromiso real ni una participación offline realizada en buenas condiciones, por lo que es preciso llenar educativamente ese hueco. Adicionalmente, como Monasterio (2017) expresa, el pensamiento crítico digital requiere de transparencia acerca de los algoritmos que usan las grandes tecnológicas para gestionar la comunicación social, dado el impacto y la relevancia para la formación de la opinión pública. Es una demanda política y cívica en contra de la opacidad de los grupos de poder, y es una demanda pedagógica para una educación ciudadana que se precie. No es suficiente con que los usuarios, como ciudadanos, puedan rectificar y editar sus intervenciones en la red, de modo que estas sean más autónomas y realmente participativas. Es apremiante un mayor control y conocimiento ciudadano de los criterios de las tecnológicas para saber qué hacen con nuestros datos, cuáles son sus destinos y con qué provecho se usan y comercializan, con el fin de saber cuáles son los patrones que administran la recepción de nuevos contenidos y a qué cuentas se nos reenvía como usuarios, etc. Esta exigencia de transparencia es realmente democrática y no va en menoscabo de ninguna información sensible para la seguridad nacional o los intereses públicos, más bien lo contrario.

En suma, el pensamiento crítico digital no es un estado de iluminación recibido por inspiración trascendente, sino que es fruto de una

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

tarea formativa para educar en las capacidades básicas de un ethos democrático e intercultural, intelectualmente inquieto y normativamente exigente con los patrones del desarrollo humano. De esto hablaremos en el siguiente apartado reflexionando acerca del modelo o enfoque de las capacidades.

Propuestas prácticas para el desarrollo de un ethos democrático e intercultural en contextos digitales

De los esfuerzos por encontrar unas bases teóricas que promuevan el desarrollo de un ethos democrático e intercultural en entornos digitales surge esta propuesta teórico-práctica en la que los medios y en concreto las redes sociales constituyen un elemento más que oportuno para caminar hacia el desarrollo humano y el bien común. Por este motivo, y por su vinculación con el ámbito comunicativo, se alude al enfoque de las capacidades de Amartya Sen (Premio Nobel de Economía en 1998) y Martha Nussbaum, un enfoque con unos principios acordes con la noción de «desarrollo» promovida por el Programa de las Naciones Unidas y que apuntan hacia un progreso social principalmente democrático y justo. Nussbaum (2012), uniendo las dos grandes tradiciones éticas (una ética teleológica, más aristotélica, y una ética deontológica, de raíz kantiana), ha vinculado la calidad de vida con el bienestar y la libertad. Así, en su obra «Crear Capacidades. Propuestas para el desarrollo humano», Nussbaum (2012) identifica una lista de 10 capacidades esenciales para lograr una vida digna: salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno, tanto política como material (p. 61), capacidades que según la autora deberían, por una cuestión de justicia social, ser protegidas y promovidas como derechos.

Partiendo de esta teoría, las capacidades se entienden como el conjunto de oportunidades reales de las que dispone una persona para escoger la vida que tiene razones para vivir (Sen, 1999, p. 3), "unas capacidades que se expresan en la combinación de diferentes funcionamientos que pueden ser alcanzados", dado que los funcionamientos (Bicocca, 2015, p. 290) son "las cosas que el sujeto hace o la situación en la que se encuentra gracias a sus recursos y al uso que puede hacer de ellos".

Este constructo teórico reintroduce el valor de la ética en el discurso actual posmoderno y promueve la comunicación intercultural, desde la capacidad para comprendernos unos a otros reconociendo el valor de

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

lo diferente y al mismo tiempo el valor de todas las personas como fines en sí mismas (Nussbaum, 2012, p. 50), "invocando el principio de la dignidad humana y de vida humanamente digna" al margen de la herencia cultural de cada cual. Para Conill (2010) este modelo parte de la vida concreta de las personas en su diversidad cultural y del significado que las cosas tienen en las situaciones reales de su vida.

Es así como el 'enfoque de las capacidades' entiende la interculturalidad como una categoría moral, que hace de la ética y de la responsabilidad su punto de partida (Romero & Ortega, 2019) con la intención de alcanzar un marco axiológico común socialmente construido y aceptado que permita aunar las dos dimensiones de la vida humana, la natural (biológica) y la cultural. Esta propuesta, tal y como sostiene Conill (2010), se articula desde una perspectiva práctica, como plataforma para resolver los conflictos que surgen en las sociedades plurales y complejas. Sin embargo, para afrontar los desafíos que presenta una sociedad plural como la nuestra, conviene entrenar y cultivar la capacidad de los individuos, ciudadanos cosmopolitas, para participar en los debates públicos sobre la interculturalidad, y precisamente las redes sociales ofrecen un espacio propicio para alcanzar este objetivo.

De acuerdo con esta teoría, la clave para el desarrollo se encuentra en la libertad, entendida como la capacidad para elegir un proyecto de vida digno. Pero ¿qué es capaz de hacer y de ser una persona en un entorno hipercomunicado, mediático y heterogéneo? En este sentido, Gozálvez y Contreras (2014) manifiestan que la libertad en contextos mediáticos no se produce, por ejemplo, si no se asegura previamente la transparencia en las informaciones públicas y el libre acceso a la prensa plural. De ahí nace la relación entre el desarrollo humano, la libertad y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cuyo nexo es el empoderamiento ciudadano.

Para Sen (2009) "una prensa libre, junto con los derechos democráticos, pueden ayudar a prevenir las hambrunas, incluso en países relativamente pobres, ejerciendo presión sobre las autoridades públicas" (p. 342) y dando voz a los más desatendidos y desfavorecidos. Además, la transparencia de la información en los medios contribuye positivamente al desarrollo de múltiples capacidades debido al papel que desempeñan en la sociedad, a la formación de valores que promueven y al razonamiento público que provocan. Por ello, interesa destacar la importancia de crear las condiciones necesarias para que las personas puedan tomar decisiones desde el buen uso de la razón en relación con la cultura digital.

En este sentido, se necesita una redefinición de «capacidad» asociada a contextos virtuales y en concreto al uso de las redes sociales: la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

capacidad para intervenir de manera razonable y responsable en las redes sociales, de acuerdo con las necesidades de cada persona y de acuerdo con las libertades y posibilidades reales de elección que los consumidores pueden (y deben) tener (Litschka, 2019). Frente a la propuesta de carácter general que presenta Nussbaum (2012), otros autores expertos en el ámbito mediático como Hesmondhalgh (2016), Couldry (2012) y Garnham (1997), han establecido las primeras conexiones entre el nuevo contexto mediático y el *Capability approach*. Pero para ello, la primera tarea que nos proponen es reflexionar sobre una serie de cuestiones pertinentes: ¿De qué manera el valor potencial de los medios y la cultura digital pueden contribuir al desarrollo humano? ¿Y a la formación de un ethos democrático e intercultural? ¿Qué papel desempeñan las redes sociales en la actualidad? ¿Qué capacidades básicas en relación con el buen uso de las redes sociales debemos promover como sociedad? Según Hesmondhalgh (2016) y Giles (2018), las aportaciones más valiosas de la teoría de Nussbaum, en relación con la sociedad-red, se centran en:

1. El acceso a un rico conjunto de experiencias artístico-estéticas mediatizadas que pueden ayudar a las personas a comprender y mejorar sus capacidades vitales emocionales, imaginativas y cognitivas, al mismo tiempo que se potencia el activismo político y se cultiva el verdadero sentido de la democracia participativa.
2. La atención a las dimensiones afectivas en entornos virtuales para contribuir al florecimiento de las personas.
3. La valoración positiva del CA para evaluar los medios críticamente y conectarlos con preguntas más amplias de igualdad y justicia social.
4. El papel de los medios como un elemento clave para la formación de una conciencia intercultural.
5. La importancia de proponer un marco de capacidades humanas centrales para contextos digitales, como soporte para una serie de garantías constitucionales en todas las naciones.
6. El valor de la educabilidad humana como capacidad esencial en sociedades mediáticas.
7. El reconocimiento en el CA de las condiciones para el desarrollo humano frente a otros enfoques de tipo utilitarista.

La educación cívica que requiere una sociedad como la nuestra apunta al cultivo de unas capacidades digitales dirigidas a alcanzar una convivencia más integradora, plenamente democrática y promotora del desarrollo humano. En este sentido, formulamos las siguientes propuestas prácticas

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

vinculadas a 10 capacidades básicas del CA, propuestas dirigidas a la formación de un ethos democrático e intercultural en un entorno digital.

Tabla 1
Propuestas prácticas para el desarrollo de un ethos democrático e intercultural a través de las redes sociales

CONOCIMIENTO Y CONEXIÓN	• Tener al alcance un dispositivo electrónico para poder acceder a Internet, así como también disponer de un acceso básico para la conexión a la red, evitando la brecha digital. • Poseer una formación técnica que permita un uso autónomo de las redes sociales.
DIVERSIDAD	• Respetar y valorar otros lenguajes, religiones y prácticas espirituales a las que tenemos fácil acceso gracias a la cultura digital. • Apreciar la diversidad humana en todas sus formas (cuerpos humanos, modos de pensar, diversidad funcional, costumbres gastronómicas, culturas musicales…) que aparecen en los medios. • Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. • Aprender de la diversidad humana.
PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVIDAD	• Tener la capacidad para juzgar, valorar, discernir, interpretar y argumentar en entornos virtuales. • Desarrollar un ethos crítico para evitar fenómenos propios del neopopulismo digital (*haters, fans*…). • Detectar y evitar los sesgos y falacias habituales del discurso en red (sesgo de confirmación, *ad hominem, ad populum,* sesgo de disponibilidad...) (Gozálvez et al., 2022). • Elaborar, compartir, publicar, etc. contenido creativo. • Reconocer la calidad de los argumentos atendiendo a la apertura intelectual y a la pluralidad de ideas. • Comprender, analizar e interpretar el lenguaje icónico. Ser capaz de hacer autocrítica en entornos virtuales. Detectar posibles manipulaciones por parte de *Influencers, fake news,* etc.
IMAGINACIÓN VIRTUAL	• Valorar el papel de las artes en el desarrollo personal y para una educación cívica dentro de la esfera digital al cultivar la imaginación, la empatía y las capacidades de juicio y sensibilidad (Guichot, 2015). Esta capacidad implica comprender a los demás, ser empático y sintonizar con los sentimientos de otros a través de las pantallas. • Desarrollar una sensibilidad a favor de la justicia y la interculturalidad (Cortina, 2010). • Disfrutar de experiencias virtuales artísticas "estéticas, musicales, literarias, etc." (Nussbaum, 2002).

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

INTEGRIDAD EMOCIONAL Y PRIVACIDAD	• Disponer de una buena salud emocional. No estar sujeto a la ansiedad o al miedo por las posibilidades que ofrece un entorno digitalizado (*haters*, *likes*, *stories*, mensajería instantánea…). • Ser capaz de no depender emocionalmente de ninguna de las posibilidades (programas informáticos, aplicaciones, etc.) que ofrece la cultura digital (Hesmondhalgh, 2016). • Respetar y sentirse respetado a nivel emocional. • Interactuar en las redes respetando los límites de tu propia privacidad y la de los demás. • Desarrollar una integridad emocional que evite una adicción a las redes, dependencia emocional y similares provocados por no recibir suficientes *likes*, *followers*, etc.
ÉTICA Y VALORES	• Tener respeto por uno mismo y por los demás en todo momento. • Aplicar como criterio para juzgar contenidos en red los valores fundamentales de una ética cívica democrática. • Ser tratado con dignidad a través de las pantallas y no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. • Denunciar situaciones de *ciberbulling*, *sexting, grooming* y similares que atentan directamente sobre los derechos y la dignidad de las personas. • Ser responsable para no crear ni compartir contenido denigratorio hacia otras personas.
RACIONALIDAD COMUNICATIVA	• Escuchar de manera activa cuando participas en un diálogo y hacer uso de las condiciones de igualdad, de veracidad y de respeto entre sus participantes (Habermas, 1989). • Aplicar las características de la teoría de la acción comunicativa en todos los escenarios que las nuevas tecnologías nos ofrecen (*streaming*, redes sociales, blogs, aplicaciones para la mensajería instantánea, etc.) con el fin de promover una racionalidad discursiva más allá de la subjetividad (Gozálvez y Contreras, 2014). • Comprender lo que otros exponen y participar en debates mediáticos. • Ser capaz de abrir un espacio para la intersubjetividad en la búsqueda de acuerdos ante diferentes perspectivas sobre un mismo asunto. • Disponer de un espacio virtual en el que la persona tenga la oportunidad de expresarse y participar en actos comunicativos de diversa índole (entretenimiento, formación, etc.).
PARTICIPACIÓN EN ASUNTOS PÚBLICOS	• Ser responsable como ciudadano y preocuparse por los problemas que afectan a la comunidad en la que vives. • Involucrarse en la resolución de problemas sobre asuntos públicos. • Luchar contra las desigualdades sociales aprovechando las herramientas digitales para la transformación social. • Participar virtualmente en el sentido práctico de la democracia. • Recibir y emitir información por diferentes medios digitales de los sucesos que se producen en tu comunidad.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

RELACIONES Y REDES SOCIALES	• Ser capaz de iniciar una amistad por las redes sociales. • Formar grupos de amigos para el ocio virtual y desarrollar una confianza recíproca. • Ampliar el círculo social con la ayuda de los medios digitales. • Tener la capacidad para afiliarte a aquellos grupos de personas con intereses afines a los tuyos, por ejemplo, encontrando en la red grupos políticos, religiosos, artísticos, asociaciones cívicas, etc. • Participar en un grupo con el objetivo de aprender virtualmente, trabajar con otros y resolver problemas. • Relacionarse con los demás para formar valiosos grupos de aprendizaje colaborativos y participativos (Boni et al., 2010).
COSMOPOLITISMO E INTERCULTURALIDAD	• Concebir la propia nación como parte de un orden mundial (Nussbaum, 2005). • Demostrar una capacidad de apertura y sensibilidad en un contexto repleto de culturas practicando la inclusión activa y la alteridad, reconociendo el valor de la diversidad de otras miradas, otros lenguajes, otros saberes, etc. • Desarrollar la capacidad para implicarse en problemas mundiales que requieren de una deliberación transnacional. • Reconocer a las personas como poseedoras de múltiples identidades culturales y pertenecientes a grupos que son, a su vez, heterogéneos y dinámicos. • Abordar la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural (Gil, 2018). • Confiar en la ética del 'estar en relación' como base de una sociedad que puede definirse como buena y justa (Alessandrini, 2017).

Fuente: Elaboración propia considerando las fuentes citadas en la tabla.

En este marco de ideas, las capacidades se entienden como oportunidades y habilidades que deben ser promovidas en las sociedades actuales, sobre todo en la juventud, puesto que los más jóvenes representan el colectivo que más horas invierte en la red ya sea visualizando, compartiendo o creando contenido. Precisamente, del papel de las instituciones sociales y educativas depende que la ciudadanía desarrolle estas capacidades con responsabilidad a partir del buen uso de la libertad y la racionalidad porque —en forma de referentes prácticos y axiológicos— estas capacidades representan la posibilidad de expandir la libertad de las personas en una sociedad digitalizada, empoderándolas y capacitándolas desde el punto de vista social, político y ciudadano. En relación con esta última idea, la Unesco, a través del informe Indicadores de Desarrollo Mediático (2008) y más tarde a través de la MIL Alliance: Media and Information Literacy (2018), hace hincapié en la necesidad de educar en iniciativas sociomorales a los considerados nativos digitales, al declarar que esta condición no garantiza en absoluto el desarrollo de una competencia mediática. Generalmente los adolescentes poseen una instrucción técnica avanzada sobre los medios digitales, no obstante, la competencia

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

mediática va más allá y necesita de un conjunto de capacidades básicas como las propuestas planteadas en la tabla 1.

Así pues, podemos afirmar que pese al uso incívico y antidemocrático de las redes, en el ámbito educativo han irrumpido experiencias innovadoras a través del uso de redes sociales como Tiktok o Instagram, las cuales contribuyen a dibujar un nuevo horizonte pedagógico (Blanco y González, 2021; Escamilla et al., 2021; Montes et al., 2021; Lázaro, 2020). Las redes sociales —con sus componentes lúdicos y socializadores— constituyen un medio más que prometedor para educar innovando tanto en el ámbito formal como en el informal. El reto actual es educar en un uso adecuado de las redes sociales, en la línea de una educación cívica, reflexiva y deliberativa, un uso que promueva la autonomía, el trabajo cooperativo y la construcción dinámica del conocimiento por parte del alumnado, con el fin de favorecer las capacidades humanas básicas y la construcción del conocimiento.

Desde distintas administraciones se fomenta un uso educativo de las redes, como el concurso "TikTokers por la igualdad" (subdelegación del Gobierno en Almería, 2020) cuyo objetivo es fomentar en la juventud el valor de la igualdad de género, así como la capacidad reflexiva y creativa a través de TikTok.

Si nos centramos en la juventud, por ejemplo, se ha demostrado que TikTok e Instagram son las redes sociales más utilizadas por los y las adolescentes en los últimos años (Ditrendia digital marketing trends, 2018; Statista, 2019). De acuerdo con Lázaro (2020), TikTok es una red social con una interfaz simple e intuitiva que permite a los usuarios crear y compartir vídeos cortos a través del smartphone con una duración de entre tres y sesenta segundos. Además, permite insertar texto, música, grabar voces, jugar con la velocidad de composición, con los efectos de cámara, dispone de chat, etc. También se pueden hacer comentarios, compartir contenido y dar likes. A partir de este recurso digital, están surgiendo iniciativas interesantes en las aulas de secundaria como la realización de un 'Tikbooktok'. El alumnado, después de la lectura de un libro, ha de realizar individual o colaborativamente un resumen del mismo haciendo uso de TikTok.

Para lograr que el alumnado reflexione sobre el uso de las redes sociales previamente a la realización de esta actividad, conviene que el docente organice un debate en el aula con el objetivo de ahondar sobre los problemas derivados del mal uso de las redes; y también, sobre su relación con el empoderamiento ciudadano. Autores como Blasco y López (2020) proponen otra iniciativa educativa que rompe con el uso *naive* y

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

promueve un uso capacitante de las redes (según los parámetros expuestos), consistente en la creación de una cuenta temática en la red social Instagram sobre contenidos de filosofía con el fin de que los estudiantes asuman el rol de 'filósofos influencers'.

Para el desarrollo de esta actividad, el alumnado organizado por grupos trabajará de manera cooperativa, creando una cuenta con los siguientes elementos: nombre y foto de portada, una descripción del perfil y las imágenes con sus respectivas descripciones en el pie de foto incluyendo hashtags. El objetivo de esta actividad es crear 10 "memes" sobre diferentes contenidos de la asignatura; de este modo, el alumnado, además de tener la necesidad de comprender los contenidos de la materia, debe ser creativo y utilizar la imaginación para componer un contenido lúcido y original. Una situación que favorece la asimilación de los conocimientos y su memorización.

De esta manera, las redes sociales se presentan como una herramienta útil con fines didácticos valiosos, relacionados con el pensamiento crítico y el empoderamiento ciudadano (con el desarrollo humano), un espacio digital en el que el alumnado, en la actualidad, se siente a priori familiarizado y motivado.

A modo de conclusión: empoderar a la ciudadanía democrática desde las redes sociales

Las propuestas educativas innovadoras como las mencionadas se sitúan en un horizonte pedagógico para un uso de las redes comprometido socialmente, de acuerdo con un *ethos* democrático, con el desarrollo humano y con el diálogo intercultural, abierto a cualquier persona o grupo humano. En este sentido, la tecnología bien aprovechada se perfila como un medio para formar a la ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013), según una conciencia ética posconvencional (Kohlberg, 1984), de acuerdo con principios universales de justicia y de cuidado.

En conclusión, una educación del siglo XXI necesita formar parte de estas nuevas prácticas digitales en las que la ciudadanía se ve inmersa. Precisamente de esta idea surgen numerosas iniciativas en la educación formal: partir de interacciones lúdicas en la red y de prácticas pedagógicas adecuadas puede activar el componente socialmente comprometido de los jóvenes, invitando a la participación en los asuntos públicos y cultivando nuevas formas de cooperación y de colaboración con la comunidad próxima y lejana, particular y global.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

Siguiendo a expertos sobre los medios en relación con el desarrollo humano (Couldry, 2012; Garnham, 1997; Hesmondhalgh, 2016; Mansell, 2002), interesa destacar que las redes sociales pueden contribuir positivamente al empoderamiento ciudadano: este es el sentido de la propuesta práctica ofrecida, en la que hemos vinculado diez capacidades básicas con funcionamientos y acciones concretas que expanden la libertad y contribuyen decididamente a empoderar a la ciudadanía mediática, avanzando en el camino hacia una sociedad más cohesionada, más allá del frecuente uso *naive* de las redes. Las claves éticas y cívicas, en forma de capacidades, contribuyen a disminuir la apatía cívica y a reforzar las libertades, la autonomía y la participación en los asuntos de la comunidad, a partir del buen uso de los medios.

Bibliografía

AGUILAR, Floralba del Rocío
2011 Reflexiones filosóficas sobre las tecnologías y sus nuevos escenarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, *11*, 123-174. https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06

ALESSANDRINI, Guiditta
2017 *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* Universidad Politécnica Salesiana: Abya-Yala.

APPLEBAUM, Anne
2020 *Twilight of democracy. The seductive lure of authoritarianism*. Doubleday.

ATTFIELD, Robin
2010 *Ética ambiental y políticas internacionales*. Ediciones Unesco. https://bit.ly/3BqYSx7

BAUMAN, Zygmunt
2022 *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

BICOCCA, Mauricio
2015 Competencias vs. capacidades. Un análisis filosófico de un paradigma emergente para la educación superior latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, *2*(4), 281-298. https://bit.ly/3QTYBIR

BLANCO, Alfredo & GONZÁLEZ, Mercedes
2021 Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok. *Educatio Siglo XXI*, *39*(2), 169-190. https://doi.org/10.6018/educatio.465551

BLASCO, José Salvador & LÓPEZ, Rubén
2020 Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Revista de Comunicación*, (151), 25-45. https://doi.org/10.15178/va.2020.151.25-45

BONI, Alejandra, LOZANO, José Félix & WALKER, Melanie
2010 La educación superior desde el enfoque de capacidades. Propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(3), 123-131. https://bit.ly/3BlKN42

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

CASTELLS, Manuel
2007 *La Galaxia Internet*. Madrid: Plaza & Janés.
CONDE DEL RIO, Manuel Antonio
2021 Estructura mediática de Tiktok: estudio de caso de la red social de los más jóvenes. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, *26*, 59-77. https://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e126
CONILL, Jesús
2010 Hermenéutica crítica intercultural desde el enfoque de las capacidades. *Investigaciones Fenomenológicas*, *7*, 35-44. https://doi.org/10.5944/rif.7.2010.5528
CORTINA, Adela
2010 *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
COULDRY, Nick
2012 *Media, society, world: social theory and digital media practice*. Polity Press.
DITRENDIA, DIGITAL MARKETING TRENDS
2018 *Informe ditrendia: Mobile en España y en el Mundo*. https://bit.ly/3f3K9kp
ENNIS, Robert
2015 Critical thinking: a streamlined conception. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31-49). California: Palgrave Handbooks.
ESCAMILLA, Paloma, ALGUACIL, Mario & López, Samuel
2021 Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, *28*. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302.
FRANTZ, Erica
2018 *Authoritarianism. What everyone needs to know*. Oxford: Oxford University Press.
GIL, Mario Germán
2018 Educación y ética para una ciudadanía mundial. *Revista Redipe*, *7*(2), 43-52. https://bit.ly/3LrekOl.
GONZÁLEZ, Jorge
2021 El posmodernismo y el realismo en la aporía de la posverdad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, *31*, 89-111. https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.03
GOZÁLVEZ, Vicent
2013 *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
GOZÁLVEZ, Vicent & CONTRERAS, Paloma
2014 Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Revista Científica de Educomunicación*, *42*(21), 129-136. https://doi.org/10.3916/C42-2014-12
GOZÁLVEZ, Vicent, ROMERO, Luis Miguel & LARREA, Camilo
2019 Twitter and public opinion. A critical view for an educational outlook. *Revista Española de Pedagogía*, *77*(274), 403-419. https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-04
GOZÁLVEZ, Vicent, VALERO, Aida & GONZÁLEZ, María Rosario
2022 Critical thinking on social networks. A theoretical proposal for civic education in digital environments. *Estudios sobre Educación*, *42,* 35-54. https://doi.org/10.15581/004.42.002

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

GARNHAM, Nicholas
1997 Amartya Sen's 'capabilities' approach to the evaluation of welfare: its application to communication. *Javnost*, *4*(4), 25-34. https://doi.org/10.1080/13183222.1997.11008658
GILES, Moss
2018 Media, capabilities, and justification. *Media, Culture & Society*, *40*(1), 94-109. https://doi.org/10.1177/0163443717704998
GUICHOT, Virginia
2015 El 'enfoque de las capacidades' de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Revista Interuniversitaria*, *27*(2), 45-70. https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570
HABERMAS, Jürgen
1984 *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
1989 *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
1999 *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
HAN, Byung
2022 *Infocracy. Digitization and the crisis of democracy*. Wiley.
HESMONDHALGH, David
2016 Capitalism and the media: moral economy, well-being and capabilities. *Media Culture & Society*, *39*(2), 202-218. https://doi.org/10.1177/0163443716643153
IAB-ELOGIA
2021 *Estudio de Redes Sociales 2021*. https://bit.ly/3Uxx5UH
KIM, Dam Hee & ELLISON, Nicole
2021 From observation on social media to offline political participation: The social media affordances approach. *New media & society*. https://doi.org/10.1177/1461444821998346
KNOLL, Johannes, MATTHES, Jörg & HEISS, Raffael
2020 The social media political participation model: A goalsystems theory perspective. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, *26*(1), 135-156. https://doi.org/10.1177/1354856517750366
KOHLBERG, Lawrence
1984 *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. Harpercollins.
LÁZARO, Rebeca
2020 La red social Tiktok y su integración en el aula de literatura: propuestas didácticas. En E. López y D. Cobos (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3587-3597). Octaedro. ISBN 978-84-18348-22-8.
LELKES, Yphtach
2016 Mass polarization: Manifestations and measurements. *Public Opinion Quarterly*, *80*(1), 392-410. https://doi.org/10.1093/poq/nfw005
LEVITSKY, Steven & ZIBLAT, Daniel
2018 *How democracies die*. United Kingdom: Crown.
LIPOVETSKY, Gilles
2006 *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

LITSCHKA, Michael
2019 The political economy of media capabilities: the capability approach in media policy. *Journal of Information Policy*, *9*, 79-110. https://bit.ly/3QYHCVI
LYOTARD, Jean François
2006 *La condición postmoderna.* Buenos Aires: Cátedra.
MANSELL, Robin
2002 From digital divides to digital entitlements in knowledge societies. *Current sociology, 50*(3), *407-426.* https://doi.org/10.1177/0011392102050003007
MEAD, George
1934 *Mind self and society.* Chicago: University of Chicago Press.
MONASTERIO, Anibal
2017 Algorithmic ethics: ethical implications of a society increasingly governed by algorithms. *Dilemata*, *24,* 185-217. https://bit.ly/3UiBwm3
MONTES, Ramón, FERNÁNDEZ, Ana & MASSÓ, Belén
2021 Disrupción pedagógica en educación secundaria a través del uso analógico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, *32*(3), 427-438. https://doi.org/10.5209/rced.70399
MORGAN, Susan
2018 Fake news, disinformation, manipulation and online tactics to undermine democracy. *Journal of Cyber Policy*, *3*(1), 39-43. https://doi.org/10.1080/23738871.2018.1462395
NOELLE, Elisabeth
2010 *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social.* Barcelona: Paidós.
NUSSBAUM, Martha
2002 Education for citizenship in an era global connection. *Studies in Philosophy and Education*, *21,* 289-303. https://doi.org/10.1023/A:1019837105053
2005 *El cultivo de la humanidad.* Barcelona: Paidós.
2010 Sin *fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz.
2012 *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.
PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARRROLLO
2021 *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.* Informe Anual 2021. https://bit.ly/3QNodqM
RENÉS, Paula, HERNÁNDEZ, María José, CALDEIRO, Mari Carmen & ALVITES, Cleofé
2021 Countervalues of the digital ethos perceived by future trainers. *Comunicar*, 69, 57-67. https://doi.org/10.3916/C69-2021-05
ROMERO, Eduardo & ORTEGA, Pedro
2019 *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad.* Barcelona: Octaedro.
RUNCIMAN, David
2018 *How democracy ends.* Basic books.
SARTORI, Giovanni
2005 *Parties and party systems: A framework for analysis.* Cambridge: ECPR Press.
SCHUTIJSER DE GROOT, Dennis
2022 Afrontar la posverdad desde un fundamento neo-aristotélico de la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, *32*, 225-243. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.07

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

SEN, Amartya
1999 *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
2009 *The idea of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
STATISTA
2019 *Distribution of Instagram users worldwide as of April 2019, by age group.* https://bit.ly/3SewmFP
SUNSTEIN, Cass
2001 *Republic.com*. Princeton: Princeton University Press.
TOURIÑÁN, José Manuel
2022 Construyendo educación de calidad desde la pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, *32*, 41-92. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.01
UGALDE, Cecilia y GONZÁLEZ, Catalina
2022 Edutubers, influencers y TikTok en la educación a partir de la COVID-19. En R. Contreras y C. Ugalde (Eds.), *Adolescentes en la era de las redes sociales* (pp. 9-24). https://bit.ly/3UwfvjQ (2022-06-20).
UNESCO
2015 *Rethinking education. Towards a global common good?* https://bit.ly/3xytID1 (2022-06-05).
2008 *Indicadores de Desarrollo mediático. Marco para evaluar el desarrollo de los medios de comunicación social*. Conferencia de las Naciones Unidas.
2018 *MIL Alliance: Media and Information Literacy*. https://bit.ly/3dni3jk
VOSOUGHI, Soroush, ROY, Deb & ARAL, Sinan
2018 The spread of true and false news online. *Science*, *359*(6380), 1146-1151. https://doi.org/10.1126/science.aap9559
VATTIMO, Gianni
2003 *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2022
Fecha de revisión del documento: 20 de septiembre de 2022
Fecha de aprobación del documento: 20 de noviembre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 41-64.

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.02

Perspectiva antropológica del perdón desde Hannah Arendt y Leonardo Polo

Anthropological perspective of forgiveness from Hannah Arendt and Leonardo Polo

Elda Millán-Ghisleri[*]
Universidad Villanueva, Madrid, España.
emillan@villanueva.edu
https://orcid.org/0000-0001-7933-6508

Josu Ahedo-Ruiz[**]
Universidad Internacional de la Rioja, Logroño, España
josu.ahedo@unir.net
https://orcid.org/0000-0002-2480-5423

Resumen

El perdón ha sido estudiado en los últimos años desde diferentes perspectivas. El interés en este tema se explica por la necesidad de abordar estrategias de desarrollo personal e interpersonal. Las aproximaciones de diversa índole que se han realizado hasta el momento no permiten una comprensión total del perdón. Por ello, el objetivo de este artículo es mostrar el fundamento antropológico del perdón desde Hannah Arendt y Leonardo Polo, así como las repercusiones educativas que tiene esta virtud en el crecimiento personal. El perdón, entendido como virtud, cobra especial relevancia y se destaca que no es únicamente un acto *reparador*, sino también *regenerador* de la persona. Se realiza una búsqueda bibliográfica de los principales autores contemporáneos que lo comprenden así, asumiendo ambas dimensiones del perdón -reparador y regenerador- entre los que se encuentran: Paul Ricoeur, Jacques Derrida y Emmanuel Levinas. El trabajo profundiza en la propuesta de Hannah Arendt y en la antropología trascendental de Leonardo Polo por el interés de sus aportaciones al respecto, y las repercusiones de carácter educativo que sugieren en torno al desarrollo personal con la adquisición de la virtud: el pensamiento de ambos autores sugiere la concepción del perdón como una virtud que contribuye al crecimiento personal y favorece las relaciones interpersonales.

Palabras clave

Perdón, virtud, Hannah Arendt, Leonardo Polo, antropología, educación

Forma sugerida de citar: Millán-Ghisleri, Elda & Ahedo-Ruiz, Josu (2023). Perspectiva antropológica del perdón desde Hannah Arendt y Leonardo Polo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 34,* pp. 65-86.

[*] Doctora en Educación. Profesora en los Grados de Educación y en el Máster del Profesorado de la Universidad Villanueva. Ha participado en congresos internacionales y ha publicado artículos y capítulos de libros sobre temas relacionados con la Filosofía de la Educación, Teoría de la Educación y Antropología de la Educación.

[**] Doctor en Filosofía. Desde 2011 es profesor en la Universidad Internacional de La Rioja impartiendo asignaturas en varias titulaciones de Grado y Máster. Ha participado en congresos y ha publicado artículos y capítulos de libros sobre temas relacionados con la Filosofía de la Educación, la educación en valores y la educación moral.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Abstract

Forgiveness has been studied in recent years from different perspectives. The interest in this topic is explained by the need to address personal and interpersonal development strategies. The various approaches that have been made so far do not allow a full understanding of forgiveness. Therefore, the objective of this article is to show the anthropological foundation of forgiveness from Hannah Arendt and Leonardo Polo, as well as the educational repercussions that this virtue has on personal growth. Forgiveness, understood as a virtue, takes special relevance and it is highlighted not only as a repairing action, but also as regenerator of the person. A bibliographic search is made of the main contemporary authors that understand it so, assuming both interpretations -repairing and regenerating- among whom are Paul Ricoeur, Jacques Derrida and Emmanuel Levinas. The work delves into Hannah Arendt's proposal and Leonardo Polo's transcendental anthropology due to the interest of his contributions in this regard and the educational repercussions that they suggest around personal development with the acquisition of virtue: the thought of both authors suggests the conception of forgiveness as a virtue that contributes to personal growth and favours interpersonal relationships.

Keywords

Forgiveness, virtue, Hannah Arendt, Leonardo Polo, anthropology, education.

Introducción

El término *perdón* ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, entre ellas: la religiosa, la psicológica, la legal, la educativa, la filosófica y la antropológica. Desde finales del siglo XX se han incrementado notablemente los estudios psicológicos del perdón que explicitan un modo específico de desarrollar respuestas positivas, entre los que se encuentran el realizado por Gismero-González et al. (2020), el de Rosales-Sarabia et al. (2017), o el de Wade & Worthington (2003). Otros autores como Mullet (2011), lo han abordado como elemento esencial en las terapias maritales. Asimismo, siguiendo a Serrano (2017), con frecuencia el perdón se ha tratado como un proceso personal orientado a la recuperación psicológica tras algún dolor sufrido. En este caso, el perdón consistiría en reemplazar las emociones negativas por otras positivas, lo que se traduciría en desear el bien del ofensor para dirigirse a él con un mejor comportamiento en el futuro.

En su significado religioso, frecuentemente se ha señalado que la capacidad de perdonar es una de las experiencias personales que conviene educar en las aulas en la asignatura de religión, como señalan Freedman (2018) y Mullet et al. (2004), entre otros. No obstante, hoy se ha producido una secularización del concepto de perdón, desligándolo del sentido religioso de culpa y pecado, aunque, por lo general, ha sido abordado como un concepto moral. En este sentido, desde el punto de vista cívico, cabe destacar que la tolerancia y el perdón manifiestan la libertad de la persona, pero son actos distintos. Según Villar Ezcurra (2006), la to-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

lerancia posibilita la virtud cívica. Por su parte, Etxeberría (1997) señala que la tolerancia encuentra su límite en la injusticia; es decir, cualquier acto injusto lleva anexo una venganza que reclama la justicia, como indica Echano (2002).

Desde la perspectiva legal, siguiendo a Nieves (2015), el perdón es irreductible a un simple término jurídico o político, dado que posibilita superar el odio y el rencor por la ofensa sufrida. Por eso, el deseo de justicia ante dicha ofensa es sustituido por la capacidad de perdonar cuando nace del amor. En el ámbito social, según Dordron y De Oliveira (2015), el perdón se acepta como garantía de las relaciones interpersonales porque restaura el bienestar entre la víctima y el ofensor.

Desde un análisis psicológico de este concepto, recalcamos la insuficiencia de concebirlo como una mera estrategia cognitiva, fruto de una reacción emocional por el sentimiento de compasión hacía alguien que está dolido por una injusticia sufrida. El acto de pedir perdón, con frecuencia, surge como consecuencia de la compasión que siente quien ofende. Asimismo, Wade et al. (2014), señalan que la compasión también ayuda a que la persona ofendida acepte el perdón de quien le ha ofendido –actitud que es causada por determinados pensamientos y sentimientos-, y con esa aceptación se produce un aumento de pensamientos y sentimientos positivos. Por eso, el acto de pedir perdón o perdonar suele ir acompañado, incluso causado, por un sentimiento empático como respuesta al dolor del ofendido. En este sentido, podemos decir que la capacidad de perdonar posibilita *reparar* las relaciones personales. Sin embargo, pedir perdón no implica necesariamente olvidar lo sufrido, porque el recuerdo de ese mal siempre puede desatar sentimientos de venganza. Villegas (2017) señala que el dolor no se resuelve con el simple hecho de pedir disculpas, aunque al ofensor le sirve para *liberarse* de un pasado que le bloquea.

En la actualidad, según la perspectiva psicológica, también es inusual oír la palabra *perdón*; se dice *lo siento* como un cumplido de cortesía, aunque no siempre es consecuencia de una verdadera empatía mostrada hacia el ofendido y quiera expresar la comprensión de cómo se siente la persona ofendida. Sin embargo, es preciso evitar la confusión entre el sentimiento de arrepentimiento de la expresión verbal sincera de pedir perdón que el ofensor realiza, el cual requiere un acto voluntario, previamente mediado por un acto de la razón. En relación con esto, no conviene reducir la capacidad de perdonar a una reacción espontánea, sino más bien afirmar que la expresión del perdón es un acto libre ejercido por la persona, "un acto virtuoso" que desarrolla ciertas actitudes y

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

competencias de afrontamiento ante el dolor. En efecto, perdonar una ofensa recibida es mucho más: es un acto de magnanimidad que implica aceptar esa disculpa. Y como acto de magnanimidad, es una virtud. Entender la capacidad de perdonar como mera compasión es un reduccionismo de la cultura actual, porque, aunque pueda estar precedido por una emoción empática, es más que esa reacción emotiva. En esta investigación se quiere destacar que el perdón no sólo *repara* la ofensa, sino que es capaz de *regenerar* las relaciones interpersonales entre el ofensor que pide perdón y el ofendido que lo acepta. Desde el punto de vista filosófico, el perdón y el arrepentimiento han sido abordados con cierto interés en los últimos años por algunos autores como Cázares-Blanco (2020) y González Montero (2018), entre otros.

En cuanto al problema a resolver, consideramos que, en el ámbito educativo, el perdón se ha tratado desde un punto de vista psicológico en relación con el bienestar emocional como un modo de sentirse mejor al pedir y aceptar el perdón, no obstante, no se encuentran propuestas educativas en las que se profundice en todo su contenido antropológico, perspectiva que se quiere proponer en este trabajo, dado que desde otras perspectivas (las mencionadas), la visión del perdón no alcanza a comprender el crecimiento humano en toda su hondura. Para ello, desde el horizonte antropológico se lleva a cabo el análisis distinguiendo el sentido reparador del regenerador del perdón.

Con relación a la metodología utilizada en esta investigación, se hace una revisión de carácter teórico y se analizan textos en los que los autores seleccionados abordan la noción de perdón con el doble sentido: *reparador de* la ofensa y *regenerador* de la persona; siendo este segundo sentido el que profundiza el alcance antropológico de este artículo.

Respecto a la estructura del artículo, en primer lugar, se recogerán algunos de los autores contemporáneos más significativos que han estudiado el perdón desde un prisma antropológico –crecimiento humano– y cuyas propuestas sugieren esta distinción *reparadora-regeneradora.* Jankélévitch, Derrida, Ricoeur y Levinas son los más relevantes, en relación con lo que el artículo pretende. Se hará una breve inmersión en sus aportaciones porque son significativas para comprender el verdadero alcance del significado *regenerador* de perdonar. Con objeto de dar respuesta a esto, en segundo lugar, se estudiará con mayor profundidad, el pensamiento de Hannah Arendt y de Leonardo Polo, ya que la antropología de ambos sugiere interesantes apuntes sobre el sentido *regenerador* del perdón y su alcance en el crecimiento personal.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

Arendt (2005) afirma que esta realidad ayuda a mejorar la acción humana, restaurándola, ya que supone un nuevo comienzo en el obrar. De su mano, se explicará que el perdón es una virtud que contribuye al crecimiento personal y que contiene tanto la dimensión *reparador*a como la *regeneradora*. Por su parte, Leonardo Polo, partiendo de su antropología centrada en el crecimiento personal –en la que la virtud es un eje esencial– sugiere una perspectiva interesante que puede complementar la propuesta de Hannah Arendt. Su pensamiento invita a tener una visión más profunda al considerar el perdón como un acto virtuoso que tiene su origen en la capacidad de amar a nivel personal. Para ello se hará una breve inmersión en la *estructura donal* desarrollada por el autor (Polo, 2016) en la que señala como específico de la persona su capacidad de *darse* y *aceptar* a los demás. El perdón será un elemento clave para que esto sea posible.

Por todo ello, la aportación principal del trabajo es destacar que la capacidad de perdonar contribuye a la mejora personal y posibilita *reparar* la ofensa y *regenerar* a la persona y –como consecuencia– a mejorar sus relaciones interpersonales. Además, se señala que –por su relación con la aceptación personal– es una virtud que propicia la adquisición de otras virtudes, como la magnanimidad, la esperanza, la fortaleza y la veracidad.

Se advierte del peligro de soslayar el valor humano que tiene el perdón como virtud en el desarrollo personal, tesis subrayada en este artículo. En efecto, el sentimiento de arrepentimiento que, habitualmente, impulsa a pedir perdón, acompañado de la disposición virtuosa para pedirlo, no procede de la esfera religiosa, sino que nace de la persona desde su configuración antropológica. Esto significa que no se puede comprender a la persona sin el perdón, ya que, cuando es auténtico y sincero, nos acerca a la intimidad del otro. Por ello las relaciones interpersonales son la base para el crecimiento humano en la virtud, también de esta.

Algunas teorías en las que se vislumbra un sentido regenerador del perdón

El holocausto nazi ha permitido reflexionar sobre si un acto de perdón puede reparar cualquier acción; incluso aquella en la que el mal ha corrompido completamente al ser humano. En este sentido, ante la pregunta de si es perdonable cualquier ofensa, Jankélévitch (1986) afirma que estas matanzas han modificado su percepción del término *perdón*. Para este autor, la realidad del holocausto nazi es un acontecimiento irrepara-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

ble, incluso imperdonable, ya que los criminales no han pedido perdón y aunque lo pidieran el mal causado es de tal magnitud que difícilmente puede ser perdonado. Por tanto, la cuestión es tan seria que Jankélévitch se plantea si este fenómeno puede ser reparador del ser humano cuando el ofensor no puede devolver al ofendido lo que este ha perdido. No obstante, no es el propósito de este trabajo detenerse en el holocausto judío y cómo ha influido en la concepción del perdón como valor humano, tema que ya ha sido abordado por otros autores como Echeburúa (2013).

Entre los filósofos contemporáneos podrían destacarse Derrida Ricoeur, Levinas que amplían la perspectiva del perdón como mero sentimiento, proponiéndolo como elemento necesario para el crecimiento humano con un sentido *reparador* y –en cierta medida– *regenerador* del ser humano. No obstante, estas visiones no son puramente antropológicas porque son abordadas desde una perspectiva más filosófica. El análisis realizado permite vislumbrar aportaciones de interés sobre el perdón que ayudan a entender cómo educar en el perdón, superando así la visión meramente psicológica.

El perdón condicional e incondicional de Derrida

El primer autor es Jacques Derrida, quien señala (2015) que es preciso diferenciar dos esferas del perdón: aquella que afecta al ámbito privado de la persona y, otra, a la dimensión legislativa. Según él, hay varios significados de este término relacionados con cuestiones legales, como son la disculpa, el arrepentimiento, el pesar; pero también distingue otros tipos de carácter político, como pueden ser el indulto y la amnistía.

Este autor define el perdón en un doble sentido. El primero de ellos es un concepto puro e *incondicional*, exento de cualquier finalidad externa como, por ejemplo, la redención. Derrida (2002) destaca la necesidad de que el perdón sea incondicional porque se concede incluso a quien no se ha arrepentido. Al respecto, este autor (2001) señala también que el acto de perdonar se otorga, aunque el ofensor no haya manifestado un claro cambio de actitud porque no está arrepentido. Por eso, esta modalidad de perdón no está condicionada a que previamente se haya perdonado o no en una relación interpersonal. Este sentido del perdón, según Derrida (2001), es excepcional y extraordinario porque es como si al perdonar se interrumpiera el transcurrir ordinario de la temporalidad histórica. En este caso, el perdón es concedido al culpable sin contrapartida, incluso aunque no lo haya pedido.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

En segundo lugar, habla del "*perdón condicional*, que es proporcional al reconocimiento de la falta sufrida, al arrepentimiento mostrado y a la transformación del pecador" (Derrida, 2015, p. 34). Este segundo sentido del perdón está sujeto a tres elementos: el primero de ellos es que haya conciencia de haber cometido una falta. El segundo se refiere a la propia transformación que se produce en quien pide perdón. Por último, el ofensor debe mostrar el firme compromiso de no cometer de nuevo una falta semejante (Derrida, 2002). Por tanto, el *perdón incondicional* que se otorga, aunque el ofensor no lo pida ni esté arrepentido, podría identificarse con un acto que, en cierta medida, puede contribuir al crecimiento personal porque supone aceptar al otro, sin fijarse exclusivamente en el papel reparador del perdón, ya que se perdona al ofensor en cuanto tal.

La superación de la Regla de Oro de Ricoeur

Por su parte, para Paul Ricoeur (1999), "el perdón es un valor no solo supra jurídico, sino supra ético" (p. 95), porque entiende la capacidad de perdonar como un don generoso que implica la exigencia radical de amar al enemigo, algo superior a la Regla de Oro. Ricoeur sostiene que el perdón es un acto de amor de la persona, y no tanto de la justicia porque no es algo que se pida o que se merezca, sino que se da y se acepta libremente, tal y como señala Aranzueque (2017). Se trata de algo excepcional y extraordinario que posibilita la reparación (Ricoeur, 2006).

En esta línea, Rebok (2015) indica que en el pensamiento ricoeriano el perdón no elimina la memoria de la ofensa realizada, sino que la asume y la transforma. Por eso, como afirma Ricoeur (2006), cuando una persona pide perdón, no significa que deseche o reprima la ofensa; implica la capacidad de olvidar el mal sufrido, ya que solo así se puede perdonar realmente. Por ese motivo, para este autor (Ricoeur, 2011), la acción de perdonar significa dar un futuro a la memoria porque permite realizar nuevas promesas y seguir actuando en el futuro. En definitiva, el concepto de perdón que desarrolla Ricoeur, además de incluir la dimensión *reparadora* de la acción, también estaría en sintonía con una cierta *regeneración* de la persona, en cuanto a la renovación de la capacidad de hacer promesas a nivel personal. Por tanto, esta propuesta no reduce la capacidad de perdonar a un acto concreto –reparador–, sino que profundiza en lo que supone perdonar para quien ofende.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

El perdón incondicional de Levinas: perdonar al otro

Emmanuel Levinas (1977) afirma que el perdón conserva el pasado perdonado en un presente purificado y que, en consecuencia, no implica el olvido del mal sufrido, porque repara la acción. Quien pide perdón dispone del pasado en el momento presente, puesto que cuenta con la capacidad de reparar la ofensa, sin olvidarla. En este sentido, para este autor, la capacidad de perdonar es *reparadora* de la ofensa, ya que quien ha ofendido descubre en el presente algún elemento del pasado susceptible de ser restaurado. Por tanto, gracias al perdón *reparador*, el ser humano puede revertir el carácter irreversible que tiene toda acción humana acontecida en el pasado.

Según lo explicado por Levinas (1977), dado que perdonar no significa ocultar la ofensa, es preciso diferenciar la ofensa del sujeto que la realiza. Solo así se puede otorgar un perdón gratuito perdonando al otro, aunque este no lo haya pedido, ni haya reparado la ofensa. Este acto de perdonar, que es incondicional, se caracteriza porque no está sujeto a una petición formal de perdón por parte del ofensor y requiere, por tanto, el reconocimiento del ofensor como otro igual. Además, esta acción implica perdonar al otro, en cuanto que otro y no quedarse solamente en si la ofensa ha sido o no reparada; incluso lo que puede ser humanamente imperdonable se puede perdonar en nombre de Dios, tal y como señala Levinas (1991).

Asimismo, Montero (2019) afirma que, en el pensamiento levinasiano, el otro es siempre más que sus actos, por eso el perdón que nace de la compasión ayuda a reparar la humanidad. Por tanto, este acto de perdonar es más que una acción *reparadora* del pasado, al implicar el reconocimiento del ofensor como otro yo. Es precisamente ese reconocimiento el que eleva el perdón incondicional a una cierta acción *regeneradora*, permitiendo a quien perdona o quien lo pide, mejorar como persona.

El perdón como nacimiento en Hannah Arendt

Tras las atrocidades sufridas por el pueblo judío en la Segunda Guerra Mundial, Arendt (2017) profundiza sobre la violencia (2012) y también aborda la posibilidad del perdón y su significado (2005). Destaca este fenómeno como aquella acción inexplicable que restablece la ruptura producida por un agravio entre el ofensor y el ofendido. Cualquier acto de ofensa a los demás tiene unas repercusiones –porque se ha cometido un daño en la persona– Arendt (2005), señala que "la posible redención

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

del predicamento de irreversibilidad (…) es la facultad de perdonar" (p. 256). Arendt descubre en este acto la capacidad de restaurar una ofensa y de aniquilar las consecuencias anexas a ella, como ha explicado Lasaga (2003). Mientras que el perdón "sirve para deshacer los actos del pasado" (Arendt, 2005, p. 256), la promesa sugiere una ventana de esperanza que se abre a un futuro incierto. Contra la idea nietzscheana (Nietzsche, 1999) de que "el hombre depende siempre del pasado" (p. 41) y repudia la voluntad, la autora destaca que cuando una persona perdona, de algún modo *elimina* la posible venganza que toda acción injusta reclama. Arendt (2005) señala que "el perdonar, sirve para deshacer los actos del pasado" (p. 256), otorgándole al ofensor una promesa, una nueva oportunidad: un nacimiento nuevo. Añade más adelante:

> Sólo mediante esta mutua exoneración de lo que han hecho, los hombres siguen siendo agentes libres, sólo por la constante determinación de cambiar de opinión y comenzar otra vez, se les confía un poder tan grande como es el de iniciar algo nuevo (p. 259).

Como han señalado Mihăilă et al. (2016), el concepto de *nacimiento* es un eje transversal en el pensamiento arendtiano que contiene grandes posibilidades educativas desde una perspectiva de crecimiento personal. Bárcena (2006) añade que "cada ser humano es un ser-en-el-tiempo, puro comienzo y, por eso, fundación de algo nuevo: un momento de pura libertad" (p. 181). Respecto a esto, Arendt (2005) concibe el hombre como ser natal, como un ser capaz de crecer y estar abierto a nuevas posibilidades: "con cada nacimiento, algo singularmente nuevo entra en el mundo…, la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer" (p. 207).

Renacimiento y ciudadanía

Más allá del contexto del judaísmo, los hallazgos de Arendt (2017), aportan dos dimensiones del perdón (2005) aplicables en las esferas pública y privada de la persona, facilitadoras de las relaciones interpersonales. En su pensamiento (Arendt, 2005), el perdón y la promesa "dependen de la pluralidad, de la presencia y actuación de los otros, ya que nadie puede perdonarse ni sentirse ligado por una promesa hecha únicamente a sí mismo" (p. 257).

La autora sitúa el perdón en la esfera social como aquello que posibilita la convivencia y las relaciones políticas. En este caso, el fundamento del perdón lo explica desde el respeto; "una especie de amistad sin intimidad" (p. 261) que permite la vida en sociedad. El respeto es posible al

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

descubrir la dignidad del ser humano y no depende de las cualidades de una persona.

Cuando somos conscientes del valor de la persona, perdonamos incluso olvidando una ofensa. Arendt (2005) afirma que "perdonar es la única reacción que no re-actúa simplemente, sino que actúa de nuevo y de forma inesperada, no condicionada por el acto que la provocó y por tanto libre de sus consecuencias" (p. 259). Esto se puede aplicar tanto para el ofensor como para quien ha sido ofendido. Por eso, este acto supera la justicia devolviendo a la persona la dignidad que le corresponde.

La autora explica que el perdón es necesario para que la vida pueda seguir su curso. Y para que sea posible esa nueva oportunidad vital debe producirse, no sólo una *reparación* de la ofensa, sino también una *regeneración* que elimine toda venganza. Es la única forma de que pueda darse un nuevo nacimiento en términos arendtianos. Siguiendo a González y Fuentes (2012), el perdón no relativiza el mal cometido, sino que lo asume y lo supera poniendo de manifiesto que la persona –por esa dignidad– es más que sus actos. Desde la perspectiva de Arendt (2005), el perdón aparece como el acto regenerador de las relaciones ciudadanas y, por tanto, regenerador también de la propia persona porque elimina la raíz vengativa que toda ofensa lleva anexa.

El amor como regenerador de las relaciones personales

De modo análogo a la dimensión social, Arendt (2005) señala el sentido del perdón en el ámbito personal como una exigencia del amor. Por el hecho de ser persona, todo ser humano requiere ser amado de un modo incondicional y sin límites. Al respecto, la autora eleva el perdón del ámbito personal al religioso, fundamentado en el amor y no tanto en la ira divina, tal y como ha destacado Nussbaum (2018), dándole un sentido más profundo y coherente con la idea de un ser humano libre y siempre creciente en vez del superhombre determinista nietzscheano, como indican Polivanoff (2011) y Lemm (2010). El perdón en Arendt (2005), desde la perspectiva del amor, tiene un papel regenerador de las relaciones interpersonales, ya que "destruye el *en medio* de que nos relaciona y nos separa de los demás" (p. 260), posibilitando un nuevo *nacimiento*, como una promesa, tal y como señala Bárcena (2006). De este modo, como afirma Arendt (2006), la capacidad de perdonar elimina la venganza como reacción natural a la ofensa que provoca que "el individuo permanezca sujeto al proceso" (p. 259).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

Arendt (2009) destaca que la visión cristiana del amor impulsa a querer a cualquier ser humano, incluso a aquel que nos ha ofendido: sólo el amor perfecto es capaz de perdonar. De modo análogo a su visión en la esfera política de la persona, el perdón es posible porque somos capaces de reconocer que la persona que ofende *es más* que el mal que haya podido cometer, y merece ser amada; y en virtud del conocimiento de esa dignidad, perdonamos y queremos. Señala además que, el amor "posee un inigualado poder de autorrevelación y una inigualada claridad de visión para descubrir el quién" (Arendt, 2006, p. 260), que permite la aceptación de la persona no por lo que es, sino por *quién* es. Como apuntan González y Fuentes (2012), el perdón dignifica a la persona y la regenera, de modo que el hecho de haberse equivocado no le resta dignidad, sino que posibilita la esperanza. Esta perspectiva del perdón es más profunda que la fundamentada en el respeto, ya que afecta a la persona en su totalidad, acogiéndola de manera radical, posibilitando su regeneración y la de las relaciones personales que establece.

Repercusiones educativas del pensamiento de Hannah Arendt en el crecimiento personal: el cultivo de la virtud

El optimismo antropológico de Arendt aporta una visión de la naturaleza humana con grandes repercusiones en el crecimiento personal. El descubrimiento del *quién* del que habla Arendt (2005), permite la comprensión de que el ser humano es más que las acciones que realiza. Esta perspectiva otorga nuevos horizontes –sin obviar los límites que acompañan la naturaleza humana– en los que se asume que la persona siempre debe ser atendida y educada. La opción de un nuevo comienzo, un nuevo *nacimiento* entraña una apuesta por la perfectibilidad humana y su regeneración. En ese crecimiento personal, la educación puede contribuir a ofrecer herramientas para el fortalecimiento del carácter –desarrollo de virtudes– tanto de quien ha sufrido una ofensa como del que la ha cometido.

Si bien Arendt no especifica ninguna propuesta pedagógica, su pensamiento ofrece un sustrato interesantísimo sobre el que se puede fundamentar la educación en la libertad, como propone Nieves (2017), o la educación ética, tal y como recientemente han desarrollado Korsgaard (2020) o Dennis et al. (2019), entre otros.

De modo específico, su planteamiento en torno al perdón sugiere un primer eje de acción de promoción de la persona, a través de la adquisición de las virtudes de la esperanza y de la magnanimidad. En definitiva, el perdón se presenta como una oportunidad de regeneración

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

tanto para el que perdona –el acto de perdonar lleva consigo la virtud de la magnanimidad– como para el que es perdonado, porque propicia la virtud de la esperanza, como proponen González y Fuentes (2012). Poner el foco pedagógico en el desarrollo de virtudes predispone a la persona al bien –lleva consigo el cultivo de la inteligencia– y la fortalece, haciéndola mejor (regenerándola), crecimiento de la voluntad, tal y como señala Aristóteles (1985). Por eso es tan interesante hablar de virtudes, porque capacitan a la persona para actuar bien, ya que fomentan el desarrollo de la inteligencia y de la voluntad. Por esta razón, los actos de perdonar y de aceptar ser perdonado favorecen la adquisición de virtudes; por tanto, la formación del carácter.

Por otro lado, bajo la perspectiva arendtiana, se abre otra posible vía de formación educativa de los educandos orientado al crecimiento personal: la educación de la libertad, ya que –contra todo planteamiento determinista– y tal y como señala Arendt (2005), la persona es un *nacimiento* y puede volver a comenzar y regenerarse. Bajo el prisma de la intervención educativa ante situaciones de injusticia, un eje importante a abordar es la adquisición de las virtudes de la fortaleza y la veracidad orientadas a que la persona asuma que ha cometido una injusticia o que sea capaz de integrar un daño sufrido. Es importante aprender que la injusticia hace mal, tanto al que la sufre, como al que la ha cometido, como señala Polo (2018), "lo cual es mucho peor que soportarla, porque es transformarse en injusto" (p. 65). En ese momento –señalan González y Fuentes (2012)– se debe ayudar a mirar cara a cara al dolor: "enfrentarse al mal cometido y sus consecuencias es ocasión de crecimiento personal" (p. 486). Sin duda, tal y como apuntan Millán-Ghisleri y Caro (2022), estos hábitos fortalecen la personalidad, predisponen relaciones interpersonales profundas y contribuyen en gran medida al crecimiento personal.

Regeneración y crecimiento cibernético en la persona: Leonardo Polo

El perdón como acto *regenerador* de la persona y de las relaciones interpersonales es sumamente sugerente y la propuesta de crecimiento personal recogida en la antropología de Leonardo Polo (2016), posibilita un interesante diálogo con Hannah Arendt.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

El sentido virtuoso del perdón

En este sentido, siguiendo el planteamiento de Aristóteles (1985), Polo (2002) afirma que las virtudes contribuyen al perfeccionamiento de la naturaleza y redundan en el propio crecimiento de la persona. Polo (2003) señala que "perfeccionarse irrestrictamente comporta tender a más" (p. 117) porque el hombre siempre puede crecer. Más adelante añade que todos los actos que realiza la persona revierten sobre ella; gracias a la adquisición de virtudes, la persona genera un "crecimiento de las disposiciones" (p. 124) para actuar bien, produciendo una regeneración de la persona, de ahí que Polo (2011) utilice la palabra *cibernético* al referirse a ese crecimiento que consiste en adquirir virtudes. Además, como señala Pérez Guerrero (2016), "en ese cultivarse o sublimarse es donde se produce la manifestación de la persona" (p. 237), puesto que es ella la que realiza dichos actos, ya que dispone de su naturaleza y la perfecciona libremente (Polo, 2011). Al respecto, podría señalarse que de este modo la persona, "es más que especie" (Polo, 2011, p. 139), ya que no la agota (Polo, 2018). Esto permite concluir que "el hombre con sus actos se puede hacer más o menos hombre" (Polo, 2018, p. 206).

Este crecimiento cibernético del que habla Polo (2002), consiste en que la naturaleza *se* perfecciona, porque esas virtudes no sólo *elevan* la naturaleza, sino que revierten directamente en la promotora de estas –la persona– haciéndola *ser más*, "se trata de una especie de feed-back" (2011, p. 298). Ese *ser más* significa que el crecimiento cibernético permite a la persona *disponer* de más –diría Polo– para darlo a los demás. Este disponer de más significa que las virtudes adquiridas son perfecciones de las que la persona dispone para mejorar en sus relaciones interpersonales y ayudar a los demás dándose más a ellos. Esto implica que, como dice Polo (1993), la persona se *optimiza*, cuando da a los demás aquello de lo que dispone. Ser más virtuoso capacita para darse más a los demás. El ser humano "es un sistema dinámico dotado de un intrínseco feedback; un ser cibernético…, el primer beneficiario o la principal víctima de su actuación es él mismo" (Polo, 2018, p. 64). Por ese motivo la virtud, Polo (2003) añade que "es la garantía del carácter irrestricto del perfeccionamiento humano" (p. 125).

El valor del perdón en el crecimiento personal

Cuando Polo (2016) se refiere al perdón, lo relaciona con la virtud de la amistad. La persona únicamente se comprende desde su ser con el otro. Afirma, además, que "persona humana significa co-existencia"

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

(Polo, 2016, p. 217). La persona no puede lograr una plenitud vital auténtica sin darse y recibir a los demás. Esta apertura a los demás, no se desarrolla únicamente en sentido de necesidad, sino como gratuidad. Polo (2003) añade que "sin *gratitudo* y sin *vindicta* la amistad es insulsa, porque no es virtud, o sea, porque no es libre" (p. 140). En el planteamiento poliano del perdón conviene distinguir entre la ofensa y el ofensor. Sellés (2020) apunta que mientras que la ofensa puede juzgarse objetivamente, el ofensor no, "porque éste es distinto realmente de sus actos, irreductible a ellos" (p. 365). La persona en sentido poliano no se reduce a sus actos, ya que estos son manifestaciones del ser personal, nos dicen algo de la persona, pero no es ella.

Dentro del desarrollo de la amistad, Polo (2003) habla de la *vindicatio* (venganza), virtud a través de la cual se corrige una ofensa injusta sufrida-puesto que "ante lo indigno es correcto indignarse…, es propio de la libertad resistir a la ofensa y reclamar justicia" (pp. 139-140). Y aquí es donde señala el perdón como un acto específico de la venganza "que no se limita a borrar la ofensa, sino que restaura la amistad" (p. 139). Esa corrección del ofensor -que no obvia la ofensa, sino que la presupone- viene a ser como un acto *regenerador* de todo lo que haya dañado a la amistad, lo que posibilita empezar de nuevo; ese ver más allá de la ofensa fundamentado en la dignidad de la persona.

Además, para este autor, el auténtico perdón es libre y está fundado en la *piedad*. Polo (2003) explica la virtud de la piedad como "la veneración al propio origen, al autor de uno mismo" (p. 132), que remite en último término a Dios. Y añade que "un hombre que no perdone en función del perdón divino deja la cuestión sin resolver" (p. 139). El perdón divino siempre es misericordioso, no vengativo, por eso la persona exige ser tratada con misericordia, porque como decíamos, ella es más que los errores que haya podido cometer. La misericordia divina enseña que hay que aprender a perdonar al otro porque no cabe la venganza para quien quiere mejorar como persona. A la venganza debe acompañarle la misericordia que no sólo borra una ofensa, sino que restaura radicalmente al que ha ofendido. Ya que, como señala Sellés (2020), "con la misericordia elevamos a los demás al nivel personal" (p. 373), ya que se supera la ofensa, el acto, conectando con el ser personal.

Al hablar del perdón como un acto de la virtud de la amistad, siguiendo su teoría cibernética, se puede concluir que, la persona a través de esos actos de dar o aceptar el perdón, perfecciona su naturaleza. En efecto, Polo (2011) afirma que "a través de sus actos el hombre adquiere una perfección propia" (p. 293); y no sólo eso, sino que se hace mejor, ya

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

que la persona es el origen de ese crecimiento. Pero para que haya crecimiento personal, el perdón no puede reducirse a un acto de cortesía –una *reparación*– sino que exige un ejercicio libre –*regenerador*– en el que la persona verdaderamente supera la ofensa y se abre al otro. La acción de perdonar no repara sólo la ofensa, sino que regenera radicalmente la relación con la persona agraviada. En este sentido, ser amigo del otro ayuda a pedir perdón, ya que el amigo quiere lo mejor para su amigo. Por eso Polo (2003) dice que "si se deja al margen la amistad, la venganza no puede ser virtuosa" (p. 139), sino que sería una desviación, porque buscaría la propia satisfacción y no tanto el bien del otro. En efecto, como señala el autor (Polo, 2011), "a través de las virtudes el hombre se relaciona con los demás" (p. 146).

En la antropología de Leonardo Polo (2003), la perspectiva del crecimiento de la naturaleza, las virtudes se ordenan al crecimiento personal y éste sólo puede darse en plenitud, si está orientado a los demás. En efecto, "el sentido de la vida humana está justamente en manifestar cada vez mejor a la persona; porque a través de su esencia el ser humano se puede manifestar" (p. 303). No se puede manifestar si no hay un quién, y es ahí donde la virtud encuentra su verdadero fundamento.

La estructura donal de la persona como fundamento de la plenitud personal

Tal y como señaló Aguilar (2008), "el fin de la educación consiste en alcanzar una verdadera humanización del sujeto involucrado en el proceso educativo" (p. 47). En el ámbito moral actual, dicha humanización en su sentido más pleno se entiende como *flourishing*, –florecimiento– recuperando la noción aristotélica de plenitud personal, la *eudaimonía*. Así lo han trabajado Kristjánsson (2020), White (2011) o De Ruyter (2004), entre otros. La plenitud personal, como señalan Wolbert et al. (2019), está directamente relacionada con las virtudes en su sentido más profundo y de modo específico con la amistad, como propone Kristjánsson (2019). En la misma línea, para Polo (2016) la plenitud personal hunde sus raíces en la estructura donal. La persona no puede alcanzar la plenitud personal sin los demás, es decir, la persona desarrolla su naturaleza para hacerse mejor para los demás.

La estructura donal que desarrolla este autor contiene tres elementos fundamentales: el *dar*, el *aceptar* y el *don*. Polo (2016) explica que en toda relación interpersonal hay alguien que da, alguien que acepta y aquello que se da-acepta (el don). La persona se da a los demás, y dándo-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

se, encuentra el camino para la plenitud humana, puesto que la persona está *configurada* para dar al otro. Por otro lado, para Polo (2016), "el dar ha de ser aceptado (…) Sin aceptación no cabe dar: se trataría de un dar solitario, inacabado, trágico" (p. 218). El *don* sería la naturaleza perfeccionada que la persona dona y que requiere ser aceptada por quien la recibe. En efecto, la persona dispone de una naturaleza recibida y, a través de la virtud, esa naturaleza es perfeccionada-mejorada, capacitando más a la persona, convirtiéndola en lo que Polo denomina *vida añadida*. Ese perfeccionamiento de la naturaleza es lo que la persona dispone para darlo a los demás. Aquí es donde se situaría el perdón, como un acto concreto de donación al otro, tema abordado por Lemm (2010) –aunque desde la perspectiva filosófica– por tanto, la educación en el perdón supondría una forma de ayudar al crecimiento personal orientado a la mejora de las relaciones interpersonales. En definitiva, esta es la clave del perdón en su sentido más profundo y *regenerador*: la capacidad de perdonar supone un acto de absoluta libertad en el que la persona se entrega a otra –recibiendo o dándolo– por amor al otro. Sólo desde este enfoque del perdón se puede lograr una regeneración auténtica de la persona y sólo así ésta queda liberada de las consecuencias de la ofensa cometida o sufrida.

Conclusiones

El problema que justifica esta investigación es que, en la actualidad, está proliferando una visión muy psicológica del perdón como contribución al bienestar emocional. Sin embargo, esta perspectiva es insuficiente porque soslaya que el perdón no se puede reducir a un sentimiento positivo que genera pedirlo y ser perdonado. El verdadero alcance antropológico del perdón apuntado en este trabajo conlleva la superación de esta visión psicológica.

En cuanto al objetivo del artículo que era realizar un estudio antropológico de la naturaleza del perdón, se concluye que el verdadero significado del perdón traspasa el ámbito de la compasión, superando la simple *reparación* de la ofensa al pedir perdón, ya que si es un acto virtuoso puede regenerar al ser humano, mejorándolo como persona. Más allá de la formalidad de verbalizar una disculpa como una reacción emotiva de la compasión hacia el ofendido, este fenómeno debe comprenderse como un acto que repara determinadas acciones y que, además, puede contribuir a *regenerar* radicalmente a la persona. Si bien en las relaciones interpersonales la compasión juega un importantísimo papel contribuyendo a saber identificar cómo se siente el otro, el perdón no podemos

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

reducirlo a ese mero sentimiento. Como se ha señalado, la acción de perdonar es un acto de la voluntad -una virtud- capaz de reparar una ofensa. Es frecuente que el acto de perdonar sea posterior a un primer movimiento de compasión. Esto significa que, si el perdón es sincero, se olvide la venganza -justicia-que reclama la ofensa recibida.

Perdonar es una virtud que, en su sentido *reparador*, permite restañar heridas y restablecer los lazos de las relaciones interpersonales debilitadas por ofensas no perdonadas. Sin embargo, se ha subrayado que, además de este sentido *reparador*, es pertinente la educación del sentido *regenerador* del perdón. El que pide perdón manifiesta un deseo de cambiar la ofensa y ese acto también puede ayudarle a mejorar como persona, *regenerándole*, aprendiendo a no volver a ofender.

Sobre el significado reparador se ha concluido que la concepción *condicional* del perdón de Derrida es reparadora de la ofensa, mientras que la perspectiva *incondicional* es gratuita y está en sintonía con una cierta transformación regeneradora de la persona. Por su parte, Ricoeur propone el perdón como un acto de amor que facilita la reparación de la ofensa, pero no se visualiza una conexión con el ser personal. En cambio, Levinas sí que advierte que esta acción puede llegar a tener un papel regenerador al reconocer a la persona a quien se pide perdón como otro yo.

El planteamiento de Hannah Arendt nos parece interesante, ya que destaca que la capacidad de perdonar, además de borrar la ofensa, desencadena un nuevo nacimiento, un nuevo comienzo para la persona que ofende. El efecto de esta acción -no solo reparador sino regenerador- es explicado por la autora como una promesa que elimina la venganza de la ofensa sufrida. Además, su propuesta antropológica ofrece un sustrato sólido para la concepción del perdón como un acto virtuoso que perfecciona a la persona más allá de su dimensión afectiva.

En este sentido, se ha distinguido el aspecto reparador de la acción –presente en la novedad de Arendt– frente al papel regenerador del nuevo nacimiento que también aborda y que está en relación con el carácter cibernético de la virtud de Leonardo Polo. En efecto, la estructura donal de la persona, que desarrolla este autor, ayuda a entender el doble sentido del acto de perdonar –pedir perdón y aceptar el perdón–. Al respecto, pedir perdón al ofendido es un acto del dar personal, y acogerlo un acto distinto del aceptar personal. Esta doble cara del perdón nos parece muy aprovechable, ya que supone asumir que no beneficia solamente a uno de los afectados, sino que puede ayudar a generar crecimiento personal tanto en el ofensor como en el ofendido. Además –como consecuencia– restaura las relaciones interpersonales.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

Sin duda los planteamientos, tanto de Arendt como de Polo contribuyen a dar un mayor fundamento antropológico del perdón. Conviene; por tanto, tratarlo como una virtud, con un claro carácter reparador de la acción y, al mismo tiempo, regenerador de la propia persona que pide perdón, posibilitando unas relaciones interpersonales que ayuden al propio crecimiento personal.

Lo apuntado en este artículo, es una puerta abierta para educar en el perdón como un camino para la educación moral, justificada por la conexión subrayada entre el perdón como virtud y la persona. En este sentido, aprender a pedir perdón implica darse cuenta de la ofensa cometida, reconocer el daño causado, hacerse cargo del sufrimiento del otro para aceptar su dolor, asumir que la acción cometida ha dañado la naturaleza del ofensor y que ha supuesto un retroceso en la optimización personal, puesto que empeora el ser personal.

Respecto a las implicaciones educativas que este artículo quiere subrayar, se concluye que darse cuenta del mal que supone la ofensa cometida en la naturaleza propia y el daño generado en la persona misma conlleva no quedarse en educar en el perdón como un simple acto reparador, sino educar también la visión regeneradora de la persona. Se sugiere la educación en las virtudes de la magnanimidad, la esperanza, la fortaleza y la veracidad como ejes principales de la acción educativa, orientado a la educación del perdón. Por eso planteamos, como principal línea de futuro, de esta investigación, la pertinencia de una inclusión en el currículo de una propuesta educativa del perdón en su vertiente antropológica reparadora y regeneradora.

Bibliografía

AGUILAR, Floralba
2008 Estructura, relaciones, límites y perspectivas de ética y educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 5,* 39-78. https://doi.org/10.17163/soph.n5.2008.02

ARANZUEQUE, Gabriel
2017 Justicia transicional y perdón. La poética del amor en Paul Ricoeur. *Bajo Palabra. II Época, 17,* 151-170. https://doi.org/10.15366/bp2017.17.007

ARENDT, Hannah
2005 *La condición humana.* Barcelona: Paidós.
2009 *El concepto de amor en San Agustín.* Madrid: Encuentro.
2012 *Sobre la violencia.* Madrid: Alianza Editorial.
2017 *Los orígenes del totalitarismo.* Madrid: Alianza Editorial.

ARISTÓTELES
1985 *Ética Nicomáquea.* Barcelona: Gredos.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

BÁRCENA, Fernando
2006 *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad.* Barcelona: Herder Editorial.
CÁZARES-BLANCO, Rocío
2020 Perdón y reciprocidad. Una alternativa al dilema gratuidad-condicionalidad del perdón. *Anuario Filosófico, 53*(1), 37-61. https://doi.org/10.15581/009.53.1.002
DE RUYTER, Doret
2004 Pottering in the garden? On human flourishing and education. *British Journal of Educational Studies, 52*(4), 377-389. "https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00274.x" https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00274.x
DENNIS, Carol Azumah, SPRINGBETT, Octavia & WALKER, Lizzie
2019 Further education, leadership and ethical action: Thinking with Hannah Arendt. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(2), 189-205. https://doi.org/10.1177/1741143217725324
DERRIDA, Jacques
2001 *On cosmopolitanism and forgiveness (Thinking in Action).* Londres: Routledge.
2002 Política y perdón En A. Chaparro (Ed.), *Cultura política y perdón* (pp. 10-20). Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
2015 *Perdonar. Lo imperdonable y lo imprescriptible.* Madrid: Avarigani.
DORDRON, Vanessa & DE OLIVEIRA, Eliane Mary
2015 Intervenciones para la promoción del perdón y la inserción de la empatía: revisión de la literatura. *Revista argentina de clínica psicológica*, *24*, 111-120.
ECHANO, Juan Ignacio
2002 ¿Hay lugar para el perdón en el derecho penal? En J. I. Echano (Ed.), *Estudios jurídicos en memoria de José María Lidón* (pp. 153-188). Bilbao: Universidad de Deusto.
ETXEBERRÍA, Xavier
1997 *Perspectivas de la tolerancia.* Bilbao: Universidad de Deusto.
FREEDMAN, Suzanne
2018 Forgiveness as an educational goal with at-risk adolescents en *Journal of Moral Education*, *47*(4), 415-431. https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1399869
GISMERO-GONZÁLEZ, Elena, JÓDAR, Rafael, MARTÍNEZ, María Pilar, CARRASCO, María José, CAGIGAL, Virginia & PRIETO-URSÚA, María
2020 Interpersonal offenses and psychological well-being: The mediating role of forgiveness. *Journal of Happiness Studies*, *21*(1), 75-94. https://doi.org/10.1007/s10902-018-00070-x
GONZÁLEZ MONTERO, Sebastián
2018 Tiempos de ira: violencia, guerra y alegrías humanas. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, *74*(280), 487-507. https://doi.org/10.14422/pen.v74.i280.y2018.009
GONZÁLEZ, María del Rosario, & FUENTES, Juan Luis
2012 Los límites de las modas educativas y la condición humana. Un hueco para la educación de las grandes experiencias: el perdón. *Revista española de pedagogía*, *70*(253), 479-493. https://www.jstor.org/stable/23767027
JANKELEVITCH, Vladimir
1986 *L'imprescriptible. Pardonner ? Dans l'honneur et la dignité.* París: Seuil.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

KORSGAARD, Morten Timmermann
2020 Visiting exemplars. An Arendtian exploration of educational judgement. *Ethics and Education, 15*(2), 247-259. https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731659
KRISTJÁNSSON, Kristján
2019 Ten un Aristotelian reasons for the instability of Aristotelian character friendships. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *49*(1), 40-58. https://doi.org/10.1111/jtsb.12190
2020 *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view.* Londres: Routledge.
LASAGA, José
2003 El modelo antropológico de Hannah Arendt. La condición del animal humano. *Cuadernos de Anuario Filosófico, 166*, 115-141.
LEMM, Vanessa
2010 Donar y perdonar en Nietzsche y Derrida. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica, 66*(250), 963-979.
LEVINAS, Emmanuel
1977 *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad.* México: Sígueme.
1991 *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre.* París: Grasset.
MIHĂILĂ, Ramona, POPESCU, Gheorghe H., & NICA, Elvira
2016 Educational Conservatism and Democratic Citizenship in Hannah Arendt. *Educational Philosophy & Theory, 48*(9), 915-927. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1091283
MILLÁN-GHISLERI, Elda, & CARO, Carmen
2022 Prevención de la violencia y el acoso en la red en adolescentes: estrategias familiares de crecimiento personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *34*(1), 105-124. https://doi. org/10.14201/teri.26157
MONTERO, Carolina
2019 La Compasión: Diálogo con M. Nussbaum y E. Levinas. *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, *75*(285), 947-961. https://doi.org/10.14422/pen.v75.i285.y2019.008
MULLET, Etienne
2011 Perdón y terapia en F.J. Labrador y M. Crespo López (Eds.), *Psicología Clínica Basada en la Evidencia* (pp. 137-152). Madrid: Pirámide.
MULLET, Etienne, GIRARD, Michelle & BAKSHI, Parul
2004 Conceptualizations of forgiveness. *European Psychologist*, *9*, 78-86. https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.2.78
NIETZSCHE, Friedrich
1999 *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida.* Madrid: Biblioteca Nueva.
NIEVES, Gerardo Miguel
2015 El perdón contemporáneo y el retorno a la dimensión espiritual de los mayores crímenes a la infinitud del perdón. *Fragmentos de filosofía*, *13*, 145-162.
2017 Hannah Arendt y el problema de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 23*(2), 219-235. http://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.08
NUSSBAUM, Martha
2018 *La ira y el perdón: resentimiento, generosidad, justicia.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

PÉREZ GUERRERO, Javier
2016 Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de la educación de inspiración clásica. *Revista Española de Pedagogía, 74*(264), 227-241.
POLIVANOFF, Sofía
2011 Historia, olvido y perdón. Nietzsche y Ricoeur: apertura de la memoria y el olvido a la vida. *Tábano,* 7, 83-101.
POLO, Leonardo
2002 La cibernética como lógica de la vida. *Studia Poliana, 4,* 9-17.
2003 *Quién es el hombre: un espíritu en el tiempo.* Madrid: Rialp.
2011 *La esencia del hombre.* Pamplona: Eunsa.
2016 Antropología Trascendental. Tomo I: La persona humana. En J. F. Sellés y G. Alonso (Eds.), *Obras completas de Leonardo Polo XV. Antropología trascendental.* Pamplona: Eunsa.
2018 *Obras completas de Leonardo Polo. Vol. XI. Ética: hacia una versión moderna de los temás clásicos.* Pamplona: Eunsa.
REBOK, María Gabriela
2015 Paul Ricoeur: o el reconocimiento como experiencia de donación mutua. *Tópicos, 30,* 88-103.
RICOEUR, Paul
1999 *Lo Justo.* Madrid: Caparrós.
2006 *Caminos del reconocimiento. Tres estudios.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
2011 *Finitud y culpabilidad.* Madrid: Editorial Trotta.
ROSALES-SARABIA, Rodrigo Miguel, RIVERA, Sofía & GARCÍA, Mirna
2017 Revisión psicométrica de tres escalas del perdón: midiendo la metamorfosis emocional. *Acta de Investigación Psicológica, 1*(7), 2577-2584. https://doi.org/10.1016/j.aipprr.2017.02.005
SERRANO, María Inés
2017 *El papel de la religiosidad/espiritualidad en el perdón* [Tesis doctoral]. Universidad Pontificia de Comillas. http://hdl.handle.net/11531/22388
SELLÉS, Juan Fernando
2020 *33 virtudes humanas según Leonardo Polo.* Pamplona: Eunsa.
VILLAR EZCURRA, Alicia
2006 La tolerancia en la modernidad: de la utopía a la perspectiva liberal de Locke. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica, 62*(232), 21-41.
VILLEGAS, Manuel
2017 Culpa y perdón en psicoterapia. *Revista de psicoterapia, 28*(108), 149-167. https://doi.org/10.33898/rdp.v28i108.206
WADE, Nathaniel, HOYT, William, KIDWELL, Julia & WORTHINGTON, Everett
2014 Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82,* 154-170. https://doi.org/10.1037/a0035268
WADE, Nathaniel & WORTHINGTON, Everett
2003 Overcoming interpersonal offenses: is forgiveness the only way to deal with unforgiveness? *Journal of Counseling & Development, 81,* 343-353. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00261.x

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

WHITE, John
2011 *Exploring well-being in schools: A guide to making children's lives more fulfilling.* Londres: Routledge.
WOLBERT, Linne, DE RUYTER, Doret & SCHINKEL, Anders
2019 What kind of theory should theory on education for human flourishing be? *British Journal of Educational Studies, 67*(1), 25-39. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1390061

Fecha de recepción del documento: 23 de junio de 2022
Fecha de revisión del documento: 20 de agosto de 2022
Fecha de aprobación del documento: 21 de octubre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 65-86.

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03

Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana[1]

Philosophical and anthropological contributions of Sumak Kawsay for the pedagogies of the arts in Ecuadorian Higher Education

Diana Patricia Pauta-Ortiz[*]
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador
diana.pauta@unae.edu.ec
http://orcid.org/0000-0002-3613-7469

Alexander Mansutti-Rodriguez[**]
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador
alexander.mansutti@unae.edu.ec
http://orcid.org/0000-0002-6681-3667

Javier Collado-Ruano[***]
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador
javier.collado@unae.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-0063-6642

Forma sugerida de citar: Pauta-Ortiz, Diana Patricia, Mansutti-Rodriguez, Alexander & Collado-Ruano, Javier (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 34,* pp. 87-115.

* Dra. en Música, Magister en Pedagogía e Investigación Musical y Lic. en Ciencias de la Educación, Mención en Musicología. Desde el 2000 investiga y publica sobre los lenguajes artísticos en la cultura. Actualmente es docente investigadora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y directora en ella de la carrera "Pedagogía de las Artes y Humanidades".

** PhD en Antropología Social y Etnología. Tiene más de 90 publicaciones, la mayoría en castellano, que tocan campos diversos como la etnología de tierras bajas, la etnohistoria, la antropología política y las relaciones socio-ambientales. Actualmente es docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador.

*** Profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. Doctor en "Difusión del Conocimiento" y doctor en Filosofía. Máster en Sociología de la Educación. Licenciatura en Historia con especialización en Relaciones Internacionales y Arqueología.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Resumen

El objetivo del artículo es reflexionar críticamente sobre la construcción del perfil profesional de los docentes de artes y humanidades en la Educación Superior de Ecuador, con el fin de mejorar su empleabilidad en escuelas, colegios e institutos. Por este motivo, la investigación utiliza una metodología cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, que promueve una revisión filosófica y antropológica para proponer una reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la asignatura Educación Cultural y Artística (ECA) del currículo de Educación General Básica (EGB). Como resultado, se describen las tendencias pedagógicas de la época prehispánica, era colonial y desde la república del siglo XIX hasta la actualidad. También se muestran las estimaciones estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación (2021) sobre la cantidad de instituciones educativas que forman estudiantes en asignaturas relacionadas con las artes tanto en Educación Básica y Bachillerato General Unificado, como en instituciones especializadas, que necesitan docentes-investigadores formados. Desde una visión educativa compleja, transdisciplinar, decolonial e intercultural, la investigación propone ocho principios filosóficos y antropológicos derivados de la cosmovisión indígena quechua del *Sumak Kawsay*, orientados a construir una filosofía educativa de formación docente que mejore sus competencias pedagógicas y artísticas. Para concluir, se debate sobre las políticas públicas y los planes de estudios de educación superior que orientan el perfil profesional de los estudiantes que ejercerán como docentes.

Palabras clave

Ecuador, educación cultural y artística, filosofía de la educación, formación docente, interculturalidad, Sumak Kawsay.

Abstract

This article aims to critically reflect on the construction of the professional profile of arts and humanities teachers in Higher Education in Ecuador, in order to improve their employability in schools, colleges and institutes. For this reason, the research uses a qualitative, with an exploratory and descriptive nature, that promotes a philosophical and anthropological review to propose a reconceptualization of teaching-learning processes that occur in the subject 'Cultural and Artistic Education' (CAE) of the General Basic Education (GBE) curriculum. As a result, the pedagogical trends of the pre-Hispanic era, the colonial era and from the Republic of the 19th century to the present are described. The statistical estimates published by the Ministry of Education (2021) on the number of Ecuadorian educational institutions that train students in subjects related to the arts in both Basic Education and Unified General Baccalaureate, as well as in specialized institutions and that need teachers are shown. From a complex, transdisciplinary, decolonial and intercultural educational vision, the research proposes eight philosophical and anthropological principles derived from the Sumak Kawsay indigenous Quechua worldview, aimed at building an educational philosophy of teacher training that improves their pedagogical and artistic skills. To conclude, public policies and higher education curricula that guide the professional profile of students who will work as teachers are discussed.

Keywords

Ecuador, cultural and artistic education, philosophy of education, teacher training, interculturality, Sumak Kawsay.

Introducción

La educación artística es un tema de gran relevancia académica que ha generado numerosa literatura especializada. De ahí que este artículo tenga el objetivo de estimular el debate sobre la construcción del perfil

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

profesional de los docentes de artes y humanidades en la Educación Superior de Ecuador. Se parte del problema de incluir aspectos creativos en la implementación de perspectivas pedagógicas, didácticas y de evaluación que respondan a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de cada contexto educativo. La investigación se fundamenta en una metodología cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, que promueve una reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la asignatura 'Educación Cultural y Artística' (ECA) de los currículos de educación que se implementan en el Ecuador. Al reflexionar sobre la formación universitaria que reciben los estudiantes en el área de pedagogía de las artes, surgen algunas preguntas: ¿Qué se entiende por enseñanza de las artes? ¿Qué formas pedagógicas de enseñanza artística se han desarrollado en las distintas épocas históricas? ¿Qué competencias artísticas se promueven desde el currículo de educación básica? ¿Cuáles son las competencias, habilidades y destrezas que deben aprender a desarrollar los estudiantes universitarios que trabajarán como docentes de artes?

Para responder a dichas preguntas, la investigación aborda la construcción del perfil profesional de los docentes de las artes desde una perspectiva epistémica compleja, decolonial, intercultural y transdisciplinar. Posteriormente, se reflexiona sobre las artes como un proceso creativo y crítico que promueve competencias para la innovación, y no como un producto acabado. Por eso se abordan los procesos pedagógicos y las prácticas curriculares de las artes, mediante el análisis de las tres grandes épocas de la historia del Ecuador: Prehispánica, Colonial y Poscolonial; desde el siglo XIX hasta la actualidad. Desde el punto de vista filosófico y antropológico de la educación, se reflexiona críticamente, tanto sobre la interfaz entre la investigación y la docencia en la materia en cuestión, como sobre los objetivos transformadores de la educación superior. Finalmente, se promueve la reconceptualización de las disciplinas de las artes y las humanidades para reflexionar sobre la enseñanza.

Históricamente, los contenidos curriculares inherentes en las pedagogías de las artes han estado condicionados por la fuerte influencia de los países occidentales, que han impuesto sus formas de sentir, pensar y actuar; convirtiendo al arte en una categoría de atributos necesarios suficientes, monotéticos (Montani, 2016, p. 25). Sin embargo, en las últimas décadas se vienen reconociendo formas de enseñanza aprendizaje derivadas de diferentes prácticas artísticas de las distintas culturas que han transitado desde tempranas épocas en el territorio ecuatoriano identificando y reconociendo sus especificidades; tanto de las sociedades que las producen, como en las pedagogías que permiten su reproducción social. La enseñanza de las

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

artes en Ecuador, tal como la concebimos hoy, despliega raíces en el pasado, lo que permite entender sus influencias en la configuración de la complejidad de estéticas y manifestaciones artísticas contemporáneas en el país.

Si bien el Ministerio de Educación (2016) establece que la ECA tiene 3 horas en el Subnivel de Básica Preparatoria, 2 horas para cada uno de los Subniveles de EGB; 2 horas para el primero y 2 horas para el segundo curso de Bachillerato General Unificado (BGU); todavía faltan políticas públicas de educación superior que establezcan criterios claros y definidos para el perfil profesional de los docentes que deben enseñar dichos contenidos curriculares. Por esta razón, la investigación se fundamenta en la experiencia desarrollada durante la creación, construcción y gestión de la carrera en Pedagogía de las Artes y Humanidades que la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad de las Artes (UArtes) de Ecuador, creadas en el año 2017. Durante el primer semestre del año 2022 tuvo la primera cohorte de estudiantes formados y cualificados para implementar las horas de la asignatura de Educación Cultural Artística que establece el currículo ecuatoriano. De ahí que, este artículo reflexione de manera crítica sobre la interfaz que existe entre la docencia e investigación y entre historia y presente; con el propósito de transformar las prácticas artísticas y humanistas de la pedagogía en la educación superior en Ecuador.

En definitiva, la investigación busca contribuir al debate de educadores en las pedagogías de las artes y humanidades, con el fin de mejorar las políticas públicas y los planes de estudios que orientan el perfil profesional de los estudiantes que ejercerán la docencia en escuelas, institutos y universidades. Se trata, entonces, de identificar y reflexionar pedagogías contemporáneas útiles para el desarrollo de competencias que –usando las diversas prácticas estéticas que caracterizan e identifican a cada cultura– permitan desarrollar pedagogías complejas conducentes al desarrollo del campo de la multimodalidad de los lenguajes artísticos (Pauta, 2019) y con ello, contribuyan al enriquecimiento de la complejidad estética y la creatividad sobre sus métodos. En este sentido, podemos considerarlas como instrumentos para fortalecer la formación en el sistema educativo de ciudadanos creativos e innovadores, sensibles a las artes y por ende de artistas con potencial pedagógico.

Metodología

La metodología desarrollada en esta investigación es cualitativa, de carácter exploratorio, descriptivo y propositivo. Desde ella se promueve una

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

reflexión filosófica y antropológica transdisciplinar sobre la construcción del perfil profesional de los docentes en el campo de las artes y humanidades. De acuerdo con Collado, et al. (2019), "la formación de la educación transdisciplinaria requiere de una combinación entre el conocimiento científico de un universo físico externo con la sabiduría espiritual de un universo emocional interno" (p. 180). Es decir, este enfoque transdisciplinario significa una apertura metodológica que va más allá de los métodos científicos, al desplegar un diálogo inter-epistemológico, desde la pedagogía con otras epistemes de las humanidades como las ciencias sociales, las artes, las prácticas espirituales y la sabiduría ancestral. Este abordaje transdisciplinar de la pedagogía de las artes no busca el dominio de varias disciplinas, sino que tiene como objetivo abrir todas las disciplinas a un diálogo transcultural, donde no se privilegia ninguna cultura sobre otra (Nicolescu 2008).

Por tanto, la transdisciplinariedad implica una apertura a todas aquellas dimensiones de la formación humana que no se pueden medir, conmensurar ni cuantificar por el método científico moderno. Un buen ejemplo es nuestro mundo interior, emocional, afectivo, espiritual, artístico, creativo, retórico, poético, filosófico o de autoconciencia; caracterizado por las distintas formas de interpretar el mundo mediante cosmovisiones diversas (Collado, 2018). Por esta razón, este trabajo filosófico –de repensar el perfil profesional de los docentes que enseñan artes y humanidades en el siglo XXI– parte del estudio de las manifestaciones artísticas en la cultura ecuatoriana. Por ejemplo, la Musicología es conceptualizada como una práctica de lenguajes artísticos que se aborda, con Merriam (1964) y Lotman (2000), desde la antropología histórica y simbólica. Sin embargo, el aporte fundamental viene de la Etnología, disciplina que permite analizar las expresiones culturales de los pueblos (Guber, 2012; Imgold, 2017), aplicada a las unidades culturales discretas que configuran la diversidad cultural contemporánea del Ecuador (Pauta, 2017a). Para ello, entendemos por cultura, más allá de cualquier definición dada, asumida a un mecanismo extragenético que permite regular y reproducir los modos de vida de los seres humanos (Geertz, 1987). Desde estos enfoques filosóficos y antropológicos, se ha realizado una aproximación hacia las prácticas educativas ecuatorianas que integran las manifestaciones artísticas y culturales en los distintos niveles de los currículos.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

Evolución histórica de la enseñanza de las diversidades artísticas y culturales en Ecuador

Al estudiar la historia del pensamiento filosófico latinoamericano, se percibe un enérgico sentimiento de interconexión con la naturaleza y el cosmos: entre lo vivo y los entes y fuerzas que resultan del mundo de lo muerto. En esta circunstancia, la manera como se conceptualiza al otro diferente, depende de la mirada artística que lo escruta. Según expresa Viveiros de Castro (1998), esta perspectiva filosófica de los pueblos de Abya Yala, ha dado lugar a múltiples rituales, presentes enla actualidad, en forma de manifestaciones culturales y artísticas, donde los actores y entes que interactúan en ellas, comparten modos y hábitos humanos, aunque asuman formas diferentes (algunos de animales, otros de humanoides o de fuerzas cósmicas).

De acuerdo a Acosta (2013), la cosmovisión Kichwa *Sumak Kawsay* es la más conocida en Ecuador, al comprender al ser humano como una parte integral e interdependiente de su entorno social y natural. Para Gudynas y Acosta (2011), el Sumak Kawsay –que se refleja en la Constitución de 2008– aporta un profundo cuestionamiento filosófico a la concepción de 'desarrollo' y 'progreso' impuesto históricamente desde Occidente, que implican procesos de producción y consumo enfocados en la explotación de la naturaleza. De ahí que, la siguiente sección de este artículo, busque integrar la cosmovisión ancestral del Sumak Kawsay en una propuesta filosófica, antropológica y educativa que fortalezca la construcción del perfil profesional de los docentes de las artes. Con el fin de explorar y describir mejor la evolución de la enseñanza pedagógica de las diversidades artísticas y culturales en Ecuador, se han tomado como parámetros de categorización tres épocas: la prehispánica, la colonial y la contemporánea que va desde el siglo XIX hasta la actualidad. En este sentido, se ha utilizado la periodización propuesta por Beorlegui (2010):

1 Época pre-hispana o pre-colombina, donde existe un talante pre-filosófico en varias culturas, como la náhuatl, cuya sabiduría quedó reflejada en escritos mítico-religiosos.
2 Época de la Colonia, que abarca los tres siglos de presencia hispana, que van desde 1492 hasta la emancipación política a inicios del siglo XIX.
3 Época de las independencias, que va desde el primer cuarto del siglo XIX que conlleva la conformación de la República hasta la actualidad.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

Época prehispánica

Teniendo como trasfondo las cosmovisiones de Abya Yala, particularmente la andina del Sumak Kawsay, las habilidades asociadas a las prácticas estéticas de los pueblos indígenas prehispánicos se caracterizaban por las expresiones figurativas alimentadas por las cosmovisiones filosóficas y los valores éticos y estéticos de los pueblos originarios. Estos pueblos desarrollaron formas peculiares y heterogéneas de enseñanza aprendizaje, con contenidos que se enmarcaron en los saberes ancestrales ecuatorianos con diversos lenguajes artísticos. Para Greetz (2001), la etnohistoria nos enseña que los pueblos ágrafos reprodujeron sus técnicas y habilidades de generación en generación por medio de la palabra y del ejemplo, desde el aprender-haciendo.

Con la llegada de los españoles a tierras andinas a finales del siglo XV, los territorios del actual Ecuador estaban poblados por múltiples sociedades, con culturas diversas que convivían en complejas redes de interdependencia (Larco-Noboa y Larco-Coloma, 2017). En la Costa, Carot y Hers (2016) describen cómo vivían las poblaciones de agricultores, pescadores, navegantes y guerreros de la cultura Huancavilca-Manteña, que mantenían relaciones comerciales con otros pueblos de la Costa ecuatoriana, de la región andina e incluso con poblaciones más alejadas de la costa maya en el norte y la costa chilena en el sur. El voluminoso trabajo de González-Suarez (2004) detalla la enorme riqueza cultural de los pueblos de la Sierra ecuatoriana; siendo el kichwa una lengua franca que facilitaba el control del Estado Inca para la hibridación cultural de la cosmovisión incaica con los diversos pueblos autóctonos. Según los estudios de Cabrero (2017), las poblaciones del sector amazónico se caracterizaban por una datación tan antigua como la Valdivia en la Costa, que mantuvieron redes de intercambio con los pobladores de la Sierra, domesticaron plantas como el *Theobroma (cacao)*, tenían una organización social jerarquizada y construcciones monumentales. En este contexto histórico, se puede concluir que: existía una vasta red de sociedades con gran complejidad cultural, estética y artística en constante interacción.

Estas cosmovisiones y expresiones artísticas de los pueblos originarios, en tanto que exaltación de sentimientos sublimes, tuvieron como instrumentos privilegiados de interacción diversos ritos con los que los individuos eran recíprocos con entes y poderes sobrenaturales de los que habían recibido favores como la protección, el bienestar y la abundancia de los bienes. Estas creencias sociales estaban normadas con sofisticados protocolos, donde la música, la pintura, los diseños y la dramatización, entre otros, respondían a propósitos específicos –bien sea de representa-

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

ción de lo divino, de petición o de dádivas de gratitud por los beneficios recibidos– (Mansutti-Rodriguez, 2006). Más allá de estos espacios estéticos altamente ritualizados en la etnografía ancestral ecuatoriana, también había espacios cotidianos donde las manifestaciones estéticas estaban asociadas al disfrute: cantos, ejecuciones musicales, dramatizaciones, entre otros.

Dado que estas manifestaciones estaban culturalmente normadas atendiendo a las cosmovisiones propias de cada cultura, se fueron trasmitiendo de generación en generación. Para Bourriaud (2006), el rol que cumplieron estas manifestaciones artísticas fueron mecanismos idóneos de integración con sus entornos. Las artes en su expresión más excelsa, fungieron como canales oficiales de comunicación con los seres y entes de las diversas dimensiones vitales en las que se estructura el mundo, cada una particular a cada cosmovisión, pero siempre íntimamente relacionadas a las vivencias cotidianas: el mundo de arriba con sus diferentes elementos, el mundo donde se vive y el mundo de abajo.

Desde un punto de vista filosófico de la educación, las artes ancestrales ecuatorianas pueden ser entendidas como lenguajes etnográficos que juegan con dimensiones objetivas (volúmenes, escenarios, sonidos, colores, signos: solos o combinados) y con dimensiones intersubjetivas, tales como la introspección emocional, creativa y espontánea de los artistas. Las prácticas artísticas de cada sociedad representan la reivindicación de los lazos sociales con un entorno relacional, donde la cultura es compartida no solo entre los seres humanos, sino con otros seres del universo que comparten la cultura humana. En este caso, se trata de sociedades animistas, en los términos de Descola (2014), ya que los seres humanos y los otros seres animizados del universo se comunican entre sí a través de prácticas artísticas. Por eso las artes son la materialización de filosofías y cosmovisiones que se convierten en un instrumento de comunicación privilegiado entre los seres humanos y las entidades no humanas de los universos –según la concepción de cada cultura– con quienes las relaciones son delicadas y con frecuencia peligrosas. Las artes son un instrumento de comunicación que salvaguarda la cultura de los pueblos.

En palabras de Bourriaud (2006), esta relacionalidad cultural y artística de cosmovisiones antropológicas y filosóficas, hace referencia a la forma estética de relacionarse. Para los pueblos originarios, el entorno material y vital es el núcleo a partir del cual se piensa su propia existencia. Dado que los atributos culturales son compartidos con entes y fuerzas sobrenaturales del entorno, ellos no son monopolio humano. Dicho de otro modo, los seres humanos no son concebidos como los dueños del entorno,

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

sino como miembros de una propiedad compartida con otras entidades a quienes debemos respetar. Por eso se considera que no existe la naturaleza como una entidad diferente a la propia cultura, sino un campo habitado con protocolos de comportamiento que lo convierten en sagrado. En ese mundo compartido se da lugar a la existencia de toda materia, energía e información; por tanto, de todo conocimiento en el que cobran vida y donde los diferentes entes practican la cultura con distintos entes.

Según Hathaway y Boff (2009), esta concepción cosmogónica de los pueblos de Abya Yala es desvalorizada por la visión occidental que se ha impuesto mediante la globalización económica neoliberal. Morin, et al. (2003) afirman que el cuatrimotor de la 'ciencia-industria-capitalismo-tecnología' enfocado en el máximo beneficio económico en el menor tiempo posible, ha colonizado la propia vida. Del mismo modo, Shiva (1993) denuncia que: el siglo XXI se caracteriza por la imposición de una monocultura del pensamiento que condiciona nuestros estilos de vida interculturales y diversos. Por eso, de Sousa Santos (2010) acuña el asesinato de estas epistemes ancestrales, artísticas y culturales como 'epistemicidio'. De ahí que Quintín (1971), postule la necesidad de una filosofía educativa basada en el conocimiento de su entorno. Esta perspectiva pedagógica permite concienciar sobre el valor de las cosmovisiones ancestrales, las prácticas culturales y las manifestaciones artísticas de los pueblos ecuatorianos.

De manera asombrosa, las cosmovisiones de los pueblos originarios ecuatorianos coinciden con la idea de naturaleza concebida por Leonardo da Vinci, que plasmó en su famoso '*Tratatto della pittura*'. Para Leonardo, la pintura es arte y ciencia a la vez, ya que observaba a la naturaleza de manera sistémica, con razonamiento lógico y ciertas formulaciones matemáticas. En los capítulos 4 y 6 del *Tratatto* explica:

> La ciencia de la pintura se extiende a todos los colores de las superficies y a las figuras de los cuerpos que esas superficies cubren (…). Con filosófica y sutil especulación, toma en consideración todas las cualidades de las formas (…). La pintura es verdaderamente ciencia, hija legítima de la naturaleza, porque nace de la naturaleza (citado en Vecce, 1995, sp).

Siguiendo a Capra (2007), Leonardo insistía en la cualidad creativa de los pintores. Su pensamiento sistémico y transdisciplinar comprendía los fenómenos naturales y cósmicos como entidades sagradas que están interrelacionadas en una totalidad, al igual que muchas cosmovisiones ancestrales de los pueblos originarios de Latinoamérica. Los modelos de turbulencia en el agua lo llevaron a explorar modelos similares en las

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

corrientes de aire, y desde ese estudio comenzó a observar la naturaleza del sonido, la teoría de la música y también el diseño de instrumentos musicales. De manera sorprendente, el pensamiento filosófico de este genio del Renacimiento guarda una gran similitud con las creencias y cosmovisiones de los pueblos originarios latinoamericanos. En un hermoso pasaje del *Códice Leicester,* Leonardo hace una profunda analogía entre la estructura de la Tierra y la anatomía humana, que recuerda a las cosmovisiones ancestrales de los pueblos de Abya Yala:

> Podríamos decir que la Tierra tiene un alma vegetativa, y que el suelo es su carne; los sucesivos estratos rocosos que forman las montañas, sus huesos; las rocas porosas, sus cartílagos; las venas de las aguas, su sangre. El lago de sangre que rodea el corazón es el océano. La respiración es el aumento y la disminución de sangre en el pulso, exactamente como en la Tierra es el flujo y el reflujo del mar (Capra, 2007, p. 26).

De esta forma, el pensamiento de Leonardo está en armonía con la filosofía ancestral andina. Hoy en día, gracias a los avances de las ciencias de la complejidad, se puede reconocer la transdisciplinariedad inherente a la filosofía, pensamiento, obra y espíritu de Da Vinci. Su comprensión orgánica de la naturaleza se debía a una intensa curiosidad por descubrir y un gran entusiasmo por comprender. De ahí que sea un gran referente en las pedagogías de las artes y humanidades en las escuelas de Bellas Artes de todo el mundo. Por tanto, se puede razonar que la esencia de la práctica artística radica en las estrategias para relacionarse entre sujetos, ya que lo relacional está íntimamente ligado a lo performativo. Según afirma Bourriaud (2006), aquí radica la relevancia de los rituales sagrados que los pueblos transmiten para reafirmar sus saberes y cosmovisiones, que se encuentran ligadas a sus formas de interpretar el mundo natural y cósmico. De esta manera, mantienen sus relaciones sociales tanto entre ellos como con otros los seres no humanos del universo; fortaleciendo su identidad y su sentido de pertenencia (Pauta, Mansutti & Apolo, 2020). Por ello, los pueblos indígenas originarios de Latinoamérica viven psicosomáticamente sus obras de arte, las cuales se presentan más bien como una 'duración' que debe ser vivida y sentida entre cuerpo y mente.

Para Hill y Chaumeil (2011), la complejidad de las relaciones sociales entre los pueblos originarios y todos los seres del cosmos determina la complejidad de las manifestaciones artísticas, especialmente musicales, con las que se comunican con ellos. En consecuencia, encontramos que las prácticas artísticas más lúcidas se interpretan de manera asociada entre ellas: la música, el canto, la elaboración de instrumentos musicales, la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

danza, la teatralización, los diseños de los atuendos y adornos corporales (Brabec de Mori, Lewy y García, 2015). La malla de valores que regula el comportamiento individual de los miembros de las diferentes culturas originarias, genera estéticas que son, según Martínez-Luna (2012), "la materialización discursiva y sensorial de la capacidad humana de codificar los significados en formas sensibles […]. Implica un régimen de regulación del juicio y la valoración estética" (p. 176).

Cabrera (2020) señala que al no haber culturas totalmente aisladas, tampoco hay estéticas artísticas sin influencia de otras. De facto, los contactos interculturales generan mecanismos de traducción transcultural que hacen posible la circulación y uso productivo de los actos estéticos diversos y de los valores que con ellos confluyen. La producción simbólica y su difusión son las dos caras de la misma moneda. Para Ingold (2017), todas estas manifestaciones artísticas se combinan entre sí, y están presentes en los estudios etnográficos por la diversidad de rituales que se dan en las distintas culturas. Podría decirse que su aprendizaje fue holístico debido a que sus prácticas también se encuentran integradas a los conocimientos y saberes (que forman parte de los sistemas sociales) y desde el componente curricular, se denominan disciplinas. Esta modalidad, con el transcurrir del tiempo, llegó a definir los modelos curriculares propuestos para la educación intercultural bilingüe (EIB) de forma integral (Illicachi, 2015). Sin duda, estas expresiones artísticas jugaron un papel relevante para los pueblos originarios de Ecuador, donde son las primeras en manifestarse y, a priori, serán las últimas en desaparecer. Un buen ejemplo son los cantos del pueblo Zápara, que todavía perduran en la actualidad aun cuando ya no lo esté la lengua.

Época colonial

En la época comprendida entre 1492 y 1822, las prácticas pedagógicas de las artes se desarrollan en torno a dos ejes culturales. Según Pauta (2017b): la interrelación entre los agentes del mundo Occidental y las alteridades indoamericanas provocaron, por un lado, el predominio de las características de colonización europea; y por otro, el surgimiento de procesos de resistencia intelectual. Para Vargas (2005), la estrategia de evangelización hispana ligada a la religión católica contribuyó a enseñar desde una visión simbólica y pragmática, con el predominio de patrones estéticos de arte barroco, renacentistas y manieristas. El primer espacio de artes y oficios tuvo lugar en 1552, con la fundación del Colegio San Juan Evangelista, que en 1565 pasaría a llamarse de San Andrés. Aquí nace la denominada

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

Escuela Quiteña, caracterizada por una amplia variedad de expresiones artísticas. Una figura importante de esta época colonial fue Jodoco Ricke, sacerdote franciscano que influyó significativamente en las transformaciones que se dieron en las primeras fases del proceso colonizador.

Según describe Vargas (2005), este periodo colonial, caracterizado por la influencia de la Iglesia en las prácticas educativas, estuvo marcada por sus misiones. La enseñanza artística ligada al mundo de la religión cristiana, se caracterizó por el uso de métodos, técnicas y didácticas direccionadas a adoctrinar en el credo católico. En este contexto histórico, la escuela de artes y oficios estaba constituida por artistas que promovieron la visión cristiana en el campo de la lectura, la escritura, la música, la pintura, la escultura, la arquitectura y la dramaturgia teatral. De este modo, las composiciones e interpretaciones de las distintas modalidades artísticas siguieron la visión occidental.

Desde esta época surgen dos categorías en los procesos educativos: la fundación institucional y la no reglamentada. Por eso los espacios de educación artística de las órdenes religiosas pudieron institucionalizarse en esta época. De acuerdo con Rivera-Cusicanqui (2010), las cosmovisiones, espiritualidades, filosofías, prácticas culturales y manifestaciones artísticas de los pueblos originarios, no fueron reconocidas en estos espacios de escolarización formal; por lo tanto, pasan a ser invisibilizados por la imposición de los sistemas de pensamiento europeo. Por este motivo, los intelectuales de la historia del pensamiento latinoamericano analizan esta época desde la perspectiva de la filosofía de la liberación, cuyo eje de enunciación epistemológico se vertebra en los pueblos del sur global, que han sufrido las consecuencias de la colonialidad europea (Dussel, 2006; Kowii, 2006; Macas, 2005; Rivera-Cusicanqui, 2010). Aquí destaca el concepto de 're-existencia' postulado por el artista Adolfo Albán Chinte, cuyo pensamiento pedagógico de la estética decolonial dio lugar al 'Manifiesto de la estética decolonial'.

De manera similar, Walsh (2013) dialoga con otros intelectuales y artistas en la profundización de un imaginario pedagógico decolonial desde una praxis insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir. Para Joseph (2016), las universidades tienen un rol fundamental para decolonizar las sociedades, y caminar hacia nuevas direcciones epistémicas, educativas y políticas. A su vez, Carballo, et al. (2021), aducen que los docentes en pedagogía de las artes y humanidades tienen el desafío de convertir sus clases universitarias en espacios de educación inclusiva. Actualmente, esta época colonial está bajo la luz de nuevas interpretaciones filosóficas, fenomenológicas y hermenéuticas, cuyos estudios están contribuyendo a

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

crear expresiones artísticas con fuertes vínculos de relacionalidad respecto al ámbito ambiental, social, espiritual, mental y cibernético. De hecho, esta revisión filosófica y antropológica contemporánea se cuestiona el significado de educación artística en la época colonial, dando lugar a numerosas respuestas de re-existencia decolonial que envuelven la estética, la técnica, el sentir, el pensamiento y la acción.

La República desde el siglo XIX hasta la actualidad

Esta tercera época es la contemporánea, y enmarca la horquilla temporal de independencia del siglo XIX hasta hoy, y es un periodo histórico caracterizado por la institucionalización de la enseñanza artística y cultural en Ecuador. En esta etapa, las causas de cambio de los procesos educativos se deben a la reglamentación de la educación artística. En 1870, se crea el Conservatorio Nacional de Música y en 1904 la Escuela de Bellas Artes, liderada por artistas como Manosalvas, Pinto y Salas, entre otros. Después continuaron proliferando nuevos espacios de formación para la creación artística en todo el país. En 1928 se crea el Conservatorio Antonio Neumane y en 1938, se funda el Conservatorio José María Rodríguez. Posteriormente fueron institucionalizándose nuevos espacios artísticos y académicos, como los institutos tecnológicos y las facultades de artes.

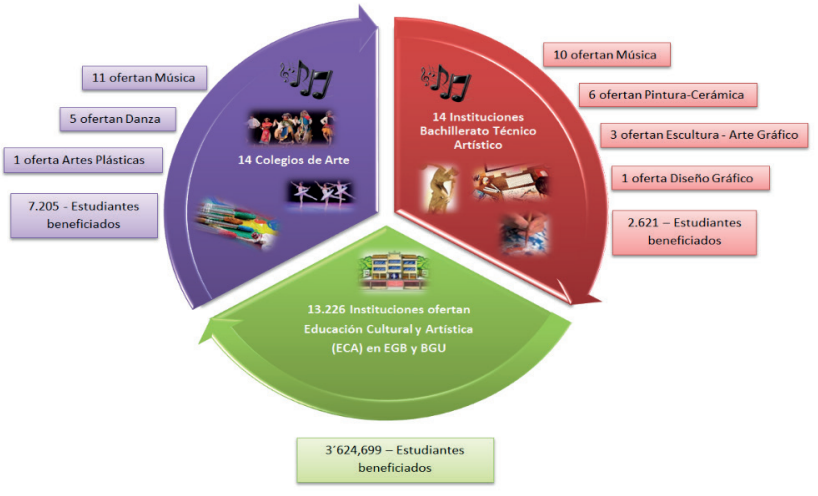
En la actualidad, el crecimiento institucional se incrementa con la presencia de múltiples espacios de formación artística hasta llegar a contar con 14 Colegios de Arte, 14 Instituciones de Bachillerato Técnico Artístico y con 13.226 instituciones educativas que ofertan la asignatura de Educación Cultural Artística (ECA), con niveles desde el inicial hasta el 3ro de bachillerato. Según los datos abiertos del Ministerio de Educación en los años 2021-2022, la población beneficiada haciende a 4'309.139, cifra que abarca a estudiantes de las instituciones Interculturales e Interculturales Bilingües (EIB) (ver Figura 1).

Si bien se produjeron grandes avances políticos, educativos y epistemológicos en esta época histórica; la enseñanza de las artes no estuvo exenta de trivialidades que derivaron en una crisis de representación estética (Cabrera, 2020). Las culturas subordinadas al Estado se vieron obligadas a refugiar su praxis pedagógica en sus núcleos sociales para luchar por conservar y replicar su idiosincrasia cultural y artística que se alimenta su identidad. Esta resistencia histórica fue tan grande que al pasar de los años, la Educación Cultural y Artística (ECA) comenzó a integrarse en los contenidos curriculares de las nacionalidades. Por eso De Alba (1995) señala que se reafirman las formas de tributar en los currículos

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

educativos, entendidos como proyecto político, educativo y cultural que contextualiza los modos de aprendizaje. Según describe Morales (2001), el siglo XX dio lugar a nuevas propuestas curriculares desde la pedagogía crítica, como por ejemplo: la autoexpresión creativa, el reconstruccionismo, el Bauhaus, la Discipline Based Art Education o la cultura visual. Estas propuestas curriculares aportaron nuevas miradas pedagógicas que enriquecieron el debate filosófico de la educación artística en Ecuador.

Figura 1
Oferta de formación en Artes y en Educación Cultural y Artística en el Ecuador



Fuente: Plan de fortalecimiento del Arte y la Cultura en el Sistema Educativo (Ms. 2018)

En la actualidad, se puede concluir que: si bien se produce un reconocimiento en las mallas curriculares del Ministerio de Educación, las artes siguen siendo consideradas como una asignatura de 'segunda clase' en la cultura escolar. No importa que sus competencias motoras –en la llamada 'sociedad del conocimiento'– sean la creatividad y la capacidad de innovación que se producen de forma natural en las prácticas artísticas (UNESCO, 2005). Para Staddon (2018), las mallas curriculares privilegiaron los contenidos científicos, académicos y experimentables: marginando e invisibilizando las dimensiones artísticas, emocionales y espirituales. Quizá las han invisibilizado porque no se pueden medir, cuantificar ni conmensurar por el método científico newtoniano, o quizá porque sus mecanismos de producción de saberes, son influenciados por

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

la subjetividad. En cualquier caso, es nuestra responsabilidad como docentes repensar, desde una filosofía educativa latinoamericana, cuáles son los horizontes futuros que se abren en este siglo XXI.

En estas circunstancias el cuestionamiento que surge es ¿cómo constituir formas de belleza objetivas que evalúen la subjetividad artística y con ello construir puentes para un diálogo creativo con los científicos rigurosos? ¿Cómo medir y cuantificar las emociones? ¿Cómo se pueden medir los niveles espirituales de una persona o comunidad? Obviamente, el método científico no puede dar respuesta a estas preguntas, porque carece de validez académica para aplicarse a la inconmensurabilidad del conocimiento que se da en el campo de las pedagogías de las artes (Collado et al., 2020).

De acuerdo a la *inconmensurabilidad* acuñada por Kuhn (1970) y Feyerabend (1997), existen ciertos conocimientos que no se pueden medir ni conmensurar desde el empirismo científico, por lo que se requieren nuevos abordajes transdisciplinares e inter-epistemológicos que permitan comprender nuestra realidad pluri-paradigmática. Desde esta perspectiva ¿qué aportes nos traen la antropología y la filosofía andina a la educación intercultural y artística en Ecuador? ¿Cuál es la formación que deben recibir los educadores de las artes para revalorizar las cosmovisiones de los pueblos de Abya Yala? En el siguiente apartado se reflexiona sobre la formación docente en pedagogías de las artes y humanidades desde la perspectiva filosófica y antropológica del Sumak Kawsay.

Formación filosófica y antropológica en el perfil docente de pedagogía de las artes

Un educador profesional para las artes debe estar al tanto de la complejidad que confrontan. Para Staddon (2018), los múltiples problemas que enfrenta desde artes irreductibles entre sí (y con ello sus didácticas y pedagogías) impiden reducir sus prácticas investigativas e innovadoras a "un método científico" omnivalente, o a una percepción meramente objetiva –como si las artes y sus pedagogías pudieran reducirse a ser fenómenos físicos susceptibles de ser medidos en laboratorios–. Sin duda, las artes son productos culturales históricos que deben ser analizados desde el entramado de signos entre los que cada arte adquiere sentido desde el momento fenomenológico y hermenéutico en el que vivimos. Mirando hacia la historia del arte, el artista-pedagogo debe ser capaz de identificar tanto las características y procedimientos que cada arte o expresión

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

estética fue desarrollando en los contextos socioculturales, donde sus significaciones adquirieron sentido, como la manera cómo sus técnicas y procedimientos fueron socializados para que se reprodujeran.

Otro elemento que le da aun mayor complejidad al rol de las pedagogías de las artes contemporáneas, es la comprensión de los poderosos movimientos transformadores, que impone la llamada sociedad del conocimiento. Desde un pensamiento filosófico crítico a la sociedad actual, Byung-Chul Han (2018) describe cómo los algoritmos matemáticos de la inteligencia artificial, utilizados en plataformas y redes sociales, crean 'sociedades de control' para expandir el 'panóptico digital' que alimenta los lucros económicos de las empresas transnacionales. Para Han (2017), los usuarios no se sienten prisioneros porque viven en la ilusión de que son libres, sin percibir que los algoritmos del biopoder ejercen fuerzas invisibles de dominio y control, que derivan en la globalización de la aculturación.

En efecto, una sociedad donde los cambios tecnológicos y organizacionales se dan a una velocidad vertiginosa, no puede estructurar los currículos educativos con los que formará a sus ciudadanos con ejes centrales basados en conocimientos estandarizados ni con procedimientos mecanizados, puesto que generan una formación humana repetitiva y memorizadora, que moldea a sus estudiantes para que reciban, entiendan y adapten a sus entornos, tecnologías condenadas a una temprana obsolescencia. Tecnologías rápidamente desactualizadas que, el mismo profesional, con las mismas herramientas, volverá a 'modernizar'.

El proceso de institucionalización curricular de las artes en Ecuador requiere un incremento de educadores especializados, más concretamente, cuando se concibe la enseñanza de la ECA desde una formación pedagógica y didáctica específica –que no necesariamente poseen los artistas– si bien estos actores son muy valiosos en sus respectivos campos de interpretación, esto no asegura una calidad en la enseñanza. En este sentido, los cuestionamientos filosóficos de la educación artística se enfocaron en las capacidades didácticas que deben tener los docentes en artes (Lotman, 2000). Dicho de otra forma, cuando los educadores no tienen una formación pedagógica adecuada no están facultados para ejercer la enseñanza, ya que no garantiza que se puedan alcanzar los resultados de aprendizaje significativo entre sus estudiantes.

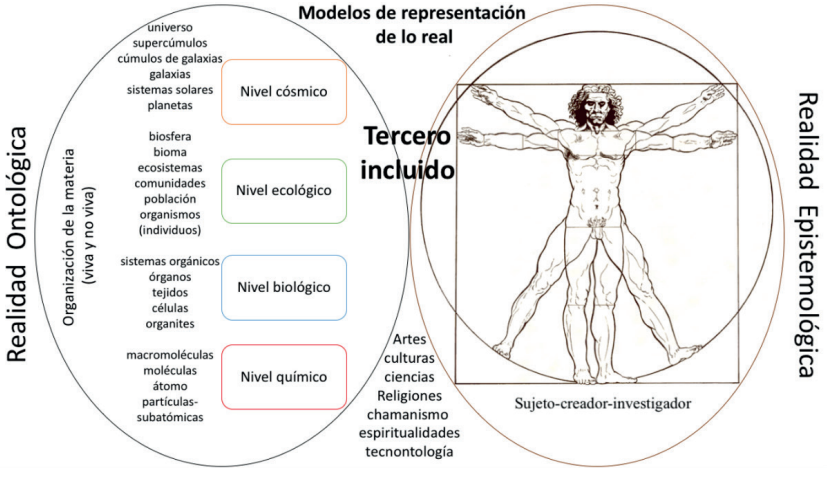
Desde esta perspectiva filosófica cuestionadora del papel del artista como educador, surgieron nuevas reflexiones sobre la formación de los docentes que enseñan ECA en las instituciones ecuatorianas. Por eso Eisner (1994), delimita marcadores precisos en las nomenclaturas de las distintas formas metodológicas de enseñar las diferentes manifestaciones artísticas.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

No obstante, hace falta contextualizar estas políticas educativas ecuatorianas desde una gestión educativa asociada a la diversidad territorial.

De ahí la necesidad histórica actual de que los educadores en pedagogías de las artes aprendan a contextualizar sus enseñanzas de manera intercultural y plurinacional, con el fin de que los estudiantes puedan transformar su entorno mediante competencias basadas en la creación y la innovación. Dicho de otra forma, la creación y la innovación son competencias que se consolidan en vinculación con la comunidad –sin un aislamiento de la escuela con su entorno–. Siendo así, resulta evidente que para el desarrollo de competencias creativas e innovadoras es necesario revalorizar la asignatura de ECA en el currículo ecuatoriano. La investigación en artes es fundamental para reconocer las formas de ser, estar y co-existir con otras epistemologías que definen la estructura de nuestro mundo terrenal y cósmico. De ahí que la Figura 2 muestre cómo la percepción, la sensibilidad, la observación y la tangibilidad del pensamiento sobre el mundo natural y cósmico se haya materializado a través de las artes, las culturas, las ciencias, las religiones, las espiritualidades, las prácticas chamánicas y la tecno-ontología.

Figura 2
Niveles de realidad ontológica y realidad epistemológica



Fuente: Collado y Pasquier (2023).

En la figura 2 se puede apreciar cómo el ser humano –simbolizado con el hombre de Vitrubio de Leonardo da Vinci– actúa como sujeto-creador-investigador en un mundo natural y cósmico constituido por

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

diferentes niveles. Desde un abordaje filosófico y antropológico, Descola (2009) pone de manifiesto que diversas culturas y civilizaciones han materializado sus saberes, creencias y cosmovisiones mediante el uso de las estéticas, los mitos, las religiones y, de manera más reciente, las ciencias. De manera sorprendente, Estermann (2021) explica cómo la filosofía cosmogónica de los Incas establece cuatro planos de realidad ontológica:

- El *Hawa Pacha* o mundo del más allá, que representa la dimensión de la sabiduría.
- El *Hanan Pacha* o mundo celestial de arriba, donde viven algunos dioses como Inti, Pachakamak, Mama Killa, Wiracocha o Illapa. Su representación animal es el cóndor.
- El *Kay Pacha* o mundo terrenal, donde habitan los seres humanos y otras especies biológicas. Este nivel está representado por el puma.
- El *Uku Pacha* o mundo inferior, donde residen los muertos y los no natos. Su representación animal es la serpiente gigante Amaru.

Esta cosmovisión todavía perdura en la cultura de muchos pueblos originarios que pertenecieron al Tahuantinsuyo. Para algunos estudiosos de la filosofía andina, como Josef Estermann (2021), consideran que, en la filosofía afro-indo-abyalacense, el ser humano es una *chakana*. Es decir, un puente mediador para ayudar a reconstituir la armonía y el equilibrio universal, mediante los principios básicos de la *pachasofía* andina*:* relacionalidad, complementariedad, correspondencia, reciprocidad y ciclicidad. La intención de introducir el neologismo quechua/aimara-griego '*pachasofía*' favorece implícitamente el sincretismo filosófico para el desarrollo de un conocimiento transdisciplinar genuino, donde estos paralelismos conceptuales entre ciencia y espiritualidad abren nuevos caminos a la construcción del perfil profesional docente de la pedagogía de las artes y humanidades.

Por eso es importante mencionar a un pensador pionero en relacionar las esferas científicas y espirituales, como fue Fritjot Capra (1975), con su libro *El Tao de la Física*. Este ensayo filosófico permitió dar un salto cualitativo a las ciencias de la complejidad, ya que en su búsqueda por comprender el misterio de la vida demostró que la visión científica de la física moderna encuentra paralelismos con las cosmovisiones místicas y espirituales de los pueblos ancestrales de la región asiática: la dualidad onda-partícula y el *yin-yang* del taoísmo chino; los principios de termodinámica y el libro de las mutaciones *I Ching*; o la expansión del universo y la danza cósmica presente en las *Vedas* hindúes.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

Desde esta educación transdisciplinar –que pone a dialogar los descubrimientos científicos de la mecánica cuántica con los saberes filosóficos y antropológicos de los pueblos originario– surgen nuevas posibilidades epistémicas de creación y re-existencia decolonial que permiten (re)construir la complejidad inherente en la pedagogía de las artes y humanidades. De ahí que las aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana sea un tema de alta relevancia académica. Según Estermann (2021), la *pachasofía* aborda de manera transcendental la relación cósmica y terrenal entre los fenómenos sociales y naturales, por lo que se convierte en un locus de enunciación transdisciplinar al no existir jerarquías, sino correspondencias recíprocas.

Si bien las cosmovisiones andinas no son una fórmula mágica para confrontar los desafíos socio-ambientales del siglo XXI, no cabe la menor duda, que los educadores en artes tienen la responsabilidad ética de contextualizar su praxis pedagógica y didáctica al mundo andino, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico, creativo e innovador de los niños y jóvenes. Para Frykholm (2021), esto conlleva desaprender para volver a reaprender, de manera constante, durante todo el ejercicio profesional como docentes e investigadores.

Por otro lado, la contextualización de las prácticas docentes al mundo andino también implica 'apropiarse' de los avances científicos y tecnológicos para ponerlos a dialogar con las cosmovisiones filosóficas y antropológicas de los pueblos ancestrales. Para Aguilar (2011), esto significa reflexionar filosóficamente sobre la tecnología y sus nuevos escenarios, es decir, cómo introducir las TIC, la realidad virtual, la realidad aumentada, la robótica y otros elementos al mundo educativo, con la finalidad de crear documentales educativos videojuegos que traigan experiencias de *e-learning* sobre los pueblos interculturales de Ecuador, así como otras *apps* o *software* que permitan revitalizar los saberes culturales y artísticos de los pueblos originarios de Ecuador.

La importancia y los elementos del Sumak Kawsay para la pedagogía de las artes

De acuerdo a la UNESCO (2020), los currículos tienen que ser repensados ante los cambios educativos abruptos que ha traído la globalización, la sociedad del conocimiento y, en los últimos años, la pandemia mundial del COVID-19. Todas estas presiones al cambio han puesto de manifiesto

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

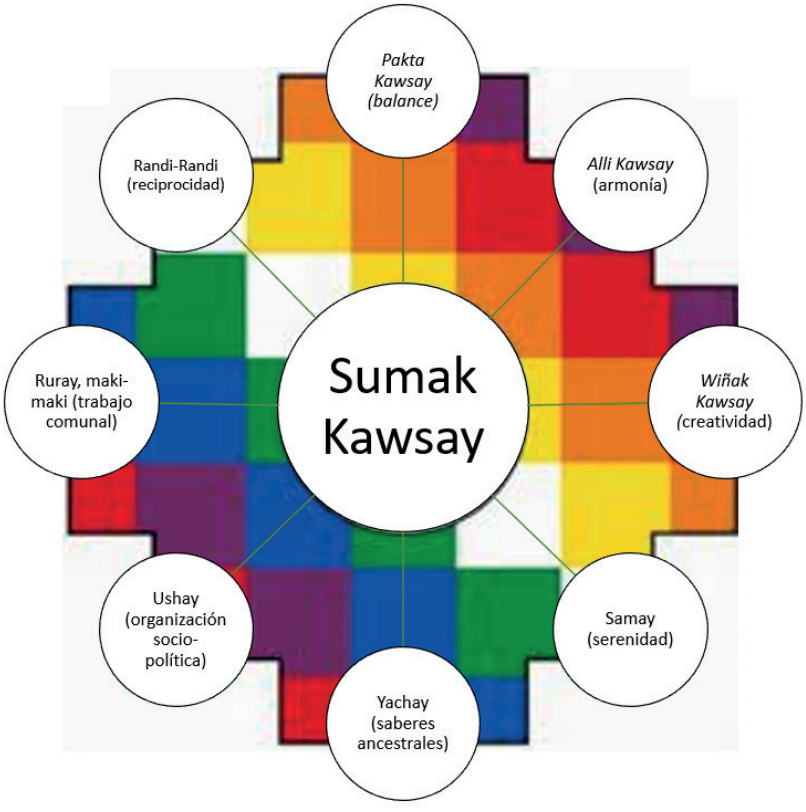
que las tecnologías son instrumentos pedagógicos predominantes para construir la comunicación educativa entre docentes y estudiantes. Todos los cambios promovidos por estos procesos nos obligan a evaluar el rol de los docentes, las jerarquías de las asignaturas, los contenidos curriculares, las didácticas, así como la formación en competencias, habilidades y destrezas. De hecho, los cambios presionan hacia la transformación del modelo pedagógico. Así, por ejemplo, si la creatividad es la competencia fundamental en la ECA, resulta ineludible pasar del aula centrada en el manejo de una suma de conocimientos, al aula centrada en el manejo creativo de los conocimientos. Los docentes deben formarse para ayudar a los discentes a encaminarse a la creación y búsqueda de los conocimientos, a la comprensión de sus potencialidades y a su utilización práctica.

Al vivir en un mundo global e interdependiente, resulta fundamental promover una filosofía educativa que permita desmitificar la primacía de los conocimientos eurocéntricos para convertirlos en instrumentos para un encuentro con otros saberes en equidad. Por ello, es urgente enseñar el conocimiento de las cosmovisiones ancestrales y hacer viables los diálogos de saberes necesarios. En esta dirección hacia el enriquecimiento de las humanidades, las filosofías alternativas –entre ellas la andina– deben introducirse en las pedagogías artísticas para promover y fortalecer la formación de educadores artísticos de Ecuador. Es este sentido, se deben rescatar los elementos filosóficos y antropológicos del *Sumak Kawsay* para aplicarlos como ejes de enunciación epistemológica y ontológica en la construcción del perfil docente que está en formación. En la figura 3 se combinan las formulaciones filosóficas y antropológicas de Macas (2010) y de Kowii (2011), que sintetizan los principios epistemológicos del *Sumak Kawsay.*

En la figura 3, se aprecian los principios del *Sumak Kawsay* postulados por Macas (2010) y Kowii (2011), con la *chakana* o cruz andina de fondo. Esta simboliza los saberes milenarios de las culturas preincas e incas de los Andes centrales, que incluye Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina. De acuerdo a estos principios filosóficos, artísticos y antropológicos, el Sumak Kawsay es una cosmovisión que concibe una interdependencia recíproca con la *Pachamama,* lo que implica un sentimiento de pertenencia a la tierra, un sentido sagrado de la vida y una relación con el todo. Para Macas (2010), existen varias nociones esenciales de la vida comunal: el *Randi-Randi*, que significa reciprocidad y redistribución; el *Ruray, maki-maki*, entendido como el trabajo comunal; el *Ushay*, que concibe a la comunidad como una estructura política y social; y el *Yachay*, traducido como las prácticas y saberes comunales de los ancestros.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

Figura 3
Principios del Sumak Kawsay para la formación pedagógica-artística



Fuente: elaboración propia, a partir de Macas (2010) y Kowii (2011).

A su vez, Kowii (2011, p. 4-5) postula que existen cuatro nociones esenciales para entender esta filosofía vital de interconexión con el mundo natural:

- *Pakta Kawsay*: Se refiere al balance de la persona, de la familia y de la comunidad como el fundamento de las relaciones sociales que permite la estabilidad y el equilibrio emocional.
- *Alli Kawsay*: Se refiere a la armonía, que permite conectar la dimensión del trabajo con el cosmos, mediante flujos energéticos que influencian simultáneamente en el espacio y el tiempo.
- *Wiñak Kawsay*: Se refiere a la creatividad, que permite motivar a los individuos la creación y recreación de sus iniciativas. La

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

creatividad se construye con el *Tinkuy*, que es una dialéctica de exploración constante con el cosmos para dar origen a innovaciones y nuevos elementos.

- *Samay*: Se refiere a la serenidad, que debe ser cultivada en los distintos aspectos de la vida para lograr relaciones de paz y respeto.

En su conjunto, los principios antropológicos y filosóficos del *Sumak Kaway* representados en la figura 3, pueden enunciarse como elementos innovadores para la formación de los docentes del campo de las artes, puesto que integran una mirada compleja, transdisciplinar e intercultural enfocada en transformar la sociedad actual desde la cosmovisión ancestral andina. Además, estos principios contribuyen a rescatar, revivir, resistir y re-existir a los procesos de colonialidad histórica. Desde una visión cíclica del espacio-tiempo, podría decirse que los ancestros vuelven a renacer espiritualmente en las pedagogías de las artes para materializarse como una concepción académica innovadora destinada a transgredir el imaginario colectivo instaurado por la globalización. Por eso resulta fundamental continuar indagando en la praxis educativa que surge de estas reflexiones teóricas. En este sentido, resulta necesario practicar la teoría y teorizar las prácticas desarrolladas en las escuelas, colegios y universidades.

La correspondencia entre teoría y práctica en la enseñanza de las artes ha sido marcada desde el por *qué* enseñar y *cómo* enseñar. El '*qué*' se refiere a los contenidos curriculares y el '*cómo*' tiene que ver con las metodologías didácticas innovadoras que se desarrollan. Ambos cuestionamientos permiten revisar las normas y lineamientos curriculares, tanto de la ECA de EGB como de la EIB. En el caso de la implementación artística en EIB, Yépez (2015) señala que los contenidos y objetivos de los currículos nacionales de la ECA se enmarcan en los parámetros técnicos y pedagógicos estipulados en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Aquí el Ministerio de Educación (2013) busca dar respuesta a la pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador.

Sin duda, la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes conlleva promover la diversidad curricular desde una didáctica orientada a otorgar herramientas epistemológicas que enriquezcan el *diseño curricular nacional*. De este modo, se busca responder eficazmente a las demandas contextuales de los estudiantes, que tienen realidades sociales, culturales y geográficas distintas. A decir de Pauta (2020), es importante que los estudiantes se apropien del conocimiento a partir de la construcción de sus propias experiencias.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

Conclusiones

Al estudiar la *pachasofía* andina del Sumak Kawsay y las prácticas antropológicas de sus pueblos y nacionalidades, se abren nuevos horizontes epistemológicos para gestar el perfil profesional de los docentes del mundo artístico y cultural en el Ecuador. De ahí que este artículo haya realizado una breve descripción de la evolución histórica de la enseñanza de las artes a nivel nacional. Los distintos periodos prehispánicos, coloniales y contemporáneos delimitan la conceptualización histórica de los educadores en las artes. De ahí la relación directa con la propuesta de innovación pedagógica fundamentada en las aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay a las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana. No se puede entender hacia dónde vamos, si no se sabe de dónde venimos y dónde estamos. Si bien esta propuesta de formación docente –que se desarrolla en la UNAE y UArtes– todavía conlleva muchos interrogantes, representa un modelo de formación humana que recoge los saberes ancestrales de Abya Yala para salvaguardar las expresiones artísticas y culturales en las generaciones presentes.

Dicho de otra forma, la propuesta de innovación pedagógica en la formación de los educadores en artes se caracteriza por la revalorización de los saberes, prácticas, costumbres y manifestaciones artísticas del pasado ecuatoriano, que implica conocer la época prehispánica, colonial y contemporánea. Las reflexiones filosóficas y antropológicas de la educación que se han desarrollado en este trabajo son apenas un primer ensayo que permite organizar ideas, conceptos y procesos con el fin de mejorar la empleabilidad de los estudiantes de magisterio en escuelas, colegios e institutos. Sin duda, la formación docente transdisciplinar debe dialogar con cosmovisiones, espiritualidades, manifestaciones artísticas y descubrimientos científicos con el fin de enfrentar los desafíos contemporáneos

Esta filosofía educativa transdisciplinar de la formación docente abre nuevos horizontes epistemológicos, educativos y políticos para concientizar y sensibilizar a los jóvenes de Ecuador. Pero resulta obvio que todavía se trata de una propuesta filosófica de la educación cultural y artística. Por eso la enseñanza de las artes deba tener un punto de inclusión educativa para abrirse a la diversidad cultural ecuatoriana. Podría decirse que la configuración del sistema educativo ecuatoriano es el resultado de las interacciones históricas que han ido ocasionado cambios pedagógicos en la enseñanza de las artes. Estos cambios han sido causados por diversas variables culturales, sociales, económicas y políticas.

Otra conclusión importante radica en reconocer que la educación cultural y artística es un derecho humano fundamental, que debe ser ac-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

cesible para todos los niños, jóvenes y adultos de Ecuador. Por eso es urgente continuar con el debate filosófico de la educación en artes, con el fin de explorar nuevas propuestas universitarias de formación docente de artes, lo que implica repensar sus competencias y (re)diseñar estrategias didácticas innovadoras, creativas y contextualizadas. Sin olvidar, como mostró la pandemia del COVID-19, la importancia de manejar los recursos tecnológicos, ya que dio lugar a nuevas formas pedagógicas y curriculares para desarrollar las prácticas educativas de manera virtual. Podría decirse que esta situación de educación a distancia, gestionada por la virtualidad de las TIC, ha dado lugar a una cuarta época o categoría histórica en la enseñanza de las artes en Ecuador. Un nuevo periodo histórico caracterizado por la enseñanza predominante en el cyber-espacio-tiempo, que brinda nuevos espacios y oportunidades para la consolidación de ciertos aprendizajes conceptuales, pero también limita otros aprendizajes emocionales, espirituales, procedimentales y actitudinales.

De ahí que los estudios en filosofía de la educación enfocada a la pedagogía de las artes no puedan ser considerados como acabados, sino en constante evolución interconectada con el dinamismo de las sociedades contemporáneas. Sin duda, el reto de la formación de docentes en artes no termina en el reconocimiento de la diversidad intercultural. Los cambios civilizatorios que están ocurriendo conducen a una revalorización de aquellas prácticas y teorías que desarrollan competencias creativas y con ellas, el camino a la innovación. Ya no se trata de modelar al ciudadano para que reciba y acate instrucciones, sino de estimular procesos de sentir, pensar y actuar creativos que faciliten su felicidad y simultáneamente una incorporación privilegiada en el orden civilizatorio que emerge. Creemos entonces, que se debe estar produciendo un reacomodo epistémico en el cual, aprender a aprender y aprender a crear, deben desarrollar los instrumentos que los hagan posibles. Las jerarquías de las asignaturas cambiarán y la investigación artística, como práctica social volcada a la creación, comenzarán a ocupar lugares de privilegio en la Educación.

Otro factor a considerar es la necesidad de atender la infraestructura y el equipamiento con tecnología adecuada a los colegios de arte (ex conservatorios), a las unidades educativas con bachillerato técnico artístico, y a las escuelas básicas y colegios, donde hacen posible el desarrollo del currículo en Educación Cultural y Artística (ECA) que se aplica en ellos. Además, es necesario un sin número de estrategias y acciones, que van desde la adquisición de instrumentos y laboratorios de prácticas artísticas, hasta la actualización del material didáctico. Estas guías deben ser publicadas en línea y socializarlas al personal docente y directivo vin-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

culado a las distintas ofertas educativas. Esto con el fin de desarrollar experticia en el manejo de didácticas activas en entornos digitales. Vamos pensando el futuro pero haciendo posible el presente.

Resulta fundamental tomar posición –con respecto a la manera como se produce el conocimiento de las artes y las necesidades que ellas demandan– puesto que, a partir de esta comprensión nos permitiremos replantear un accionar innovador desde lo pedagógico, didáctico, curricular y lo evaluativo de los procesos creativos; así como el impacto en la formación de docentes con suficientes capacidades para desempeñarse en la diversidad contextual y cultural de nuestro país.

Nota

1 Este artículo se produce en el marco de las reflexiones adelantadas para investigadores de los proyectos "El Pawkar Raymi y la producción de metodologías y material didáctico para la enseñanza de las artes" y "Filosofía de la educación: reflexiones para la formación pedagógica transdisciplinar", ambos aprobados por las convocatorias de investigación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador.

Bibliografía

ACOSTA, Alberto
2013 *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos.* Barcelona: Icaria.

AGUILAR, Floralba del Rocío
2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, *11*, 123-174. https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06

BEORLEGUI, Carlos
2010 *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad.* Bilbao: Deusto publicaciones.

BRABEC DE MORI, Bernd, LEWY, Matthias & GARCÍA, Miguel
2015 *Sudamérica y sus mundos audibles.* Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut.

BOURRIAUD, Nicolas
2006 *Estética Relacional.* Córdova: Editora Adriana Hidalgo.

CABRERA, Pablo
2020 Crisis de la representación estética ecuatoriana desde la segunda mitad del siglo XX hasta comienzos del XXI. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, *28*, 263-287. https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.10

CABRERO, Ferrán
2017 Arqueología amazónica en Ecuador: Avances de una zona poco explorada. *Sathiri 12*(1), 197-211.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

CAPRA, Fritjot
1975 *The Tao of Physics*. Colorado: Shambhala Publications.
2007 *La ciencia de Leonardo. La naturaleza profunda de la mente del gran genio del Renacimiento.* Barcelona: Ed. Anagrama.
CARBALLO, Rafael, COTÁN, Almudena & SPINOLA-ELIAS, Yolanda
2021 An inclusive pedagogy in Arts and Humanities university classrooms: What faculty members do. *Arts and Humanities in Higher Education*, *20*(1), 21-41. https://doi.org/10.1177/1474022219884281
CAROT, Patricia & HERS, Marie
2016 De perros pelones, buzos y *Spondylus*. Una historia continental. *An. Inst. Invest. Estet. 38*(108), 9-50. http://www.scielo.org.mx/pdf/aiie/v38n108/0185-1276-aiie-38-108-00009.pdf
COLLADO, Javier
2018 Cosmodern Philosophy: Transdisciplinary Refections on Nature, Science, and Religion. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones, 23*, 57-80. http://dx.doi.org/10.5209/ILUR.61021
COLLADO, Javier, MADROÑERO, Mario & ÁLVAREZ, Freddy
2019 Training Transdisciplinary Educators: Intercultural Learning and Regenerative Practices in Ecuador. *Studies in Philosophy and Education, 38*(2), 177-194. https://doi.org/10.1007/s11217-019-09652-5
COLLADO, Javier, CARAPÁS, Lenin & RIERA, Gabriel
2020 Pedagogías artísticas y praxis interculturales: el cine documental como herramienta didáctica para la innovación educativa. *Opción, 36*(92), 209-221.
COLLADO, Javier & PASQUIER, Florent
2023 "Fundamentos epistemológicos y ontológicos para la formación transdisciplinar de los docentes" (en imprenta).
DE ALBA, Alicia
1995 *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
DESCOLA, Philippe
2009 L'envers du visible: ontologie et econologie. En *Histoire de l'Art et Anthropologie*. https://doi.org/10.4000/actesbranly.181
2014 Modes of being and forms of predication. *Journal of Ethnographic Theory, 4*(1), 271-280. http://dx.doi.org/10.14318/hau4.1.012
DUSSEL, Enrique
2006 *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión.* Madrid: Trotta
EISNER, Elliot
1994 *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
ESTERMANN, Josef
2021 *Filosofía Andina. Tomo IV. Sabiduría indígena para un mundo nuevo.* Buenos Aires: Arkho ediciones.
FEYERABEND, Paul
1997 *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
FRYKHOLM, Joel
2021 Critical thinking and the humanities: A case study of conceptualizations and teaching practices at the Section for Cinema Studies at Stockholm Uni-

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

versity. *Arts and Humanities in Higher Education*, *20*(3), 253-273. https://doi.org/10.1177/1474022220948798

GEERTZ, Ciifford

1987 El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En *La interpretación de las culturas* (pp. 43-59). Barcelona: Gedisa.

2001 *Nova luz sobre a antropologia.* Rio de Janeiro: Zahar.

GONZÁLEZ-SUÁREZ, Federico

2004 *Historia General de la República del Ecuador. T. 1.* Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc2566

GUBER, Rosana

2012 *La Etnografía: Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

GUDYNAS, Eduardo & ACOSTA, Alberto

2011 La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y praxis latinoamericana, 53,* 71-83.

HAN, Byung-Chul

2017 *Sociedade da transparência.* Petrópolis: Vozes.

2018 *No enxame: perspectivas do digital.* Petrópolis: Vozes.

HATHAWAY, Mark & BOFF, Leonardo

2009 *The Tao of Liberation: Exploring the Ecology of Transformation.* New York: Orbis Books.

HILL, Jonathan, & CHAUMEIL, Jean (Eds).

2011 *Burst of Breath. Indigenous Ritual Wind Instruments in Lowland South America.* Lincoln. London: University of Nebraska Press.

ILLICACHI, Juan

2015 La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, *18,* 211-229. https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.11

INGOLD, Tim

2017 ¡Suficiente con la etnografía! *Revista Colombiana de Antropología*, *53*(2), 143-159.

JOSEPH, Achille

2016 Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, *15*(1), 29-45. https://doi.org/10.1177/1474022215618513

KOWII, Ariruma

2006 Propuestas y retos para la construcción del Estado pluricultural, multiétnico e intercultural del Ecuador. En H. Magalhães (Ed.), *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino* (pp.157-172). Academia de la Latinidad, Río de Janeiro.

2011 El Sumak Kawsay. *Revista Electrónica Aportes Andinos*, *28.* http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2796/1/RAA-28%20Ariruma%20Kowi%2c%20El%20Sumak%20Kawsay.pdf

KUHN, Thomas

1970 *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: The University of Chicago.

LARCO-NOBOA, Nicolás & LARCO-COLOMA, Jesús

2017 Culturas de la costa ecuatoriana. *Retos de la Ciencia, 1*(2), 108-113.

LOTMAN, Iuri

2000 *La semiósfera III Semiótica de las Artes y de la Cultura.* Valencia: Edición de Desiderio Navarro.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

MACAS, Luis
2005 La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. En *Pueblos indígenas, estado y democracia.* Clacso, Buenos Aires.
2010 Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *América Latina en Movimiento*, *452*, 14-16.
MANSUTTI-RODRÍGUEZ, Alexander
2006 *Warime, la fiesta. Flautas, trompas y poder en el Orinoco.* Ciudad Guayana: Fondo Editorial UNEG.
MARTÍNEZ-LUNA, Sergio
2012 La antropología, el arte y la vida de las cosas. Una aproximación desde *Art and agency* de Alfred Gell. *Revista de Antropología Iberoamericana 7*(2), 171-196.
MERRIAM, Alan
1964 *The Anthropology of Music.* Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR
2013 *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.* Ecuador: Ministerio de Educación, Dineib.
2016 Currículo de EGB y BGU. Educación Cultural y Artística. Quito: Mineduc. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/ECA-completo.pdf
2021 Estadísticas Educar Ecuador. https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/
MONTANI, Rodrigo
2016 Arte y cultura: hacia una teoría antropológica del arte (facto). *Revista de Antropología del Museo de Entre Ríos 2*(1), 13-45. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/62807
MORALES, Juan
2001 La disciplinarización de la educación artística. *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio & MOTTA, Raúl
2003 *Educar en la era planetaria.* Barcelona: Gedisa.
NICOLESCU, Basarab
2008 *O Manifesto da Transdisciplinaridade.* São Paulo: TRIOM.
PAUTA, Patricia
2017a *Fiesta del Solsticio de Junio: La Música del Inti Raymi Corpus Christi como relación intercultural en las provincias del Azuay y Cañar (Ecuador).* (Tesis doctoral). Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
2017b ILIA Debates sobre la Investigación. En *Artes. Discurso musical, polisemias e interculturalidad en la investigación.* Guayaquil: UArtes Ediciones. ISBN: 978-9942-977-07-6
2019 *Interculturalidad y Artes. Derivas del Arte para un Proyecto Interculturual. La función sonora en el diálogo intercultural.* ISBN 978-9942-977-22-9. Guayaquil: UArtes Ediciones.
2020 Antropología para la Educación: Itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinares. Antropología y pedagogía de las artes. Azogues: Editorial UNAE. ISBN: 978-9942-783-46-2.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

PAUTA, Patricia, MANSUTTI, Alexander & APOLO, Diego
2020 Códigos sonoros en el ritual de fecundidad de la *Allpa Mama* en el *Inty Raymi* cañari en Ecuador. *Revista Chungará (Arica), 52*(4) https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-73562020005002601&script=sci_arttext&tlng=es
QUINTÍN, Manuel
1971 *En defensa de mi raza.* Prefacio y notas de G. Castillo Cárdenas. Comité de Defensa del Indio y La Rosca de Investigación y Acción Social. Bogotá.
RIVERA-CUSICANQUI, Silvia
2010 *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.* Buenos Aires: Tinta Limón.
SANTOS, Boaventura
2010 *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.
SHIVA, Vandana
1993 *Monocultures of the mind: Perspectives on biodiversity and biotechnology.* London: Palgrave Macmillan.
STADDON, John
2018 *Scientific Method. How Science Works, Fails to Work, and Pretends to Work.* New York: Routledge.
UNESCO
2005 Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908
2020 *Crisis y currículo durante el COVID-19: mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto.* París: UNESCO.
VARGAS, José María
2005 *Patrimonio artístico ecuatoriano.* Quito: Trama.
VECCE, Carlo
1995 *Trattato della pittura (Códice Urbinas).* Firenze: Giunti.
VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo
1998 Cosmological deixis and amerindian perspectivism. *J. Roy. anthrop. Inst.* (N.S.) *4*, 469-488.
WALSH, Catherine
2013 *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir.* Tomo 1. Quito: Abya-Yala.
YÉPEZ, Pascual
2015 Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 18*, 231-251. https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.12

Fecha de recepción del documento: 10 de marzo de 2022
Fecha de revisión del documento: 20 de junio de 2022
Fecha de aprobación del documento: 20 de septiembre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 87-115.

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.04

Aportes de la filosofía del joven Friedrich Nietzsche para la formación del individuo en la sociedad contemporánea[1]

Contributions in the philosophy of the young Friedrich Nietzsche for the formation of the individual in contemporary society

Gilbert Hernán García-Pedraza[*]
Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia
gilbert.garcia@ugc.edu.co
https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-2963-1044

Forma sugerida de citar: García-Pedraza, Gilbert Hernán (2023). Aportes de la filosofía del joven Friedrich Nietzsche para la formación del individuo en la sociedad contemporánea. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 34*, pp. 117-157.

[*] Filósofo y magister en Filosofía. Candidato a Doctor en Filosofía. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Docente titular de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia y Asistente Docente de la cátedra Psicología y educación de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es miembro de los grupos de investigación Aurora. Estudios en el pensamiento de Friedrich Nietzsche de la Universidad Nacional de Colombia y Educación de Vanguardia de la Universidad La Gran Colombia. Especializado en las áreas de critica cultural, relaciones histórico conceptuales entre la filosofía antigua y moderna, hermenéutica, filosofía como terapia, filosofía como forma de vida, filosofía de la educación y el pensamiento de Friedrich Nietzsche.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Resumen

Este artículo intenta rastrear una de las vértebras centrales del pensamiento Nietzscheano que ha sido tratada de modo tangencial, a saber, sus interpretaciones sobre la formación humana. En ese orden de ideas aborda una lectura de algunas de las críticas y propuestas sobre la educación que se encuentran en *Schopenhauer como educador* y *El futuro de nuestras instituciones educativas*, conferencias presentadas por Nietzsche entre enero y marzo de 1872, desde una perspectiva psicológica que se expresa en la doctrina de los impulsos nietzscheana. La primera parte del artículo se adentra a una interpretación detenida de la propuesta formativa de carácter psicológico del individuo como unidad de estilo que Nietzsche presenta en la segunda sección del *Schopenhauer educador*. La segunda parte pone de relieve el valor crítico y propositivo que tiene la tesis con cabeza de Jano, con la cual Nietzsche articula su interpretación de la tarea cultural de la educación en *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*. Este proyecto que Nietzsche presenta a la educación resulta abrirse campo hasta nuestros días y resulta ser aún una perspectiva valiosa y crítica para interpretar las altas tareas culturales de nuestra educación, así como también permitiría fundamentar una base plausible de interpretación para rastrear el papel de la educación en la doctrina de Nietzsche.

Palabras clave

Formación, filosofía, impulsos, genio, cultura, docto.

Abstract

This article tries to trace one of the central vertebrae of Nietzschean thought but which has been treated in a tangential way, namely, his interpretations of human formation. In this order of ideas, he addresses a reading of some of the criticisms and proposals on education found in the *Schopenhauer educator* and *The future of our educational institutions*, conferences presented by Nietzsche between January and March 1872, from a psychological perspective that is expressed in the Nietzschean doctrine of impulses. The first part of the article delves into a careful interpretation of the formative proposal of a psychological nature of the individual as a unit of style that Nietzsche presents in the second section of the Schopenhauer educator. The second part highlights the critical and proactive value of the Janus-headed thesis with which Nietzsche articulates his interpretation of the cultural task of education in On the future of our educational institutions. This project that Nietzsche presents to education turns out to open up the field to this day and still turns out to be a valuable and critical perspective to interpret the high cultural tasks of our education, as well as it would allow to establish a plausible basis of interpretation to trace the role of education. in Nietzsche's doctrine

Keywords

Formation, philosophy, impulses, genius, culture, erudite.

Introducción

La preocupación de Nietzsche por la formación y la educación es vertebral a lo largo de todo su pensamiento. En sus obras de madurez, esta preocupación se entrelaza de modo íntimo con otros temas centrales de su pensamiento como: el espíritu libre, la transvaloración de los valores o el filósofo del futuro. Sin embargo, en muchos casos, ha sido tratada como una preocupación tangencial o complementaria a las doctrinas centrales de su pensamiento, pese a la importancia que la formación tiene en el desarrollo de la obra de Nietzsche. Contrario a lo anterior, este artículo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

evidencia la importancia que tiene la noción de formación humana en el pensamiento de Nietzsche, razón por la cual, el tema sobre el que gravita este artículo, es la interpretación que Nietzsche ofrece sobre la formación humana –desde la óptica de la psicología– en su obra de juventud. Óptica que Nietzsche entiende como una dinámica pulsional, la cual, es comprendida como una doctrina pulsional de la psicología humana. Doctrina desde la cual se interpretará– tanto la formación del individuo como el papel cultural de las instituciones de formación– de acuerdo con el criterio crítico que Nietzsche ofrece en dos obras de su juventud: *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* (FIE) –conferencias presentadas por Nietzsche entre enero y marzo de 1872– y *Schopenhauer como educador* (SE) –tercera de las consideraciones intempestivas– publicada en 1873.

El problema que busca abordar este artículo, emerge del lugar que tiene la formación humana en el pensamiento nietzscheano, así como el modo en que tal formación se relaciona con la cultura –formación [*Bildung*], educación [*Erziehung*][2]; cultura y filosofía parecen guardar íntimas conexiones en el pensamiento de Nietzsche. Tal relación se puede ver, p.e., en la tarea que el espíritu libre adquiere en *Más allá del bien y del mal* (MBM) al buscar crear las condiciones en las cuales se podrá dar cría (formar) a un alto tipo de ser humano llamado *filósofo del futuro* (*cfr.* Nietzsche, 2016b, p. 326)[3]. Estas condiciones han sido propiciadas por medio del ejercicio crítico que realiza el espíritu libre sobre los valores cardinales de la 'cultura moderna' –pueblos que renuncian a la cultura propia– Este ejercicio, que de modo explícito puede rastrearse su origen hasta –*Humano, demasiado humano I* (HdH-I)– pues es en este libro donde aparecerá, por primera vez, la noción de espíritu libre en la obra publicada. Es justamente en esta obra donde por primera vez el espíritu libre someterá a crítica los altos valores de las expresiones culturales modernas. Tal ejercicio crítico del espíritu libre, termina desvelando –en la historia de la metafísica– la religión, el arte y la moral occidental, una jerarquía de los impulsos contraria a la vida; por lo cual, se aventura a una *transvaloración de todos los valores* que instauren una nueva jerarquía pulsional en la que las condiciones sean fructíferas para la cría del filósofo del futuro. En esta misma vía: el filósofo del futuro, es un nuevo tipo de formador que sabrá servirse de las fuerzas culturales de un pueblo –el arte, la religión, la moral y la filosofía– para lograr sus fines: la reproducción de su propio *tipo*. Lo que llevará, a su vez, a la formación de un nuevo tipo de comunidad superior de espíritus libres (cfr. Nietzsche, 2016b, p. 337-38).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

Esta idea elaborada y consciente de la relación entre su filosofía y la formación que Nietzsche nos presenta en su madurez, ya se encuentra de manera bastante desarrollada en su juventud bajo la idea de la formación del genio de la cultura. El problema es que, muchas de esas agudas intuiciones quedaron opacadas debido a su adoración –casi ciega a Wagner– el mismo Nietzsche se hace consciente del modo en que: su devoción por Wagner terminó opacando su obra de juventud, lo cual llevó a que su tarea terminara confundiéndose con la de Wagner. Tal crítica la hace de modo explícito al *Nacimiento de la tragedia*, obra de la cual afirma "para ser justos con el *Nacimiento de la tragedia* (1872) será necesario olvidar algunas cosas. Ha *influido* e incluso fascinado por lo que tenía de errado, por su aplicación al *wagnerianismo*" (Nietzsche, 2016b, p. 817). Esta afirmación se puede extender a toda la obra de juventud. Pese a ello la preocupación por la formación es latente en las obras de juventud, que escapa a la obnubilación wagneriana. Siguiendo este sendero interpretativo, el problema que se busca abordar en las siguientes páginas, es la extracción de críticas y propuestas que la obra de juventud Nietzsche presenta, como un horizonte para una reforma y transformación cultural, lo cual se buscará poner en diálogo con los problemas formativos y culturales que se hacen latentes en nuestra contemporaneidad. En este orden de ideas, el objetivo de este texto es sacar de las tinieblas algunas de las intuiciones más lúcidas sobre educación que Nietzsche sostuvo durante su juventud y evidenciar la relación que tiene con su crítica a la cultura. Para, posterior a ello, evidenciar el valor que tiene la conexión entre formación y cultura en el pensamiento nietzscheano para abordar los problemas actuales de la educación y su tarea para la cultura.

La tesis que busca sustentar el presente artículo es que, tanto la propuesta formativa del individuo expuesta en el SE, como la crítica y renovación a las instituciones educativas en FIE son abordadas por Nietzsche desde una perspectiva psicológica, perspectiva desde la cual pone en evidencia que la formación humana tiene como horizonte el cumplimiento de ciertas tareas culturales. De tal modo que, lo que sostiene la concepción de Nietzsche sobre la formación, es una cierta doctrina de los impulsos, la cual le permitirá postular una dinámica pulsional que considera: es el modo adecuado de dar forma, tanto al individuo como a las instituciones educativas. Doctrina que tiene un enfático carácter psicológico que desemboca en una propuesta formativa de carácter humanista que, en un sentido griego del término, se leería como la formación de un alto tipo de ser humano. Dicha interpretación lo llevará a proponer una cierta inversión del orden pulsional en la formación del individuo y la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

manera como se concebían las instituciones educativas en la Alemania del siglo XIX. Crítica y propuesta formativa que se buscará evidenciar dentro de este artículo frente a la concepción de educación –desde la moderna Alemania de Nietzsche hasta nuestra actual forma de concebirla– Entre los hallazgos, se constata que las críticas a la educación de Nietzsche tienen vigencia para nuestra situación educativa actual; y por ende, el tema guarda relación íntima con nuestras problemáticas educativas y culturales. Así, una lectura a la perspectiva nietzscheana de la educación brinda un fructífero horizonte de interpretación de las pretensiones enfermizas de la educación latinoamericana contemporánea. Para evidenciar este *a priori*, la metodología usada en esta investigación ha sido una exégesis hermenéutica de las dos obras de juventud refereciadas, acudiendo a ciertos intérpretes de la obra de Nietzsche, para, finalmente, relacionarlas con críticas actuales de la cultura y la formación.

El texto se estructura en dos secciones. En la primera de ellas, se realiza una lectura detenida de la formación y unidad de estilo del individuo en el SE, teniendo como referente interpretativo la metáfora psicológica del 'sistema solar dotado de movimientos vivos', presentada por Nietzsche en la segunda sección de esta obra (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 763). En tanto que, en la segunda sección, se hace una lectura de la crítica y propuesta pulsional de la educación que Nietzsche presenta en FIE. Desde esta lectura se pone de relieve la conexión entre las dos obras, desde una perspectiva psicológica, en la cual Nietzsche interpreta y critica la educación. Se trata de una conexión que evidencia un ideal de la educación en Nietzsche: una propuesta formativa que dialoga desde el nivel individual del acto formativo hasta el nivel institucional y social del mismo.

Formación y unidad de estilo del individuo en el Schopenhauer como educador

A la luz de las reinterpretaciones y revaloraciones que Nietzsche emprende sobre su propia obra, entre 1884 a 1886, de las cuales quedan huellas tanto en su correspondencia (cfr. Nietzsche, 2010b) como en sus escritos preparatorios (cfr. p.e., Nietzsche, 2006) y que se concretan en los cinco prólogos que redacta para sus obras anteriores al Za; es decir, el *Nacimiento de la tragedia*, *Humano, demasiado humano I* y *II*, *Aurora* y *Ciencia Jovial*, pues en ellas es posible poner de relieve una idea que ya habitaba en el pensamiento de Nietzsche desde su juventud. En *La filosofía en la época trágica de los griegos* (FTG) de 1873 (texto que compone

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

en sus años como profesor de Basilea para someterlo al juicio de Wagner pero que nunca ve la luz) Nietzsche propone interpretar la filosofía como la expresión de una *personalidad* y que aquello que debe perdurar en la historia es *el gran hombre* (cfr. Nietzsche, 2016a)[4]. Esta interpretación de la filosofía, como auto-confesión del autor –que pone como tarea del intérprete llevar a la luz esas confesiones inadvertidas del autor (la moral o amoralidad que estas profesan)– es un rasgo fundamental de la lectura que hizo Nietzsche de 'toda gran filosofía' a lo largo del desarrollo de su pensamiento. Estas lecturas resultan sumamente fructíferas para encontrar una postura psicológica en la filosofía nietzscheana. Para rastrear esta línea interpretativa de la filosofía como autoconfesión del autor –en el joven Nietzsche– es posible referirse, p.e., a la primera introducción de *La filosofía en la época trágica de los griegos*,

> Cuento la historia de esos filósofos de una manera simplificada: solo quiero poner de relieve aquellos elementos de cada sistema que forman parte de una *personalidad* […] la tarea es desvelar aquello que debemos *siempre amar* y *venerar* y lo que no podrá sernos sustraído por ningún conocimiento futuro: el gran hombre (Nietzsche, 2016a, p. 573).

Esta postura, es posible encontrarla en los escritos de madurez de Nietzsche, p.e., en los primeros aforismos de *Más allá del bien y del mal*, especialmente en el sexto aforismo: "Poco a poco se me ha ido manifestando qué es lo que ha sido hasta ahora toda gran filosofía: a saber, la autoconfesión de su autor y una especie de *memories* [memorias] no queridas y no advertidas" (Nietzsche, 2016b, p. 300). También puede acudirse a Meléndez (2001) en su obra *Hombre y estilo, (su) grandeza y unidad en Nietzsche*; y a García-Pedraza (2021) en su obra *Enfermedad, salud y filosofía. Perspectivas sobre la enfermedad en La filosofía en la época trágica de los griegos de Nietzsche*.

Ese pensamiento, que ya venía desde su juventud, le da la claridad a Nietzsche de pensar que la vida entera del espíritu (es decir, todas las expresiones espirituales del ser humano: arte, religión, moral, filosofía, etc.) surge de lo más personal del individuo, de su cuerpo, por más que ciertos filósofos y moralistas traten de engañarse y simulen que sus doctrinas han nacido de una fría y objetiva dialéctica (cfr. Nietzsche, 2016b). En realidad, la filosofía es "la autoconfesión de su autor y una especie de *memories* [memorias] no queridas y no advertidas" (Nietzsche, 2016b, p. 300). Tal aseveración es aplicable tanto para la filosofía como para el resto de las expresiones del espíritu humano, muestra de ello es el tratamiento de la moral y la religión tanto en MBM como en *La genealogía de la moral* (GM).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

Si tomamos en consideración esta reflexión de Nietzsche sobre la relación entre las expresiones espirituales en su origen personal corporal nos lleva a cuestionarnos por cómo entender las nociones de lo personal y lo corporal del individuo, en otras palabras, a preguntarnos por la interpretación de la noción de *personalidad* en Nietzsche. En este terreno psicológico, a su vez, emerge la pregunta por la formación de ese individuo, pues precisamente de lo que *éste sea,* surgen las expresiones sobre las que se concreta y dan forma a sí mismo y a la cultura.

El primero de estos cuestionamientos nos lleva al terreno de la interpretación psicológica de Nietzsche, pues, si las expresiones culturales y la doctrina de un individuo solo son la expresión de lo más personal de sí mismo, entonces hay que preguntarnos por ese 'sí mismo' (*Selbst*) que significa dos cosas paralelamente: *personalidad* y *cuerpo*. Las dos cosas están íntimamente conectadas por la interpretación de la doctrina de los impulsos o instintos (*Triebe*) de Nietzsche, ya que, precisamente la psicología nietzscheana es una cierta doctrina de los instintos. Esta vía interpretativa de la psicología de Nietzsche como una doctrina de los impulsos, es también explorada y expuesta por Assoun (1984), en su texto *Freud y Nietzsche*. De hecho su lectura comparativa entre estos dos filósofos, evidencia de modo latente su perspectiva psicológica de la doctrina nietzscheana –de manera más concreta– dedica las dos primeras secciones del libro primero de su obra a un análisis de las nociones de instinto y pulsión, persiguiendo con ello, sustentar que: el objeto psicoanalítico de Nietzsche es precisamente el instinto o impulso (*Trieb*) (cfr. Assoun, 1984). En ese orden de ideas: el 'sí mismo' –por ende, la personalidad o el cuerpo del individuo– es un conjunto o juego de impulsos en abierto conflicto y lucha entre sí para dominar o gobernar sobre los otros, lo cual implica tomar la dirección y voz del conjunto; es decir, ponerse a *sí mismo* (en tanto impulso) como el fin último de la existencia. No en vano Nietzsche nos pone en evidencia en MBM que todo impulso ha filosofado, pues:

> Quien examine los instintos fundamentales del hombre con el propósito de saber hasta qué punto precisamente ellos pueden haber actuado aquí como genios (o demonios o duendes –) *inspiradores* encontrará que todos ellos han hecho ya alguna vez filosofía, – y que a cada uno de ellos le gustaría mucho presentarse justo *a sí mismo* como finalidad última de la existencia y como legítimo *señor* de todos los demás instintos (Nietzsche, 2016b, p. 300).

Desde esta psicología de los impulsos la pregunta por la educación en Nietzsche se hace comprensible y toma una imagen clara ante nues-

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

tros ojos. Pues el terreno de interpretación de la educación del individuo para Nietzsche, es justamente la psicología de sus impulsos. Es un terreno psicológico y formativo que nos evidencia explícitamente el SE, a la luz de una alta *tarea* formativa de la humanidad, pues, para Nietzsche "la humanidad debe trabajar continuamente para formar [*erzeugen*] (procrear) grandes seres humanos únicos y ésta –y sólo ésta– es su tarea [*Aufgabe*]" (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 790).

Visto desde esta tarea formativa fundamental de la humanidad nos es posible aseverar que la pregunta –por la formación del individuo– vertebra las consideraciones que Nietzsche hace sobre su época en esta tercera *Intempestiva*. Estas consideraciones están expresadas en el SE desde la propuesta de un "filósofo educador" (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 763,768, 776-7, 785). Nietzsche presenta a este educador partiendo de una crítica a las dos máximas o tendencias educativas que propone la educación moderna. Estas máximas o tendencias, no son otra cosa que el gobierno de ciertos impulsos sobre otros –si son interpretados desde una óptica psicológica– como lo hace de modo explícito en FIE (cfr. Nietzsche, 2016a). A modo diagnóstico, Nietzsche presenta, en el inicio de la segunda sección del SE, una radiografía de las máximas formativas que dan horizonte a la práctica educativa de su tiempo. En este diagnóstico se presentan dos tendencias que sintetizan los modos de dirigir los modelos de vida del ser humano moderno. Una máxima se enfoca en el impulso central de la vida dándole toda la fuerza directriz a este impulso, en detrimento de todos los demás impulsos, lo cual termina llevando a una tiranía del impulso dominante; y con ello, a una deformación educativa. Por el contrario, la otra máxima –busca enriquecer todos los impulsos en la misma medida– al ofrecer una *educación general* del individuo. Empero, esta educación general, al carecer de centro armónico no establece ninguna relación unitaria entre los impulsos lo que conlleva, finalmente, a debilitar todos los impulsos del individuo (cfr. Nietzsche, 2016a). Para Nietzsche, cualquiera de estas dos máximas educativas está condenada al fracaso, pues no responde a la búsqueda formativa de un individuo que pueda asumir metas y tareas histórico-culturales; por ende, no propenden a la formación de grandes seres humanos únicos –lo que Nietzsche concibe como parte de la dirección auténtica de la educación– así pues, la propuesta de Nietzsche para formar este tipo de 'genios de la cultura', no toma ninguno de estos extremos –por el contrario– parece encontrar un camino intermedio desde el cual es posible generar una relación unitaria entre el conjunto de impulsos, que constituyen el *sí mismo* lo que llamamos individuo. A continuación la propuesta de Nietzsche:

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

> […] ¿y si ambas máximas no fueran en absoluto antitéticas? ¿Acaso una solamente dice que el ser humano debe tener un centro, y la otra, que debe tener también una periferia? Ese filósofo educador con el que yo soñaba no solo sería capaz de descubrir la fuerza central […] su tarea educativa consistiría más bien, a mi parecer, en transformar al ser humano entero en un sistema solar y en un sistema planetario dotados de vivos movimientos, y en conocer la ley de su mecánica superior (Nietzsche, 2016a, p. 763).

Este pasaje, evidencia el modo en que la formación debe obrar para darle forma al individuo, partiendo de una comprensión psicológica de la dinámica de sus impulsos o instintos. Lo que Nietzsche (2016a) enuncia como "un sistema planetario dotado de movimientos vivos" (p. 763) sería el objetivo de la formación; es decir, la forma del individuo, o más exactamente la dinámica a la que debe atender la educación para formar esos grandes seres humanos únicos. Esa forma del individuo nos desvela el concepto nietzscheano de individuo a formar y el objetivo mismo de la educación.

Ahora bien, la cita inicia con dos preguntas que Nietzsche (2016a) refiere al horizonte que las máximas educativas en su época se han propuesto; y por ende, las máximas que han gobernado e instrumentalizado la educación que ahora él critica. Lo enunciado anteriormente como: prestar atención al impulso central, desconociendo los demás impulsos, o una educación general que no determina una unidad de los movimientos. Frente al fracaso de estas perspectivas formativas, Nietzsche propone un filósofo educador: este filósofo educador debe dirigir al pueblo a los altos ideales de la cultura –en otras palabras– a esa *tarea* fundante de la humanidad. Tal tarea es planteada, de modo recurrente, en el SE bajo la figura del '*genio de la cultura*¨, como objetivo de esta. Nietzsche evidencia esta relación entre el genio como la meta y tarea de la cultura de la siguiente manera:

> […] Así como desde el sentimiento de su pecaminosidad brota su anhelo hacia el santo, del mismo modo experimenta en sí, como ser intelectual, una honda exigencia hacia el genio. Aquí está la raíz de toda verdadera cultura; y si por ésta yo entiendo la añoranza de los seres humanos por renacer como santos y como genios [...] la procreación del genio – que es la meta de toda cultura (Nietzsche, 2016a, p. 773).

Estas líneas, ponen en evidencia que –para alcanzar estos ideales culturales– es necesario formar un tipo de individuo que pueda realizarlos. Un tipo de individuo que Nietzsche describe como: los "grandes seres humanos únicos" (2016a, p. 773), pero que las máximas educativas

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

que gobiernan en su época –y podríamos decir que en la nuestra– no forman. Pero ¿cómo entender este individuo que cumpla el ideal de la cultura? Nietzsche habla en el fragmento del individuo como un juego de fuerzas. Juego que se establece como una tensión de movimientos entre una "fuerza central" y "otras fuerzas", (Nietzsche, 2016a, p. 763) las cuales podríamos entender como periféricas. Para comprender esta dinámica de las fuerzas que se exponen aquí, es necesario hacer una pregunta fundamental: ¿qué entender en este pasaje por la palabra fuerza? En este punto vuelve a emerger la psicología nietzscheana como perspectiva de interpretación, pues la palabra 'fuerza' podemos entenderla como las manifestaciones vitales del humano; es decir, sus impulsos o instintos. De tal manera que nos es lícito interpretar la fuerza central y las otras fuerzas como un impulso directriz; y, los demás impulsos del individuo que entran en relación con el impulso central. Relación que puede ser de conflicto o bien de subordinación. Lo que está en juego en la formación del individuo: es su vida anímica, su dinámica pulsional, su psicología. Las fuerzas en juego en la formación del individuo son sus impulsos; así, educar [se] al individuo es darle forma y relacionar la mecánica de los impulsos que dirigen su vida. Mecánica que dará origen a todas las manifestaciones espirituales que este individuo pueda expresar en su cultura.

El filósofo educador soñado por Nietzsche (2016a) es aquel que permite la formación pulsional del individuo, pues comprende la forma que auténticamente debe tener su vida anímica. A esa *forma,* Nietzsche la enuncia como: "un sistema planetario dotados de vivos movimientos" (p. 763), del cual este filósofo conoce "la ley de su mecánica superior" (p. 763). En esta imagen metafórica se encuentra la concepción que Nietzsche tiene de individuo y la formación a la que debe tender. Al enfrentarnos a una interpretación de este enunciado, podemos pensar los 'planetas' de ese 'sistema planetario' que es el individuo como formas de manifestación de diferentes fuerzas, y con ello un modo metafórico de hablar de los impulsos del individuo. Cada impulso –como una fuerza gravitacional– tiene su movimiento, mas no es un movimiento aleatorio porque están coordinados en una danza cósmica y se encuentran dotados de "movimientos vivos". Ahora bien, como danza, se requiere una rítmica que unifique estos movimientos. Justamente, esa rítmica la da su 'ley de mecánica superior'. Nietzsche entiende al educador como un individuo provisto de una agudeza psicológica que le permite comprender la forma armoniosa en que los impulsos pueden moverse para –cultivar, alimentar y permitir la mejor vida anímica del individuo– pues comprende el conflicto de los impulsos y su jerarquía. Así, a la luz de esa dinámica conflic-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

tiva el educador no elimina el conflicto, sino que propende a armonizarlo para permitir la danza rítmica y jerárquica de los impulsos. El filósofo educador es un excelente maestro de orquesta, que hace vibrar a los impulsos en una sinfonía rítmica, en la que el individuo danza.

Pero, aún es posible preguntarnos: ¿qué significa esa ley de mecánica superior? Una posible interpretación podría decir que –es el modo de gobierno que el impulso central tiene sobre los demás impulsos, al imprimirles una organización– de la misma manera en que la fuerza gravitacional del sol hace girar en torno suyo a los demás planetas. Sin embargo, aunque esta interpretación resulta muy ajustada a la lectura psicológica del individuo –como un conjunto de impulsos en conflicto– donde cada impulso puede obrar sobre los demás (García-Pedraza, 2020); es posible realizar un matiz para enriquecer esta lectura. Nietzsche afirma que aquello que logra captar el filósofo educador es tanto el impulso central, como el modo en que este impulso no actúe en contra de los demás impulsos; es decir, esta ley de mecánica superior se puede entender como un modo de refrenamiento del impulso central para que este no se convierta en tiránico o enfermizo. Este matiz interpretativo resulta más ajustado, debido a que en el pensamiento del joven Nietzsche –es bastante usual– la reflexión en torno del exceso de fuerza de un impulso –entendida como tiranía o enfermedad– en especial su reflexión sobre el exceso del impulso de saber o conocimiento al cual –entre otros textos– le dedica un papel central en su *Libro del filósofo*, como suele llamársele entre los intérpretes a un conjunto de escritos preparatorios que Nietzsche pensaba publicar como continuación del *Nacimiento de la tragedia* (cfr. Nietzsche, 2010a, p. 345-415).

En esa misma línea de análisis García-Pedraza (2021) tiene una cuidadosa, y tal vez ingenua, interpretación a la problemática del exceso del impulso de saber, así como a su enfermiza manifestación en la cultura y la terapia de los impulsos que Nietzsche propone en FTG. Vista así –la ley mecánica– es una relación de vinculación entre los impulsos que permite sus movimientos y vitalidad refrenándolos y armonizándolos, en otras palabras, un modo de unidad de los impulsos del individuo. Así pues, el concepto de formación del individuo para Nietzsche contemplaría dos conceptos íntimamente relacionados: el individuo sería, por un lado, los impulsos o fuerzas que en su manifestarse lo hacen ser y, por otro lado, también sería el modo de refrenamiento –su ley de mecánica superior– que se expresa como un conjunto de vínculos entre los impulsos que permite la vida anímica de estos de forma unitaria y armónica. El individuo sería uno y múltiple: de un lado, *multiplicidad* de impulsos

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

componen su vida anímica, y por el otro lado, *unidad* en tanto la ley de mecánica que refrena y unifica los múltiples impulsos.

Pensar al individuo desde la imagen del sistema solar –dotado de movimientos vivos– que se mueve de acuerdo con una ley superior, parece conducirnos a entender esta noción desde la idea de la *unidad de estilo*. Lo que, sin embargo Nietzsche no busca entenderlo como una ley invariable a todos los individuos, sino que se expresa en cada individuo desde su propia dinámica pulsional. De tal modo que, en esta noción de la unidad de estilo del individuo parece sintetizarse la visión unitaria de los impulsos que se expresan de manera vital en cada individuo como un *carácter*. Este carácter unitario es el *typos* del individuo el cual se manifiesta en su unidad de estilo, ya que es en esta relación donde se consumaría de modo adecuado la gigantesca tarea de la formación de grandes seres humanos únicos. Dar luces para comprender esta noción nos conduce momentáneamente fuera de la tercera intempestiva. Veamos esto en detalle.

Esclarecer la noción de unidad de estilo nos lleva a entender al sujeto como un *typos*. Pues –desde lo mencionado– la unidad de los impulsos del individuo desvelan un carácter unitario en este. Esta noción de *typos* está dilucidada en el inicio de la segunda sección de FTG. Allí Nietzsche, presenta la diferencia entre los filósofos preplatónicos y los filósofos de Platón –en adelante en términos del *typos* que representan– de ese modo afirma que:

> Quien quiera pronunciarse desfavorablemente sobre esos maestros más antiguos, podría llamarlos unilaterales y a sus epígonos con Platón a la cabeza polifacéticos. Sería más justo e imparcial si considerásemos a estos últimos como caracteres filosóficos mixtos y a los primeros como tipos puros (Nietzsche, 2016a, p. 578).

Para Nietzsche este 'tipo puro' que caracteriza a los filósofos preplatónicos, se debe a que son hombres "hechos y esculpidos de una sola pieza. Entre su pensamiento y su carácter domina una estricta necesidad" (Nietzsche, 2016a, p. 577). Esta 'estricta necesidad' –entre pensamiento y carácter o modo de vida– es lo que hace que sean individuos esculpidos de una sola pieza. El énfasis lo tiene aquí la palabra –esculpir– Esta palabra la podemos significar desde la imagen del *dar forma*, tómese p.e., a un escultor que al esculpir le da la forma al frío mármol de obra de arte. Esta imagen nos permite afirmar que el individuo está siendo considerado desde su formación. Pero ¿cuál es el material de esa formación? Del mis-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

mo modo que el escultor da forma desde el mármol, el filósofo educador da forma desde las manifestaciones vitales; es decir, desde los impulsos.

Ahora bien, si pensamos detenidamente la metáfora educativa que ofrece el *esculpir* se muestra que se diferencia el escultor de la escultura, es decir, son entidades distintas. No obstante, aquello que le da ese *carácter unitario* a los filósofos preplatónicos es precisamente que tal distinción no ocurre, es decir, ellos son tanto escultores como la obra esculpida, de allí que en ellos se de una 'estricta necesidad' entre su doctrina y su vida, relación de necesidad que los caracteriza, que los hace ser *quienes son*. En ese sentido, la relación entre el filósofo educador y su joven estudiante –no es la de maestro escultor y mármol en bruto al cual desde el exterior el maestro viene a darle forma– ¡No!, La propuesta de Nietzsche es que tanto el filósofo educador como el joven estudiante están obrando sobre sí mismos como escultores y como obras. La imagen que se crea es la de una obra dialógica hecha a cuatro manos. Ahora bien, si ello es así, entonces ¿cómo educa el filósofo educador a su discípulo? Por medio del ejemplo. "Para mí un filósofo es importante en la justa medida en que éste en condiciones de dar ejemplo. No hay duda ninguna de que mediante el ejemplo puede arrastrar tras de sí pueblos enteros" (Nietzsche, 2016a, p. 768). La relación educativa se establece entre dos individuos preocupados por su *autoformación*. Por ende, la formación es una preocupación de cada individuo que entra en diálogo en medio de la educación y el diálogo vital que establecen maestro y discípulo. Es la autoformación el ejemplo con el que dialoga el discípulo que observa –como quien toma las obras de otro gran maestro para guiarse en su propio y autónomo desarrollo formativo– en la creación de su propio estilo. En términos psicológicos, el maestro busca darle forma y jerarquía a sus propios impulsos: en esa preocupación formativa establece un diálogo con la *búsqueda* formativa de su discípulo que –a la luz de esa búsqueda de su maestro– alienta su propia autoformación. Así, Nietzsche parece estar mostrándonos que el maestro formándose a sí mismo establece las verdaderas condiciones en las que se puede establecer la formación de ese otro llamado estudiante.

Ahora bien, a su vez, lo que se afirma de esta formación del individuo es que se hace de un tipo unitario, de una sola pieza ¿qué significa esto? Que este individuo sigue una ley superior que unifica sus modos de manifestación vital; en otras palabras, le da unidad a sus impulsos por medio de su ley de mecánica superior como lo enuncia el SE. Esta ley de mecánica superior sería el elemento más complejo de percibir en la formación del individuo, pues se presentaría allí donde los impulsos se manifiestan como una armonía jerarquía que, aunque ciertos impul-

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

sos instrumentalicen a otros –no impiden su crecimiento y vitalidad– es decir, que se amplían a la máxima condición perspectivista y múltiple de lo humano. Cuando tal armonía pulsional se manifiesta en un individuo, en éste se manifiesta una *unidad de* estilo; por ende, en él pensamiento y carácter tienen una estricta necesidad: una obra hecha de una sola pieza.

Para Nietzsche, el ejemplo histórico de esta formación –que propende a crear individuos únicos cuyos impulsos se manifiestan en una armonía que denomina unidad de estilo– es el pueblo griego trágico. Grecia es para Nietzsche un pueblo profundamente preocupado por la formación de altos tipos de seres humanos; es decir, genios de la cultura. De esta manera, Nietzsche denomina a los filósofos de Tales a Sócrates como "las típicas mentes filosóficas" (Nietzsche, 2016a, p. 577) o "los filósofos del conocimiento trágico" (cfr. Nietzsche, 2010a, p. 352). Estas 'típicas mentes filosóficas' son para Nietzsche los *grandes hombres únicos* que formó Grecia al tomarse muy en serio su tarea humana de educar. Tarea cultural que se evidencia por la preocupación *autoformativa* de estos individuos de la cultura, que fueron los filósofos trágicos, puesto que en ellos se expresaba la fuerza de la cultura y una comprensión de sí mismos que unificaba doctrina y carácter. De allí que Nietzsche considere que sea la personalidad como esa unidad lo que se deba perpetuar en la historia de estos grandes genios griegos (cfr. Nietzsche, 2016a). En los filósofos preplatónicos, Nietzsche ve un precedente de una cultura en cuyos impulsos educativos se expresaba verdaderos fines humanos –donde la tarea de formar grandes seres humanos, únicos, se realizó cabalmente– Así, a la luz de su propia formación en filología clásica, Nietzsche retoma esos objetivos humanistas de la cultura griega y realiza una crítica a su propia cultura; crítica a la que anuda una nueva propuesta educativa que parte de una comprensión psicológica de los impulsos de cada individuo y que propende a la jerarquía armónica de estos. El filósofo educador requiere un entendimiento psicológico del individuo para poder formarlo.

Desde las anteriores consideraciones, es posible interpretar que –la noción que el joven Nietzsche tiene de formación del individuo– es muy particular. El individuo es al mismo tiempo sus impulsos o manifestaciones vitales como los vínculos que se establecen entre los impulsos en un tipo unitario que expresa su unidad de estilo. La formación de este individuo establece esta dinámica armónica, como una tensión –entre los impulsos y la ley de mecánica superior– que permite la vida anímica de los impulsos; los cuales se manifiestan como vínculos fuertes y tensos que no se destruyen unos a otros. Así, la formación para el joven Nietzsche, es un saber jerarquizar–sin destruir la mecánica viva de los impulsos del

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

individuo– El origen de toda formación es poder captar, tener oídos y ojos atentos, a la vida anímica de los individuos.

Sobre la interpretación psicológica de las instituciones educativas

La psicología, tal como nos la propone entender Nietzsche, no se limita a un análisis del individuo como la perspectiva cientificista (iusnaturalista) moderna; de un modo más restringido: nos propone entenderla como un análisis de la vida interna o mental del individuo. Una clásica discusión –que no deja de tener valor sobre la carga cientificista de los saberes humanos– se puede encontrar en *Verdad y método I* de HansGeorg Gadamer; discusión en la que podríamos incluir a la psicología aunque la reflexión de Gadamer se centre en la experiencia estética, histórica y filosófica. Pues, el rastreo que realiza en el inicio de su obra, sobre la significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu (*Gaisteswissenschaften*), tiene una validez general sobre todas las ciencias o discursos que busquen comprender el fenómeno humano (cfr. Gadamer, 2012). Por su parte, la perspectiva nietzscheana busca extender los límites de comprensión de esta ciencia, de esta manera, pretende que la psicología amplié su interpretación a todo el fenómeno humano (y quizá a todo lo existente). No en vano Nietzsche afirma en MBM –después de hacer una crítica a los prejuicios metafísicos de los filósofos– que: "a partir de ahora vuelve a ser la psicología el camino que conduce a los problemas fundamentales" (Nietzsche, 2016b, p. 313).

No obstante, a pesar de que esta claridad –sobre el lugar de la psicología en la interpretación de los fenómenos humanos– aparezca de modo explícito en la obra de madurez, no es marginal ni de poca importancia el lugar que Nietzsche le otorga a la psicología en sus reflexiones de juventud. Por ejemplo, en el NT, Nietzsche propone comprender el fenómeno estético de la tragedia griega: comprensión que extenderá al fenómeno de la cultura humana –en general– y al resurgimiento de la cultura alemana, –en particular– desde una psicología de los instintos. Resurgimiento que Nietzsche ve en la música wagneriana y en Wagner, como un tipo de *genio de la cultura*. Esta interpretación y admiración de Nietzsche por Wagner se expresa de modo explícito en las secciones 16 a 25 del *Nacimiento de la tragedia*. Jochen Schmidt en su *Kommentar zu Nietzsches. Die Geburt der Tragödie,* in *Historier und Krischer Kommentar zu Friedrich Nietzsche Werken* (2012), nos ofrece una estructura general que permite evidenciar

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

las secciones y desarrollo argumental que Nietzsche realiza en su *opera prima*. Así, Schmidt en su *Kommentar zu Nietzsches. Die Geburt der Tragödie* nos evidencia que Nietzsche expone el nacimiento de la tragedia ática entre los capítulos 1 al 10, posteriormente se dedica a evidenciar el declive y muerte de la tragedia (a manos del socratismo de la moral) entre las secciones 11 a 15; y, finalmente, los capítulos 16 a 25, Schmidt los titula *Die Wiedergeburt der Tragödie bei Richard Wagner* (*el Renacimiento o regeneración de la tragedia* en *Richard Wagner)* Así, en el inicio de su *opera prima* Nietzsche sostiene que "mucho es lo que habremos ganado para la ciencia estética" si se comprende que el desarrollo del arte se debe a "dos instintos (*Triebe*) tan diferentes [que sin embargo] marchan uno al lado del otro" (Nietzsche, 2016a, p. 338). Tales impulsos son: el impulso apolíneo y el impulso dionisiaco. Vemos aquí un uso extendido de la psicología de los impulsos para entender el surgimiento de la tragedia griega y de la ciencia estética, lo que se a su vez, se ampliará a un análisis del renacimiento de la cultura en rededor de una obra artística.

Esta misma vía de análisis psicológico de la cultura –es abordada por Nietzsche en el escrito preparatorio conocido como el *Libro del filósofo*– con este título del *Libro del filósofo* o *El filósofo* en distintos estudiosos de Nietzsche como p.e., Paul-Laurent Assoun (cfr. Assoun,1986, p. 82), han comprendido un conjunto de anotaciones que Nietzsche redacta como parte de las continuaciones temáticas de NT entre finales de 1872 y comienzos de 1873. Estos *Nachlaß* contienen anotaciones que posteriormente harán parte de FTG y de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral.* En este escrito preparatorio, Nietzsche enuncia explícitamente estos impulsos como: *"los impulsos de este pueblo (Triebe dieses Volkes)"* (Nietzsche, 2010a, p. 355).. Noción que aparece en el contexto de un análisis a la relación entre filosofía y cultura. Más exactamente del papel de la filosofía en la cultura. Papel que Nietzsche verá realizado en el refrenamiento (*Bändigung*) del impulso de saber (*Erkenntnißtrieb*).

Este somero acercamiento a este escrito preparatorio nos permite pensar detenidamente uno de los conceptos centrales que han articulado nuestra lectura psicológica de la formación del individuo hasta aquí: el concepto de cultura. Noción de la cual solamente habíamos evidenciado su meta formativa; es decir, la formación de grandes seres humanos que Nietzsche denomina genios de la cultura; pero que no nos habíamos detenido a pensar en tanto concepto. Así pues, en este escrito preparatorio Nietzsche nos ofrece una definición de cultura entendida como "*el refrenamiento unitario* (*einheitlichen Bändigung*) *de los impulsos* (*Triebe*) [de un] *pueblo*" (Nietzsche, 2010a, p. 354-5). De esta manera la cultura se evi-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

dencia como un concepto normativo en Nietzsche que solo se expresaría o existiría –en un pueblo que puede mantener en adecuada tensión unitaria sus impulsos– tensión que se da por un refrenamiento que realiza las expresiones de la cultura de un pueblo (filosofía y arte prioritariamente pero que, incluso, podría pensarse también como ejercido por la moral y la religión) sobre los impulsos de este pueblo. Comprensión que lleva a Nietzsche a oponer la noción de barbarie a la de cultura: un pueblo es barbárico en tanto –sus impulsos se manifiestan sin una adecuada tensión entre ellos (de modo anárquico o tiránico)– tal que, conducen a un exceso o desproporción en la manifestación de éstos que impide su unidad. García-Pedraza –en *Enfermedad, salud y filosofía. Perspectivas sobre la enfermedad en La filosofía en la época trágica de los griegos*– realiza una interpretación detenida del fragmento póstumo del *Libro del filósofo* en conexión con FTG, evidenciando la relación entre impulsos del pueblo y cultura, así como la oposición entre cultura y barbarie. Interpretación que permite evidenciar el estado de exceso y falta de tensión de los impulsos como un modo de expresión barbárica –opuesta a la unidad como cultura– desde la perspectiva de la salud y la enfermedad de la cultura. Del mismo modo explora el concepto de tensión como presupuesto conceptual para entender la oposición entre barbarie y cultura. Finalmente, da algunos argumentos de por qué es necesario entender la cultura y los impulsos del pueblo, a la luz de la noción de tensión en el joven Nietzsche (cfr. García-Pedraza, 2021).

A la luz de los anteriores ejemplos del pensamiento del joven Nietzsche logramos entender dos cosas –primera– que la psicología, entendida como una doctrina de los impulsos, tal como Nietzsche nos propone comprenderla; no se restringe a un análisis de la vida interior del individuo –como la usé a lo largo de mi análisis del SE– sino que puede extenderse el campo de interpretación de esta ciencia hasta la vida en comunidad de los seres humanos –segunda– hemos establecido un contexto interpretativo adecuado para adentrarnos en un análisis de las instituciones educativas, tal como son interpretadas en FIE, dado que, la lectura que platea Nietzsche sobre –la educación– está pensada dentro de este territorio psicológico y en conexión con la cultura como unidad de los impulsos; y –el genio– como meta de la cultura[5].

En este contexto interpretativo –que ofrece una lectura psicológica de la cultura– la tesis con cabeza de Jano (que Nietzsche presenta en FIE), emerge con una mayor profundidad y agudeza. Nietzsche mismo, en la introducción a sus conferencias, considera que aquello que asevera en ellas: hace parte de las reflexiones que una ciudad y unos individuos real-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

mente preocupados por la educación "en el sentido más alto" (Nietzsche, 2016a, p. 484) ya han pensado. De allí la invitación a sus espectadores a adivinar y complementar lo que solo se ha insinuado u omitido. En esa vía de repensar lo que Nietzsche deja esbozado, nos adentremos ahora a la reflexión, siguiendo la huella de la psicología.

> […] Dos corrientes, en apariencia opuestas, igual de enfermizas (*verderbliche*) en sus efectos y confluyentes en sus resultados, dominan actualmente nuestras instituciones educativas […] por un lado, el impulso (*Trieb*) hacia la mayor *ampliación de la educación* posible; por otro lado, el impulso (*Trieb*) de *reducción y debilitamiento de la misma.* [contrario a estos emergen], el impulso (*Triebe*) de *estrechamiento* y el de *concentración* de la educación como contrapartida a la mayor ampliación posible, y al impulso (*Triebe*) de *fortalecimiento* y de *autosuficiencia* de la educación como contrapartida a su reducción. […] esas dos tendencias (*Tendenzen*) de la ampliación y la restricción son contrarias a los propósitos de la naturaleza, así como es verdad que una concentración de la educación en unos pocos es una ley necesaria de esa misma naturaleza, mientras que los otros dos impulsos (*Trieben*) solo pueden fundar una falsa (*erlogene*) Cultura (Nietzsche, 2016a, p. 486).

El camino de pensamiento, que Nietzsche nos propone en su tesis, nos ofrece dos ópticas diferentes: la primera de ellas –mirar con frío y duro ceño a la educación moderna– en virtud de la dirección que ella propone, lo cual se debe a los impulsos que alientan las tendencias educativas modernas. La segunda óptica, tiene una mirada futura, en la cual Nietzsche propone una "renovación, reanimación y depuración" (2016a, p. 484) de la educación, que será movida por dos impulsos propiamente educativos. Dos impulsos que pueden realizar la tarea y meta que la cultura pone sobre los hombros de la educación: la procreación del genio. Pues es en los genios que se cumple "ley necesaria [de la] naturaleza" la cual implica "una concentración de la educación en unos pocos" (Nietzsche, 2016a, p. 486).

Pero, detengámonos en el análisis psicológico que Nietzsche hace desde cada una de las dos ópticas que propone, para evaluar los institutos educativos y la educación moderna en general. Para adentrarnos en ese análisis, es importante dar un esbozo general del recurso literario que Nietzsche usa en estas conferencias –para presentar sus agudas críticas a la educación moderna– a los *Bildungsanstalten.*

Nietzsche, presenta lo que –a primera vista– parece ser una memoria autobiográfica sobre una visita a las orillas del Rin, pero que –no es más que una invención literaria con pretensiones argumentales[6]– en

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

el río dos muchachos se reúnen para ocuparse de su propia formación, a modo de una comunidad educativa que pretende "estimular [sus] impulsos culturales (*Bildungstriebe*) y al mismo tiempo mantenerlos a raya (*Zaume zu halten*)" (Nietzsche, 2016a, p. 489). Ya en este objetivo formativo de los jóvenes estudiantes, se evidencia la lectura psicológica de la cultura por parte de Nietzsche: se desea por un lado –un acrecentamiento o estimulación de los impulsos culturales que residen en el individuo– y que están conectados con los impulsos de un pueblo; al mismo tiempo –el modo en que estos son refrenados para mantener la unidad, es decir, la cultura de este pueblo. De allí que estos jóvenes busquen *mantener a raya* sus propios impulsos. Las nociones vertebrales serían entonces –en primera instancia– el *acrecentamiento* de los impulsos, lo cual significa hacerlos más fuertes; es decir, alimentarlos para mantener su vida dinámica. En segunda instancia, *domar* estos impulsos para mantenerlos a raya, lo que permitiría la unidad viva y dinámica del individuo. Esta relación con los impulsos evidencia –desde el inicio de estas conferencias– lo que posteriormente se entenderá en el SE, como el sistema planetario dotado de movimientos vivos; en ese sentido estos son jóvenes preocupados por su propia autoformación. La conexión de estos impulsos del individuo con la cultura, por medio de la formación, se evidencia en el hecho que el objetivo educativo se enfoque precisamente en formar los 'impulsos culturales' que residen en el individuo. Así, la conexión entre individuo y cultura se realiza en virtud de la formación.

En paralelo, los otros dos personajes centrales de esta imagen literaria son: el maestro-alumno y el viejo filósofo. Estas dos figuras cobran importancia central para las conferencias, debido a que –es por medio de los diálogos que entablan estos dos personajes– que Nietzsche presentará sus críticas e ideas sobre la educación. En cuanto al maestro-alumno es importante poner de relieve su doble carácter. Por un lado, un estudiante que –en varias ocasiones a lo largo de la conversación entablada con su maestro, el viejo filósofo– es sancionado o incluso le recuerda las viejas lecciones aprendidas, pese a lo cual, no obstante, guarda un claro respeto frente a él. Por otro lado, es también un maestro de los jóvenes, acción educativa que lo compromete con el futuro de la cultura. Es justamente, con relación a este segundo talante de su personalidad, donde se evidencia el lado más pesimista de su discurso, debido a su profundo desánimo frente a la educación. Precisamente por ello, es posible evidenciar que desde esa coloratura emocional –este maestro-alumno– dirigirá sus afiladas críticas a los actuales impulsos dominantes de la educación. Incluso al poner en voz de este personaje sus críticas hacia la educación, es posible

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

afirmar que –tal coloratura emocional– es la que caracteriza la perspectiva del propio Nietzsche frente a la educación moderna.

El segundo personaje central de estos diálogos educativos es el filósofo. Un hombre anciano, de carácter fuerte que, aunque apasionado no deja de mantener la mesura y dominio adecuado de sus pasiones. Recuerda esa mesurada relación entre los impulsos, más apasionados y calientes; y el impulso de conocimiento que funciona como regulador de esa volcánica dinámica pulsional por medio del frío intelecto, lo cual se gana con la lejanía del pensamiento en la libertad del pájaro en el prólogo de HdH-I (cfr. Nietzsche, 2014, p. 71). Incluso crea un eco en la imagen del doble cerebro propia del espíritu libre en HdH-I (cfr. Nietzsche, 2014, p. 181). En este personaje Nietzsche aventura a presentar su imagen de una reforma a la educación. Reforma que permitiría a su vez una *restauración* de la cultura. Meta que está alineada con la que persigue en casi todas sus obras de juventud[7]. Ahora bien, si tomamos en cuenta que ese papel restaurador en la obra de juventud la tiene el *genio de la cultura*, vemos que este filósofo no parece entenderse a sí mismo como genio, aunque tiene cabal conciencia de la importancia y carácter de estos para la cultura. De allí que le recuerde a su alumno –a modo de demanda– el no "democratiza[r] los derechos del genio para eludir el trabajo cultural (*Bildungsarbeit*) propio y la miseria cultural propia" (Nietzsche, 2016a, p. 496). Este filósofo parece más bien insinuar lo que en el SE toma la forma del "filósofo educador" (Nietzsche, 2016a, p. 763). La problemática de la educación se desarrolla como tema central de la conversación que estos dos personajes entablan. Conversación que recuerda, de modo latente, a los *Diálogos* platónicos; en especial los diálogos de madurez donde los personajes platónicos presentan unas largas diatribas que son brevemente secundadas o interpeladas por sus oyentes, p.e., el *Timeo* o el *Filebo*.

La lectura crítica que Nietzsche realiza sobre la educación moderna –desde la perspectiva pesimista del alumno-educador– presenta dos impulsos de carácter no-formativo, que guían y dan forma a la educación moderna. Estos no persiguen las altas metas y tareas que la cultura expresa en la educación; por el contrario, persiguen tareas y metas donde la educación simplemente cumple un papel instrumental y servil a los objetivos propios de dichos impulsos.

El primero de esos impulsos no-formativos es la mayor *ampliación* y *difusión* de la educación posible (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 497). Nietzsche nos pone en evidencia que este impulso que guía la educación moderna no es un impulso formativo –es realmente un impulso económico– el cual es propio de la doctrina económico-política moderna. Este impulso

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

económico instrumentaliza la educación para conseguir su propio 'fin fundamental' y alimentar su propia fuerza. Dicho 'fin fundamental' del impulso económico –es la *producción*– En ese sentido la educación se convierte en un modo de transformar a los individuos en seres productivos, que consideran que su vida debe ser guiada y dirigida por la productividad –como tarea central de su vida– de tal modo que, la formación que tal tipo de individuos *posean* –percibida de modo subjetivo como un tipo de propiedad privada– debe alinearse con la capacidad productiva que posean dichos individuos. Visto así, el precepto fundamental de este tipo de educación –a la que le subyace el impulso económico– sería: "conocimiento y educación [*Bildung*] en la mayor cantidad posible –por tanto, producción y necesidades en la mayor cantidad posible– por tanto, felicidad en la mayor cantidad posible" (Nietzsche, 2016a, p. 497). Educación, conocimiento, productividad y felicidad se encuentran íntimamente conectados en esta doctrina, tal que la finalidad de la educación sería la búsqueda de ese tipo de felicidad que promulga la doctrina económica. La felicidad que residiría en conseguir "la mayor ganancia posible de dinero" (Nietzsche, 2016a, p. 497).

La felicidad entendida como ganancia monetaria solo es posible de obtener por medio de la productividad efectiva y continuada. De allí que, el *objetivo último* de la educación sea la *utilidad* [*Nutzen*], o de modo más preciso la *adquisición* o *ganancia* [*Erwerb*][8]. El individuo se educa para transformar su educación en producción y utilidad monetaria, lo que le permite convertirse en uno de esos "seres que gan[a]n *muchísimo* dinero" (Nietzsche, 2016a, p. 498), lo que a su vez le garantiza la felicidad predicada por ese mismo dogma. La felicidad es la ganancia extraída de la productividad para lo cual la educación debe preparar al individuo. La educación guiada por este impulso se entiende como la capacidad que tiene un individuo para *discernir* el modo más fácil de comprender el comercio entre hombres y pueblos; tal que –con esa capacidad de discernimiento– puede extraer la mayor ganancia posible y adquirir la mayor cantidad de dinero. Con ello, la educación pondría al individuo a *la altura de su tiempo*. Un tiempo dominado por la doctrina económica. Un tiempo en que la economía le da forma a la época, al pueblo y, a su vez, se autodenomina 'cultura' –aunque no lo sea a ojos de Nietzsche– En esa medida la tarea de la educación, en esta época que crítica de modo claramente pesimista el maestro-alumno, no es producir 'altos tipos' de seres humanos que se puedan denominar 'genios de la cultura'; sino que, el impulso económico ha trastocado estos objetivos y ha impuesto sobre la educación la tarea de "formar cuantos más hombres «de curso corriente»

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

fueran posibles" pues "cuantos más numerosos sean dichos hombres de curso corriente, tanto más feliz será el pueblo" (Nietzsche, 2016a, p. 497).

Las críticas de Nietzsche a la educación de su tiempo nos resultan tan contemporáneas y cercanas que crean una fuerte desazón –al punto de llevarnos a la coloratura anímica desde la que son pronunciadas– La instrumentalización de la educación por parte de la economía –que convierte a los individuos en seres productivos y a la educación en el medio útil de conseguir esa felicidad monetaria– es algo que vivimos, o más precisamente *padecemos* contemporáneamente. Mas aún, educarnos únicamente en la medida en que esa educación puede transformarse en un medio para ganar dinero (Nietzsche, 2016a), tiene por consecuencia: limitar toda educación a la utilidad y productividad; por ende –considerar que toda educación que vaya más allá de este límite como una aberración moral o una desfiguración del sentido mismo de educarse– nos hace sentir que Nietzsche estuviera haciendo una radiografía bastante precisa –tal vez enfermiza– de nuestro sistema educativo actual. Es como mirarnos al espejo y vernos revelados. Parece entonces que la tarea de nuestra actual educación es la creación de esos seres "de curso corriente" (Nietzsche, 2016a, p. 497) que buscan en la educación una herramienta para la felicidad; es decir, para la rápida adquisición de muchísimo dinero. Para lo cual, es necesario una "educación *rápida*" (Nietzsche, 2016a, p. 498) que nos permita comprender cabalmente el flujo económico del mercado y con ello transformar nuestra formación en productividad que genere ganancia monetaria. En esa medida la educación es la herramienta para crear seres productivos. Herramienta de un impulso económico que le subyace y guía. De ser así –al igual como lo denuncia el maestro-alumno– el impulso que le da forma a nuestra educación no es realmente formativo: es un impulso económico que ha instrumentalizado a la educación y la ha desarraigado de su terreno cultural original, de su conexión con la meta de la cultura: la producción del genio. Mas aún, nos lleva a preguntarnos si esta instrumentalización por un impulso no formativo –que renuncia a las metas de la cultura– es al mismo tiempo un impulso no cultural, en el sentido normativo que Nietzsche entiende la cultura. Por lo tanto, un impulso que tiene a la barbarie y no a la unidad de los impulsos de la cultura. De ser así podríamos preguntarnos sí en la actualidad somos una cultura, o más bien somos un pueblo sin cultura –debido a su renuncia a la tarea de la cultura– incluso podríamos preguntarnos hasta dónde ha llegado a influir y con qué fuerza se impone este impulso económico –al estar *sobrealimentado* o *hiperalimentado* en nuestra época– al punto de convertirnos en *sujetos de rendimiento,* dispuestos a autoalie-

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

narse y autoviolentarse para mantener el ritmo de hiperproductividad que determina el imaginario de éxito y felicidad monetaria, como lo presenta Byung-Chul Han, en su obra *La sociedad del cansancio*[9].

La intuición de Nietzsche frente a la educación de su tiempo y al futuro de la misma, de seguir bajo el dominio instrumental de un impulso económico, parece llegar –de un modo tan latente hasta nuestros días– que es posible encontrar una denuncia muy similar en la obra de Martha Nussbaum *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, en la cual, Nussbaum trata de evidenciar la problemática que se deriva de la creciente tendencia que han tomado múltiples naciones alrededor del mundo, al buscar la eliminación de las humanidades de su horizonte educativo, pues ven en ellas un ornamento *inútil* –carente de utilidad– ante las crecientes demandas de crecimiento económico mundial. Así Nussbaum (2010) afirma que:

> Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos […] ¿cuáles son los cambios drásticos? En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global (p. 20).

La crítica de Nussbaum, posee una sorprendente relación con la crítica de Nietzsche; de hecho, parecen eco de una misma voz con tonalidades múltiples que se prolonga en el tiempo y pone de relieve el origen –no formativo– que está a la base de la educación moderna y contemporánea. Su tendencia y pulsión económica dominante que desvanece todo aquello que no pueda transformarse en ganancia, utilidad y pueda competir en el mercado monetario y productivo.

El segundo impulso no-formativo que dirige y da forma a la educación moderna es el de 'reducción y debilitamiento'. Esta tendencia que para Nietzsche resulta ser menos sonora que el anterior impulso económico es, sin embargo, igual de peligrosa para los fines educativos de una cultura. Cuanto más peligrosa debido a que su origen se da entre indi-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

viduos dedicados al conocimiento. En tal medida, sabe esconder –como camaleón– la acción desfigurante que está ejerciendo sobre las tareas propiamente educativas de una cultura. La génesis de este impulso se encuentra entre los *eruditos* que prestan sus servicios a la ciencia (cfr. Nietzsche, 2016a). En ese sentido este impulso sería un *tipo* de pulsión científica. No obstante, habló aquí de 'un tipo' de impulso científico, teniendo en mente el hecho de que: el espíritu libre desde HdH-I en adelante, también se entiende como un individuo de conocimiento. Lo cual conduce a que, justamente en HdH-I, el espíritu libre se identifique como individuo de ciencia, tal que tenga en ésta su arma de guerra contra las ilusiones de la cultura. No es de esperar que Nietzsche haga caso omiso a los ataques críticos que ha realizado durante su periodo de juventud al modo 'excesivo o indómito' en que se expresa el impulso de conocimiento entre estos individuos de conocimiento que denomina –eruditos– al escribir su obra posterior. Siguiendo ese orden de ideas se podría trazar una diferencia entre el erudito y el individuo de conocimiento como Nietzsche lo piensa; lo que, a mi juicio, incluye al espíritu libre. Tal diferencia se demarcaría por el modo en que el impulso de conocimiento del erudito es improductivo, en el sentido de no poder crear, en tanto que el individuo de conocimiento que Nietzsche pregona convertiría su conocimiento en actos de creación[10]. Tal crítica sobre el individuo de conocimiento que permite poner en relación la obra de juventud con la obra posterior de Nietzsche, se presenta en FIE –bajo el signo de la 'especialización'– así pues, para el maestro-alumno que la educación este siendo dirigida por un impulso científico –que tiende a convertir toda formación en una especialización tal que el individuo quede restringido y exiliado a un campo muy limitado de su ciencia– trae como consecuencia que éste se convierta en un erudito improductivo. Puesto que, en su área de especialidad se elevará sobre el vulgo pero en "las cuestiones esenciales" se incapacita a sí mismo al punto de que "no puede ya tomar la palabra" (Nietzsche, 2016a, p. 499).

Las cuestiones esenciales son precisamente el campo donde –el genio como individuo– de la cultura tiene su mayor papel y protagonismo. Pues al relacionarse con las cuestiones esenciales de *su* pueblo se transforma a sí mismo en *aquel* que traza las altas metas de *su* cultura. Para Nietzsche "la vida de un pueblo refleja, de una manera impura y confusa, la imagen ofrecida por sus genios más grandes" (Nietzsche, 2010a, p. 345), en esa medida el genio está íntimamente ligado con la vida de los impulsos de su pueblo, ya que, en él se expresan –de modo más puro y claro– la jerarquía y unidad de impulsos que un pueblo se determina y con la cual da forma a su cultura. El genio sería entonces la reproducción

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

clara y en grado más alto de la imagen que su pueblo se da de sí mismo, en otras palabras, sería la imagen de su cultura. Crear ese tipo de individuos es precisamente la tarea de la educación para Nietzsche, lo cual se evidencia con lo que, en la tesis de estas conferencias, se denomina la *ley necesaria de la naturaleza*. Según esta ley hay una absoluta necesariedad de "una concentración de la educación en unos pocos" (Nietzsche, 2016a, p. 486). Esta concentración de la educación en unos pocos no significa que la educación deba ser algo a lo que solo unos pocos puedan acceder –como una elite– por el contrario el filósofo a lo largo de las conferencias nos muestra la necesidad que tiene un pueblo de educación para fortalecer la cultura y la formación del genio (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 515). Tal concentración aboga por la no democratización de los derechos del genio; precisamente es esto último lo que el filósofo le reclama a su alumno-maestro. Es necesario entender que muchos al educarnos no lo hacemos para nosotros, como si todas las fuerzas culturales de una época giraran para la *propiedad privada* de 'nuestra' educación, de tal modo que nos consideremos de inmediato unos 'genios de la cultura' –por el contrario– nuestra educación hace parte de una expresión cultural que busca la creación de ese tipo de individuos. Genios que es posible que se concrete en uno o varios de nosotros de modo inadvertido, o quizá nosotros solo somos otra expresión de todo un pueblo buscando esa imagen del genio que le dará concreción e identidad a sí mismo. En ese último caso simplemente nosotros contribuimos a la creación del genio.

Ahora bien, cuando la educación es movida por un impulso no-formativo –como el impulso erudito de la ciencia– los individuos son educados para convertirse en especialistas de un campo especifico de la ciencia –desconectándose de las demás expresiones e impulsos de su pueblo– No serían, ni buscarían comprender la imagen completa de su época o cultura, mucho menos concretar en sí mismos tal imagen. El especialista es un erudito que se limita a su propio campo y ve en esa limitada especialización, que no busca preocuparse por la imagen de toda su época un fenómeno ético loable (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 499). Nietzsche identifica este fenómeno de la especialización erudita con la condición de obrero. El erudito sería un obrero del conocimiento en una máquina de producción de conocimiento. Conocimiento que solamente reproduciría su propio tipo, es decir, el conocimiento erudito. En esa medida el sistema educativo moderno no sería más que una "división del trabajo en las ciencias" (Nietzsche, 2016a, p. 499). División donde cada especialista o, lo que es lo mismo, cada erudito se restringiría al conocimiento de su limitado saber, procurando con todas sus fuerzas y con un *indómito impulso de saber*

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

conocer en mayor medida el objeto de su saber. Esta pulsión desmesurada a la especialización hace que el conocimiento de estos individuos se convierta en un trabajo que se desliga cada vez más de las preocupaciones y movimientos de los impulsos que le dan forma a su pueblo, a su época. El erudito es un individuo sumido en su pequeño mundo limitado, que no sabe al final cómo conectar su conocimiento con el movimiento pulsional que lo rodea; es decir, con la tensión o conflicto de pulsiones que le dan forma a su pueblo. De modo que, frente a esos movimientos no puede más que callar. Nietzsche mismo evidencia en el SE que hay una guerra directa en todos los tiempos entre eruditos y genios. Lo cual pone en evidencia al preguntar por la "significación que tiene el erudito [*Gelehrten*] para la cultura". Frente a lo cual responde que:

> […] Todo aquel que sabe observar, advierte que el erudito, en esencia, es estéril [*unfruchtbar]* [...] y que tiene un cierto odio natural al ser humano que es fértil [*fruchtbaren*][…] Pues estos últimos quieren matar, diseccionar y entender la naturaleza, y los primeros, por su parte, la quieren acrecentar con nueva naturaleza viviente […] Épocas enteramente dichosas no necesitaron al erudito y no lo conocieron, épocas enteramente enfermas y tristes lo apreciaron como el ser humano más elevado y más digno, y le otorgaron el primer rango (Nietzsche, 2016a, p. 799).

Que la educación moderna sea dirigida y le de forma un impulso erudito de la ciencia –conlleva a que esta se vuelva estéril y enfermiza– así, los especialistas que salen de nuestras modernas academias del saber son sujetos enfermos incapaces de convertir en frutos creativos su conocimiento. De tal modo que alimentamos durante años enteros el impulso de conocimiento de estos individuos ávidos de saber en cada una de nuestras modernas y hasta hipertecnologizadas aulas contemporáneas, si ponemos en diálogo directo la crítica de Nietzsche con nuestra época –sin siquiera cuestionarnos por lo fructífero de ese alimento– puede que tal alimento sea estéril. Es la transformación del saber en herramienta de la especialización y la técnica. Mas aún, el erudito tiene un odio natural hacia el individuo fértil, hacia el genio, en tal medida, puede que al educar eruditos estemos educando individuos que creen un odio hacia todo lo fértil, hacia todo lo productivo, hacia todo lo que se dirija hacia el genio. Inclusive puede que le enseñemos a nuestros estudiantes a odiar y sepultar en ellos mismos todo aquello que se dirija hacia el genio, todo en ellos que tenga la pulsión de crear. Una similar dirección crítica sobre el lugar de la academia y su tarea educativa es la que presenta Joan B. Llinares en su artículo *Buscando espacios para la verdad: Nietzsche y la*

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

filosofía en la universidad (2008) que se encuentra en el libro compilado por Faustino Oncina titulado *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche*). En este artículo Llinares se detiene a un análisis cuidadoso de estas conferencias realizadas por Nietzsche en la Universidad de Basilea; sin embargo, la óptica de interpretación de Llinares busca realizar una crítica desde el problema de la verdad y el modo en que ésta determina el factor educativo y el carácter productivo del saber. Por otra parte, una crítica en relación con la educación y su relación con la técnica y la especialización se puede encontrar en el texto de Marta Nussbaum *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010). Aunque la preocupación de Nussbaum en el texto implica las humanidades en general y tiene una especial atención al problema de la relación entre estas y la democracia. Comprensión que puede ponerse en diálogo con el análisis crítico de *Robert Bolaños* en su texto *La libertad: ¿ideal posible o instrumento de dominio?* (2010), en el cual reflexiona en rededor de las narrativas actuales que apelan a la idea de libertad y la necesidad que sea justamente la educación la que pueda diferenciar y aclarar esta confusión de narrativas que pueden usarse para dominar al individuo.

La academia moderna es para Nietzsche un lugar en donde individuos estériles forman y reproducen su propio tipo, sobre otros individuos, que asisten a sus aulas; en medio de ese proceso se reproduce el odio hacia el genio en medio de los espacios que deberían producirlo. Si vemos con cuidado las conexiones cercanas que nuestra actual academia tiene con esa universidad humboldtiana que Nietzsche pone en el ojo de la crítica, entonces también la crítica cabe en la práctica educativa que nos cobija a nosotros. El genio es el que se conecta con la totalidad y da forma a las preocupaciones y metas de una cultura, en tanto que, el erudito es el que se desprende de esa relación estrecha con su cultura limitando su saber a investigaciones que solo tienen importancia en su campo y no dialogan: una especialización erudita que crea sus propias metas desarraigadas de las metas de una cultura –donde el saber académico dirige la mirada a una dirección totalmente diferente a la dirección en que miran las preocupaciones más esenciales que tiene su cultura– preocupaciones frente a las cuales este erudito solo puede callar. Precisamente en esa disparidad o desgarro –entre la academia y la cultura– es donde centra sus reflexiones el profesor Carlos Gutiérrez cuando se pregunta por la relación entre la academia colombiana y las preocupaciones que le aquejan a nuestra sociedad desde la óptica de una "carencia de actividad crítica",

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

en la cual, para él, reside un potencial que podría poner en relación la academia con las preocupaciones de nuestra sociedad:

> La carencia de actividad crítica en Colombia es, a mi juicio, un factor de primera importancia para que el saber y la ciencia no estén en el centro del proceso de nuestro desarrollo y para que no contribuyan al análisis de los conflictos de nuestra sociedad y a su encauzamiento institucional (Gutiérrez, 2019, p. 436).

Gutiérrez, al igual que Nietzsche, ve una disparidad o distancia entre el académico y su cultura; solo que, para el primero: el problema reside en la falta de actividad crítica; en tanto que para el segundo: reside en la limitada e improductiva relación de su saber con los problemas esenciales; es decir, con su tendencia a la especialización guiada por su impulso de erudición. No obstante, en los dos casos es posible evidenciar esa distancia que ha convertido a la academia y al individuo de conocimiento –no en un sujeto que entiende la vida anímica de su pueblo en tanto la vive– sino que, parece restringido y aislado de esa vida pulsional que da forma a su cultura; incluso considero que la intuición de Gutiérrez parte del mismo origen que la de Nietzsche: la especialización de la ciencia; solo que, la óptica de análisis de éste, no tiene ese carácter psicológico que la perspectiva de Nietzsche si tiene. Pese a lo cual, no impide que ambos autores gocen de la misma aguda intuición sobre el papel que la academia tiene frente a la cultura.

Desde esta perspectiva –el panorama que nos presenta el maestro-alumno– resulta ser sumamente desalentador, puesto que nos enfrentamos, o bien –a una educación que es instrumento de una pulsión económica que busca fabricar individuos productivos– o bien –a una educación que solo desea especialistas que se desligan de las preocupaciones de la sociedad– desde tal óptica Nietzsche parece retratar nuestra propia época pues *quizá* somos una educación productiva y una academia que parece encerrarse en sí misma y no conectarse con las problemáticas esenciales de su pueblo y época. La coloratura pesimista de este personaje tal vez este justificada, e incluso puede que nos contagie un poco. Sin embargo, del mismo modo en que el filósofo busca ofrecerle un par de palabras para el consuelo de este maestro-alumno desesperanzado, puede que analizar, por lo menos de manera general, sus palabras nos ofrezcan un poco de consuelo y esperanza.

Así pues, es lícito preguntarnos cuál es la propuesta formativa del filósofo que permitiría realizar una depuración y renovación en la educación tal que pueda asumir metas verdaderamente formativas; propuesta

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

que se encuentra alineada con lo que en la tesis: con cabeza de Jano de estas conferencias, Nietzsche denomina dos impulsos verdaderamente formativos: *estrechamiento y concentración* –por una parte– y, *fortalecimiento y autosuficiencia* de la educación –por otra– estos dos impulsos, se concretarían en la propuesta de formar un individuo que pueda reproducir en sí mismo la historia e imagen de su cultura. Tal tipo de individuo propendería a ser por sí mismo: un genio de la cultura, o cuando menos: ser parte de la historia productiva del genio dentro de su cultura. Este tipo de individuo no es más que lo que dos años después Nietzsche denominara en el SE –la meta de la cultura– Así, este tipo de individuo es interpretado en el SE como un sistema planetario, dotado de movimiento vivos de acuerdo con una ley de mecánica superior. Esa armonía pulsional del individuo que permite dar una unidad y jerarquía a sus impulsos tendería a transformar a este individuo –en un ser hecho de una sola pieza– con absoluta necesariedad entre su pensamiento y su vida como se expuso en la anterior sección.

Lo que se observa entonces es que –tanto en FIE como en SE– se busca formar genios de la cultura, o por lo menos –individuos que propendan al genio– individuos que en su dinámica pulsional se refleje de modo más puro y claro la mecánica pulsional de su pueblo; de allí que puedan darle las metas y horizontes a su cultura. Ese individuo daría forma y guiaría a su cultura al darse forma, haciendo eco a las tareas culturales que se realizan en sí mismo. A la luz de las ideas formativas del viejo filósofo es posible conectar la meta y tarea educativa de formar un individuo –cuya vida anímica sea unitaria– y a la vez, la manifestación viva de sus impulsos en una dinámica orgánica –como lo plantea el SE– con la tarea de la educación de crear genios de la cultura que –al formarse a sí mismos– se convierten en la concreción de la imagen [*Bild*] de su cultura, que propone FIE.

Para conseguir la creación de estos tipos de individuos Nietzsche propone en FIE la necesidad de alinear la tarea educativa a los centros de formación desde el bachillerato [*Gymnasium*] hasta la universidad [*Universität*]. De esa manera la tarea que articularía todos los centros educativos como expresión de la meta de la cultura –sería la formación de ese tipo de individuo que reproduce la historia de su cultura en sí mismo– en otras palabras –una formación que tienda al genio– si ello se logra, se podría dar una renovación de la educación moderna y sus desviadas metas pseudoculturales. Para Nietzsche es fundamental que tal renovación tenga su origen en el bachillerato, pues "todas las demás instituciones deben medirse con el criterio de la meta educativa [*Bildungsziele*] a la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

que se aspira con el bachillerato" (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 501). Teniendo lo anterior en mente, quisiera en lo que resta, esbozar la propuesta que Nietzsche nos ofrece desde la voz del viejo filósofo. Se busca poner en relieve dos elementos centrales de su discurso: por un lado pensar la relación entre lengua y genio, y, por otro lado, lo que Nietzsche denomina la "aristocracia del espíritu" (Nietzsche, 2016a, p. 514). Propuestas desde las cuales piensa la renovación de la educación.

El viejo filósofo propone, como primer ejercicio para renovar la educación, la depuración y renovación de la enseñanza de la lengua en el bachillerato (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 502), específicamente de la lengua alemana, que podemos comprender como la enseñanza de la lengua materna. A la luz del análisis que Nietzsche hace de la enseñanza del alemán entre su propio pueblo, es posible comprender el modo en que él consideraba la lengua y su conexión con el sujeto y la cultura. En ese sentido, Nietzsche entiende la lengua como algo que se habita –la lengua es un mundo de sentido que le da significado tanto al individuo como a la cultura– que les permite *ser lo que son,* pues, la lengua es ante todo la "expresión del alma del pueblo *[Volksseele]*" (Nietzsche, 2016a, p. 305). Por ende, no puede ser tratada, y menos enseñada, ni con la esterilidad del gramático, ni con la futilidad del periodista (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 502-3). En ese sentido, si lo que se desea es volver a reconectar al individuo con la dinámica pulsional de su pueblo, que es aquello que define la vida misma de éste, en otras palabras –el alma del pueblo– entonces es necesario que el individuo tenga una relación vital con su lengua. De allí que el bachillerato deba enseñar la lengua materna como algo vivo y en lo que se habita, algo que da forma tanto al alma del pueblo como la del individuo. No debe ser enseñada con la mirada estéril del gramático o filólogo erudito. Para Nietzsche, el erudito y toda su cultura docta solo estropearían la apropiación del ser de la cultura y la capacidad de desarrollar en el individuo un sentido y sensibilidad que le permitan habitar su propia cultura al experienciar su lengua como un fenómeno vivo, como un habitad de sí mismo y su cultura (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 510).

Ahora bien, de modo inmediato Nietzsche conecta esta apropiación viva de la lengua con el genio (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 504-8). Pues esta apropiación viva de la lengua y sus sentidos –que unen al individuo con su cultura– abonarían el camino para la formación del genio. Sin embargo, para Nietzsche este camino se encuentra truncado entre los alemanes modernos por lo cual se requiere volver al "pueblo natal de la cultura" (Nietzsche, 2016a, p. 509), volver a Grecia. Pero ¿cuál es la razón de ese retorno a Grecia para entender la necesaria formación del genio y

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

su conexión con la cultura? Pues, porque es entre los griegos que se puede observar de modo claro las grandes metas propias de una educación humanista. Para Nietzsche fue Grecia, específicamente la Grecia trágica, el pueblo que realmente se tomó muy enserio la tarea humana de la educación –la cual busca formar altos tipos de seres humanos; es decir, genios de la cultura– lo cual sería precisamente la tarea humana de educar a la que están invitados todos los seres humanos y todos los pueblos. Esta alta tarea educativa no solo ha sido observada por Nietzsche, también Jaeger Werner en su *Paideia*, una obra que busca poner de relieve los ideales formativos griegos, pone de relieve ese mismo fin formativo de los griegos:

> […] No es posible describir en breves palabras la posición revolucionaria y señera de Grecia en la historia de la educación humana [...] Pero esa historia vivida hubiera desaparecido hace largo tiempo si el hombre griego no la hubiera creado en su forma permanente. La creó como expresión de una voluntad altísima mediante la cual esculpió su destino […] se inscribió con claridad creciente en su consciencia el fin, siempre presente, en que descansaba su vida: la formación de un alto tipo de hombre [ser humano]. Para él la idea de la educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo (Werner, 1957, p. 6).

Vemos que, tanto para Nietzsche como para Werner, la educación-griega tiene como meta la formación de –un alto tipo de ser humano– meta y tarea que se encuentran íntimamente conectadas con la existencia misma de todo el pueblo griego, de su cultura. Por lo cual, todos los esfuerzos del pueblo se dirigían hacia la formación de ese tipo de humanos; justamente ello es lo que los dos autores entienden por una educación verdaderamente humana. Es precisamente ese esfuerzo cultural que Nietzsche observa en el pueblo griego el que debe enseñar al mundo moderno. Es el conocimiento del mundo griego el que puede permitir renovar la cultura y la educación –precisamente al poner de nuevo al ser humano en el centro de sus preocupaciones– desplazando las preocupaciones económicas y eruditas que dominan en la actualidad. Nietzsche aboga entonces por una educación humanística en el sentido griego. Y es precisamente en ese sentido que la propuesta presentada por Nietzsche, en la voz del viejo filósofo, resulte central para nosotros en la actualidad dado que –al igual que nos lo presentan las conferencias de FIE– estamos en una época donde el impulso económico no solo ha llegado a instrumentalizar la educación sino que se ha convertido –en el fin y sentido mismo de la existencia humana– al punto que el ser humano se ha olvidado de sí mismo y parece que vivimos un proceso de deshumanización cada vez más agudo. De tal modo que –volver a intentar poner al ser

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

humano como preocupación cardinal de la educación– resulta, cuando menos, fundamental para que la educación retome la tarea cultural que tiene con una época. Pues, el genio como lo piensa Nietzsche permitiría reconectar los impulsos de una época al dar una figura a esta, una delimitación y un sentido. Abogar por una educación de seres humanos que pueden comprender su relación con su cultura e intentan conectarse de modo honesto con sus 'preocupaciones esenciales'. El sentido vital de estos individuos no se cierra sobre sí mismos y sus propiedades, sino que –se expande al otro, a la cultura como unidad buscando volver a unir un pueblo que se encuentra fragmentado y enfermo– precisamente para lograr esa reconexión con las preocupaciones esenciales de su pueblo es que la educación de la lengua materna en el bachillerato debe ser un fenómeno vivo, un habitar el terreno de sentido que le dio nicho y horizonte de sentido al individuo desde su nacimiento.

Una renovación de la enseñanza de la lengua, permitiría retomar el lugar y papel del genio en la cultura al educar a los individuos en un piso de sentido que se habita lingüísticamente (lenguagicamente, diría Gutiérrez). Estos individuos reconectados con su cultura abonarían el terreno para el surgimiento del genio en una época en la cual –para Nietzsche– los pueblos europeos han renunciado a las metas de la cultura, han renunciado a la formación del genio; y por extensión, los pueblos modernos y contemporáneos. De allí que la educación haya renunciado progresivamente a metas verdaderamente formativas y sus objetivos se alineen con los objetivos económicos del mercado contemporáneamente.

Quizá la propuesta de Nietzsche suene un poco romántica en el fondo, pero al menos la intuición formativa de volver a poner al ser humano en el centro y abogar por una educación en el mayor grado posible que convierta al ser humano en un individuo que busque ser la imagen de su cultura y en ese sentido habitar los sentidos esenciales de su pueblo, lo cual nace desde un habitar y vivir su propia lengua, resulta ser una intuición que, cuando menos, vale la pena intentar.

La segunda propuesta del viejo filósofo atropella agresivamente nuestra actual sensibilidad democrática, pues propone un "aristocratismo del espíritu" donde la educación sería para "unos pocos", para "los menos". Precisamente eso es lo que el filósofo denomina el engaño seductor de la cultura, de tal modo que:

> Aquí se esconde el verdadero secreto de la cultura: en el hecho de que innumerables personas aspiran a la cultura [*Bildung]* y trabajan con vistas a la cultura [*ßildung*], aparentemente en su propio interés, pero, en

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

> realidad, solo para hacer posible la existencia de unas pocas personas (Nietzsche, 2016a, p. 496).

Este principio aturde a nuestros oídos democráticos y trae a nuestra mente la imagen de un elitismo educativo. Pero, ¿realmente lo que Nietzsche propone se puede simplificar en un elitismo educativo? Si fuera así, podríamos preguntarnos por qué evidencia en estas líneas que son necesarias *innumerables personas* que aspiren a la cultura; es decir, que se formen, para hacer posible la existencia de esas "pocas personas" que denomina los genios de la cultura. Parece haber una íntima relación para Nietzsche entre la *educación del pueblo* y la *formación del genio*. Relación que escapa a la simple interpretación de un elitismo educativo. Cuando Nietzsche habla de que la educación sea para "los menos", no implica que sea un *bien privado* de unos pocos, pero tampoco un bien democrático en el sentido moderno se esta noción. Estos dos últimos matices interpretativos se deben precisamente a la perspectiva crítica con la cual Nietzsche veía las tendencias democráticas modernas –veía en ellas una búsqueda de igualación de los seres humanos que renunciaba a la jerarquía y a las pretensiones humanas de grandeza– (crítica que desarrollará de modo más profundo y punzante en MBM). Ya que, como lo observaba en la tendencia humanista de la formación griega los seres humanos –para ser humanos deben formarse a sí mismos– y tal formación debe tender a la máxima amplitud y dinámica pulsional, en otras palabras –a convertirse en esos seres únicos cuya vida pulsional estaba dotada de vivos movimientos– Pretendiendo con ello convertirse en una imagen de la vida pulsional de su propio pueblo y con ello evidenciar las metas más altas de su cultura, lo que Nietzsche denomina la formación de genios de la cultura. Empero, los impulsos democráticos modernos intentaban igualar a todos los seres humanos, y lo peor, que su igualación era por lo bajo, razón por la cual la pseudocultura moderna renunciaba al genio –dejaba de lado la preocupación por el ser humano y desplazaba su humanidad del centro de la cultura– convirtiéndolo en herramienta útil de eruditos o fines económicos; así, el aristocratismo del espíritu es en Nietzsche: una apuesta por volver a traer la preocupación por el ser humano y ponerla en el centro de la cultura, y con esta preocupación renovar la comprensión de la educación; tal que, la formación de los individuos sea movida por tendencias humanas que propendan a formarlos en el más alto sentido de su humanidad.

Ahora bien, tal formación de los *pocos* está, para Nietzsche, íntimamente ligada a la formación del pueblo, pues:

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

> Pero que él mismo haga su aparición [el genio de la cultura], que emerja en medio de un pueblo, que represente su imagen refleja, el juego saturado de colores de todas las fuerzas propias de este pueblo, que dé a conocer la determinación suprema de un pueblo en el ser simbólico de un individuo y en una obra eterna, enlazando así a su pueblo con lo eterno y liberándolo de la cambiante esfera de lo momentáneo, todo esto podrá hacerlo el genio sólo si ha sido criado y madurado en el seno materno de la educación de un pueblo (Nietzsche, 2016a, p. 515).

El genio es un individuo o individuos –en el caso que una cultura procree varios genios– que requiere ser criado, madurado y formado "en el seno materno de la educación del pueblo". Nietzsche propone una íntima interdependencia entre pueblo y genio, de modo que –para que se produzca el genio– es necesario contar con fuerzas culturales titánicas que se concentren en la educación del pueblo; pues tal educación del pueblo: es el nicho desde el que emerge el genio para determinar la cultura de tal pueblo y darle una imagen trazada en sus metas. Así pues, la educación –para unos pocos– no es un elitismo que reserva la educación como privilegio privado de unos pocos; por el contrario, Nietzsche parece desmarcarse de una interpretación económica de la formación donde –la educación es una propiedad privada de cada individuo– tal que pueda afirmar que es 'su educación'. Contrario a ello, Nietzsche considera la educación –y a todos los individuos involucrados en ese proceso vivo y dinámico– como parte de las fuerzas que aplica un pueblo para dar forma a sí mismo; es decir, para crear una cultura.

La educación solo es una expresión de la cultura, y por más que sienta de modo personal que mi educación me pertenece, en realidad soy parte de un trabajo cultural que busca crear unos pocos individuos llamados genios. Son estos genios "los pocos" en los que la educación se concentra y da sus mayores frutos para la historia de un pueblo. Todos los demás, incluyendo el que sostiene en este momento la pluma, solamente es un trabajador cultural que con su ejercicio educativo contribuye al pueblo a autodeterminarse. Lo que no quita que la educación y la formación sea una preocupación propia y una alta intensión 'autoformativa' que en cada individuo debe propender a la más alta expresión de su cultura.

Conclusiones

A la luz de las anteriores páginas podemos observar –contrario a ciertas lecturas predominantes en intérpretes de la doctrina nietzscheana– como es el caso de Volker Gerhart (2011; 2019), que la filosofía nietzscheana

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

guarda altas pretensiones humanistas. Pretensiones que se expresan y vertebran la propuesta formativa de Nietzsche. Así, uno de los resultados fundamentales de este artículo es abrir un camino interpretativo en el cual –el particular humanismo nietzscheano se revela claramente a nuestra mirada– cuando ponemos de relieve el marcado carácter psicológico con el que Nietzsche interpreta el fenómeno formativo, de manera que, tanto el individuo como el pueblo son susceptibles de interpretarse como una dinámica pulsional. En ese sentido, el primer aporte de la filosofía de Nietzsche es que: tanto la formación del individuo como las instituciones educativas al interior de una cultura deben estar conectadas con una alta meta cultural, la cual se entiende como la formación de genios de la cultura. Esta alta meta formativa pone en el centro del problema de la formación al ser humano que se piensa y desarrollan en grado sumo, es decir, cuyo horizonte es la formación de ese tipo de grandes seres humanos. Justamente esa pretensión es el segundo aporte fundamental del pensamiento nietzscheano a la educación contemporánea. Estos dos aportes se encuentran íntimamente conectados en el pensamiento del joven Nietzsche y constituyen lo que podría entenderse como la invitación humanista de la propuesta educativa de Nietzsche.

En un sentido muy cercano a mi interpretación Helmut Heit (2020) en su artículo *Humano, demasiado humano, ultrahumano. El desafío de Nietzsche al humanismo*, analiza la imagen del *superhombre* en el Za como una invitación al humanismo. De tal modo que, para Heit "La palabra superhombre no se refiere a un ideal moral, sino a una atractiva posibilidad. Es una invitación a la autosuperación de la especie humana" (Heit, 2020, p. 106). Precisamente esa invitación a la formación y superación del ser humano ya reposa de modo latente y claro en las intuiciones del joven Nietzsche sobre la educación, tanto en SE como en FIE, como lo he intentado demostrar. Tal pretensión es el vertebral aporte humanista de la filosofía juvenil de Nietzsche. El cual se pone en evidencia, por una parte, en la imagen del sistema solar dotado de vivos movimientos que es gobernado por una ley de mecánica superior que se presenta en el SE, con la cual se puede observar la propuesta nietzscheana de la formación del individuo. Por otra parte, con la tesis con cabeza de Jano –con la que Nietzsche critica las pulsiones que dan forma a la educación de su época– pero que bien parece hablarnos de modo directo a nuestra época; a su vez propone una nueva tarea para la educación, que también se puede decir que es nuestra tarea como filósofos y educadores; teniendo en cuenta las limitaciones culturales, sociales y epocales, propios del contexto formativo latinoamericano. En ese orden de ideas considero que: la invitación al humanismo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

que Heit observa en la doctrina de Nietzsche, también se puede aplicar a la invitación que el joven profesor de Basilea le hace a la educación, a saber, "el reto de Nietzsche al humanismo es una invitación a ser mejores seres humanos" (Heit, 2020, p. 100); reto que considero sigue estando presente susurrando un horizonte de acción a la educación contemporánea.

De la misma manera, siguiendo el camino psicológico que se propuso este artículo, se evidencia un tercer aporte de la filosofía del joven Nietzsche a la educación actual, a saber: que la imagen del individuo formado que se expresa en la metáfora del sistema solar dotado de vivos movimientos, está también en conexión con una propuesta educativa en la cual es posible evidenciar que en el individuo formado rige una estricta necesidad entre pensamiento y vida; por ende, la formación apunta a una cierta unidad de estilo. Análisis que permite evidenciar un cuarto aporte de Nietzsche a la educación actual, este es que, la comprensión del genio de la cultura que el joven Nietzsche ofrece en sus primeros escritos, desde la cual es posible entender que la finalidad que los institutos de educación, debe ser guiada y direccionada por verdaderos impulsos formativos. De tal manera que, desde una aguda crítica y comprensión de los impulsos no formativos que gobernaban y dirigían la educación en su época –propone una renovación de la educación con una marcada tendencia humanista– que busca la formación de altos tipos de seres humanos, en otras palabras, la superación del ser humano, su apertura a la altura y su formación como genios de la cultura.

Los anteriores aportes de la filosofía del joven Nietzsche nos pone a nosotros frente al retrato de nuestra propia época y sus pretensiones educativas. Retrato que –de modo vertiginoso– parece aún tener en sus cimientos las mismas tendencias no-formativas que Nietzsche denunciaba, aunque claramente más aceleradas y con máscaras diferentes. Razón por la cual, la airada replica de Nietzsche nos invita a evidenciar la marcada necesidad en la actualidad de repensarnos una educación humanista que pone como meta la formación de altos tipos de seres humanos. Tal invitación es, cuando menos, necesaria para la educación actual en Colombia, en Latinoamericana y quizá en un mundo que solo impone al individuo estar a la altura del mercado –es decir a la altura de su tiempo– y a la academia, encerrarse en sus preocupaciones doctas y tal vez dogmáticas.

Notas

1 El presente artículo surge de dos afluentes experienciales en mi *modus vivendi*, a los cuales deseo agradecerles. Por una parte, hace parte de las reflexiones que han

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

surgido durante algunos años de diálogo y creación de comunidad académica y filosófica con los miembros del *Grupo de Investigación en el Pensamiento de Friedrich Nietzsche: Aurora*. A todos ellos y ellas les agradezco sus diálogos y correcciones. En especial deseo agradecerle al Dr. Harol Villamil y al Dr. Raúl Meléndez por leer, corregir y comentar versiones previas de este artículo, gracias a sus comentarios y observaciones críticas han contribuido de modo gigante a las perspectivas desarrolladas en este artículo. Del mismo modo deseo también agradecerle al Dr. Germán Meléndez quién ha contribuido en gran medida en mi desarrollo intelectual durante los últimos años de mi vida. También deseo agradecerle al maestrante Juan Herrera por los diálogos que hemos entablado en medio de nuestra amistad, pues estos han alimentado muchas de mis preocupaciones filosóficas. Por otra parte, surgen de las distintas conversaciones, diálogos y preocupaciones que mis estudiantes de la asignatura de *Psicología y educación* del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, me han expresado durante los últimos años que he tenido el privilegio de guiar este saber. Cada una de sus conversaciones, expresiones y dudas han ido calando profundo en mi ser y mi intelecto. Este artículo es fruto también de lo que ellos me han ofrecido semestre a semestre. A todos ellas y ellos les agradezco enormemente. Sin embargo, las ideas, reflexiones e interpretaciones aquí presentadas surgen de mis preocupaciones y soy solamente yo el responsable por sus virtudes y defectos.

2 Seguiré aquí una diferencia de sentido y significado que propone Luis E. de Santiago Guervós entre *Bildung* y *Erziehung* en su traducción en la *Obras completas* de Nietzsche de la editorial Tecnos (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 483. Nota 1). Diferencia que nos lleva a entender la noción de *Erziehung* internamente relacionada con los procesos educativos en los que se desarrolla una persona, en ese sentido conectado con el modo en que entendemos la educación como un proceso que se concreta en instituciones educativas. Por su parte *Bildung* refiere a los procesos de formación del individuo en relación consigo mismo, movimiento que también implica una conciencia de los procesos en los que se ve involucrado en el interior de una cultura que realiza sus modelos e ideales educativos en instituciones educativas. Esta íntima relación entre estos dos términos hace parte de mis intuiciones más íntimas que impulsan mis interpretaciones en este artículo.

3 Al momento de citar seguiré alternativamente las traducciones de Andrés Sánchez Pascual para la editorial Alianza y la traducción de la editorial Tecnos dirigida por Diego Sánchez Meca. El criterio que seguiré para elegir entre una u otra traducción será la claridad con la que, desde mi perspectiva, considero que se vierte el alemán al español, permitiendo con ello una mejor comprensión en la lectura y una línea de interpretación que intentaré poner de relieve en los casos pertinentes. Adicionalmente he consultado para problemas de traducción la citación canónica de la *Sämtliche Werke*: *Kritische Studienausgabe* de Giorgio Colli y Mazzino Montinari, por sus siglas canónicas KSA.

4 Debido a que la *Sämtliche Werke*: *Kritische Studienausgabe* de Giorgio Colli y Mazzino Montinari no incluye los textos menores de la juventud de Nietzsche, los cuales, sin embargo, si son incluidos en el primer tomo de las *Obras completas* de la editorial Tecnos, bajo el nombre de "Escritos póstumos del período de Basilea" (en los que se encuentran FTG y FIE), he recurrido a la *Friedrich Nietzsche Gesammelte Werke* de la *Musarion Ausgabe* para problemas conceptuales y traductológicos.

5 Muchas de las reflexiones que Nietzsche presenta en estas conferencias de 1872 están íntimamente conectadas con un texto de Schopenhauer titulado *Sobre la fi-*

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

losofía de la universidad. Escrito que hace parte del primer volumen de *Parerga y paralipómena*. En esta obra Schopenhauer se pregunta sobre el carácter y el actuar propiamente filosófico del filósofo de universidad, es decir, del filósofo que se hace docente universitario y está limitado por una institucionalidad. Sin embargo, la diferencia entre las reflexiones de Schopenhauer y de Nietzsche estriba en el papel que la psicología tiene en su crítica y unidad con las metas de la cultura. (cfr. Schopenhauer, 2009, p. 149-210).

6 En una carta a Malwida von Meysenbug de 1872 Nietzsche le pone de relieve el carácter inventivo de toda esta escena a orillas del Rin "Todo el escenario sobre el Rin, así como todo lo que parece biográfico, ha sido absolutamente inventado. Me guardaré bien de entretener –y de no entretener– a la gente de Basilea con las verdades de mi vida" (Nietzsche, 2007, p. 370-71).

7 Dejando de lado que esta necesidad de una *restauración de la cultura* retorna en múltiples obras desde distintas ópticas y reapropiaciones por parte de Nietzsche. Sin ir muy lejos en HdH-I ese papel de restaurador de la cultura lo adquiere el espíritu libre que por medio de una crítica de los fundamentos de las expresiones de la cultura (metafísica, moral, religión y arte) pone de relieve las ilusiones o errores de la razón, con lo cual prepara el camino para el surgimiento de una nueva cultura que Nietzsche denomina *cultura superior*. Así, el espíritu libre es un tránsito de una cultura inferior a una superior.

8 Luis E. de Santiago Guervós vierte las palabras alemanas *Nutzen* y *Erwerb* por *utilidad* y *ganancia* respectivamente, lo cual considero que es adecuado. No obstante, deseo poner en relevancia una ambigüedad o sinonimia con la cual Nietzsche parece estar jugando aquí, pues *Nutzen* puede significar alternativamente utilidad, ganancia, beneficio o incluso lucro, y a su vez *Erwerb* puede significar ganancia, adquisición y lucro. En ese orden de ideas la supuesta precisión [*noch genauer*] no resulta ser una precisión propiamente, cuanto más es una reverberación o énfasis sobre la meta de este impulso económico (Nietzsche, 2016a, p. 497).

9 Puede también observarse las consecuencias patológicas que trae esta hiperproductividad actual en la psicología de los individuos en el pensamiento de Han en su obra *La sociedad paliativa*.

10 Esta diferencia entre lo creativo y no-creativo o lo productivo e improductivo del conocimiento es un tema que Nietzsche aborda desde su juventud, p.e., en la primera y segunda *Intempestiva* el tema del erudito improductivo, visto bien sea en la figura de Strauss o del historiador anticuario es central en su critica a las formas más apreciadas de cultura erudita de la modernidad.

11 En su traducción del SE para la editorial Gredos Joan B. Llinares decide verter el sustantivo *der Gelehrte* por "docto", en tanto que Luis E. de Santiago Guervós en su traducción de FIE para la misma editorial vierte la misma palabra por "erudito". Para mantener una misma retórica, y a su vez teniendo en mente la importancia que la práctica erudita y la erudición tienen para el pensamiento posterior de Nietzsche, me permito modificar la traducción de Llinares ligeramente y mantener la noción de erudito en lugar de docto.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

Bibliografía

ABBEY, Ruth
2020 *Nietzsche's Human, All Too Human*. United Kingdom, Edinburgh: Edinburgh University Press.

ASSOUN, Paul-Laurrent
1984 *Freud y Nietzsche*. México: Fondo de Cultura Económica.

BAMFORD, Rebecca
2015 *Nietzsche´s free spirit philosophy*. London, New York: Rowman & Littlefield.

BOLAÑOS, Robert
2010 La libertad: ¿ideal posible o instrumento de dominio? Una reflexión desde la filosofía política. *Sophia, Colección de filosofía de la educación, 9,* 63-84.

BROBJER, Thomas H.
2008 *Nietzsche's philosophical context: an intellectual biography*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

BRUSOTTI, Marco
2001 La pasión del conocimiento. El camino del pensamiento de Nietzsche entre Aurora y La ciencia jovial. En G. Meléndez (Comp.), *Nietzsche en Perspectiva* (pp. 25-45). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

D´IORIO, Paolo
2016 *El viaje de Nietzsche a Sorrento. Una travesía crucial hacia el espíritu libre*. Barcelona, España: Gedisa.
2017 *Digitale Kritische Gesamtausgabe: Werke und Briefe*. http://www.nietzsche-source.org/.eKGWB

GADAMER, Hans-Georg
2012 *Verdad y Método* (Vol. I). Salamanca: Sígueme S.A.

GARCÍA-PEDRAZA, Gilbert
2020 *Formación y unidad de estilo del individuo en el «Schopenhauer educador» de Nietzsche*. I Encuentro de estudiantes de filosofía de la educación. Universidad Nacional de Colombia. Febrero, 2020.
2021 *Enfermedad, salud y filosofía. Perspectivas sobre la enfermedad en la filosofía en la época trágica de los griegos de Nietzsche*. Universidad Nacional de Colombia. (Tesis de maestría).

GEORG, Jutta
2018 Der freie Geist wandert... In *Nietzscheforschung*. Bd. 25. Berlin, Boston. S. 79-99.

GERHARDT, Volker
2011 Die grosse Vernunft des Leibes. Ein Versuch Über Zarathustras vierte Rede. Heilenger, J. Ch. und Loukidelis, N (Hrsg). *Die Funken des freien Geites. Neuere Aufsätze zu Nietzsches Philosophie der Zukunft* (pp. 50-86). Berlin: Walter de Gruyter.
2019 *Humaniät. Über den Geist Der Menschheit*. München: C. H. Beck.

GUTIÉRREZ, Carlos B.
2019 Obras Reunidas. Volumen III: Ensayos. En Santiago Rey Salamanca (Comp.), *Clave Hermenéutica*. Colombia: Universidad de los Andes,

HADOT, Pierre
2009 *La filosofía como forma de vida*. Barcelona: Alpha Decay.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

HAN, Byung-Chul
2019 *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
HEIT, Helmut
2020 Humano, demasiado humano, ultrahumano: el desafío de Nietzsche al humanismo. *Cuestiones de filosofía, 6*(26), 99-125.
HILGERS, Jan, F.
2018 Der freie Geist, das Problem der Rangordnung' und die grosse Gesundheit: zur Darstellung des Problems des Perspektivischen in der Vorrede zu Menschliches, Allzumenschliches I'. In: *Nietzscheforschung*. Bd. 25. Berlin, Boston. S. 299-312.
JANZ, Curt Paul
1985 *Friedrich Nietzsche. 2, Los diez años de Basilea 1869/1879*. Madrid: Alianza Editorial.
LLINARES, Joan B.
2008 Buscando espacios para la verdad: Nietzsche y la filosofía en la Universidad. En F. Oncina Coves (Ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)* (pp. 311-360). Madrid: Dykinson.
LOZANO-VÁSQUEZ, Andrea & MELÉNDEZ, Germán
2016 *Convertir la vida en arte. Una introducción histórica a la filosofía como forma de vida*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
MELÉNDEZ, Germán
2001 El hombre y el estilo: (su) unidad y su grandeza en Nietzsche. En *Nietzsche en perspectiva* (pp. 215-234). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
2016 Filosofía como "autoconfesión de su autor". En A. Lozano-Vásquez, G. Meléndez (Comps.), *Convertir la vida en arte: una introducción histórica a la filosofía como forma de vida* (pp. 279-310). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
2020 *Es nuestro futuro el que da a nuestro hoy la regla. Retrospección y prospección en los prólogos de Nietzsche a sus obras.* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia.
MONTINARI, Mazzino
1982 *Nietzsche lesen*. Berlin u.a.: de Gruyter.
NIETZSCHE, Friedrich
1921 *Friedrich Nietzsche Gesammelte Werke in 19 Bänden. Vierter Band: Vorträge, Schriften und Vorlesungen 1871-1876*. München, Musarion Verlag. GWM.
1967 *Werke: Kritische Gesamtausgabe*. Berlín, etc. Colli G., Montinari, M. & Müller-Lauter, W. (Hrsg). Walter de Gruyter. KGW.
1980 *Sämtliche Werke: Kritische Studienansgabe in 15 Bänden*. Berlín, etc.: Deutscher Taschenbuch Verlag. Colli G. & Montinari, M. (Hrsg). Walter de Gruyter. KSA.
2006 *Fragmentos póstumos. Vol. IV, (1885-1889)*. Madrid: Tecnos. FP IV.
2007 *Correspondencia II: Abril 1869-Diciembre 1874*. Madrid: Trotta. CO II.
2010a *Fragmentos póstumos. Volumen I, (1869-1874)*. Madrid: Tecnos. FP I.
2010b *Correspondencia IV: Enero 1880-Diciembre 1884*. Madrid: Trotta. CO IV.
2011 *Correspondencia V: Enero 1885 - Octubre 1887*. Madrid: Trotta. CO V.
2013 *Obras completas. Vol. II, Escritos filológicos*. Madrid: Tecnos. OC II.
2014 *Obras completas. Vol. III, Obras de madurez I*. Madrid: Tecnos. OC III.
2016a *Obras completas. Vol. I, Escritos de juventud*. Madrid: Tecnos. OC I.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

2016b *Obras completas: Vol. IV, Escritos de madurez II y Complementos a la edición.* Madrid: Tecnos. OC IV.

NUSSBAUM, Martha C.

2010 *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz Editores.

PLATÓN

1992a *Filebo en Diálogos VI.* Madrid: Gredos.

1992b *El Timeo en Diálogos VI.* Madrid: Gredos.

2010 *Timeo.* Madrid: Abada Editores.

SCHMIDT, Jochen

2012 *Nietzsche-Kommentar. Die Geburt der Tragödie.* Berlín, Boston: De Gruyter.

SCHOPENHAUER, Arthur

2005 *El mundo como voluntad y representación II.* Madrid, España: Trotta.

2009 *Parerga y paralipómena I.* Madrid, España: Trotta.

SIMMEL, George

1915 *Schopenhauer y Nietzsche.* Madrid: Librería Española y extranjera.

SOMMER, Urs Andreas

2016 *Nietzsche-Kommentar. Jenseits von Gut und Böse.* Berlin, Boston: De Gruyter.

WERNER, Jaeger

2001 *Paideia: Los ideales de la cultura griega.* México: Fondo de Cultura Económica.

ZWEIG, Stefan

1999 *La lucha contra el demonio (Hölderlin, Kleist, Nietzsche).* Barcelona: Acantilado.

Fecha de recepción del documento: 24 de junio de 2022
Fecha de revisión del documento: 20 de agosto de 2022
Fecha de aprobación del documento: 25 de octubre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 117-157.

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.05

Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica

Philosophical approach to paidocentric pedagogy

Antonio Gutiérrez-Pozo[*]
Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
agpozo@us.es
https://orcid.org/0000-0003-4143-1854

Resumen

El ser humano nunca está totalmente hecho y acabado. En esta tarea de realización, es fundamental el papel de la educación. La pedagogía que tradicionalmente ha dominado se ha basado en el maestro y en los contenidos que éste tiene que transmitir a los alumnos. El acto pedagógico no consiste meramente en enseñar unos contenidos. El núcleo educativo está localizado en la experiencia del aprender. No aprendemos porque el maestro nos ofrezca los contenidos. Solo los aprendemos de verdad cuando los descubrimos. Una buena pedagogía tiene que intentar hacer sentir la necesidad del saber para que el alumno lo busque y lo descubra. El maestro debe enseñar ante todo el propio afán de aprender. Contra esta educación del magistocentrismo y logocentrismo, la educación paidocéntrica se funda sobre el aprender del alumno porque considera que la educación es educarse: el maestro sigue siendo esencial. Su función es conseguir que el alumno aprenda por sí mismo. Lo que tiene que enseñar es el 'dejar aprender'. Saber no consiste en disponer de conocimientos, sino en tener conciencia de la propia ignorancia; y, en consecuencia, estar abierto al aprendizaje. Saber es poder preguntar, pues solo puede aprender quien puede hacer preguntas, quien quiere saber, tiene que enseñar a preguntar, porque solo se aprende preguntando: el maestro enseña cuando él mismo aprende enseñando.

Palabras clave

Educación, magistocentrismo, logocentrismo, paidocentrismo, enseñar, aprender.

Forma sugerida de citar: Gutiérrez-Pozo, Antonio (2023). Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 34,* pp. 159-179.

[*] Licenciado y Doctor en Filosofía (Universidad de Sevilla). Catedrático de Filosofía en Bachillerato. Catedrático del Área de conocimiento de Estética y Teoría de las Artes. Ha sido Profesor universitario desde 1998 ininterrumpidamente hasta la fecha actual. Ha publicado más de 80 artículos científicos en más de 40 revistas internacionales distintas. 32 de esos artículos están recogidos en *Arts and Humanities Citation Index*.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Abstract

The human being is never fully made and finished. In this task of self-realization, the role of education is fundamental. The pedagogy that has traditionally dominated has been based on the teacher and on the contents that the teacher has to transmit to the students. The pedagogical act does not consist merely in teaching content. The educational core is located in the experience of learning. We do not learn because the teacher offers us the contents. We only really learn them when we discover them. A good pedagogy has to try to make the student feel the need for knowledge so that he/she seeks it and discovers it. The teacher must first and foremost teach the desire to learn. Against this education of magistocentrism and logocentrism, paidocentric education is based on the student's learning because it considers that education is to educate oneself. But teacher remains essential. His function is to make the student learn by himself. What he has to teach is 'to let learn'. To know does not consist in having knowledge, but in being aware of one's own ignorance and, consequently, in being open to learning. To know is to be able to ask questions, because only those who can ask questions, those who want to know, can learn. He has to teach how to ask questions because one only learns by asking questions. The teacher teaches when he himself learns by teaching.

Keywords

Education, magistocentrism, logocentrism, paidocentrism, to teach, to learn.

Introducción

Prevenidos por Montaigne (1580), que advierte que "nada ofrece tanta dificultad e importancia en la humana ciencia como lo que trata de la educación y crianza de los hijos" (p. 104), este artículo propone, como objetivo final: realizar una incursión filosófica en el modelo educativo paidocéntrico, de inspiración socrática, con la intención de aclarar los conceptos del enseñar y del aprender. Este es por tanto el objetivo del trabajo. El problema que se plantea en este artículo es el de apartarnos de las teorías pedagógicas tradicionales dominantes, basadas en el maestro y en los contenidos. La idea que se va a defender es la renovación filosófica de la pedagogía centrada en el alumno; o sea, una pedagogía paidocéntrica. La importancia del tema es la misma que lo convierte en actual: urge liberarse pedagogías memorísticas, esclavizadas por los contenidos y que olvidan lo esencial el propio hecho del aprendizaje del alumno. La metodología que hemos usado para acercarnos a estos asuntos de pedagogía filosófica es hermenéutica, esto es, un método ante todo comprensivo y que, siendo consciente de la imposibilidad de liberarse totalmente de los prejuicios para partir de cero, intenta entender y exponer los problemas de la manera más clara y sencilla.

La idea fundamental se estructura a lo largo del trabajo en los siguientes apartados. Primero partimos de la idea del ser humano como un ser que se autorrealiza mediante la educación, una educación que debe

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

ser paidocéntrica para que cumpla su objetivo. En segundo lugar, esta pedagogía significa que el propio alumno en última instancia se educa, que la educación no es sino educarse. Por eso se considera, en tercer lugar, que estudiar materias que el propio alumno no busca es algo educativamente falso. En cuarto lugar, exponemos que el paidocentrismo supone una pedagogía como ensayo, puesto que el alumno mismo es el que se pone a prueba en el acto educativo auténtico. En quinto lugar, deducimos que en esta pedagogía la pregunta es fundamental: el alumno aprende preguntando, buscando. Finalmente, en sexto lugar nos referiremos al papel del maestro en esta pedagogía paidocéntrica, que sigue siendo esencial, pero que debe cambiar de actitud y reconocer que solo enseña de verdad si, al tiempo, aprende.

Lo primero que es obligado hacer es mostrar la íntima conexión existente entre filosofía y pedagogía, presente ya en el origen mismo del pensamiento filosófico, especialmente en la figura ejemplar de Sócrates. Es indudable que la pedagogía tiene una fundamentación filosófica, pero hay que evitar la actitud a veces paternalista de la filosofía respecto de la pedagogía. Esta actitud puede llevar a la filosofía a cometer el error de pretender dirigir la pedagogía desde su altura conceptual. Hay que dejar bien claro que aclarar en términos conceptuales un problema de la filosofía no implica que dicho problema ya haya logrado una solución pedagógica. Una cosa es la precisión conceptual y otra es luego su puesta en práctica en el terreno educativo.

Podemos y debemos realizar todas las elucidaciones conceptuales de índole filosófica que necesitemos, y este es precisamente el plano en el que pretende moverse este trabajo, pero luego, una vez realizadas, hace falta llevar a cabo la segunda reflexión pedagógica, que consistirá en llevar a la práctica educativa aquellas elucidaciones. Esto supone evitar el intelectualismo filosófico que corre el riesgo de creer que una pedagogía puramente teórica es ya una pedagogía completa y terminada. Así lo expuso Dewey (1916): "La educación es el laboratorio en el que llegan a concretarse y comprobarse las distinciones filosóficas" (p. 276). En el fondo, el problema que aquí se trata es el de la relación entre teoría y praxis. Este trabajo pretende limitarse modestamente al plano teórico; y en concreto, como hemos advertido, al análisis filosófico del enseñar y aprender en clave socrática o paidocéntrica. Sabemos que este análisis no es suficiente para culminar una pedagogía, pero no olvidemos que es –como primer paso inexcusable– absolutamente necesario.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

Por una pedagogía paidocéntrica

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el objetivo principal de este trabajo es exponer una renovación de la educación, que tradicionalmente se ha basado en el profesor y en los contenidos que explicaba. Ahora, se trata de centrarla en el alumno para legitimar la idea de que la educación es final y esencialmente un educarse, donde el alumno es la base y el maestro tiene que readaptar su papel, pues ya no es el centro, sino que debe convertirse en un auxiliar –esencial– del alumno. En torno a este asunto principal, en este artículo se despliegan toda una serie de consecuencias de gran relevancia pedagógica. Cada uno de los puntos que siguen a continuación, van desarrollando aquel objetivo principal al tiempo que articula toda esta serie de consecuencias fundamentales desde una perspectiva educativa.

a. Animal educandum

El ser humano nunca está hecho y terminado: está obligado a hacerse y siempre se está haciendo. Esta apertura ontológica es la que ocupa la pedagogía para realizar su función constituyente del ser humano. Rousseau (1762) escribió que "vivir es el oficio que quiero enseñarle" al ser humano (p. 45). Es más, debido al hecho que tienen una naturaleza dada, y unos instintos predeterminados: los animales ya son todo lo que tienen que ser; mientras que el ser humano –sin ningún plan previo– debe construirse a sí mismo; por eso sostiene Kant (1765, p. 29), "es la única criatura que ha de ser educada". Como ser inconcluso, indeterminado, siempre por hacerse, sostiene Fullat (2000), "el ser humano es inexorablemente *educando* (…) *animal educandum*" (p. 75). La educación es tan constitutiva del ser humano que es su propio ser. Parafrasendo el conocido apotegma de Ortega y Gasset (1935), podría decirse que *el ser humano no tiene naturaleza, sino que tiene … educación* (p. 41). Los animales no necesitan educarse, el ser humano sí: "Al delfín podemos, o no, educarle; al hombre hay que estar educándole siempre" (Fullat, p. 75). No solo para hacer esto o aquello, sino principalmente para autorrealizarse: "unicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser" (Kant, 1765, p. 31). No existe la esencia 'humanidad' como algo previamente dado. El ser humano será lo que haga de sí mismo mediante la educación. La pedagogía por tanto, lejos de ser simple añadido a la humanidad, posee trascendencia ontológica; esto implica además que la educación necesariamente es un fenómeno colectivo, social. En el fondo, solo hay pedagogía social. Así entendieron los griegos la política –como educación social, no como mera administración– de manera que,

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

según Aristóteles (1988), el gobernante "debe ocuparse sobre todo de la educación de los jóvenes" (p. 455), porque "donde no ocurre así, eso daña los regímenes". No hay auténtico desarrollo humano, social y político sin educación, la cual, nos recuerda Dewey (1897): es "el método fundamental para el progreso y la reforma social" (p. 53). Pero la educación solo es relevante para la sociedad –y los individuos concretos– cuando verdaderamente creemos en ella, cuando realmente creemos que es necesaria. Por eso Unamuno (1899) consideró que la *conditio sine que non* de una pedagogía valiosa es "crear fe, fe verdadera en la enseñanza" (p. 9), fe que solo se produce cuando la ponemos en práctica, cuando se enseña impulsado por ella. Esto significa que, en último término, la más elevada enseñanza que se puede enseñar consiste –según Unamuno (1899)– en "enseñar su propia imprescindibilidad" (p. 9). Lo peor que puede hacer entonces un enseñante es refrenar el deseo de aprender. El maestro, a juicio de Montaigne (1580), debe enseñar ante todo, el propio afán de aprender: "Nada es mejor que despertar apetito y afecto al estudio" (p. 130), lograrlo no es fácil: no hay un método que mecánicamente nos convierta en buenos maestros que estimulen el aprender. La educación es un arte, no una ciencia, han repetido Kant (1765, p. 35) y Dewey (1929, p. 8). Es un arte que se aprende practicándolo. Se enseña enseñando.

Pretendemos acercarnos filosóficamente al problema pedagógico: la educación no es un objeto cualquiera para la filosofía. No se trata de analizarla filosóficamente porque –eso es lo que hace la filosofía con todas las realidades que constituyen nuestro mundo vital– desde la historia, el lenguaje o la ciencia hasta la gastronomía, los animales o el fútbol. Existe según Dewey (1916) una "íntima conexión entre la filosofía y la educación" (p. 275), ya que ésta "ofrece una posición ventajosa desde la cual penetrar en la significación humana de las discusiones filosóficas" (p. 275). La perspectiva educativa nos permite tratar los asuntos filosóficos desde un punto de vista práctico. Impulsada pedagógicamente, la filosofía deja de ser mera teoría para convertirse en racionalidad práctica, en educación del ser humano. No obstante, la función significativa, que tiene la educación en la filosofía, solo puede deberse a que la filosofía misma tiene un carácter educativo. La filosofía misma educa y modela vidas más humanas; de ahí que Sócrates, modelo de filósofo según Tubbs (2005): "no establezca ninguna distinción entre filosofía y educación" (p. XIV). Pero no solo la educación es importante para la filosofía, también la filosofía es un saber fundamental en la educación, en tanto que forma el intelecto, consolida la facultad del razonamiento o del juicio y enseña a vivir.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

Por esto Montaigne (1580) considera un error caracterizar la filosofía como "inaccesible a los niños y dotada de rostro adusto, torvo y horrible", porque con ello se les niega a los jóvenes la posibilidad de vivir serena y racionalmente, "puesto que es la filosofía la que nos instruye en la vida" (pp. 115-17). La filosofía enseña a conducirse en la vida y por eso no puede dejarse para cuando la vida ya ha pasado. Antes de seguir avanzando, aclaremos que somos conscientes de que: "la *educación* es algo más que la *enseñanza*, pues alude a procesos formativos más amplios" que se refieren a la personalidad, los valores, la ciudadanía y el respeto a los otros etc., procesos que –concibe Gimeno Sacristán (2012)– "desbordan lo que a través de la enseñanza podemos hacer, entendida ésta como transmisión de contenidos para ser aprendidos como conocimientos" (p. 139). No obstante, hecha esta precisión, en este trabajo se usa educación y enseñanza de forma indistinta, debido a que –el objeto principal del mismo– es precisamente: valorar positivamente un método pedagógico de naturaleza paidocéntrica para la adquisición de conocimientos en detrimento de otros, basados en el maestro y en los contenidos. Se limita a un nivel teórico en el que educar y enseñar son verbos perfectamente compatibles. Lo que nos interesa en este trabajo es profundizar filosóficamente en el hecho del enseñar y del aprender.

b. Educación paidocéntrica

En el fenómeno pedagógico intervienen tres miembros: el sujeto que enseña: el maestro; el que aprende: el alumno; y, lo por enseñar y aprender: el contenido. García y Gavari (2021), mencionan que la pedagogía que tradicionalmente ha dominado, se ha basado en el maestro y en los contenidos *(logoi)* que éste tiene que transmitir a los alumnos. Ha sido una pedagogía de carácter *magistocéntrico* y *logocéntrico.* En este esquema, el alumno relegado a simple destinatario de la emisión de contenidos, por parte del maestro, es desplazado fuera del centro neurálgico de la experiencia educativa. Si el magistocentrismo basa la educación en el maestro, el logocentrismo la fundamenta sobre los logos o contenidos que el alumno debe aprender y que el maestro está obligado a transmitir. Carente de actividad positiva, el alumno solo recibe, es un elemento reducido a pasividad. Esta pedagogía marcaba claramente dónde residía el poder. Según Spring (1987), "la escuela tradicional era un ejemplo perfecto de autoridad abierta: el maestro se enfrentaba directamente a los estudiantes con su propio poder; y los estudiantes, siempre eran conscientes de dónde partía el poder" (p. 31). En esta situación –desde luego– era más fácil rebelarse puesto que se sabía el lugar del poder contra el que había que actuar.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

En nuestro mundo, el centro de poder es más difícil de identificar, por ello, más difícil también rebelarse con sentido. Frente a esta comprensión tradicional, la posición pedagógica moderna parte de Rousseau que, en clave socrática, intenta fundar la educación en el alumno y su actividad. Lo que se ha hecho entonces, afirma Ortega (1930), es "trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del maestro y del saber al discípulo" (p. 327), para establecer que solo las características singulares del alumno deben servir de fundamento y orientación de la enseñanza. Este esquema socrático y rousseauniano representa un verdadero giro radical de naturaleza *paidocéntrica*: el centro de la experiencia pedagógica se sitúa ahora en el alumno.

Con Russell (1926), defendemos que "el deseo espontáneo de aprender que todo niño normal posee debiera ser la fuerza directriz educativa" (p. 31). Más que llevar al alumno desde fuera, educar es ahora sacar de dentro (del alumno) hacia fuera. Si la educación tradicional se realizaba 'desde fuera', a partir del maestro y los contenidos que proyectaba sobre el alumno, la educación socrática se verifica 'desde dentro', desde el discípulo, nuevo eje pedagógico. El fenómeno educativo auténtico solo puede radicarse en el alumno y no imponérsele desde fuera. Cuando se enseña 'desde fuera', verdaderamente no se enseña –ni se aprende– solo se transmiten contenidos.

Mientras la pedagogía se fundaba sobre los contenidos y el maestro, en la educación primaba el verbo 'enseñar', pero con la apreciación del alumno el nuevo verbo educativo por excelencia es 'aprender'. ¿Tiene sentido acaso el 'enseñar' sin el 'aprender'? Carece también de sentido considerar los contenidos sin tener en cuenta el aprendizaje. El principal efecto de este viraje educativo iniciado por Sócrates, es que no se puede –sin más– enseñar el saber; lejos de ello, los contenidos en cuestión tienen que aprenderse. El giro del enseñar al aprender implica la aparición de una pedagogía centrada en la experiencia y, como señala Sáenz Obregón (2012), "el maestro no tiene derecho de privar al alumno de la comprensión que ha obtenido a través de la propia experiencia" (p. 170). El acto pedagógico no consiste meramente en enseñar unos contenidos, en transmitir un saber. Ahora el núcleo educativo está localizado en la experiencia del aprender. El paidocentrismo es una pedagogía empírica. Schopenhauer (1851) distingue una *educación natural*, en la que los conceptos se extraen de las experiencias, y una *educación artificial*, puramente teórica, con conceptos *a priori* que luego se aplica a la experiencia educativa (§ 372, p. 639). En la educación artificial, centrada en el maestro y los *logoi*, de naturaleza magistocéntrica y logocéntrica, añade Schopenhauer

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

(1851), "los educadores, en lugar de desarrollar en el muchacho la capacidad misma de conocer, de juzgar y de pensar, se empeñan únicamente en llenarle la cabeza de pensamientos ajenos y acabados" (§ 372, p. 640). Es evidente que en una pedagogía equilibrada los elementos teóricos tienen que fundarse y salir de las intuiciones y experiencias del alumno.

c. Educación es educarse

Lo esencial en pedagogía no es construir una teoría para saber en qué consiste la educación, sino aprender efectivamente y enseñar de forma adecuada. Ninguna teoría nos va a convertir en buenos enseñantes ni en buenos aprendices. Solo la práctica de ambas actividades nos transformará en buenos enseñantes y alumnos. En concreto, y dado que hemos localizado la esencia de la pedagogía en el aprender, solo aprenderemos aprendiendo. El magistocentrismo relegaba de tal modo –el aprender respecto del enseñar– que estaba convencido de que el alumno aprendía simplemente cuando el maestro le enseñaba y porque le enseñaba. El paidocentrismo, en cambio, considera que el alumno solo aprende aprendiendo; esto es, aprendiendo él mismo, haciendo él mismo la tarea del aprender, la tarea de descubrir los contenidos, no aprende porque reciba pasivamente el saber que transmite el maestro.

Este empirismo pedagógico se halla expresado en el conocido *learning by doing* de Dewey (1916, pp. 74, 161), el *aprender haciendo*. No se aprende porque el maestro ofrezca los contenidos. Solo se aprenden de verdad cuando se descubren, cuando uno se apropia de ellos aprendiéndolos nosotros. Esto es lo que sugirió Kant (1781-87) cuando sostuvo que la filosofía –salvo desde una perspectiva histórica– no se puede aprender, ya que realmente "se puede, a lo más, aprender a filosofar" (p. 650). Aparte de afirmar que la filosofía no es teoría ya dada por aprender, Kant da a entender en ese texto que la esencia del aprender reside en la praxis. Conocer la historia de las ideas filosóficas no es poca cosa, pero lo fundamental es pensar y aprender a hacerlo. Además, solo aprendiendo a pensar podremos aprender verdaderamente los conceptos históricos/filosóficos. Por tanto, más que enseñar el maestro, aprende el alumno. Por esto, y de acuerdo con el hecho de que el alumno es la base de la realidad pedagógica, Gadamer (2000) ha subrayado que "la educación es educarse, que la formación es formarse"; es decir, que "nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa solo con una modesta contribución" (pp. 11, 15). Por este motivo, Lessing (1780) pudo escribir que "la educación no le da al ser humano nada que éste no pueda alcanzar

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

por sí mismo; le da lo que podría alcanzar por sí, solo que lo tiene más fácil y rápidamente" (p. 574). La educación no impone desde fuera unos contenidos que el alumno no pueda desde dentro aprender descubriéndolos. Si el alumno no interviene activamente, el maestro no puede enseñar.

De este giro paidocéntrico no se debe deducir el menosprecio del maestro ni de los contenidos. El maestro tiene que continuar con su labor de enseñar contenidos. Ahora bien, debido a que el alumno es el nuevo centro pedagógico, el maestro tiene que enseñar con un método distinto, fundado sobre el alumno y su aprender. Es tan responsable en el proceso educativo como antes –o incluso lo es más– pero ha cambiado su manera de serlo: ya no es el que enseña contenidos, el que transmite verdades –ahora es el que ayuda a que aprenda por sí el alumno– debe enseñar no tanto contenidos como que el alumno aprenda él mismo los contenidos. Que el alumno aprenda y se eduque por sí mismo no quiere decir que no necesite de un maestro que le facilite el descubrimiento del saber. Educarse es una actividad propia del alumno. La tarea del maestro es promover y conducir esta nueva forma de comprender el aprendizaje que es el descubrimiento. Para enseñar realmente una verdad, el maestro debe ante todo evitar enseñarla y ayudar a que el alumno la descubra por sí mismo, única forma de que verdaderamente la aprenda. Según Ortega (1914), "quien quiera enseñarnos una verdad que no nos la diga: simplemente que aluda a ella" (p. 335), para que así "lleguemos nosotros mismos hasta los pies de la nueva verdad", de manera que, concluye, "quien quiera enseñarnos una verdad, que nos sitúe de modo que la descubramos nosotros" (p. 336). Solo cuando el maestro ayuda al alumno para que descubra la verdad, situándolo y aludiendo a la misma, solo entonces, enseña –ello ocurre porque solo entonces se aprende– Se aprende algo realmente cuando se lo descubre. El maestro enseña ayudando a descubrir mediante alusiones. De ahí que esta pedagogía del descubrir fuese denominada por Ortega *pedagogía de la alusión*. En ella el saber no se da sin más al alumno, sino que se muestra, se alude a él. El maestro comienza la operación de descubrirlo, inicia su pensamiento, para que el alumno culmine ese movimiento. Las verdades no se dicen, se aluden. Solo así se enseñan (se aprenden). Por alusiones –así enseña el maestro del socratismo– Ser un maestro (socrático) en el paidocentrismo, es más difícil que serlo en el paradigma magistocéntrico.

d. Estudiar es una falsedad

Frente al intelectualismo, esta pedagogía paidocéntrica se fundamenta filosóficamente sobre una comprensión vitalista de la verdad y el saber. El

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

intelectualismo idealista concibe el saber como una realidad autónoma que brota de la pura conciencia y se alimenta de sí misma. El vitalismo considera, al contrario, que las ideas puramente abstractas que produce ese puro intelecto carecen de valor, pues solo valen las ideas que surgen como respuestas a necesidades vitales. Solo son valiosos los conceptos que surgen de los problemas de la vida y para atender a las exigencias de la vida. La curiosidad intelectual no surgió del puro intelecto sino, más bien, según Unamuno (1912) de "la necesidad de conocer para vivir" (p. 42). La vida es el fundamento del conocer. El pensamiento entonces no se puede comprender como simple actividad intelectual. El pensar es básicamente ejercicio vital. De ahí que solo son valiosos los pensamientos que han surgido de las experiencias vitales. Esta fundamentación vitalista del conocimiento afecta indudablemente al fenómeno educativo. Ahora podemos comprender el absurdo que representa la actividad de aprender un saber que el maestro enseña al alumno como transmisión de intelecto a intelecto, pues esa actividad de aprendizaje carece precisamente de la dimensión de vitalidad que le proporciona sentido. Solo puede ser aprendido cuando es vivido, o sea, cuando es descubierto por el alumno. Contra el intelectualismo que late tras el magistocentrismo, es indudable que el intelecto nunca está al margen de la vida. Para descubrir aquel saber es preciso buscarlo. Solo se busca lo que se necesita, lo que la vida de cada uno reclama.

Este rechazo vitalista del intelectualismo es lo que quiere decir Ortega (1933) cuando escribe: "estudiar sería una falsedad" (p. 545). Las ideas –en principio verdaderas– que constituyen un sistema científico las hallaron unos individuos, "pero si las encontraron es que las buscaron, y si las buscaron es que las habían menester" (p. 546), de modo que podemos decir que "hemos encontrado una verdad cuando hemos hallado un cierto pensamiento que satisface una necesidad intelectual previamente sentida", y de aquí deducimos que, escribe Ortega (1933), "verdad no existe propiamente sino para quien la ha menester; que una ciencia no es tal ciencia sino para quien la busca afanoso" (p. 546). Por ello puede sostener que estudiar es algo vitalmente falso, porque el creador no se encontró con la verdad ya dada, sino que la descubrió porque la necesitaba vitalmente, mientras que el estudiante tiene que estudiar una ciencia que se ha encontrado ya dada y que él vitalmente no ha necesitado. El creador de ciencia siente que le falta esa ciencia, por eso la busca y la descubre y la crea. De ahí que –la verdad descubierta– sea auténticamente una verdad para él. Para el estudiante, esa misma verdad predada y estudiada no es realmente sino una serie de ideas, y puede creer que las entiende de forma

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

puramente intelectual, pero, concluye Ortega (1933), "para entender verdaderamente algo no hace falta tener eso que se llama talento ni poseer grandes sabidurías previas: lo que hace falta es necesitarlo" (p. 546). Y esto es justamente lo que le falta al estudiante. Por eso, desde la fundamentación vitalista del saber, estudiar es una falsedad. Objetivamente puede ser verdad lo que el estudiante estudia, pero vital y/o subjetivamente será falso porque es una verdad que no ha necesitado. El estudiante estudia la ciencia, pero no la crea, porque la ciencia es crear, investigar, descubrir –de manera que– siguiendo a Ortega (1930), "ni aprender una ciencia, ni enseñarla, ni aplicarla es ciencia" (p. 336). Pero no solo esto: descubre y crea saber quien lo necesita, pero solo él pone en cuestión cualquier verdad que se le presente, precisamente porque siempre va impulsado por la necesidad de verdad. Quien simplemente estudia acepta las verdades que otros han descubierto: las aprende sin cuestionarlas. En cambio, el que busca no se conforma con lo dado y critica de entrada lo que se encuentra. Por tanto, necesitar vitalmente el saber no solo es el método del descubrimiento, sino también el de la crítica.

En definitiva, este vitalismo epistemológico nos muestra que era ciertamente absurdo enseñar un saber sin más. Para entender un saber no es suficiente con estudiar y fingir necesitarlo. Según Ortega (1933), hace falta que el que pretende comprenderlo "sienta auténticamente su necesidad, que me preocupen espontánea y verdaderamente sus cuestiones", pues, añade, "mal puede nadie entender una respuesta cuando no ha sentido la pregunta a que ella responde" (pp. 553s). Para saber entonces, no basta con ser un buen estudiante –falta sentir la necesidad de saber– no se trata de acabar con los estudiantes y el estudio; se trata de reformar el método de la pedagogía. Lo normal es que las personas, en su mayor parte, no experimenten la necesidad del saber, la que hizo que los creadores lo descubrieran. Lo que debe procurar la enseñanza es que los estudiantes lleguen, mediante ella, a sentir la necesidad que late en el origen del descubrimiento del saber.

Una buena pedagogía tiene que intentar hacer sentir la necesidad del saber para que el alumno lo busque y lo descubra, ya que solo aprenderá si consigue vivir –experimentar– el descubrimiento del saber. Según esta reforma pedagógica, sostiene Ortega (1933), "enseñar no es fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y *no enseñar* la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante" (p. 554). La meta última de la pedagogía paidocéntrica, su método de aprendizaje, es hacer sentir al alumno la necesidad de saber. Entonces el alumno será verdadero centro de la educación: buscará por sí mismo el saber cuya ne-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

cesidad ya siente. Desde luego ni pretende, ni debe pretender, que el estudiante se convierta en un científico, sino de que consiga verdaderamente comprender su ciencia, experimentando la actividad de descubrimiento y creación que está en su base. Solo entonces la enseñanza conseguirá su meta: que el alumno aprenda.

Evidentemente, con esta fundamentación vitalista no queremos decir que una verdad sea verdad porque sea necesitada. Una cosa es el valor vital o subjetivo de una verdad, que solo se asegura cuando es necesitada y vivida por un sujeto, y otra cosa bien distinta es reducir la objetividad de la verdad al hecho vital del descubrimiento, algo contra lo que hay que prevenirse. Efectivamente, un buen vitalismo evita subordinar el valor objetivo de una verdad a su vitalidad. Un vitalismo equilibrado pretende salvar el papel del sujeto concreto, viviente, pero sin llegar a reducir la objetividad a la subjetividad viviente. Las verdades deben extraerse de las vivencias, pero su valor de verdad –lejos de fundamentarse en esas experiencias– atiende a la pura objetividad. Más bien, precisamente porque esas verdades lo son objetivamente nos pueden servir luego para la vida.

Ortega (1923) destaca que "si no pienso la verdad" no puedo pensar de forma útil para servir a mis intereses vitales, de manera que "un pensamiento que normalmente nos presentase un mundo divergente del verdadero, nos llevaría a constantes errores prácticos" (p. 166). Una verdad solo es vital o subjetivamente verdad para quien la descubre porque la necesita, pero no se convierte objetivamente en verdad por el hecho de necesitarla y descubrirla. De hecho, por necesitarla, necesita que sea objetivamente verdadera. Nuestro vitalismo concierne solo al hecho del descubrimiento de la verdad, no a su dimensión objetiva, que es ajena e independiente de la vitalidad.

e. Pedagogía ensayística

La pedagogía paidocéntrica pretende que los alumnos vivan en clase la experiencia creativa del saber, haciéndoles sentir la necesidad del mismo. Gracias a ello, los alumnos buscarán y descubrirán el saber. En una palabra, lo crearán. La educación paidocéntrica es finalmente una educación de la creatividad. Ahora bien, ser creativo es ser crítico, pues crear implica superar lo establecido. Si no se trasciende lo dado, no hay verdadera creación. Por tanto, al crear inevitablemente ponemos en cuestión lo ya existente y, así, ejercemos la crítica la crítica –toda creación se rebela contra lo establecido por el mero hecho de crear– el que crea se rebela contra lo ya existente. Ortega (1930) sentenció que "la única verdadera rebelión es la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

creación" (p. 347 n). Pero la realidad educativa es bien otra. La pedagogía actual, incluidas las llamadas 'humanidades', está dominada por el criterio de utilidad como único valor eficaz. Los *mass media* promueven en último término el saber que incrementa el bienestar y el progreso material. Sin desdeñar lógicamente la educación científica y técnica, se considera que cada vez es más necesaria la enseñanza humanística; aunque solo sea como contrapeso del poder creciente de la mentalidad calculadora y la moral productiva. Contra la marea utilitarista, el humanismo debe velar por la salud del alma para evitar convertirnos en meros seres de hecho, carentes de humanidad. Heidegger (1935) se refirió a que la falsificación del espíritu "en forma de inteligencia decae al papel de herramienta al servicio de otras cosas" (p. 50). La reducción del espíritu –a instrumento– está en la base de la conversión de la educación en simple adaptación que sirve los intereses del sistema de poder. La educación utilitarista pierde así su carácter de experiencia pensante, crítica y creativa, para convertirse en un elemento más al servicio del poder establecido. Efectivamente, Pérez-Luna (2003) indica que "la pedagogía que se sometió a las directrices de la razón instrumental atentó contra la libertad" (p. 94), y se hizo "pedagogía sin voz, por ella hablaba un proyecto de reducción del hombre y de toda idea emancipatoria" (p. 94). La resistencia a la voluntad de poder calculadora, base del utilitarismo, resulta especialmente relevante en la enseñanza, pues el –pedagogo– para Mèlich (2002), en lugar de ser el que "crea los programas de integración en una cultura (…) encargado de transmitir los contenidos científicos y los valores constitutivos de un sistema social" (p. 51), es decir, es ante todo, "aquel que desenmascara las formas de control social de producción del discurso" (p. 52).

La educación debe proponerse como objetivo fundamental enseñar que el espíritu humano no se reduce a inteligencia calculadora, a mero instrumento. Para ello, lejos de adaptarse a lo existente, la enseñanza debe fomentar el espíritu de la creación y el descubrimiento. Por mucho que el sistema pedagógico enarbole la bandera del pensar reflexivo y crítico como meta, la realidad es que la adaptación sigue siendo el valor educativo predominante. La educación que sigue mandando es –unidimensional– esto es, siguiendo a Marcuse (1964), una educación que no promueve la aparición de –más allá de lo establecido– una segunda dimensión crítica que desafíe lo positivo ya dado y que despliegue "otra dimensión de la realidad" (p. 87). En vez de ello, fomenta la adaptación, aunque venda pensamiento crítico y reflexivo. Contra esta marea positivista y adaptacionista, es más necesaria una educación que sea bidimensional, que enseñe a pensar de verdad, a atreverse, a no seguir lo dado;

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

pero lógicamente sin caer en el sinsentido y el capricho sin fundamento. Una educación del ensayar: debe ser una educación del riesgo, porque solo el riesgo nos enseña. Debe entonces prepararnos para equivocarnos y, sobre todo, para reconocer el error y volver a pensar con voluntad de verdad. Porque, aclara Gadamer (2000), "¿quién ha aprendido realmente si no ha aprendido de sus propios errores?" (p. 48). En lugar de convertirnos en máquinas adaptadas, lo propio del ser humano es atreverse a pensar, aprender, equivocarse y volver a ensayar. Cuando el maestro alude a la verdad que el alumno debe descubrir, invita a errar. La pedagogía paidocéntrica de la alusión es una pedagogía del riesgo y del error, una pedagogía *ensayística*. Para crear y descubrir hay que ensayar.

f. Para aprender hay que preguntar

Es una verdad perogrullesca que la educación tiene que ver principalmente con aprender y enseñar, y que de entrada parece lógico afirmar que –solo puede enseñar el que sabe– y que para saber hay que aprender. Aristóteles (1998) afirmó que "lo que distingue al sabio del ignorante es el poder enseñar" (p. 8). Poder enseñar distingue al que sabe, de manera que si alguien no es capaz de enseñar es porque en verdad no sabe. Aristóteles (1981) precisa que todo saber, "toda ciencia parece susceptible de ser enseñada; y toda cosa que es sabida, puede también aprenderse" (p. 204.) Esto significa que todo el saber puede ser enseñado y aprendido. El criterio del hecho de saber no es sino la capacidad de enseñar. Quien no enseña es que realmente no sabe. Ahora bien, esta perspectiva da por supuesto el concepto de saber como tenencia de ideas, de contenidos. De aquí deducimos que aclarar la cuestión educativa implica previamente despejar el problema de la naturaleza del saber. No hay teoría educativa que no dé por supuesta una determinada comprensión del saber. La consecuencia del enseñar y el aprender debe ser en principio el incremento del saber del alumno. Pero nada se puede dilucidar en este ámbito entonces si previamente no se aclara en qué consiste el saber. Ahora bien, según Heidegger (1935), "simplemente tener conocimientos en absoluto es saber" (p. 29). Se pueden tener muchos conocimientos y no saber, porque saber es situarse ante la verdad, mantenerse en ella, desvelarla, descubrirla –en suma– pensarla. Pero esta idea del saber todavía nos dice más. La comprensión habitual afirma que el que sabe ya no tiene –*lógicamente*– que aprender, pues efectivamente ya sabe y esto significa que su etapa de aprendizaje ha concluido. Pero esta lógica común olvida, a juicio de Heidegger (1935), que "saber significa poder aprender", de modo que

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

"solo sabe aquel que entiende que debe volver a aprender constantemente" (p. 29). Este es el significado radical del socrático *solo sé que no sé nada*: que saber verdaderamente es comprender que siempre podemos seguir aprendiendo. Lejos de representar la conclusión del aprendizaje, el auténtico saber es estar siempre abierto a aprender, porque nunca se sabe totalmente. A esta idea del saber subyace una comprensión del carácter finito de la humanidad que es la causa del aprender: solo puede aprender realmente aquel que tiene conciencia de que no sabe. Quien cree saber no aprende.

Según el entendimiento corriente, quien sabe no tiene que preguntar pues no necesita aprender. Al contrario, quien pregunta lo hace porque no sabe. Pero una vez establecido que saber no consiste en disponer de conocimientos, de teorías, sino –tener conciencia de la propia ignorancia– en consecuencia, en estar abierto al aprendizaje. Podemos deducir con Heidegger (1935) que saber es "poder preguntar", pues solo puede aprender quien puede hacer preguntas, quien quiere saber (p. 29). Hemos establecido que el que sabe, ante todo –sabe que no sabe– y que tiene que aprender constantemente. Ahora bien, aprender supone preguntar. Solo el que pregunta de verdad porque es consciente de su ignorancia, solo él, puede aprender y llegar a saber. Santos Gómez (2008) confirma que "para aprender, hemos de estar dispuestos a ejercer la crítica de las propias convicciones", y "hay que reconocer que no se sabe nada" (p. 223). De aquí concluimos que la esencia del saber reside en la pregunta. El que pregunta, ya sabe algo acerca de lo que no sabe. Lo que sabe, y es lo principal, es que no lo sabe, por eso pregunta. Gadamer (1960) considera que no hay verdadero preguntar sin saber que no se sabe: "Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe", pues "el que está seguro de saberlo todo no puede preguntar (p. 440). A su vez, saber realmente es no parar de preguntar. Solo una persona puede en rigor preguntar, el que es consciente de que no sabe. Por tanto, deducimos, preguntar es un arte difícil, ya que, concibe Gadamer (1960), "no hay método que enseñe a preguntar, a ver qué es lo cuestionable" (p. 443). Si se pregunta es porque se sabe que no se sabe y, en consecuencia, se quiere saber. El arte que supone mayor dificultad es el de saber preguntar, ya que para poder acceder al 'no saber que se sabe' y preguntar en consecuencia; para ello, hay que estar simultáneamente en las dos partes del preguntar: en el lado del saber y en el lado del no saber. Por esto, concluye Gadamer (1960), "preguntar es más difícil que contestar" (p. 440). Este consciente no saber que pregunta es lo que se llama 'pensar'. Gadamer (1960) subraya que el "arte de preguntar" es el "arte de pensar" (p. 444). Cuando se cree saberlo todo

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

acerca de algo realmente no se piensa. Pensar es ir caminando, abriendo un camino, en lo desconocido, preguntándonos constantemente por el siguiente paso que tenemos que dar en el nuevo terreno que nunca hemos pisado. La pregunta por tanto no es simplemente algo previo al saber, asumiendo que el saber de verdad está en el responder y que el preguntar como tal es algo exterior al saber mismo. Heidegger (1933) confirma que "el preguntar ya no volverá a ser el mero paso previo hacia la respuesta, el saber, sino que el preguntar se convertirá en la suprema figura del saber" (p. 12). Pero la pregunta es la esencia del saber debido a que, precisa Gadamer (1960), se comprende algo de verdad, se sabe, tan solo cuando se ha hallado la pregunta respecto de la cual es respuesta lo que se quería comprender: "Comprendemos algo solo cuando comprendemos la pregunta para la que algo es respuesta" (p. 453). En definitiva, de acuerdo con Gadamer (1960), entender una idea o una teoría significa realmente comprenderla como respuesta a la pregunta que hemos descubierto (p. 454). Saber, pensar entonces será descubrir las preguntas. Esta indagación nos facilita el método educativo más adecuado para ejecutar nuestra pedagogía paidocéntrica: ayudar al alumno es descubrir equivale a ayudarle a encontrar las preguntas respecto de las cuales son respuestas lo que pretendemos transmitirle. Una verdadera pedagogía debe guiarse por las preguntas más que por los contenidos y las doctrinas.

8. Enseña quien aprende enseñando

La enseñanza ofrece algo: da. En clave socrática, Heidegger (1936) sostiene que "en el enseñar no se ofrece lo aprendible, sino que se da al alumno solamente la indicación de tomar para sí lo que ya tiene", porque realmente "cuando el alumno adopta únicamente algo ofrecido, no aprende" (p. 62). El alumno no aprende cuando le son transmitidos y dados los contenidos. Tiene que descubrirlos para aprenderlos y saberlos de verdad. Solo aprende cuando experimenta, vive y descubre lo que se le ofrece, esto es, cuando se lo da a sí mismo. Aprender realmente no equivale a mero estudiar. Solo aprende uno mismo y, como sugería Gadamer, el maestro participa modestamente. Ahora bien, esta contribución del maestro en el aprender será sencilla, pero fundamental. Indagar en qué consiste esa contribución nos permitirá precisar el enseñar que debe desplegar el maestro paidocéntrico. Como ya advertimos, no es un enseñar que da al alumno sin más lo que ha de aprender, sino que inicia el gesto que permite al alumno seguir el movimiento que le lleva a descubrir por sí mismo lo que se procuraba transmitir. Si al alumno se le entrega lo que

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

tiene que aprender no aprende. Para aprenderlo –tiene que descubrirlo, apropiárselo– Pero, para que el alumno pueda aprender desde sí mismo, único auténtico aprender, hay que evitar reducir el enseñar a la simple comunicación de contenidos para convertirlo en *dejar aprender*. Heidegger (1936) destaca que "enseñar no es otra cosa que dejar aprender a los otros" (p. 62). De hecho, añade Heidegger (1951-52), "el verdadero maestro no deja aprender nada más que *el aprender*" (p. 20). La meta del enseñar no puede ser otra que dejar que el alumno aprenda por sí. Lejos de transmitir conocimientos, el fin de la verdadera enseñanza es formar la mente del alumno para que los descubra por sí mismo. Ya Descartes (1628) asumió esta pedagogía socrática: "dirigir el espíritu de manera que forme juicios sólidos y verdaderos de todo lo que se le presente, tal debe ser el fin de los estudios" (p. 95). Por esto, quienes siguen sosteniendo que aprender es recibir contenidos piensan que este maestro paidocéntrico no enseña y que, por tanto, con él nada se aprende. Pero olvidan que esta (verdadera) enseñanza socrática y paidocéntrica solo enseña una cosa, la más importante: a aprender. Enseña tan solo contribuyendo a que el alumno piense -y entonces aprenda. Solo se enseña, enseñando a aprender, ayudando a hacerlo. Si mediante indicaciones el maestro consigue que el alumno aprenda, entonces ya la transmisión de contenidos es secundaria, porque se habrá logrado despertar el aprender del propio alumno. Este alumno descubrirá él mismo, pues sabe aprender. Pero enseñar a aprender, dejar aprender, es una tarea ardua. El maestro, siguiendo la mayéutica socrática, tiene que practicar la indicación, la pregunta, hasta que el alumno se sienta capaz de caminar él solo por lo desconocido –en definitiva, de pensar– Al plantear la pregunta aludiendo a una idea para que el alumno concluya el movimiento descubriéndola, el maestro enseña al alumno a aprender. Así es, sostiene Gilson (1960), como los maestros consiguen "hacernos pensar por nosotros mismos, o al menos ayudarnos a hacerlo" (p. 38). El maestro paidocéntrico tiene que ser un artista del preguntar, porque solo sabiendo preguntar coloca al alumno en la posición de descubrimiento. Solo preguntando enseña y solo siendo bien preguntado aprende el alumno. La buena enseñanza entonces tiene que ver con el preguntar y el responder, o sea, con el dialogar, en palabras de Freire (1967), con "el método activo, dialogal y participante" de Freire (p. 104). Gadamer (2000) ha declarado que "solo se puede aprender a través de la conversación" (p. 10).

Enseñar de verdad –dejando aprender– es una de las actividades más eminentes y difíciles. Solo enseña de verdad el maestro si él mismo aprende en la acción educativa. Enseñar a aprender, dejar aprender, solo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

puede hacerlo quien puede aprender, porque –quien cree que ya lo sabe todo– enseña lógicamente transmitiendo los conocimientos que posee y que conforman 'el saber'. La educación magistocéntrica no deja aprender, no enseña. El maestro socrático sabe que solo puede enseñar si vuelve a vivir la experiencia del alumno –el aprender– si él mismo descubre conocimientos en vez de simplemente proyectarlos fuera. Enseña quien aprende enseñando. Solo quien puede aprender puede enseñar. Solo si el maestro aprende puede enseñar a aprender, porque solo se puede enseñar a aprender poniendo en práctica el propio aprender, aprendiendo. No se puede enseñar a aprender teorizando sobre el asunto sino ejemplificándolo, poniendo delante de los ojos del alumno el aprender mismo. Pero es que–además, advierte Freire (1970), "la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica" (p. 67). El maestro enseña –deja aprender cuando piensa ante el alumno– cuando ejecuta la actividad del descubrimiento del saber preguntándose a sí mismo. Nada enseña como el ejemplo en carne viva del proceso mismo del aprender. Ante todo, el maestro debe evitar transmitir lo por enseñar como un conocimiento ya dado, dominado y sabido por él. Tiene que vivir el acto de aprenderlo. Paradójicamente, cuando el maestro aprende enseña. Para el maestro, enseñar al alumno supone aprender él mismo. Esta debe ser la norma de una buena pedagogía. Por ello, Dewey (1916) escribió que "el maestro es un aprendiz, y el aprendiz es, sin saberlo, un maestro" (p. 141). Pero entonces qué distingue al maestro del alumno. ¿No desaparecería así el magisterio? En absoluto. No solo no desaparece sino que, como ya se anticipó, el magisterio socrático es el más exigente debido a que, afirma Heidegger (1951-52), "enseñar es más difícil que aprender", y ello porque, recordemos, "enseñar significa: dejar aprender" (p. 20). Es más difícil no porque el maestro tenga más conocimientos y más saber para poder enseñar, sino porque su saber ha de consistir en que pueda aprender, ya que, en palabras de Heidegger (1936), "solo quien verdaderamente puede aprender –y solo mientras puede– es el que verdaderamente puede enseñar" (p. 62). Solo se puede creer que aprender es más difícil que enseñar cuando se da por supuesto, en clave magistocéntrica y logocéntrica, que el que enseña sabe todo lo que tiene que saber para enseñar y no le hace falta ya aprender. Ahora bien, en este caso el maestro ya no enseña a aprender, pues naturalmente enseñará todo lo que sabe. Muy al contrario, solo quien sabe que no sabe aprende y, por eso mismo, puede enseñar lo fundamental, el propio aprender. En consecuencia, el maestro paidocéntrico, bien lejos de ser irrelevante, tiene, a juicio de Heidegger (1951-52), "respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que apren-

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

der todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender" (p. 20). De ahí que Heidegger (1936) pueda asegurar que "en el enseñar quien más aprende es el que enseña" (p. 62). La diferencia entre el maestro y el alumno es que el maestro es capaz de aprender más, y ello se debe a que tiene mayor conciencia de su ignorancia y, por tanto, sabe que no puede dejar de aprender –como Sócrates– el verdadero maestro. El mejor maestro es el que más conciencia tiene de que no sabe. Por eso es maestro, por eso puede enseñar.

Conclusión

El resultado de esta investigación ha sido que una educación verdaderamente equilibrada, una educación socrática, se hace desde el alumno, verdadero núcleo de la praxis pedagógica. Esta conclusión arroja como consecuencia la trasformación del sistema educativo y especialmente el papel del profesor. Esta educación le propone al maestro la tarea más dificultosa: enseñar siendo consciente de que el aprender del alumno es lo sustancial. Esto implica que el maestro debe preocuparse menos de los contenidos que enseña y más del hecho de que el alumno aprenda. Esta es la línea de continuidad que marca este estudio: las técnicas pedagógicas en particular, y el sistema en general, deben atender especialmente a este hecho y articularse de modo que se ocupen del aprendizaje del alumno. Dicha tarea la resuelve el profesor enseñando a aprender, no enseñando -transmitiendo- conocimientos sin más. Para lograrlo, el maestro, como Sócrates, tiene que revivir el descubrimiento y el aprendizaje. El alumno, acompañado del preguntar del maestro, al vivir el pensar descubridor, aprende. Asistiendo al alumno mediante preguntas que le permiten descubrir los conocimientos, el maestro deja que el alumno aprenda, esto es, enseña de verdad. Esta es la exigente misión de un maestro paidocéntrico.

Bibliografía

ARISTÓTELES
1981 *Moral, a Nicómaco*. Trad. de P. Azcárate. Madrid: Espasa-Calpe.
1988 *Política*. Trad. de M. García Valdés. Madrid: Gredos.
1998 *Metafísica*. Ed. trilingüe de V. García Yebra. Madrid: Gredos.
DESCARTES, René
1628 *Reglas para la dirección del espíritu*. Trad. de M. Machado. México: Porrúa, 1981.
DEWEY, John
1897 *Mi credo pedagógico*. Trad. de F. Beltrán. León: Universidad de León, 1997.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

1916 *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid: Morata, 1998.
1919 *Las fuentes de la ciencia de la educación*. Trad. de A. Oya. Girona: Palamedes, 2015.
FREIRE, Paulo
1967 *La educación como práctica de la libertad*. Trad. de L. Ronzoni. Madrid: Siglo XXI, 1989.
1970 *Pedagogía del oprimido*. Trad. de J. Mellado. Madrid: Siglo XXI, 1992.
FULLAT, Octavio
2000 *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.
GADAMER, Hans-Georg
1960 *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Trad. de A. Agud y R. de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1977.
2000 *La educación es educarse*. Trad. de F. Pereña. Barcelona: Paidós.
GARCÍA RUIZ, María José y GAVARI STARKIE, Elisa
2021 *Tradición y reforma en la educación occidental del s. XXI*. Madrid: UNED.
GILSON, Étienne
1960 *El amor a la sabiduría*. Trad. de R. T. Caldera. Madrid: Rialp, 2015.
GIMENO SACRISTÁN, José
2012 Tecnología y educación ¿Qué hay de nuevo? En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 129-156). Madrid: Trotta,
HEIDEGGER, Martin
1933 *La autoafirmación de la universidad alemana*. Trad. de R. Rodríguez. Madrid: Tecnos, 1996.
1935 *Introducción a la metafísica*. Trad. de Á. Ackermann. Barcelona: Gedisa, 2001.
1936 *La pregunta por la cosa*. Trad. de E. García y Z. Szankay. Barcelona: Orbis, 1985.
1951-52 *¿Qué significa pensar?* Trad, de H. Kahnemann. Buenos Aires: Nova, 1964.
KANT, Immanuel
1765 *Pedagogía*. Trad. de L Luzuriaga y J. L. Pascual. Madrid: Akal, 1983.
1781-87 *Crítica de la razón pura*. Trad. de P. Ribas. Madrid: Alfaguara, 1983.
LESSING, Gotthold Ephraim
1780 La educación del género humano. *Escritos filosóficos y teológicos*. Trad. de A. Andreu, Madrid: Editora Nacional, 1982.
MARCUSE, Herbert
1964 *El hombre unidimensional*. Trad. de A. Elorza. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.
MÈLICH, Joan-Carles
2002 *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
MONTAIGNE, Michel de
1580 De la educación de los niños. *Ensayos I*. Trad. de J. G. de Luaces. Barcelona: Orbis, 1984.
ORTEGA Y GASSET, José
1914 *Meditaciones del Quijote. Obras completas*, t. 1. Madrid: Alianza-Revista de Occidente, 1983.
1923 *El tema de nuestro tiempo. Obras Completas*, t. III.
1930 *Misión de la Universidad. Obras Completas*, t. IV.
1933 *Sobre el estudiar y el estudiante. Obras Completas, t. IV.*
1935 *Historia como sistema. Obras Completas, t. VI.*

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

PÉREZ-LUNA, Enrique
2003 La pedagogía que vendrá: más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y praxis latinoamericana*, *23,* 87-95. https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2654
ROUSSEAU, Jean-Jacques
1762 *Emilio o de la educación.* Trad. de M. Armiño. Madrid: Alianza, 1998.
RUSSELL, Bertrand
1926 *Ensayos sobre educación.* Trad. de J. Huici. Madrid: Espasa-Calpe, 1974.
SÁENZ-OBREGÓN, Javier
2012 La filosofía como pedagogía. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 157-177). Madrid: Trotta.
SANTOS GÓMEZ, Marcos
2008 *La educación como búsqueda. Filosofía y pedagogía.* Madrid: Biblioteca Nueva.
SCHOPENHAUER, Arthur
1851 *Parerga y paralipómena*, t. II. Trad. de P. López de Santa María. Madrid: Trotta, 2013.
SPRING, Joel
1987 *Introducción a la educación radical.* Trad. de F. Velasco. Madrid: Akal.
TUBBS, Nigel
2005 *Philosophy's Higher Education.* Dordrecht: Kluwer.
UNAMUNO, Miguel de
1899 *De la enseñanza superior en España. Obras Completas*, t. VIII. Madrid: Fundación José Antonio de Castro, 2007.
1912 *Del sentimiento trágico de la vida. Madrid: Espasa-Calpe, 1980.*

Fecha de recepción del documento: 20 de junio de 2022
Fecha de revisión del documento: 25 de agosto de 2022
Fecha de aprobación del documento: 20 de octubre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 159-179.

Misceláneos / *Miscellaneous*

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.06

Elementos de la obra de Byun-Chul Han para la formación ética frente a la sociedad del rendimiento[1]

Elements of Byung-Chul Han's work for ethical training in the performance society

Wilmer Hernando Silva-Carreño[*]
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
wilmer.silva.c@uniminuto.edu
https://orcid.org/0000-0002-3506-7606

Carlos Hernando Zamora-Jiménez[**]
Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
zamora.carlos@javeriana.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-1857-5913

Manuel Alejandro Guerrero-Aponte[***]
Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
guerreroaponte@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1569-735X

Forma sugerida de citar: Silva-Carreño, Wilmer Hernando, Zamora-Jiménez, Carlos Hernando & Guerrero-Aponte, Manuel Alejandro (2023). Elementos de la obra de Byun-Chul Han para la formación ética frente a la sociedad del rendimiento. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 34,* pp. 183-205.

* Doctor en educación, Licenciado en Filosofía y Magíster en Ciencias de la Educación, Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto. Se desempeña como profesor, investigador y director de tesis en la *Maestría en ética y problemas morales contemporáneos*, Uniminuto. Investigador activo del Grupo *Pensamiento ético y problemas morales contemporáneos.*

** Profesor de Planta del Centro de Formación Teológica, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá. Doctor en Filosofía, Magíster en Bioética; Licenciado en Historia, Licenciado en Teología; Licenciado en Filosofía Pura,

*** Magister en Gestión Educativa internacional y liderazgo, Licenciado en Educación con énfasis en Lengua Inglesa. Realizador Audiovisual de la Fundación Lumiere, Bogotá. Actualmente se desempeña como coordinador de investigación, desarrollo e innovación en el Centro Latinoamericano para el aprendizaje y el desarrollo - CLASE.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Resumen

El punto de partida de esta investigación se concentra en el estudio de la crisis de las humanidades en una economía de mercado hegemónica, movida por el lucro y la explotación. En el proyecto del que se deriva este artículo y que tiene la fenomenología hermenéutica como enfoque metodológico, conforme lo presentó Max van Manen (2016), se muestra el alcance y el aporte de una ética contemporánea frente a estos dos movimientos; asimismo, desde una lectura crítica de conjunto, las variantes de la formación ética frente a la crisis actual de las humanidades en la que se reduce la persona a sujeto de rendimiento. El artículo se estructura en cuatro partes: primero, se contextualiza la investigación y la publicación misma; segundo, se detalla el proceso metodológico; tercero, se muestra brevemente el estado de la cuestión; y cuarto, se precisa el sedimento teórico con variantes que integran la respuesta a la pregunta problema del proyecto, esto es: fundamentar la importancia de atender a la temporalidad como un problema ético sustantivo; la necesidad de deconstruir la libertad como estrategia neoliberal de control; el sentido de desinstrumentalizar las emociones; y, la necesidad de cultivar la capacidad de indignarse y de promover una vida contemplativa como prácticas experienciales del mundo de la vida.

Abstract

The starting point of this research focuses on the study of the crisis of humanities in a hegemonic market economy driven by profit and exploitation. In the project from which this article is derived and which has hermeneutic phenomenology as a methodological approach, as presented by Max van Manen (2016), the scope and contribution of contemporary ethics is shown in the face of these two movements and, likewise, from a critical reading of the whole, the variants of ethical training in the face of the current crisis in the humanities in which the person is reduced to a subject of performance. The article is structured in four parts: first, the research and the publication itself are contextualized; second, the methodological process is detailed; third, the state of the question is briefly shown; and fourth, the theoretical sediment is specified and the variants that make up the answer to the problem question of the project are presented, that is: to base the importance of attending to temporality as a substantive ethical problem; the need to deconstruct freedom as a neoliberal control strategy; the sense of deinstrumentalizing emotions; and the need to cultivate the capacity to be indignant and to promote a contemplative life as experiential practices of the world of life.

Palabras clave

Ética, ciudadanía, humanidades, temporalidad, libertad, emociones.

Keywords

Ethics, citizenship, humanities, temporality, liberty, emotions.

Introducción

Este artículo se deriva de un proyecto colaborativo de investigación, de naturaleza cualitativa, en razón a que tiene como asunto de estudio la formación ética desde una mirada interpretativa, por lo que implica la construcción de variantes discursivas desde la lectura crítica de un fenómeno y en vínculo con un enfoque teórico contemporáneo.

En dicho proyecto se asume como base de desarrollo la emergencia del papel de la formación ética en la época actual, particularmente, en respuesta a lo que Silva & Arbeláez (2017) han recopilado –como

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

la denominada 'puesta en vilo de las humanidades'– que se comprende como la crisis de los valores humanistas en una economía de mercado hegemónica movida por el lucro y la explotación; esto es, el despliegue de una sociedad del cansancio y del rendimiento: asuntos ampliamente tematizados por el surcoreano Byung-Chul Han en obras como *La sociedad de la transparencia* (2013), *La agonía del Eros* (2014a), *En el enjambre* (2014b), (2015a). *Psicopolítica* (2015a), *La sociedad del cansancio* (2015b); y, *El aroma del tiempo* (2018).

El proyecto de investigación siguió como enfoque metodológico la fenomenología de la práctica desarrollada por Max van Manen (2016) en su obra *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*, concretamente desde los procesos de reflexividad, tematización y construcción de sentido, para así identificar y tematizar el alcance contemporáneo de la formación ética frente a este movimiento. De este modo se tematizaron las variantes teóricas que puede ofrecer el enfoque filosófico de Han (22015a) para la formación ética, frente a dicha crisis en la que se reduce la persona a simple instrumento o sujeto de rendimiento y de cansancio.

Ante este despliegue omnipresente del mercantilismo reduccionista, se planteó como pregunta de investigación del proyecto, *¿qué perspectivas y variaciones teóricas puede ofrecer el enfoque filosófico de Byung-Chul Han, para la formación ética frente a una sociedad del rendimiento deshumanizante?*

El objetivo principal del proyecto estuvo orientado a identificar las variantes teóricas que ofrece este autor para la formación ética frente a la sociedad contemporánea del rendimiento deshumanizante; es decir, comprender lo que constituye la formación ética como un proyecto de la indeterminación humana y la reciprocidad entre el desarrollo humano y lo educativo. En definitiva, el asunto en sí es la persona y su formación ética en medio de un contexto que deviene en una economía de mercado hegemónica movida por el lucro y la explotación. De ahí la importancia y novedad del proyecto –en tanto fortalece, desde una perspectiva actual de la filosofía– las bases teóricas de la formación ética frente a la sociedad del rendimiento.

Para el desarrollo de esto, el artículo se estructura en cuatro partes: primero, se contextualiza la investigación; segundo, se muestra brevemente el proceso metodológico; tercero, se precisa el estado de la cuestión; y cuarto, se presenta el sedimento teórico y las variantes conceptuales que integran una respuesta a la pregunta nuclear del proyecto. A continuación se desarrollan cada uno de estos apartados.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

La crisis de las humanidades como contexto

Cuando se habla de la puesta en vilo de las humanidades, suele referirse a varios escenarios. Como lo exponen Silva y Arbeláez (2017), por una parte, se relaciona con una falta de recursos para la investigación en este campo, dado el desinterés gubernamental, o la decisión de los gobiernos en reducir o eliminar el gasto en proyectos sociales. Por otra parte, se relaciona con la poca o nula formación humanista de los jóvenes, dado que en las últimas décadas se ha llegado a circunscribir la educación a la adquisición y desarrollo de habilidades técnicas, de modo que las mejores personas son –los mejores empleados que tienen alta capacitación técnica y que se integran fácilmente al mercado laboral– pero carecen del pensamiento creativo, de la autorreflexión, de la imaginación, de la memoria, capacidades también necesarias para un auténtico desarrollo integral.

Esta crisis también se relaciona con el crecimiento de estrategias operativas como la reducción de costos en el personal docente de las áreas humanísticas, o en ajustes curriculares –eliminando cursos considerados imprácticos, innecesarios, como la literatura, la filosofía, las artes y la ética– ejemplo de esto es la renovación del currículo escolar de la educación básica secundaria en Colombia, que ha optado por reducir el número de horas de clases de áreas como filosofía y suprimir las artes como área obligatoria de estudio. Empero, puede la crisis hacer referencia especialmente a una tendencia en la que se afirma 'el todo vale', en la que como sostiene Han (2015a), lo importante son los fines, el cumplimiento de los objetivos, en la que el poder hacer no tiene límites (p. 12).

Con todo, en el marco de esta publicación se entiende que tal crisis de las humanidades tiene un asidero concreto: el despliegue desmedido del capitalismo en función del crecimiento económico, no del desarrollo humano. En dicho despliegue, la persona ha perdido su lugar y sentido, luego la crisis de las humanidades es la crisis de la persona, toda vez que termina configurándose –siguiendo a Han (2015a)– como mero sujeto de rendimiento y, en consecuencia, sujeto del cansancio. Frente a tal contexto, cabe indagar por el papel de la formación ética como una variante distintiva de las humanidades que permitirá fundar dinámicas sociales y educativas para revertir el sujeto de rendimiento en un sujeto del desarrollo humano.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

La fenomenología de la práctica como método

Como se indicó atrás –en el proyecto base de este artículo– se asumió metodológicamente la fenomenología de la práctica, desde los planteamientos de Max van Manen (2016), como la ruta pertinente de desarrollo.

La fenomenología de la práctica deviene como un camino metodológico, centrado en la semántica que surge de la interacción interpretativa entre los textos y el lector; es decir, quien lee está en condición de dar sentido. La donación de sentido implica que la fenomenología hermenéutica es un método, en palabras de van Manen (2016): "para preguntar no un método para responder o descubrir o bosquejar conclusiones determinadas" (p. 32), por esto se requiere de la capacidad de la reflexividad, ser perspicaz, sensible al lenguaje y constantemente abierto a cualquier actitud interpretativa.

Van Manen (2016) cree que la escritura es clave en la comprensión de una experiencia vivida, pues obliga a un individuo a cultivar una actitud auto-reflexiva, es decir, "el proceso de investigación fenomenológica ocurre –en gran medida– en la práctica de la escritura" (p. 34). De ahí que, en este proceso, se sigue un enfoque de análisis de tema. Afirma van Manen (2016): "el análisis temático se refiere al proceso de recuperar las estructuras de sentidos que están implicados y dramatizados en la vivencia humana representada por un texto" (p. 364).

Así, en el marco del proyecto del que se deriva este artículo, para el análisis de sentidos temáticos, se desarrolló en tres etapas generales:

1ª. Caracterización pre-reflexiva del fenómeno. En esta etapa se conceptualizó la crisis del humanismo a partir del despliegue del capitalismo actual, o lo que es, se tematiza el problema de investigación a partir de la experiencia vivida.
2ª. Configuración temática o de categorías. En esta etapa se identificaron las variaciones de la formación ética y moral desde los postulados del enfoque de las capacidades, de la teología moral y de la hermenéutica ricoeuriana.
3ª. Análisis temático o construcción de las variaciones de sentido. En esta etapa se tematizó el sentido de la formación ética y moral frente al desarrollo del capitalismo –como poder hegemonizante– que configura una subjetividad y una sociedad del cansancio. Un mayor desarrollo de las implicaciones o de los pasos propios de este enfoque metodológico se detallan en Silva (2018).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

La ética ante la crisis de las humanidades: estado de la cuestión

Derivado del proyecto se entreven algunas variantes de estudio que conviene precisar: (1) La desvinculación de la ética hace parte de la crisis de las humanidades, como consecuencia del despliegue de una sociedad centrada en el rendimiento biopolítico y capitalista; por lo que, en este panorama. (2) La persona termina por constituirse y se descubre (peyorativamente) en un sujeto vulnerable. (3) Propenso a cohabitar y naturalizar el cansancio y la fatiga como fenómenos comunes de su constitución humana y social. En las siguientes líneas se refieren algunos trabajos que han tematizado, en parte, los asuntos antes indicados.

Para el caso de la pregunta por la crisis de las humanidades, se destaca la obra editada por Silva y Arbeláez (2017) *El humanismo del Otro: la puesta en vilo de las humanidades,* en esta obra se someten a estudio diversos y múltiples fenómenos que obstaculizan y abrogan el lugar y el sentido de las humanidades en el mundo actual, o lo que es –ante la dolorosa y aparente apoteosis de la deshumanización– aparece la humanidad de los demás: como el punto de partida, el lugar propicio y el medio, para comprender la vigencia de las humanidades. Si bien en esta obra se hace una crítica a la técnica como una mediación instrumentalista, conviene reseñar una perspectiva distinta como lo hacen Hernández y Pérez (2020), para quienes el desarrollo de la técnica ha de convocar a la reflexión antropológica sobre lo que implica el bienestar vital de las personas.

Para el caso de la vulnerabilidad como condición de lo humano, se destaca Gazmuri (2022) quien en su publicación *Afectividad, vulnerabilidad y límites de la razón científica* propone la recuperación de la dimensión emocional o afectiva, desde un enfoque cognoscitivo, para fundamentar el despliegue de una acción moral humanista. En este sentido, la vulnerabilidad –desde el enfoque del desarrollo humano y de las capacidades– deviene como una categoría ética de la vida emocional de la persona que inquiere por una consideración política y por una condición de posibilidad de la vida intersubjetiva.

Con relación a la sociedad del rendimiento, puede señalarse que, en general, los trabajos desarrollados están enmarcados en una perspectiva o consideración y estudio de la vida pública o social y/o desde una mirada psicológica o psiquiátrica. Así, la fatiga es la característica particular de la sociedad actual, no deviene como sufrimiento, pues se asume como efecto de la vida responsable y laboriosa, y de esta forma se va adaptando o naturalizando a la condición humana.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

De una parte, Lachman (2016) analiza cómo la fatiga, o el llamado síndrome Burnout, va camuflándose en la práctica laboral a través de la compasión, por lo que, de alguna forma el cansancio es una elección que hacen las personas y la justifican en el ejercicio solidario hacia los otros. De otra forma, la sociedad del rendimiento y del cansancio habita los espacios universitarios. Florelle y Tyson (2015) analizan este fenómeno: en lo que ellos denominan una biopolítica de investigación universitaria, caracterizada por el afán de 'publicar o perecer', lo cual termina configurándose como un tipo de imperativo para desempeñarse mejor y de manera óptima, lo que lleva a una economía general de la fatiga.

En el estudio desarrollado por Enns et al. (2018), desde una mirada psiquiátrica, evaluaron la asociación entre el dolor, la fatiga, la depresión y la ansiedad, como principales elementos del fenómeno de la discapacidad laboral. Se concluyó que esto afecta la escala de productividad laboral y aumenta la deficiencia de actividad de un trabajador. Con afinidad temática se destaca, el estudio de Bayeh (2016) en el que se examina el papel de la educación cívica y de la ética en la construcción del buen comportamiento de los ciudadanos, procurando establecer algunos principios para hacerlos participantes activos en el desarrollo de la gobernanza democrática.

Ahora, afines a la importancia de la formación ética, se destaca el trabajo de Uvalle (2014) titulado *La importancia de la ética en la formación de valor público* –en el que se reconstruye el sentido de la formación ética como punto de partida para incentivar la conducta social y el desempeño institucional– y por tal, el cultivo de la legalidad, la responsabilidad y el sentido de pertenencia a la vida comunitaria (lejos de configurarse como un asunto mercantil o gerencial). En esta misma línea de estudio conviene mencionar el trabajo de Vilera (2004) *Formación profesional y ética en la sociedad del siglo XXI,* en el que se hace un replanteamiento del hacer profesional de la docencia tomando como punto de partida la sensibilidad y las responsabilidades sociales, con miras a construir una sociedad democrática.

Asimismo, en sintonía con este interés por la educación ética, Guato (2008) en su artículo *Educación y ética en una sociedad líquida,* advierte de los riesgos de la educación ética en el ámbito universitario frente a la razón instrumental y el imperativo tecnológico que allí habita. A su vez, Gahona (2008) en su artículo *La persona humana, el valor central de la educación* defiende la importancia de preservar el valor de la persona en el mundo posmoderno a través de la educación ética.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

Estos estudios, si bien han abordado el problema de la crisis de las humanidades como la crisis misma de la persona, concentrando su interés en asuntos diversos como la educación para la ciudadanía o el ejercicio profesional y las patologías vinculadas a éste. Sin embargo, dejan ver que –es necesario decantar qué sentido aguarda la formación ética frente a este panorama, que acá se ha enunciado como sociedad del rendimiento– En eso radica, en parte, la novedad del proyecto y de esta publicación, en tanto se pone el acento en mostrar aquello retos que, especialmente, desde la obra de Byung-Chul Han, emergen como base o sedimento para promover una formación ética que resista al imperio de la productividad reduccionista de lo humano.

La formación ética y moral frente a la sociedad del rendimiento

Llegados a este punto y dado que el interés de la investigación se orientó a mostrar las posibles perspectivas o variaciones teóricas que pueden sedimentar, desde la obra de Byung-Chul Han, un proyecto de formación ética capaz de resistir al paradigma del rendimiento deshumanizante, en lo que sigue se enunciarán dichas variantes de estudio. Empero, cabe precisar que en el desarrollo del proyecto –un sujeto capaz de resistir al rendimiento o deconstruir tal paradigma– ha de estar en condición de desplegar sus capacidades y que, dentro de éstas, la interpretación y el cuidado de sí y del otro aparecen como relevantes. Para esto, primero se tematiza esta base teórica y luego se decantan dichas variaciones teóricas; cabe precisar que esto emerge como desarrollo de la tercera etapa metodológica planteada de la investigación, esto es, llevar a cabo el análisis temático o construcción de las variaciones de sentido.

Deconstruir la sociedad del rendimiento

¿Desde qué sedimentar esta inquietud por la formación ética? De una parte, se recurre al trípode conceptual Han-Nussbaum-Ricoeur, en tanto que el sustrato teórico – que se toma como base para pensar la formación ética– es lo que la capacidad narrativa o argumentativa posibilita: el cultivo del desarrollo humano frente a una sociedad cargada de rendimiento y cansancio. De otra, se estima que la teología moral sirve de base también para reconstruir el sentido de la formación moral ante la crisis de lo humano, particularmente, con relación a la posibilidad de fundar una ética del cuidado universal, que implica en lo humano la pregunta por lo natural, por

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

el cosmos, por la tierra. En este sentido, la ética del cuidado desarrollada por Leonardo Boff en obras como *El cuidado esencial (*2002); y, *El cuidado necesario* (2012), sirven de base para esta reflexión. Veamos algunas líneas de comprensión de estas perspectivas, que entran en entronque aquí.

1º. Se señaló que la crisis de lo humano deviene, como lo desarrolla Han en su obra *La sociedad del cansancio* (2015b), en medio y como consecuencia de una sociedad del rendimiento (pp. 71-79). En efecto, el este filósofo surcoreano sugiere que actualmente se está desarrollando un cambio de paradigma, que no es otra cosa que la emergencia de una sociedad dominada por un exceso de *positividad*, por demás, caracterizada por un panorama patológico que incluye enfermedades como la depresión, el déficit de atención, el agotamiento, etc. Este panorama es denominado por Han en su obra *Psicopolítica* (2015a, p. 12) como una sociedad caracterizada por la fatiga ¿Es este un panorama desolador? Creemos que si acaso aún tienen sentido las humanidades; y si así creemos que es, éste es el terreno fértil para su desarrollo, de modo que, es tarea de la *humanitas:* cultivar todo proyecto y técnica inmunológica de profilaxis y defensa, ante esta *positividad.*

Si en la sociedad descrita por Foucault (2002) en *Vigilar y castigar* los hospitales, las fábricas y las cárceles son instituciones que nos disciplinan, Han (2015b) describe la sociedad del rendimiento como la sociedad del prestigio, del todo se puede; esto es, ya no disciplinamos a los sujetos, ni estos son disciplinados, sino que: obedecemos a los mejores artistas, intérpretes o ejecutantes actuales: 'los empresarios'. Como lo sugieren Vargas & Guerrero (2017), las instituciones de nuestro tiempo son: los estudios de *fitness*, las oficinas, los hoteles, los centros comerciales, entre otras. En este contexto ¿Qué función tiene en esta sociedad la ética? Frente a esto se estima que su principal horizonte es la *formación* para que lo humano no sucumba rendido y obediente a esta positividad, es decir, como lo plantean Reeder, et al. (2010) entrever el sentido de la formación como humanización.

2º. En este panorama, la condición humana deviene bajo la categoría de la vulnerabilidad, y como tal, es asunto nuclear de estudio del enfoque del desarrollo humano y de las capacidades, expuestos por la filósofa Martha C. Nussbaum, especialmente en obras como *Paisaje del pensamiento: La inteligencia de las emociones* (2008); Crear *capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (2012); y, *en Emociones políticas* (2013). Esta autora ha desarrollado una filosofía moral y política capaz de renovar la comprensión de la justicia y el papel de las emociones en el desarrollo humano. Particularmente en *La Fragilidad del bien* (1999)

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

–uno de sus primeros libros– se ocupa de la ética desde un enfoque relacional que tiene como base una seria reflexión sobre la vulnerabilidad de la buena vida (p. 125).

En la obra mencionada, Nussbaum (1999), aborda la noción de vulnerabilidad a partir del problema de la racionalidad. El ser humano es a la vez activo y permeable a los acontecimientos que se desarrollan en el mundo a través de la emoción. ¿Cómo diseñar una racionalidad que está en acción sin hacer a los seres humanos altamente vulnerables? La vulnerabilidad es un hecho en el presente tal como aparece en el centro de las preocupaciones democráticas al rechazar cualquier orden trascendente de la soberanía, por lo que Nussbaum (2013) afirma: "La igualdad democrática conduce a la vulnerabilidad" (p. 171).

3º. Ahora, quizá una premisa ortodoxa es afirmar que la ética es: una rama de la filosofía que se ocupa del ejercicio reflexivo que está a la base del comportamiento humano; y que, por esta razón en el ámbito de la ética, no cabe formular juicios valorativos sino explicar las razones y proporcionar la reflexión en torno al actuar humano. Esto precisa que la ética es de entrada un acto humano particular: el de la interpretación; por lo que, esto no integra una disciplina más de la filosofía, sino la comprensión misma de que la ética no es otra cosa que interpretación y en consecuencia es práctica.

Así, la ética es práctica en un doble sentido: trata sobre la práctica humana, e inquiere por el bien de ésta. Pero esta orientación hacia la práctica no significa que la ética sea simplemente un instrumento; es decir: una concepción de la ética que la desvincula de sus raíces filosóficas bajo la consideración de que corresponde a la ética figurar o construir técnicas para la resolución de problemas; por ejemplo, la tendencia para resolver problemas a través del consenso entre la mayor cantidad posible de personas. Este tipo de doctrinas reducen la ética a un instrumento.

En contraste con estas perspectivas de la ética, cabe proponer una ética hermenéutica de la experiencia humana, que no tendría objeto distinto que la articulación e interpretación de la experiencia moral y el enriquecimiento de esta experiencia, a través de un refinamiento deliberativo. En este enfoque se estima que: los planteamientos en torno a la hermenéutica de Paul Ricoeur, en *Finitud y culpabilidad* (1969); y, en *Sí mismo como otro* (2006), terminan por fundar una perspectiva ética que tiene como base y sedimento la acción humana.

Propiamente, tal conciencia se ve expresada en la relación con el otro; es decir, como un modo de reconocimiento de la alteridad. Este reconocimiento de la alteridad tiene como eje la constitución dialógica

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

entre el sí mismo (ipse) y la mismidad (idem), que el mismo Ricoeur (2006) ha categorizado como la pequeña ética, especialmente por los estudios presentados en la obra *Sí mismo como otro*. Desde luego, esto no es un asunto novedoso en esta obra, pero sí que en ésta se da un marcado tránsito de la hermenéutica a la ética.

4º. La crisis de lo humano tiene como efecto y rostro la crisis de la tierra. El teólogo Leonardo Boff en *El cuidado esencial, ética de lo humano, compasión por la tierra* (2002) ha reflexionado sobre cómo el cuidado y la sostenibilidad van de la mano, como bases para la reivindicación del proyecto humanista cristiano. Asimismo, en *El Cuidado necesario* (2012) señala Boff que, para enfrentar los problemas del mundo causados por la globalización incontrolada y el deseo de poder –que encarnan y cultivan la violencia y la dominación– es necesario reintroducir la idea de cuidado vinculada a la ética, los valores, la espiritualidad y el afecto en las decisiones y acciones humanas.

Especialmente, en las obras referidas, se reclama que el concepto de sostenibilidad está parcialmente monopolizado por el desarrollo económico, por lo que es importante reconstruirlo desde la noción del cuidado: particularmente, como herencia divina. Ahora, esta perspectiva teológica y social del principio del cuidado como sedimento de lo humano, ha de tener como vía de desarrollo la educación. De ahí la importancia de fundar perspectivas o aristas de comprensión de una formación ética sedimentada en el cuidado de lo 'otro'.

Variantes de la formación ética y moral frente a la sociedad del rendimiento

Mostrado lo anterior, volvemos a la pregunta por las perspectivas o variaciones teóricas de la formación ética, frente a este paradigma del rendimiento. En lo que se deriva del proyecto de investigación base –parece que al menos cinco variantes de estudio– emergen: 1) considerar y atender la temporalidad como problema ético; 2) deconstruir la libertad como estrategia neoliberal de control; 3) formar-se la indignación como capacidad ética; 4) desinstrumentalizar las emociones; y 5) el cultivo de la vida contemplativa como práctica natural del mundo de la vida. En lo que sigue se ampliarán estos asuntos.

La temporalidad como problema ético

¿Qué caracteriza una *temporalidad ética*? ¿Cómo la ética puede *sostener* el tiempo? ¿Cómo la ética puede *construir* la historia? son preguntas

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

que emergen acá con especial interés. El mismo Han (2018) da pistas al respecto, pues, algunas prácticas singulares que permiten construir o reconstruir una temporalidad viva son: el compromiso, la narración, la duración o capacidad de demorarse, la capacidad contemplativa y el ocio.

Especialmente en la obra *El aroma del tiempo* Han (2018) permite construir un panorama sintomático del presente que muestra la crisis de lo humano. Este panorama se caracteriza por el desarrollo y el progresivo avance del imperio de la fugacidad y lo efímero, en el que nada dura, todo carece de duración, todo tiene un fin vertiginoso. El llamado *zapping* ha calado en la cotidianidad de las personas como una acción normalizada que deja ver la necesidad y la facilidad de estar permanentemente *cambiando*, sin detener la atención, o lo que es: contemplar.

Esta discontinuidad es consecuencia, según Han (2018), de la emergencia y reducción del tiempo humano a un mero tiempo laboral, o lo que es, la constricción del tiempo a la función del trabajo –al exceso de trabajo– en consecuencia, la persona termina por configurarse y ponderarse como un sujeto del cansancio, o como Han (2015b) lo denomina, cae en una *hiperkinesia* cotidiana orientada al mero producir. Por esta necesidad de producir, o de estar permanentemente produciendo, se crea la sensación de que todo transcurre con rapidez; pero lo cierto es que la persona se mantiene ocupada en el ajetreo, la dispersión y la prisa; no hay tiempo de terminar, nada es decisivo, nada es definitivo. Según Han (2015a), en este panorama sintomático: el serio problema es que se cae en el cultivo de una atomización del tiempo. *Grosso modo*, tal atomización tiene para Han (2018) como notas características la disincronía, la aceleración, el imperativo del trabajo y la configuración de un tiempo ahistórico.

Que el tiempo actual de las personas sea disincrónico quiere indicar que, a causa de la reducción al trabajo, se presentan continuas alteraciones temporales o parestesia (entumecimiento) en la cotidianidad de las personas; es decir, se pierde la noción del tiempo, se cae en un –hacer sin sentido– en un hacer que carece de un fin presente y vivo. El tiempo o la acción de las personas da tumbos sin rumbo alguno; por lo que todos los momentos son iguales; nada les diferencia, todo es 'lo que siempre se hace'. Y paradójicamente, a la vez que se pierde la noción de lo que se hace, se quiere terminar rápido; aun sin saber qué es lo que se quiere dar por terminado; por lo que la aceleración es otro síntoma de esta disincronía, en tanto tiene como causa la incapacidad para acabar o concluir.

Para Han (2018), "las cosas se aceleran porque no tienen un sostén" (p. 67), porque se carece de un sentido de la acción misma; porque, de un lado, se pierde el sentido y el conteo del tiempo, y de otro, las acciones se reducen a momentos desarticulados; es decir, lo que hago no tiene

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

un entronque con lo que antecede o con lo que sobreviene. Esta falta de una articulación del tiempo da lugar a la necesidad y sensación de que todo debe transcurrir con rapidez. En complemento, según Han (2018), el "exceso de velocidad destruye el sentido" (p. 76), es decir, como en una autopista, demasiada velocidad conduce y produce riesgos, pero se prefiere correrlos –se antepone el fin de llegar por el fin de avanzar rápido– con lo cual se pierde la capacidad de tomarse un tiempo, detenerse; se privilegia la prisa y con ello la dispersión y la ausencia de un punto de llegada.

Pero Han (2018) también advierte que "una velocidad demasiado baja, genera un atasco" (p. 98), por lo que la acción de demorarse tiene que ver, no con la capacidad de hacerse hacerse lento, sino más bien, con la capacidad de atender al tiempo de las cosas, al tiempo del hacer.

La reducción del tiempo al imperativo del trabajo, a la necesidad de producir, degrada la persona a *animal laborans* y en palabras de Boff (2012), en *animals demens*; y esto constituye un problema mayor en tanto el *animal laborans* solo conoce las pausas, pero no la tranquilidad contemplativa. La pausa no es más que un intermedio para recuperar la fuerza laboral, lejos está la posibilidad del no hacer o del ocio –no la inactividad– sino la relajación y desconexión de dicha disincronía.

Se mencionó en líneas anteriores que: otro síntoma del tiempo del rendimiento es su ahistóricidad, con lo cual se quiere indicar que este tiempo carece de historia y que en la vida de las personas y de las comunidades los acontecimientos ya no se encadenan formando una historia; no hay ni sostén ni fin, no hay una meta que les vincule. Todo sucede sin un sentido que les sujete, que les reúna o que les contenga. En general, el tiempo deviene como la repetición de lo mismo, como la 'reproducción de lo ya ocurrido', por lo que, según Han (2018), el tiempo ya no avanza sino que: todo lo atrapa en un sinsentido, en un sinfín. Esto es así, justamente por la imposibilidad y la incapacidad de concluir tal incapacidad produce ajetreo Como ya Ricoeur (2006) lo había indicado, esto es el final de la narración, no hay trama que contar, solo una sucesión de hechos sin concatenación alguna; y la narración, requiere justo de eso, de un vínculo y de un fin.

Deconstruir la libertad como dispositivo de control

¿Cuáles son los mecanismos de autoexplotación en tiempos de neoliberalismo? Para Han (2014b), el neoliberalismo es un sistema muy eficiente, de hecho inteligente, para explotar la libertad misma. Todo lo que pertenece a prácticas y expresiones de libertad, como la emoción, el juego y la comunicación, se explotan. No es eficiente explotar a alguien en contra

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

de su voluntad pues, con la explotación ajena o dirigida, el rendimiento es muy bajo. Como sostiene Han (2014b), solo la explotación de la libertad misma, produce el mayor rendimiento (pp. 11-15).

Por eso, lo que estamos experimentando actualmente como libertad está creando cada vez más restricciones. La libertad de *crear* produce aún más restricciones que el *deber* disciplinario, que dicta qué hacer y qué no hacer. Tal capacidad de la creatividad se convierte en una autoexigencia de función productiva. Si el individuo falla en la sociedad del desempeño neoliberal, entonces la vergüenza y los sentimientos de insuficiencia son la consecuencia inevitable: que además conducen a una depresión generalizada o de masas. De ahí que no es la constitución actual de nuestra situación social la que se cuestiona como causa principal, sino, la propia responsabilidad.

Para Han (2014b), las enfermedades mentales como la depresión o el agotamiento son la expresión de una profunda crisis de libertad. Son un signo patológico de que hoy la libertad a menudo se convierte en coerción (p. 11). El sujeto del rendimiento cree que es libre, pero en realidad le apasiona explotarse hasta que colapsa. El cansancio asume el carácter de éxito, de logro, de optimización, pero nunca de final. Por eso, afirma Han (2015a), la primera etapa del síndrome de *burnout* es, paradójicamente, la euforia (p. 21). Me apresuro a trabajar con euforia y, al final, colapso y caigo en la depresión.

Esto constituye uno de los problemas para el sujeto del rendimiento, pues esta estrategia fortalece el método de producción y lo hace cada vez más intangible. En particular, por ejemplo, la voluntaria y libre exposición de datos aumenta la productividad, la velocidad y, por lo tanto, el crecimiento económico: a más información y comunicación, mayor productividad y mayor éxito del mercado. Cuantas más personas revelen información a través de la comunicación continua, más datos estarán disponibles que se pueden convertir directamente en mercancías y ganancias. Según Han (2014b), esta transparencia absoluta, sin restricciones, se vende como libertad de información (p. 20). De ahí que siempre se busque la eliminación de todo aquello que connote extrañeza, otredad, secreto y misterio. Todo esto significa obstáculos importantes y una desaceleración para la comunicación ilimitada.

Ahora bien, tal paradigma de la transparencia termina por configurar dos sujetos indiferenciados: televidentes y consumidores. Y en este nivel, la transparencia impone políticamente la democracia del espectador. Al respecto afirma Han (2014b): "El neoliberalismo convierte al ciudadano en un consumidor. La libertad del ciudadano cede ante la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

pasividad del consumidor" (p. 23). El votante como consumidor hoy no tiene ningún interés real en la política, en la formación activa de la comunidad; no está dispuesto ni es capaz de hacerlo, no hay acción política común. Él solo reacciona pasivamente a la política al quejarse, al igual que el consumidor, hacia bienes o servicios que no le gustan. En otras palabras: la queja no constituye acción alguna, más bien, es una actitud despolitizadora del consumidor que está respaldada por una psicopolítica digital, que conduce a una grave crisis de libertad. Tal crisis consiste en que: la libertad –paradójicamente– se convierte en instrumento de dominio y control; la vigilancia que, coincide o pregona la libertad: es mucho más eficiente que la vigilancia dirigida contra o frente a la libertad.

La relación del empresario con sus pares sirve de ejemplo para analizar esta instrumentalización de la libertad. El sujeto neoliberal, como empresario de sí mismo, es incapaz de relacionarse con otros ajenos a un propósito empresarial. No hay amistad sin propósito entre empresarios, de modo que, realmente, te sientes libre solo en una relación exitosa, o mejor, instrumentalizada. Pero esta aparente relación, lejos de unir, aísla a los sujetos, como sugiere Han (2014b), los reduce a medios. Por eso conviene preguntar si no es acaso necesario redefinir la libertad, reinventarla, para escapar de la fatídica dialéctica de la libertad neoliberal, que la convierte en una restricción complaciente.

Desinstrumentalizar las emociones

Como se entreve, la sociedad de la transparencia y del rendimiento no se vale de la biopolítica sino de la psicopolítica. A través de métodos diversos y continuamente perfeccionados, se abren numerosas posibilidades para influir en la *psique* del individuo en un nivel pre-reflexivo. Cada vez es más preciso y fácil predecir cómo se comportan los individuos, qué prefieren, cuáles son sus necesidades y de hecho, cómo se sienten. Esto no se logra a través de la imposición, sino de la entrega voluntaria. Los usuarios voluntariamente ponen a disposición sus propios teléfonos móviles, y estos funcionan como una herramienta omnipresente de monitoreo efectiva –lo es porque no mediatiza bienes, sino emociones– hace que sea más fácil para los intereses capitalistas del consumidor usar las emociones, que son aún más específicas, para generar más estímulos y necesidades de compra. De esa forma, se crea y recrea permanentemente un modelo emocional que crea patrones emocionales para maximizar el consumo. Como señala Han (2014b): hoy no se consumen bienes o mercancías, sino emociones (p. 65).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

En la sociedad disciplinaria o biopolítica, en la que el sujeto tiene que funcionar bajo el régimen de normas y castigos, las emociones son trastornos, por lo que es importante eliminarlas. En la sociedad disciplinaria el sujeto debe actuar como una máquina insensible, y como tal, funciona mejor cuando las emociones o los sentimientos están completamente apagados o anulados. En cambio, en la sociedad de la productividad y la transparencia, las emociones cobran importancia: se utilizan como materia prima para optimizar la producción.

De hecho, el ciclo económico actual de la emoción, se debe al nuevo modo intangible de producción, en el que la interacción comunicativa se está volviendo cada vez más importante. No es solo una cuestión de competencia cognitiva: es emocional.

El poder disciplinario que usa la fuerza como técnica para obligar a las personas a trabajar es ineficiente, en cambio, la técnica de la psicopolítica (que se presenta como éxito, optimización, superación) garantiza que los sujetos se subordinen al contexto del poder, así es mucho más eficiente. Esta técnica quiere activar, motivar, optimizar y no inhibir o suprimir. Su eficiencia particular proviene del hecho de que no funciona a través de la prohibición, sino a través del placer y la satisfacción. Por eso, para generar más productividad, el capitalismo de la emoción también se apropia del *juego* como estrategia dinámica y como rol del trabajador; es decir, el trabajador deviene como jugador. El juego moviliza el mundo de la vida y del trabajo, afirma Han (2014b), "el juego *emocionaliza*" (p. 77), incluso dramatiza el trabajo, generando así más motivación. El jugador, movido por el deseo de logro y sistema de recompensa, genera más rendimiento y producción.

Así, lo que se da es una trasposición de paradigma que pasa del control disciplinario y racional (sin anularlo) al dominio emocional. Este cambio de paradigma transforma incluso la gestión corporativa actual. De tal modo que el manejo racional se reemplaza por el manejo emocional. El sujeto se ve en la necesidad de alejarse del principio de acción racional y convertirse cada vez más en un sujeto de motivación. La motivación está ligada a la emoción, por eso se ponen en juego las emociones positivas, porque son éstas el fermento propicio para aumentar la productividad.

Esto integra una radical reducción utilitarista de la vida emotiva, como afirma Nussbaum (2012): "la urgente necesidad de contar con una buena teoría explicativa de las emociones de los ciudadanos y las ciudadanas en una sociedad digna" (p. 120). De ahí la importancia de reivindicar el campo de la vida emotiva de la persona, pues se convierte en escenario clave para indagar y reflexionar sobre las prácticas (educativa y socia-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

les) esenciales que propician una vida buena. En efecto, para Nussbaum (2008) "si las emociones están imbuidas de inteligencia y discernimiento y si contienen en sí mismas conciencia de valor e importancia, no pueden, por ejemplo, dejarse fácilmente a un lado a la hora de dar cuenta del juicio ético" (p. 21). En este sentido, desde el enfoque desarrollado por Nussbaum, la constitución ética de la persona y el umbral mínimo de una calidad de vida comunitaria, pasan necesariamente por vincular activamente las emociones.

Cultivar la capacidad de indignarse

La imperceptibilidad del imperio de la positividad, hace que los sujetos se entreguen de forma integral y completa en función del rendimiento. Cuerpo, pensamiento, emociones, y todo lo que constituye al sujeto como persona, se dirigen voluntaria y obedientemente a la producción. No hay lugar incluso ni al cuestionamiento, ni al pensamiento crítico, menos aún, a la indignación. De ahí que Han (2014a) escribe: "la actual multitud indignada es muy fugaz y dispersa" (p. 22).

Desde la perspectiva de Han (2014b), en esta sociedad cargada de activismo y rendimiento no hay espacio para la crítica, para la rebeldía, para la resistencia. En el mejor de los casos, hay disgustos y querellas temporales contra el sistema, pero estos desaparecen a la mayor brevedad: no queda rastro, no queda historia, no hay continuidad. Por eso, *indignarse* tiene que ser una de las primeras prácticas necesarias de reconstruir, para el sujeto, para la vida pública. De ahí que esto deja ver también un reto, este es, orientar pedagógica y praxeológicamente la capacidad de indignarse.

Dussel en su ya célebre obra *Carta a los indignados* (2011), introduce una reflexión crítica y política al fenómeno de la indignación social emergente en las últimas décadas. Si bien en dicha obra presenta un estudio estimulante acerca de los diversos movimientos de protesta social que han ocurrido desde 2011 hasta 2016 en distintos países, un aporte sustantivo de este estudio se concentra en mostrar la responsabilidad de cualquier ciudadano hacia la situación política actual de su contexto –especialmente frente a fenómenos adversos como la corrupción y la desigualdad social– Para Dussel (2011) dichos movimientos de los indignados encarnan y ejemplifican la posibilidad de que la persona se constituya en el actor político determinante en la "construcción creativa de la historia" (p. 36), ya que, conforme agrega en esta misma obra, "sólo así podremos [...] dar lugar a la democracia real (representativa) y crítica (participativa)" (p. 20).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

Por eso, esta capacidad en particular de indignarse requiere de un estudio profundo, pues se anticipa que una perspectiva de vínculo con las emociones resulta necesaria; especialmente por la emergencia asociativa de la ira, como la aparente expresión radical de la indignación. No se desconoce en absoluto que actuar con ira, como anticipó Judith Shklar (1990), es un vicio ordinario que resulta perjudicial no solo para la salud, sino en especial porque afecta negativamente a los demás. Empero, puede señalarse que dependiendo de cómo se manifieste la ira, ésta puede ser contraproducente, y lo es porque el solo desarrollo de esta emoción en el ámbito público es ya un buen indicio de sentirse comprometido con una situación o un fenómeno.

Esto es, frente a un hecho público, por ejemplo, ¿es recomendable permanecer indiferente, sin reaccionar ante nada? Considérese en principio que nuestro sentimiento de indignación es lo que nos revela lo que realmente nos importa. Si no nos molesta que las cosas vayan mal, ¿qué nos impulsará a corregirlas? Pero esto lo que muestra es que es necesario ahondar en la posible y necesaria diferenciación y entronque entre indignación, descontento e ira; asunto para un ulterior estudio.

Desarrollo de la vida contemplativa

Ahora, las posibles variantes de salida y respuesta que se han planteado desde la formación ética involucran el desarrollo de una capacidad fundamental y complementaria, se trata de cultivar la vida contemplativa. Han en su obra *El aroma del tiempo* (2015a), desarrolla lo que él llama algunas prácticas temporales genuinas, a saber: la promesa, el compromiso, la capacidad contemplativa, la capacidad de demorarse, la narración y el ocio. Son prácticas que pueden sedimentar cualquier resistencia que reivindique al sujeto como persona capaz de construir una historia: no datos ni acontecimientos aislados. Conviene precisar que el ocio, como afirma Han (2015a), "abre un espacio sin necesidad ni preocupaciones, libre, al margen de las necesidades de la vida" (p. 124). Así, el ocio no es inactividad, ni relajación, ni desconexión; es, más bien –la capacidad de desarrollar una tranquilidad contemplativa que le permita al *animal laborans* liberarse del imperativo del trabajo– En palabras de Han (2015a), "el trabajador sólo conoce pausas, pero no la capacidad contemplativa" (p. 144), en su quehacer, sugiere Boff (2012), "predomina la sociedad del entretenimiento, del espectáculo, del simulacro" (p. 19).

Esta capacidad contemplativa consiste en el cultivo de la mirada lenta. Sostiene Han (2015a), "la mirada demorada, contemplativa, no des-aleja" (p. 93), sino que vincula. Se trata de no reaccionar a cada estí-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

mulo de inmediato, sino recurrir a la pausa, tomar tiempo para detenerse; pues al hacer una pausa, la persona puede evadir la mera actividad o puede: redirigirla, actualizarla, mediatizarla, cargarla de sentido. Es así como este cansancio del agotamiento puede transmutarse a un cansancio amistoso, un cansancio que conecta, que no separa a los sujetos entre sí y que, en última instancia, no conduce a la depresión, sino al reconocimiento del otro y del contexto.

Con todo, frente a este fenómeno que Han (2013) llama "la positividad" (p. 11), por la marcada referencia a lo pragmático, que incluye de hecho, el aislamiento del otro, la emergencia de un sujeto volcado a la vida solipsista, por el deseo de rendimiento, volvemos a preguntar: ¿cómo hacer frente a este exceso de positividad? En esta *positividad* todo lo que pertenece a las prácticas y formas de expresión de la libertad, como la emoción, el juego y la comunicación, se explotan, se instrumentalizan. Han (2013) propone el paradigma de la *negatividad* y lo mostrado co o variantes de estudio en este apartado, son una enunciación de las prácticas de resistencia que se vinculan a esta *negatividad* o, como sugiere Boff (2012), a la necesidad de atender al malestar o "fenómeno del descuido, de la indiferencia y del abandono, en una palabra, de la falta de cuidado" (p. 18).

Conclusiones

El estudio de la obra de Byung Chul-Han, en parte, permite decantar que en nuestra sociedad dispuesta al rendimiento y la positividad – concediendo que aún hay lugar para la ética– la mayoría de los sistemas éticos y de la sensibilidad ética intuitiva se centran en nuestras responsabilidades con las personas cercanas, bajo la estima que son quienes pueden verse directamente afectadas por nuestras acciones, por lo que hay un aparente olvido de lo global. Además, el poder técnico que los humanos ahora tienen es inconmensurable, como es el impacto negativo de éste en el mundo. Son muchos los desafíos para tales sistemas éticos, de modo que la formación ética ha de concentrarse frente a los desafíos que emergen ante la inminente reducción y rendición del mundo al paradigma del rendimiento.

De este modo, en respuesta a la pregunta de investigación que orientó este estudio y, en consecuencia, al objetivo planteado –puede concluirse que las cinco variantes de estudio presentadas pueden sedimentar un proyecto de formación ética– que posibilite el desarrollo de un sujeto capaz de resistir y reducir el despliegue de un paradigma mercantilista reduccionista; es decir, capaz de promover la agencia de la persona

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

como un sujeto de capacidades. En lo tematizado en este documento, una persona que promueve y cultiva como capacidades, en sí y en su entorno, una mirada renovadora y humanista del tiempo, una trasposición de la libertad como principio ético, un enfoque diferencial de las emociones y la promoción y vivencia de la vida contemplativa.

Así, ante el imperio de un paradigma sedimentado en el rendimiento, en la transparencia, en la fatiga, en la exposición mercantilista del mundo, ¿qué fundamenta una ética ante esta sociedad del rendimiento? Esta investigación permite mostrar que la ética (y la formación ética en particular) puede servirse de la reivindicación (reflexiva y pedagógica) de prácticas como la narrativa, la alteridad, la trascendencia, la contemplación, entre otras; para promover un paradigma ético alternativo asentado en una sociedad sostenible que no ceda a la moralidad del mercado, sino que atienda al sentido de lo humano.

En una sociedad, como se dijo, de la fatiga, en la que el trabajo es el núcleo vital y todo lo que importa, las personas poco tiempo tienen para cuidar de sí mismos, menos aún de sus cercanos. Lejos de ser esto un panorama desalentador, es un reto para que desde la formación ética se cultive el cuidado del otro, en otras palabras, la escuela ha de ser el terreno fértil para el cultivo de capacidades como el asombro, la contemplación, la imaginación, el diálogo (entre otras); indispensables para la formación de la persona frente al paradigma del rendimiento.

Este interés por el sentido y el lugar de la escuela en la formación ética es un asunto que emergió en esta investigación con especial atención y que seguramente requiere de un mayor y profundo estudio, lo cual constituye una especial recomendación. En efecto, lo es porque los resultados tematizados atrás dejan ver que las variantes de estudio presentadas –que de hecho devienen como capacidades– no están dadas o naturalizadas en las personas sino que –requieren cultivarse y mediarse– Lo primero resulta ser una tarea directamente atingente a la escuela; y lo segundo, una tarea vinculante del Estado. Es decir, corresponde a la escuela contribuir a potenciar y promover la praxis y vivencia de estas capacidades en las personas, atendiendo a que, en sentido general, la formación es cualquier acto o experiencia que tiene un efecto formativo en las personas. Si bien tal efecto se da en el orden cognitivo o en la condición física de un sujeto; también se da en el carácter y en el desarrollo de las capacidades, especialmente, deliberativas. En este aspecto, la investigación surcó el despliegue de otras preguntas como: ¿por qué la ética es importante y por qué debería enseñarse en las escuelas?, o, ¿qué tipo de ética se debe enseñar en las escuelas? Estas son preguntas que emergen con especial atención y que merecen un ulte-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

rior estudio. Lo segundo mentado, esto es, que es una función del Estado, indica que es necesario fundamentar y crear políticas públicas capaces de promover tal propósito, es decir: posibilitar que las personas se desarrollen en sus capacidades; especialmente, en las acá sustentadas.

Así, ¿cómo cultivar una temporalidad humanista?, ¿cómo promover la libertad como principio y no como medio?, ¿cómo sedimentar la capacidad de indignarse?, ¿en qué sentido o vía vincular las emociones?, ¿para qué y en qué sentido contemplar el mundo?, son preguntas que germinan y devienen en esta investigación necesarias de desarrollar. Puede anticiparse que estas variantes de estudio, paradójicamente, no son *invariantes*, pues apenas marcan una orientación reflexiva y práctica para la formación ética en la escuela, pues no agotan su contenido, modo y horizonte. Por eso, un interés ampliado ha de pasar por indagar sobre las *variantes* posibles que pueden construirse o formularse –en perspectiva pedagógica– para la formación ética hoy de tales capacidades.

En últimas, lo que emerge es el asunto mismo de qué caracteriza un encuentro pedagógico en ética; sin olvidar la incertidumbre e imprevisibilidad que le es propio. Por lo tanto, cabe preguntarse, ¿qué hace posible la ética en entornos pedagógicos? Esto significa explorar los detalles del día a día o la vivencia misma de la enseñanza de la ética. Implica, asimismo, analizar cómo y en qué sentido los encuentros pedagógicos promueven, prohíben o condicionan las capacidades éticas. Dicho de otro modo, las diversas preguntas atrás enunciadas precisan que son diversos los asuntos –que se consideran hoy acuciantes para pensar y cultivar la formación ética, particularmente en la escuela–. Interesa entonces problematizar el sentido y el modo de cómo acontece la formación ética para cultivar, desde una perspectiva liberadora y humanista, la temporalidad, la libertad, la indignación, la emoción y la indignación, como capacidades éticas de un sujeto en condición de dar respuesta al mundo, sin sucumbir al rendimiento, al cansancio y a la productividad mercantil.

Nota

1 Este artículo es derivado del proyecto de investigación "El enfoque de las capacidades como fundamento de una formación ética y moral contemporáneas frente a la sociedad del rendimiento", desarrollado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, 2020-2021.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

Bibliografía

BAYEH, Endalcachew
2016 Role of civics and ethical education for the development of democratic governance in Ethiopia: Achievements and challenges. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences, 2*(1),31-36. http://dx.doi.org/10.1016/j.psrb.2016.09.012

BOFF, Leonardo
2002 *El cuidado esencial. Ética de lo humano, Compasión por la tierra.* Madrid: Trotta.
2012 *El cuidado necesario.* Madrid: Trotta.

DUSSEL, Enrique
2011 *Carta a los indignados.* México: La Jornada ediciones.

ENNS, Murray, BERNSTEIN, Charles, KROEKER, Kristine, GRAFF, Lesley, WALKER, John, LIX, Carol, HITCHON, Rene, FISK, John & MARRIE, Ruth
2018 The association of fatigue, pain, depression and anxiety with work and activity impairment in immune mediated inflammatory diseases. *PloS one, 13*(6), e0198975.

FLORELLE, D'Hoest & TYSON, Lewis
2015 Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research, *Ethics and Education*, *10*(1), 49-60. http://dx.doi.org/10.1080/17449642.2014.998023

FOUCAULT, Michel
2002 *Vigilar y castigar.* Buenos Aires: Siglo XXI.

GAHONA, Saúl
2008 La persona humana, el valor central de la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 5,* 151-159. https://doi.org/10.17163/soph.n5.2008.06

GAZMURI, Rosario
2022 Afectividad, vulnerabilidad y límites de la razón científica. En *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 32*, 197-223, 79-102. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.06

GUATO, Guillermo
2008 Educación y ética en una sociedad líquida. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 5,* 79-102. https://doi.org/10.17163/soph.n5.2008.03

HAN, Byung-Chul
2013 *La sociedad de la transparencia.* Barcelona: Herder.
2014a *La agonía del Eros.* Barcelona: Herder.
2014b *En el enjambre.* Barcelona: Herder.
2015a *Psicopolítica.* Barcelona: Herder.
2015b *La sociedad del cansancio.* Barcelona: Herder.
2018 *El aroma del tiempo.* Barcelona: Herder.

HERNÁNDEZ, Juan & PÉREZ, Jhonatan
2020 La necesidad de la técnica desde la metafísica y la ética. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, *28*(1), 43-65. https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.01

LACHMAN, Vicki
2016 Compassion fatigue as a threat to ethical practice: identification, personal and workplace prevention/management strategies. *Medsurg nursing*, *25*(4), 275-278.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

NUSSBAUM, Martha
1999 *La fragilidad del bien*. Madrid: Visor.
2008 *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
2012 *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
2013 *Emociones políticas*. Barcelona: Paidós.
REEDER, Harry, VARGAS, Germán & GAMBOA, Sonia
2010 *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá: San Pablo.
RICOEUR, Paul
1969 *Finitud y culpabilidad*. Traducción de C. Sánchez Gil. Madrid: Taurus.
2006 *Sí mismo como otro*. 3ª edición. México: Siglo XXI.
SHKLAR, Judith
1990 *Vicios ordinarios*. México: Fondo de Cultura Económica.
SILVA, Wilmer
2018 La fenomenología hermenéutica como método de investigación. En Wilmer Silva, (Ed.), *Desinstitucionalizar la escuela. Un análisis crítico desde el desarrollo humano* (pp. 107-118). Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
SILVA, Wilmer & ARBELÁEZ, Teresa (Eds.)
2017 *El humanismo del Otro: la puesta en vilo de las humanidades*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
UVALLE, Ricardo
2014 La importancia de la ética en la formación de valor público. *Estudios Políticos, 32*, 59-81. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426439553010
VAN MANEN, Max
2016 *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Trad. Juan Carlos Aguirre G., y Luis G. Jaramillo E. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
VARGAS, German, & GUERRERO, Mary
2017 La puesta en vilo de las humanidades: pasividad, reducción y humanismo de otro. En W. Silva y T. Arbeláez, *El humanismo del Otro: la puesta en vilo de las humanidades* (pp. 13-34). Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
VILERA, Aliria
2004 Formación profesional y ética en la sociedad del siglo XXI. *Geoenseñanza*, *9*(2), 149-167. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36090202

Fecha de recepción del documento: 22 de julio de 2022
Fecha de revisión del documento: 20 de septiembre de 2022
Fecha de aprobación del documento: 25 de octubre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 183-205.

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.07

Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes

Becoming subject in the inclusive pedagogical practices configuration

Jonathan Cepeda-Sánchez[*]
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Chihuahua, México
gathering-jona@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5961-6545

Resumen

En este artículo se despliega una revisión documental que tiene como objetivo principal, analizar el paradigma de la educación inclusiva reconociendo el acto educativo como un derecho humano fundamental. En el tránsito de una educación convencional a una de carácter inclusivo, acontecen diversos factores y circunstancias que invitan a no soslayar la constitución del sujeto y su inscripción en la cultura. Restituir la función de la escuela implica desterrar prácticas homogéneas, de discriminación y violencia, tendientes a colapsar la palabra y justicia social. El recorrido epistemológico de este documento se construye a partir de un encuentro interdisciplinario con disciplinas como la filosofía, psicología y sociología, cuya insignia es revalorar al sujeto aprendiz. El movimiento de transformación hacia prácticas incluyentes supone un reto para los espacios de formación docente y despliegue de políticas educativas con igualdad sustantiva. En tal sentido, la instauración de proyectos libertarios se aleja de las formas de totalización institucional que en tanto sistemas de control y clasificación social, tienden a ratificar procesos de desubjetivación. La aprehensión del saber y producción de verdades no puede legitimarse como una entelequia, es ineludible reconstruir la historia de la educación desde ángulos no enunciados y desde saberes oficialmente obstruidos. El entramado simbólico que constituye el vínculo educativo prioriza una ética de la escucha y respeto a las diferencias.

Palabras clave

Educación inclusiva, justicia social, discriminación, cultura, ética, historia.

Forma sugerida de citar: Cepeda-Sánchez, Jonathan (2022). Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 34*, pp. 207-236.

[*] Doctor en Educación por la Universidad Regional del Norte, Chihuahua, México. Master en Psicología clínica con enfoque psicoanalítico y Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología "Sigmund Freud", Chihuahua, México Psicólogo/Orientador de Educación Especial en Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Psicoterapeuta independiente.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Abstract

In this article a documental review is unfolded which has as a main aim to analyze the paradigm of inclusive education acknowledging the educational act as a fundamental human right. In the conventional education transit to one of inclusive type, various factors occur and circumstances that invite not to ignore the constitution of subject and his inscription into culture. Restoring the function of school implies banishing homogeneous, discrimination and violence practices, tending to collapse the word and social justice. The epistemological tour of this document is built from an interdisciplinary meeting with disciplines such Philosophy, Psychology and Sociology whose insignia is to reassess the apprentice subject. The movement of transformation towards inclusive practices it is a challenge for teacher training spaces and policy educational deployment with substantive equality. In that sense, the establishment of libertarian projects moves away from the forms of institutional totalization that meanwhile systems of control and social classification tend to ratify desubjetivation processes. The apprehension of knowledge and truth production cannot be legitimized as an entelechy, it is inescapable to rebuild education history from unstated angles and from officially obstructed knowledge. The symbolic framework that constitutes the educational link prioritizes an ethic of listening and respect for differences.

Keywords

Inclusive education, social justice, discrimination, culture, ethic, history.

No podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganarán la vida. Decirle a un ser humano que tiene que estudiar porque está trabajando para tener trabajo es contradictorio con darle un sentido a la vida. Porque lo que le estamos diciendo es que su vida solo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir algo diferente.

(Bleichmar, 2008, p. 132).

Introducción

Hablar de la calidad en la educación implica desentrañar el conjunto de pasiones, esfuerzos e idealismos que suscriben al acto educativo como un derecho humano fundamental, su cabal presencia en los caudales de formación ha sido tal que, el deseo de mejora en prácticas, culturas y políticas educativas debe convertirse en un proceso ineludible y por tanto inacabado. A través de un recorrido epistemológico se observa que la escuela desempeña un papel crucial en la vida del ser humano, su función educativo/social representa una oportunidad clara para construir sociedades más justas e inclusivas.

El movimiento de transición que se aspira tener hacia comunidades inclusivas supone un cambio profundo en las estructuras base y actuaciones que configuran el hecho escolar. Ante la mirada de un mundo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

cambiante que interpela el modo de ser y pensar del estudiantado con ramificaciones en lo tecnológico y social, es que se concibe necesaria la apuesta por caminos y modelos divergentes.

El discurso de la educación inclusiva no puede deslindarse del ejercicio de las prácticas y preceptos de la formación docente; desde la superficie de la autorreflexión/autoconocimiento resulta imprescindible analizar qué factores pueden obstaculizar o favorecer su libre tránsito en las instituciones del saber, tanto el cambio de terminologías como el desarrollo de reformas educativas implica un cambio de paradigma que obliga a pensar qué dirección se quiere edificar a futuro (Booth & Ainscow, 2015). Lo que aquí entra en juego es la valoración de la praxis docente; aquella que puede sucumbir ante escenarios incluyentes donde se enarbole el compromiso y respeto, o en su caso, hacia colorarios excluyentes donde se niegue la autenticidad y escucha misma de la esencia histórica.

Por tanto, la finalidad que persigue este estudio es analizar la retórica del cambio de paradigma inclusivo en consonancia con el derecho a la educación. A la luz del andamiaje filosófico que da soporte a los momentos históricos donde es posible rastrear el discurso de una educación equitativa y de calidad, adquiere relevancia la dicotomía inclusión/exclusión como espacio para pensar la insurrección o sofocamiento del individuo. El escrutinio sobre este pasaje reposa en una cuestión medular que atañe a los procesos de formación docente y política educativa, su máxima como hilo conductor de saberes, posibilita desentrañar el enredo y turbio juego que caracteriza a una sociedad mitigada por la premura y malestar propios de la época actual.

Los retos y problemas que se alcanzan a vislumbrar en este proceso exigen un replanteamiento de las políticas educativas que tienen alto impacto en la praxis docente, dada la resistencia y apego a enfoques tradicionalistas cuyo basamento es una respuesta educativa de corte homogeneizador, donde todo estudiante es valorado y reconocido bajo la misma lógica de pensamiento, el faro y punto de referencia hacia el cual apunta la inclusión parece difuminarse en los vestigios de la incertidumbre y desbordante negación. En contraste con lo mencionado por Maya et al. (2017) exponen que, el enfoque de la educación inclusiva "busca que todos los alumnos reciban una educación de acuerdo con sus necesidades, y que a su vez permita la participación de la comunidad escolar para fomentar el aprendizaje de todo el alumnado" (p. 63).

La configuración de prácticas y discursos implícitos en la determinación del rumbo educativo depara en una dinámica de forzosa retrospección; la manifestación de desigualdades, injusticas, discriminación y

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

violencia registradas, ofrecen un panorama dentro del cual, la singularidad y condición de vulnerabilidad parecieran opacarse y asemejarse a un cuadro de riesgos y efímeros intentos por comprender al otro. Desde esta perspectiva, es lícito ceder espacio a la contemplación y tener un primer acercamiento al constructo de la diferencia, pues como señalan Cornejo et al. (2017), el tenor con el que se trata este asunto en los espacios escolares adquiere un sentido normalizador, es decir todo aquello que esté fuera del radar y de la forma espacio-temporal que circunda el *statu quo,* es prescrito como una intempestiva y un tópico de trabajo aislado.

Este ejercicio de reflexión es importante porque permite la deconstrucción de paradigmas donde el acto educativo se ha visto transgredido. Si se tiene en cuenta que la visión de la educación como bien de mercado ultraja los derechos fundamentales del hombre, supeditándolos a una retórica de consumo y adquisición de beneficios, por demás socorrida a las preferencias de mercado y oportunidad de clase social, se cae en la lógica de reavivar el principio de exclusión mediante el cual los individuos son valorados en función de lo que poseen y no de lo que son (Scioscioli, 2015). En otras palabras, la educación bajo un enfoque económico pareciera deslindarse de las condiciones de vulnerabilidad y pobreza del estudiantado para situarse en su parte, en una visión y valores meritocráticos.

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta que la educación como derecho humano centra sus esfuerzos en el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho, es que surge la necesidad de desarrollar un trabajo de corte hermenéutico para explorar y analizar ¿Qué implicaciones tiene la educación como derecho humano fundamental en el marco de una inclusión educativa, en tanto el foco de atención se centra en el reconocimiento y producción de subjetividades? Los hitos para entretejer las coordenadas de dicha disyuntiva son reflexionados desde un diálogo interdisciplinar que reúne al discurso de la pedagogía, filosofía, sociología y psicología. Focalizar la visión en la dignidad de las personas significa reconstituir la función del Estado para salvaguardar los aditamentos de calidad e igualdad educativa y formación ciudadana (Scioscioli, 2015).

En este tenor de ideas, este artículo busca dar cuenta de un ejercicio reflexivo cuyo axioma se rige por el despliegue de procesos de subjetivación. La dimensión subjetiva, eje vertebrador de una educación de calidad, se vincula con la idea de que para lograr una transformación de los centros escolares, resulta asequible cuestionar y repensar los contenidos de la educación a la que se tiene derecho; si una de las finalidades de tan loable profesión es lograr la formación de un ser humano íntegro y

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

socialmente ético, valdría la pena tener a consideración el andamiaje de la subjetividad en el ámbito educativo.

La trascendencia de este pensamiento implica una ruptura con el discurso neoliberal que solo ostenta la productividad y competitividad del ser humano, las lógicas de mercado en tanto inversión y consumo, van en detrimento de la voluntad propia de las personas (Plata, 2018), es decir existe una marcada tendencia a sobreponer el resultado y los indicadores de medición y clasificación por encima de la cualidad del sujeto. La necesidad de contar con preceptos de mayor bagaje humanístico en el sentido de construir una cultura de la diversidad (López Melero, 2006), surge en contraposición a mecanismos deshumanizantes y a las formas sublimes de desigualdad y violencia que ponen en riesgo la convivencia democrática en la actualidad.

El hecho de analizar las casuísticas de una educación de calidad representada por el enfoque de derechos humanos, genera la posibilidad de replantear modelos epistemológicos y contextualizar así el sentido de un cambio de paradigma. El juego asociativo de cada uno de los apartados descritos en el actual artículo, pretende capturar y entrelazar el análisis del discurso a un ejercicio introspectivo que abone a la producción de conocimiento, más aún, que permita la creación de significados del encuentro escolar con la diferencia.

En vías de instituir vínculos de reflexión y comprender el carácter holístico de la vida escolar, la organización de este documento parte de tres pasajes clave -a saber- de: la trama intersubjetiva como proceso de apuntalamiento del derecho a la educación; correlatos del paradigma inclusivo y; despliegue de proyectos libertarios. En un primer momento se reconoce la subjetividad como elemento fundamental para el ejercicio de una educación de calidad con enfoque en derechos humanos. Acto seguido, se discute el cambio de paradigma para pensar a los sujetos de la educación, estableciendo nuevas parcelas de conocimiento a lo que de antaño representa la institución tradicional. Finalmente, se subraya la importancia de tener en cuenta los sentidos subjetivos en detrimento de perspectivas asistencialistas, es decir la organización del currículo y la escuela en sí, se convierten en instrumentos clave para significar redes solidarias que den soporte a proyectos más humanitarios e incluyentes donde se salvaguarde la dignidad y respeto por las personas. En otras palabras, la necesidad de hacer un ajuste social en tanto se cambie la idiosincrasia y actitud frente a las diferencias, radica en apuntalar la calidad educativa hacia el despliegue de principios inclusivos.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

La metodología y el tratamiento de la información tienen soporte en una revisión bibliográfica con enfoque hermenéutico, dentro del cual se analizan textos sociológicos, filosóficos y psicológicos en bases de datos y fuentes primarias (libros, tesis, revistas científicas), sobre el estudio de la educación inclusiva como un derecho humano fundamental. Los criterios para la selección y análisis de información se circunscriben a lo siguiente: 1) su reconocimiento internacional e indexación; 2) contribución al tema de análisis.

La trama intersubjetiva como proceso de apuntalamiento del derecho a la educación

Los marcos de actuación del derecho a la educación a nivel internacional se pueden identificar de grosso modo en momentos históricos fundamentales, cuya trascendencia apoya las visiones proactivas y de lucha contra procesos de exclusión, discriminación y violencia que estremecen las voluntades más endebles de una sociedad. Su análisis deviene ineludible en tanto instituye directrices de normatividad y legalidad para el despliegue de políticas educativas.

Atendiendo el marco de acción de una educación para todos (EPT) y reconstruyendo los criterios celebrados en la conferencia de Jomtien, en Tailandia, el encuentro que tiene lugar en Dakar (UNESCO, 2000) resalta aspectos fundamentales aunados al derecho a la educación como la paz y el desarrollo óptimo de los países, siendo destacadas aquellas ideas que apuntan a robustecer el concepto de calidad educativa mediante acciones de sensibilización al cuerpo docente, y una re-configuración cultural que tiene como finalidad lograr mayor cohesión social en la humanidad. La filosofía que emana de este foro está en consonancia con las directrices de la atención a la diversidad, dado que tiene como prioridad: "velar por que la educación, en todos los niveles y en todo lugar, refuerce una cultura de paz, tolerancia y respeto de los derechos humanos" (UNESCO, 2000, p. 19).

Bajo el reconocimiento de que la inclusión y equidad son piezas fundamentales de una educación transformadora, la Declaración de Incheon para la Educación 2030 celebrada en la República de Corea (UNESCO, 2015), se apuntala como un acontecimiento trascendental cuyo basamento filosófico se sustenta en el cumplimiento de los derechos humanos. Su enfoque de corte humanista prioriza un marco de actuación equitativo hacia las personas marginadas o en situación de vulnerabilidad. La contextualización necesaria entre el acceso a una educación

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

de calidad con los aprendizajes *in situ* de estudiantes, habrá de ser uno de los pilares que simbolizan el esfuerzo por lograr un desarrollo sostenible.

La educación como derecho implica reconocer el componente de la subjetividad del ser humano, entendido ello como un despliegue de la individualidad y la colectividad que lo representan. Su función social en tanto conjunto de normas éticas (Kachinovsky, 2017) instituye vías de acceso al conocimiento, a la cultura y a la coyuntura simbolizada en la transmisión de un saber.

En contraposición a una precaria subjetivación y adiestramiento meritocrático (propios de un enfoque asistencialista y económico), la educación como derecho fundamental implica hacer una reconversión de los significantes que la constituyen, es decir esta ya no se enfoca en la figura del Estado sino en la singularidad del individuo reconociéndolo como sujeto de derecho. Se busca en todo caso, superar el dogma de la reproducción social anteponiendo los derechos subjetivos como primacía de la dignidad humana (Scioscioli, 2015). En tal sentido, la educación habrá de considerarse como un fin y no como un medio; su esencia sostiene un encuentro con el otro (otredad) que interpela una reconstitución de la ciudadanía y función del Estado para salvaguardar la calidad e igualdad sustantiva. Sobre la base de este enfoque, la doctrina de la educación necesita superar los suplicios de la lógica neoliberal y alejarse de su función instrumental-mercantilista que tiende a ratificar los procesos de desubjetivación. La adopción de los derechos humanos implica revertir aquella visión característica de la cúspide empresarial y asistencial, que percibe a la educación como un ejercicio de re-producción de conocimientos, y no como un sistema que pretende explorar las dimensiones epistemológicas inherentes al devenir sujeto.

Abrirse a la diferencia equivale a revalidar el encuentro con la "otredad" y constitución simbólica (Bravo, 2014). Las formas de totalización institucional en tanto sistemas de control y clasificación social, no solo parten de un horizonte colonial, sino que además, apuntan a confinar las subjetividades; la construcción de la realidad a partir de principios universales es un hecho que indudablemente afecta la acción educativa, su móvil homogeneizante indica la suspensión de la ética y el ingreso de los sujetos a estructuras de destrucción. Por lo tanto, es necesario reconstruir la historia de la educación desde ángulos no enunciados y desde saberes cabalmente silenciados.

Es desde la re-conceptualización de los proyectos educativos, que se pueden extraer bases y acciones para acotar las diferencias y mitigar los impulsos producidos por la inmediatez de la época cultural (Mosquera

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

& Rodríguez, 2018), la construcción de procesos de subjetivación apuntalados en el acontecimiento humano, representa en sí, tierra fértil para llevar a cabo el trabajo de comprensión y articulación que necesitan los pensamientos y discursos enquistados en la grieta escolar.

Si en la configuración de la diversidad se superponen vías de transición con destinos disímiles, y que además, llevan a una reelaboración del estado natural de las cosas, es porque en su esencia se destapan las cloacas de una escisión en los esquemas culturales; el carácter general y totalizador en la aprehensión del saber y producción de verdades no puede legitimarse como una entelequia, es necesaria, como ya lo señalaba Duschatzky (1996) una interpelación a la construcción de significados y una negociación a campo abierto. La función de la escuela en relación con la diversidad es que los significados puedan ser aprehensibles. Pero los códigos de la humanidad no se descifran a partir de un simple inventario o en la presentación a secas de información, sino cuando se ponen en conflicto-se tensionan distintas retóricas y modos de expresión.

Dado que el carácter intersubjetivo de los saberes conduce a la expresión estética de la divergencia (Pérez et al., 2013), la aprehensión del saber debe construirse en función de una óptica transdisciplinaria. Su naturaleza radica en sostener una visión amplia de la realidad que permita impulsar una nueva manera de concebir la pedagogía y las relaciones del hombre con su entorno, problematizar los acontecimientos educativos, sociales y políticos habrá de ser un verdadero propósito para los y las estudiantes, ya que como afirman los autores:

> …la escuela debe constituirse en un espacio para enseñar a pensar, para encontrar, con la ayuda del docente, la forma como percibir la diferencia entre lo aparente y lo esencial al momento de problematizar la realidad; esta posición igualmente representa superar la visión de lo fragmentario y buscar a través de los elementos que conforman la totalidad como forma de pensamiento (p. 22).

El estallido social y malestar escolar representa un intento por hacer cosas distintas a lo que de antaño venía configurándose y que, en términos de Bourdieu y Passeron (1996) trasciende a la reproducción de desigualdades sociales. A medida que se van situando los valores de la diversidad para sedimentar las bases de la equidad social, se va desvaneciendo el velo que rodea las estructuras de poder y control, sin embargo, el juego cíclico de un doble discurso y doble moral en términos de Benítez et al. (2016) deja entrever que, la trascendencia de un pensamiento lineal de la diversidad retumba en los cimientos donde persiste la dis-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

criminación: "La búsqueda de la perfección, el desarrollo económico o el estatus ha generado al interior de los grupos sociales competencias y confrontaciones que arrasan con el otro, vulnerando su dignidad humana, su valor, su identidad y esencia" (p. 283).

El análisis expuesto por Ballester y Arnaiz (2001) se entrelaza con lo señalado sucintamente ya que muestra un panorama distinto sobre las formas de comprender los problemas de convivencia en los centros escolares, es decir, sobre las prácticas y culturas que tienen que ver con el fenómeno de la violencia escolar y su correlato con la atención a la diversidad. Los postulados principales de su posicionamiento giran en torno a una violencia no observable, de carácter simbólico que se entreteje en los hilos del sistema social. En dicho campo de estudio se resalta el esfuerzo de velar por aquellos estudiantes que no han visto cubiertas sus necesidades básicas, que se encuentran en un estado de precariedad socioeconómica o que simplemente carecen de un vínculo familiar estable, se trata entonces de reclamar "una adecuada atención a la diversidad de los alumnos, especialmente necesaria cuando se trata de procurar una convivencia adecuada en el centro" (p. 42).

En aras de establecer lazos que permitan una mejor comprensión de lo anterior, es válido suscribir el constructo que en palabras de Bleichmar (2007) tiene que ver con la construcción de legalidades. Las situaciones de violencia, exclusión y discriminación latentes en la sociedad actual, representan nuevas formas de subjetivación y por tanto, una deconstrucción del ideal familiar y proyecto educativo. Es necesario reflexionar qué papel juega la escuela y particularmente el colectivo docente, ya que el bienestar educativo y desarrollo sostenible de un país solo cobrará sentido si se piensa en función del otro, pues tal y como aduce la autora:

> La escuela tiene que romper ese molde. Tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida, sino con sentido (p. 12).

En aquellos procesos de exclusión escolar se alcanza a percibir un elemento que es determinante para la vida de los sujetos adolescentes, el análisis del componente afectivo en jóvenes pertenecientes a sectores sociales bajos, permite re-significar la valiosa importancia del encuentro docente-alumno (Nobile, 2014); a través del registro biográfico se destaca que la personalización con aquellos sujetos en situación de vulnerabilidad, o con previas experiencias de exclusión, es piedra angular para

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

favorecer proyectos de vida y reducir la brecha de la inequidad de acceso y desigualdad social.

Frente a las diversas problemáticas de la realidad social, el devenir de las instituciones educativas representa una oportunidad para que los actos de discriminación y exclusión disminuyan, los estudiantes que son rechazados por diversas situaciones del entorno escolar y social, reflejan la ausencia de prácticas pedagógicas incluyentes y de un marco regulatorio basado en la equidad y el respeto (Cifuentes, 2016). Es imperativo reflexionar cómo se aborda la construcción de identidades y el uso del lenguaje entre la comunidad educativa; fomentar una cultura que apueste por la valoración de las particularidades, implica superar el mito y los quehaceres educativos tendientes a homogeneizar la enseñanza y con ello, a denegar las bases para una libertad y justicia social.

El esfuerzo por sentar las bases para la libertad, la paz, el pluralismo auténtico y la justicia social no debe conducir al colapso ni al desaliento, en su caso, se trata de llevar a cabo una participación de todos en el ejercicio de una vida democrática (Delors, 1996), ya que lo está al centro del debate y que desafía al orden político-educativo, es la capacidad de los individuos para convertirse en sujetos autónomos y reflexivos respecto de lo que sucede a su alrededor. En este sentido, Juárez et al. (2010) llaman a la construcción de una sociedad inclusiva que acepte a todos sin distinción alguna, donde se pueda ejercer la participación en la vida política, económica, social y cultural. El avance hacia una sociedad de la transformación implica desplegar un modelo democrático que supere la visión de la cultura de reproducción.

La humanización necesaria para procesar la aceptación de las diferencias se perfila como un estado de derecho de las culturas que tienen su punto de intersección en el espacio escolar (Acevedo et al., 2015). La coexistencia de costumbres, hábitos y estilos de vida puede llegar a ser el derrotero que ilumine el compromiso y ética de los sujetos de la educación en contra de las desigualdades que se viven día a día.

Ante el reconocimiento de la diversidad humana y creación de escuelas inclusivas se demandan nuevos escenarios de formación inicial docente. En ese sentido, Sales (2006) menciona que es importante redefinir el papel del profesorado mediante programas de capacitación y actualización; fomentar actitudes positivas ante la diversidad y; desarrollar un cuerpo de conocimientos de preparación que erradique la visión fragmentaria centrada en teorías del déficit y modelos asimicionalistas.

Asociar el constructo de la diversidad a niveles de rendimiento o aprovechamiento académico es sencillamente una condena al vacío, las

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

prácticas homogeneizadoras lejos de eliminarse, se encuentran latentes (Cajibioy et al., 2014). La necesidad de valorar las diferencias no es otra cosa más que reconocer al otro (sujeto maestro/sujeto estudiante) como entidad social dentro del marcaje socio-histórico que le rodea. Así, la escuela se convierte en un espacio de encuentros y desencuentros donde se resalta el entramado de valores, conocimientos y configuración ética/moral de cada persona.

Esto supone según el estudio de Jiménez y Buitrago (2011) romper con prácticas homogéneas y segregadoras, dentro de las cuales no se logra visibilizar la diversidad de estudiantes desconociendo sus potencialidades y necesidades. El sistema se debe transformar y reflexionar constantemente, con el objetivo de innovar en sus propuestas pedagógicas la formación de un nuevo sujeto histórico:

> Donde el docente es el dinamizador y operador del aula, permitiendo modificar sus prácticas al hacer consiente su función y papel dentro de este nuevo proceso de educación, lo cual implica un cambio de mirada al sujeto (Jiménez & Buitrago, 2011, p. 242).

La naturaleza de los enfoques asimicionalistas se edifica a partir de una concepción determinista del desarrollo, que basa sus explicaciones en modelos médicos-psicométricos a fin de que las dificultades de aprendizaje sean atribuidas a causas biológicas e innatas del ser humano (Begué, 2017). Bajo esta dinámica de actuación se encorseta al alumnado con el rótulo de una etiqueta según una supuesta deficiencia o patología que conduce a mantener los mecanismos de segregación y homogeneización, dejando al sujeto como aduce el autor sin posibilidad alguna para cambiar su destino, "en el entendimiento de que cuánto más homogéneos sean los grupos de estudiantes se alcanzaran mejores resultados…" (p. 44).

En la cotidianeidad escolar es común que las dificultades educativas sean patologizadas como problemas inherentes a los estudiantes, más aún cuando esta retórica sirve de base para cuestionar su funcionamiento (Ainscow, 2005). Bajo este tipo de agrupamiento no solamente se segrega a los y las estudiantes con alguna discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE), sino también aquellos cuya condición singular (estatus socioeconómico, origen, idioma, género) les vuelve problemáticos.

Un factor determinante para incluir o excluir al estudiantado con necesidades educativas especiales y discapacidad, está representado según Efthymiou y Kington (2017) por las actuaciones del maestro en el aula; el discurso monológico y prácticas pedagógicas con características monomodales, inhiben la adquisición de conocimientos y participación del alum-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

nado con NEE. Para contrarrestar esta disyuntiva, se considera necesario cambiar de un enfoque mediatizado por el currículo oculto negativo, a una perspectiva multimodal centrada en las voces emergentes de estudiantes.

La retórica de los cambios estructurales radica en reconocer la diversidad como un rasgo inherente al ser humano y no como un problema; el precisar competencias y actitudes positivas hacia la inclusión educativa equivale a deconstruir los esquemas filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que se anudan al soporte curricular de las instituciones de formación docente (Ledezma, 2017).

Los hallazgos revelados en el estudio longitudinal de Savolainen et al. (2020) muestran que, la autoeficacia de los docentes predice sus actitudes hacia la educación inclusiva. Por lo tanto, los programas de formación inicial del profesorado deben tener en cuenta el desarrollo de cursos y procesos de acompañamiento profesional donde se pueda practicar de manera segura y solidaria la pedagogía inclusiva, dando así a los futuros docentes la posibilidad de adquirir experiencias de dominio que aumente su eficacia en la implementación de la educación inclusiva. Tener creencias de eficacia más sólidas y actitudes más positivas puede aumentar la probabilidad de que el profesorado principiante trabaje con éxito en escuelas inclusivas.

La aceptación de la diversidad requiere de un contexto de participación que posibilite terminar con las exclusiones y conductas de discriminación (Ossa et al., 2014); desde las características de la cultura transformacional se espera un mayor reconocimiento de las diferencias, apertura al cambio y motivación del desempeño.

Potenciar estos conocimientos exige un examen retrospectivo de los saberes implicados en la configuración del paradigma inclusivo. Su propuesta requiere comprometerse con otros conocimientos que coadyuven a comprender la constitución de la diversidad, otorgando crédito a las redes de carácter semántico de la educación y la inscripción del sujeto en la cultura.

Correlatos del paradigma inclusivo

El ideario de la educación inclusiva busca en su sentido más amplio, lograr un cambio profundo en la forma de hacer escuela hoy en día, desenterrando en primera instancia aquella visión tradicionalista centrada en las limitaciones de las personas y en el individualismo.

Para Pujolàs (2003) hay una serie de postulados clave que ayudan a pensar la estructura de una vida inclusiva en los centros escolares; el

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

hecho de valorar las diferencias es en primer momento el eje nodal para combatir las desigualdades e injusticas; concretizar y aterrizar las políticas educativas a principios de igualdad, ayuda a entretejer los hilos de una educación de calidad; el promover acciones de colaboración y motivación encuadra un ambiente de clase ameno y; reconsiderar la preparación de los y las estudiantes como personas que coadyuvan a la formación ética/moral, es decir: "la escuela debe enseñar a compartir y a cooperar con los demás, cuidando el afecto mutuo, la satisfacción y el éxito de todos" (Pujolàs, 2003, p. 6).

La noción de escuela inclusiva va en sintonía con una educación de calidad, el servicio que se ofrece a los educandos debe ser la puerta de acceso a la participación y el aprendizaje, pero además, ser portavoz de los derechos y necesidades de todo el estudiantado, prioritariamente de los alumnos más vulnerables (Echeita & Duk, 2008).

Desde una perspectiva universal de la diversidad, el movimiento inclusivo va acompañado de un marco ideológico que tiene como premisa la consecución de la igualdad social (Miranda, 2018). Este enfoque implica un cambio en las políticas y organización de las respuestas educativo-sociales, el esfuerzo para realizar ajustes *ad hoc* a la participación democrática debe ser responsabilidad de la sociedad y de los sistemas educativos. Así, la pretensión fundamental de la inclusión radica en fortalecer la participación, el aprendizaje y el rendimiento de todo el alumnado. Es insuficiente crear espacios para el saber, es necesario dar un paso adelante y abrir el campo de estudio a las experiencias que tienen lugar en el aula, de modo que tanto el reconocimiento como la valoración se conviertan en baluartes de la comunidad educativa.

La inclusión plena de un individuo en el contexto educativo es crucial para su participación en otros sistemas de la esfera socio-política (Michailakis & Reich, 2009), sin embargo, desde la teoría de los sistemas sociológicos es lícito reflexionar sobre aquellos eventos de exclusión latente en tres niveles, a saber de lo social, organizacional y de interacción.

Como movimiento pedagógico, la educación inclusiva aspira al bienestar del estudiante reconociendo sus diferencias en términos de cualidad y haciendo valer su derecho a la educación, asume como prioridad la participación democrática de todos y la necesidad de aminorar los obstáculos en la trayectoria escolar (Muñoz, 2008). En este sentido, la visión del modelo se aleja de una práctica lineal que prioriza el acceso y permanencia del alumnado con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, para situarse en beneficio de toda la comunidad educativa que conforma la cultura escolar.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

La construcción y desarrollo de una escuela inclusiva de calidad debe comenzar por reconocer que, el carácter de lo inclusivo no se limita únicamente a los colectivos de estudiantes representados por la discapacidad, por las necesidades educativas especiales, por la situación de inmigración o por sus dificultades de aprendizaje (Ocampo, 2015). Los retos implícitos de la inclusión dependen según el autor: "de la heterogeneidad y de la visualización de la totalidad en todas las estructuras de la organización educativa" (p. 21).

Esta lógica de pensamiento encuentra su punto de intersección en los cuatro pilares de la educación promulgados por Delors (1996) a saber de: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Si bien la importancia de los dos primeros radica en comprender que su función está íntimamente ligada a la adquisición de conocimientos y desarrollo de procesos cognitivos, el énfasis que se deposita en aprender a vivir juntos se correlaciona directamente con el ideal de fomentar el respeto por la diversidad, en ese sentido el autor afirma que:

> El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones (pp. 104-105).

Los marcos de actuación de la educación inclusiva se condensan a través de una serie de valores y creencias que de acuerdo con Dueñas (2010), corresponden al hecho de reconocer que la diversidad funge como pieza nodal en la construcción de la comunidad educativa y; la igualdad sustantiva implícita en todos los elementos del currículum, posibilita que estudiantes reciban servicios educativos de calidad y con plena atención a su condición particular.

El objeto de la inclusión es promover valores como la solidaridad, respeto por las diferencias, tolerancia y práctica fundamentada en el diálogo, eliminando las barreras para el aprendizaje que estén relacionadas con la infraestructura de la institución, sistemas de comunicación, recursos didácticos, currículos, contexto geográfico y cultura (García et al., 2018). De esta manera se transforma el paradigma de la inclusión y se beneficia a todo el alumnado que conforma la comunidad educativa.

Es importante subrayar que la inclusión requiere congruencia y responsabilidad (Mendoza, 2018), la necesidad de enarbolar un modelo de "escuela para todos" con las particularidades del contexto inmediato,

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

constituye un paso fundamental en la formulación de prácticas educativas diferenciadoras, acordes a la diversidad de los centros escolares y necesidades que en materia de gestión, formación docente y ejercicio curricular complementan el núcleo central de la política escolar. El establecimiento de redes de colaboración parece apuntalarse como un elemento a favor de los procesos inclusivos y respuesta a la diversidad (Azorín, 2017a), las redes entre escuelas y comunidad constituyen una herramienta poderosa para el cambio socioeducativo, el éxito de la inclusión educativa exige un trabajo colegiado con la inclusión social, por tal motivo: "La inclusión precisa de responsabilidades educativas, políticas y sociales compartidas" (Azorín, 2017b, p. 43).

La formación docente en términos de cambio y mejora es un parteaguas en el tema de la atención a la diversidad, estudios como el de Medrano (2001); Muñoz (2008) y Molina (2015) señalan la importancia de abrir paso a nuevos conocimientos y actitudes para atender las exigencias que demanda la educación. La correlación de estas actuaciones con los contextos donde acontece el acto educativo es un punto nodal ya que, como afirma Plancarte (2016, p. 32) "las acciones, creencias y valores de todos tienen un impacto multidireccional en cada uno, creándose redes de comunicación que pueden influirse entre ellas y por lo tanto cambiar". A su vez, Rebolledo (2017) menciona que, una de las acciones principales en las instituciones de preparación profesional es incorporar y por tanto, ampliar la visión sobre diversidad cultural, género y discapacidad.

La prevalencia de este tipo de pensamientos se correlaciona con la investigación de Galán (2012), quien revela una especie de fragmentación entre las escuelas especiales y comunes; la visión sobre la diversidad se asienta en unas creencias donde la diferencia es igual a la discapacidad o problemas de aprendizaje. Si bien existe una reglamentación para pensar la organización de escuelas inclusivas, aún prevalece un sentimiento de desamparo y segregación hacia los sujetos con discapacidad, en dicho recinto la idea de diversidad, diferencia e inclusión se encuentra sostenida desde el marco de actuación de la educación especial.

No cabe duda que la escuela necesita hacer ajustes en sus prácticas y culturas para trascender a un modelo inclusivo, la importancia de considerar los procesos de subjetivación que se dan en el funcionamiento de la misma, apuntan precisamente a acotar la brecha generacional existente entre docentes y alumnos (Frandsen, 2014), la tensión latente que en ocasiones desemboca en la exclusión escolar por parte del alumnado, podría ser encarada desde una visión comprensiva y no autoritaria.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

Impulsar el re-encuentro con las historias de vida, deseos y motivaciones de estudiantes en situación de vulnerabilidad, donde prevalece la exclusión y la discriminación, supone para Pons et al. (2019) desplegar un cúmulo de acciones tendientes a establecer el rapport pedagógico; aunque la labor del profesorado no se limita a una función reproductiva y monótona, el hecho de considerar la dimensión subjetiva en las relaciones escolares, permite adoptar una postura de transformación en la vida de los educandos, en tanto se visibilizan los saberes y sentidos de los actores involucrados. La posibilidad de generar experiencias escolares significativas en contextos donde el silencio ha trastocado la categoría de la subjetividad, exige tener en cuenta el elemento biográfico del ser docente, ya que a partir de este adquiere sentido y significado su vida profesional.

El éxito escolar en contextos desfavorecidos implica reflexionar sobre los preceptos de inclusión identitaria y de justicia social (Camarero et al., 2020). Las prácticas de segregación originadas por evaluaciones externas o políticas inadecuadas, tensionan la singularidad de los sujetos e inciden en el trabajo cooperativo entre equipo directivo y profesorado, recrudeciendo su eficacia y soslayando su esfuerzo en la praxis educativa. Por ello, se considera necesario enfatizar proyectos de trabajo basados en la construcción identitaria y en el desarrollo de habilidades psicosociales.

La construcción de culturas inclusivas recae en la importancia de solidificar comunidades de aprendizaje basadas en la curiosidad por aprender, en la seguridad por desarrollar una vida digna y en la colaboración de todos los agentes implicados (Booth & Ainscow, 2015); el sello distintivo que caracteriza a los centros escolares se afianza en la transmisión de valores y en la identidad colectiva de maestros y de estudiantes.

Para construir una sociedad equitativa, los esfuerzos educativos deben sincronizarse en eliminar las conceptualizaciones deficitarias que transgreden a los sujetos de la educación (Brennan et al., 2019). En este contexto, el profesorado debe estar preparado para comprometerse a apoyar el aprendizaje de todo el alumnado sin excepción alguna. Para fomentar ese compromiso, se debe acompañar al profesorado a que desarrollen una comprensión de la pedagogía inclusiva en beneficio de la comunidad educativa.

Es esencial que los profesores aborden las necesidades de los estudiantes de manera adecuada y no bajo un enfoque único (Schwab & Alnahdi, 2020). Dada la necesidad urgente de cambios con respecto a la política educativa y a la formación inicial y continua de los docentes, es importante brindar mayor autonomía de gestión y flexibilidad para que el profesorado sea consciente de llevar a cabo estrategias de enseñanza inclusivas con el alumnado.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

El énfasis en el perfeccionamiento del profesorado implica, una reorganización y trasformación de los centros escolares para enfrentar los desafíos de la desigualdad y exclusión escolar. El concepto de educación inclusiva para todos, promueve que los docentes sean capaces de crear espacios educativos significativos y estimulantes para la participación y el aprendizaje (Parrilla, 2002). La transición de un modelo educativo tradicional a una pedagogía centrada en la persona, representa el punto de partida para sembrar una educación acorde a las diferencias y necesidades de cada estudiante.

El diseño diferenciado e individualizado y la estimulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un enfoque didáctico que intenta asegurar la justicia educativa en el sentido de una equidad participativa (Lindner & Schwab, 2020), su implementación requiere un entorno específico con un uso adecuado y flexible de los recursos, de los planes de estudio, competencias y conocimientos de los docentes y una comprensión de la educación inclusiva como una oportunidad para una educación beneficiosa para cada alumno y alumna.

La inclusión a menudo implica un cambio en la cultura escolar y en la mentalidad de los profesores, ya que el valor de las creencias puede obstaculizar el desarrollo hacia una práctica inclusiva (Kristin, 2019); mientras que la individualización asume que el aprendizaje es un fenómeno individual oponiéndose a una visión social del mismo, el hecho de centrarse en el profesor como fuerza impulsora, no permite que surja la colaboración entre estudiantes. Además, existe una visión limitada de la responsabilidad del docente, ya que se prioriza el aprendizaje cognitivo y académico de estudiantes, dejando de lado la oportunidad para ayudarles a desarrollar sus habilidades sociales y personales.

Para Escarbajal et al. (2017), la evaluación que se haga de las prácticas docentes con respecto al modelo de inclusión educativa es una situación apremiante, dado que solo así se podrá avanzar en un terreno apenas iluminado. Dan a conocer a través de su estudio comparativo cómo se despliega el conjunto de acciones para la atención a la diversidad en centros de educación infantil, primaria y secundaria. Dentro de los resultados observables existen aspectos favorables que fortalecen el ejercicio de la inclusión como por ejemplo, la noción que se tiene sobre lo que implica la diferencia, sin embargo, ello no es en absoluto necesario aun cuando los esfuerzos se dirigen hacia una atención equitativa; la práctica docente no debe quedarse solo en el plano imaginario, debe trasladarse como afirman los autores al campo de la vida diaria: "la auto-evaluación puede ser considerada como un proceso de autoreflexión auto-crítico, de

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

auto-corrección y de auto-renovación llevado a cabo por la comunidad educativa con el fin de establecer mejoras en las dinámicas organizativas y curriculares de los centros" (pp. 428-429).

El terreno para avanzar hacia políticas y prácticas inclusivas es aún confuso, ya que los centros educativos parten de una doble funcionalidad (Jiménez & Jiménez, 2016); mientras que deben estar preparados para atender las diferencias de todo el estudiantado, es decir integrar la diversidad y convertirla en un contenido de aprendizaje más, al mismo tiempo, deben propiciar la formación de sujetos con las suficientes habilidades para desenvolverse en una sociedad diversa y compleja.

El propósito de trazar nuevos senderos en el terreno educativo es para Skliar (2005) romper con ciertos paradigmas, ya que invita a pensar y cuestionar el criterio de la norma, es decir desde el programa de la educación especial y educación regular es imperativo ocuparse de las diferencias.

Despliegue de proyectos libertarios

La preocupación estética de las escuelas para recubrir su imagen ante la sociedad o ante las autoridades educativas, conduce a experimentar riesgos que ponen en entredicho sus más fieles intentos por crear culturas inclusivas (Lugo, 2019); en el afán de dar una respuesta educativa a todo el alumnado y cumplir con los objetivos académicos, la escuela genera acciones de segregación reflejando una predisposición a crear un individuo estándar que comparta los mismos modos de ser en el mundo que los demás.

La enseñanza y formación implícita en los programas curriculares es un tema de alta trascendencia ya que de ahí se derivan los conocimientos, actitudes, habilidades y formas de ser necesarias en el alumnado, sin embargo, cuando la estrategia no tiene congruencia con la persona y mucho menos con el objetivo trazado, sucede un estancamiento, un declive que genera desarmonía y que en términos educativos conlleva a cuestionarse, si desde la educación básica se fomenta un espirito libertario, o simplemente el cumplimiento de un cierto número de requisitos para determinado nombramiento.

En el eco de estas líneas se alcanza a visualizar un pensamiento que de acuerdo con Bottini y Rinaudo (2016), tiene que ver con un funcionamiento escolar atravesado por el discurso meritocrático propio de la sociedad actual, esta clase de espejismo organizacional que encubre a las instituciones educativas, deja sin rostro, polariza el encuentro entre adultos y jóvenes dejando mínimas y precarias posibilidades de registro simbólico,

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

es decir los chicos se ven emparentados con un proceso de ambigüedad que los va dejando poco a poco sin una base sólida de identificación.

La procedencia de estos planteamientos hace resurgir y rememorar aquellos pasajes del joven Hans descrito en la obra de Hesse (2015), quien en busca de un sentido fiel a sus deseos, se viera condenado a la estirpe de unas normas y preceptos morales que según su contexto, le depararía el más grandioso de los éxitos en tanto se convertiría en un hombre de honroso conocimiento y extensa sabiduría, sin embargo, en su travesía por cumplir unas expectativas por entero ajenas a su intimidad y pensamiento libertador, le llevarían a asimilar los senderos de la vida bajo un esquema totalmente riguroso y obstinado, es decir a representarse bajo la rueda.

Ahora bien, es acaso la renuncia a los deseos y el cumplimento de las normas, la única vía de acceso para trascender al terreno de la libertad, en tanto que esta se halla íntimamente ligada a las condiciones socioculturales que ofician de base como señala Fromm (1983) la realización de la individualidad, o quizás, será que en ese proceso de reconocimiento se dé una verdadera transformación del ser que evite en lo posible, todo acto de sumisión e incertidumbre cuyos caminos conducen hacia el abandono, pues como afirma el autor:

> …si las condiciones económicas, sociales y políticas, de las que depende todo proceso de individuación humana, no ofrecen una base para la realización de la individualidad…la falta de sincronización que de ello resulta transforma la libertad en una carga insoportable. Ella se identifica entonces con la duda y con un tipo de vida que carece de significado y dirección (pp. 58-59).

La presencia mediática de circunstancias subjetivas tiende a ser un factor esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el deseo mismo de los y las estudiantes se configurará o se inhibirá en función de la posición que tenga el docente frente a sus semejantes y frente a sí mismo, de tal manera que lo fundamental en términos de Martín (2005) sea "dejar un lugar para el saber" (p. 11).

Es imperativo resaltar que la voluntad por el deseo de aprender puede concretizarse según Steimbreger (2019), por un proceso de emancipación intelectual donde la autoridad como tal, figura como un hecho clave en la relación pedagógica. La cuestión de la autoridad radica en revisar cómo esta se ha instalado en el mundo actual y específicamente en el ámbito educativo, si bien, pueden presentarse eventos que desvelan la imaginación y la libertad, también se exteriorizan hechos que lejos de impulsar, se tornan opresivos generando indiferencia e intimidación. Es

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

entonces a través del reconocimiento, la confianza y la diferenciación que pueden desplegarse movimientos emancipatorios hacia el alumnado, revalorar el vínculo de autoridad apunta a pensar en un problema que gira alrededor de los procesos de subjetivación.

La actividad del pensar como señala Colella (2018) trasciende hacia los auspicios de la alteridad, lejos de transmitirse mediante el método de la explicación escolar, el hecho de enseñar y aprender del encuentro pedagógico implica un "pensar-juntos" de la educación emancipatoria. De esta manera el autor deduce que: "Solo habrá un sujeto colectivo en la educación cuando los miembros de un encuentro educativo interrumpan la actividad de circulación de saberes a través de la puesta en acto de la capacidad igualitaria del pensamiento" (p. 49).

Si bien el hombre es un ser social que puede formarse y crear cultura según Peiró y Beresaluce (2012), la educabilidad como proceso de constitución debe reformularse como posibilidad y categoría humana, destacando la función inseparable de la subjetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la subjetividad se configuran contenidos semánticos y axiológicos, que mediante los procesos de pensamiento y reflexión, construyen un sentido congruente con la propia concepción general de la realidad.

En este proceso de transformación sobresale un aspecto nodal concerniente al paradigma de gestión escolar; la viabilidad de acompañar a todas las personas en un rumbo equitativo se despliega en tanto la escuela según Quiroga (2017), es una institución "productora de saberes, de representaciones, de prácticas, de pensamientos, de opiniones, de experiencias, de subjetividades" (p. 233).

Para favorecer el movimiento inclusivo en los centros escolares es necesario ejercer la capacidad de gestión escolar y liderazgo directivo que trasciende desde los altos mandos hasta el personal docente (Fernández, 2013). La gestión escolar aquí cobra relevancia en el sentido de aprehender y tomar conciencia de la coexistencia que se da entre el espacio educativo y contexto social. La desconexión que existe entre estas dos dimensiones ha sido señalada como una de las dificultades que se enfrentan a la hora de emprender la maquinaria de la inclusión.

La colaboración de los centros escolares con la comunidad local es un aspecto clave que sobresale en estudios como el de Azorín (2018), si bien, una de las ventajas que caracteriza a los centros en pro de la inclusión es el liderazgo educativo por parte del equipo directivo, la necesidad de establecer vínculos entre el centro y su comunidad es una cuestión pendiente en tanto se aleja de los esquemas deseables, es decir: "el trabajo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

en red y la construcción de puentes para el apoyo y la colaboración intercentros es un elemento esencial para la mejora de la inclusión" (Azorín, 2018, p. 182).

En alusión al reconocimiento del contexto local para comprender la vida interior de cada una de las instituciones escolares, es menester considerar la investigación que efectúa Paz (2014) para analizar el conjunto de percepciones y actitudes originadas en una institución de formación para la docencia; si bien el grupo de sujetos participantes mantiene percepciones favorables hacia los principios y planteamientos que engloban el marco de inclusivo, la escaza constancia para abordar elementos teórico-prácticos que conducen a una reflexión de las prácticas docentes, se convierte en un pieza coyuntural en tanto no se ve fortalecido el proceso de formación para responder a la diversidad del alumnado.

Lo anterior permite establecer los primeros pasos hacia un cambio cultural, según Ferreres (1992) conocer la cultura de los profesionales de la educación va más allá de indagar lo que circunda en el espacio del aula, prioriza que existen al menos tres dimensiones vinculadas con lo social, lo institucional y la docencia que pueden sujetarse a escrutinio, de tal manera que el interés por uno u otro campo debe estar delimitado por lo que se pretende analizar.

Centrarse en la cultura escolar para sembrar acciones inclusivas y de respeto a la diversidad invita a reflexionar sobre la identidad del colectivo docente y su compromiso respecto la resolución de problemas y procesos de mejora. De esta manera se puede decir que una cultura inclusiva se asemeja a una cultura democrática (López, 2008) basada en los principios de responsabilidad, afiliación, diversidad, autonomía, justica, control y convivencia.

Una educación pensada en términos culturales es una educación que permite superar las resistencias que la agobian actualmente, para Rodríguez (2018) esto supone, además de diversificar y articular el esquema curricular con la esfera microsocial, aprehender un saber ontológico que tiene que ver con el saber sobre la existencia misma, generando una reflexión sobre la situación social y política del contexto que lo representa.

Conclusiones

La práctica educativa para abordar el fenómeno de la diversidad, específicamente para valorar el marco de actuaciones docentes hacia el reconocimiento de las diferencias, se ha caracterizado por modelos segregacio-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

nistas y de corte homogéneo. Esta forma de proceder donde se acentúa un trabajo lineal y uniforme parece situarse en un escenario que lejos de apuntar a culturas inclusivas, se ajusta a unas necesidades que no precisamente van acorde con las del estudiantado (Begué, 2017; Cardona et al., 2017; Mendoza, 2018; Domínguez, 2019).

Sin embargo, a lo largo de los últimos años la conceptualización de las diferencias individuales ha comenzado un viraje fundamental que, asienta las bases de un debate sobre la convergencia de los escenarios socio-políticos y el conocimiento interdisciplinario. Si bien, se hace alusión a un fenómeno educativo que con la creciente globalización del mundo actual exige nuevos sentidos y significados para estudiar al hombre (Martínez, 2011), la configuración del modelo social de inclusión interpela la re-significación del encuentro pedagógico y proyectos globales de formación ciudadana.

Este movimiento de transformación como bien lo perciben algunos autores (Echeita & Sandoval, 2002; Parrilla, 2002; López Melero, 2006), apunta a transitar de un espacio opaco y reducido en términos de prácticas, culturas y políticas educativas, a un sendero donde se tome en cuenta una verdadera participación democrática de los agentes involucrados en la función educativa. Esto conlleva según Cleri y Camacho (2020) a realizar un ajuste en los aparatos o estructuras que le dan forma a los espacios escolares, entendidos estos como aquellos lugares donde se tejen identidades y formas de interpretar la realidad.

Reflexionar sobre la inclusión implica pensar en los avances y logros del sistema educativo, sin embargo, como menciona Díaz (2013) también supone hablar de sus límites y desafíos. La insuficiente implementación de prácticas inclusivas genera una fragmentación que evidencia la incapacidad del Estado para intervenir frente al fenómeno de la violencia escolar. Esta especie de cristalización que se muestra claramente en los colegios supone un doble problema: para el alumnado que sigue sintiéndose marginal, y para un gran porcentaje de trabajadores de la educación, que se sienten desbordados y sin herramientas para intervenir de modo efectivo en dichos contextos.

Este proceso de trasformación que se necesita en las escuelas para pensar otra educación, remite a tener en cuenta además de la voz de los maestros, la voz de los estudiantes y padres de familia (Azorín, 2017b). Los destinatarios de conocimientos y subjetividades cuentan también con un andamiaje subjetivo que les permite simbolizar lo que está sucediendo en el mundo exterior y que en algunas ocasiones no se toma en cuenta.

Aunado a esta situación, la investigación educativa sobre el tema de la atención a la diversidad como fundamento para el despliegue de

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

proyectos libertarios, ha comenzado a dirigir su mirada hacia otras latitudes, hacia los auspicios de la subjetividad humana (Parisí & Manzi, 2012; Escobar et al., 2015; Manrique & Mazza, 2016; Arreola, 2019).

En este tenor de ideas, Izaguirre y Alba (2016) aducen que el tema de la subjetividad ha sido polarizado en el discurso educativo y prácticas escolares debido a un enfoque bancario que a ultranza, refuerza la idea de una formación que se funda en la voluntad de dominio. Esta especie de ceguera doctrinal colapsa la palabra y el deseo propio ya que según los autores "…aprender no es apenas un proceso intelectual, sino un proceso subjetivo que integra sentidos subjetivos muy diversos, que se activan y organizan en el curso de la experiencia del aprendizaje" (p. 4).

Retomar la experiencia del claustro docente en la investigación educativa sobre la inclusión, radica según Korsgaard et al. (2020) en erradicar que el juicio del profesorado se vea tipificado bajo una serie de adiestramiento al verse obligados a seguir las pautas impuestas por métodos respaldados políticamente, por lo tanto, escuchar no solo es esencial para comprender otras perspectivas, sino también para agudizar el pensamiento en tanto crea canales de retroalimentación en el conocimiento y la experiencia.

La visión de articular la experiencia al quehacer académico como principal dispositivo de reflexión, trasciende a los espacios y discursos donde se pretende colegir una sociedad más justa y democrática (Di Franco, 2019). Es a partir de esta correlación que pueden construirse pedagogías más activas y críticas con relación a la formación de seres humanos.

De acuerdo con Mabel (2007) esta reorganización necesaria en las instituciones del saber, radica en concebir que la subjetividad del individuo se teje en función de las construcciones sociales derivadas del plano familiar y sociohistórico actual, de tal manera que la finalidad a perseguir desde las políticas sociales y educativas sea el pautar acciones para instituir proyectos de vida sólidos y por tanto, reflexionar sobre los efectos que recrudecen la desubjetivación "Lo fundamental es que la vida humana no es pura inmediatez ni permanencia cotidiana, es posibilidad de proyectar un futuro. La creación de posibilidades que habiliten un porvenir" (p. 86).

Bibliografía

ACEVEDO, Luz, RAMÍREZ, Ana, SILVA, Álvaro & CÁRDENAS, Claudia
2015 Sentidos y significados de la diversidad: una mirada desde las comprensiones de los niños y niñas a partir de sus vivencias escolares. *Plumilla Educativa,* 128-149. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1601.2015

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

ARREOLA, Roxana
2019 Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación, 43*(2). http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30898
AZORÍN, Cecilia
2017a Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación del profesorado, 21*(2), 29-48. https://bit.ly/3Ojl6q7
2017b Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación, 28*(4), 1043-1060. https://bit.ly/3QNvBDC
2018 Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *33*(1), 173-188. https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502
AINSCOW, Mel
2005 Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3*(3), 5-20. https://bit.ly/3ODJrXj
BALLESTER, Francisco & ARNAIZ, Pilar
2001 Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* (41), 39-58. https://bit.ly/3OkcYWt
BEGUÉ, Andrea
2017 *La atención a la diversidad en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Análisis de la relación entre el texto y el contexto.* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid.
BENÍTEZ, Lina, IBARRA, Luz & CARDONA, Claudia
2016 Las mas-caras de la diversidad. *Plumilla Educativa*, *18*(2), 268-284.
BOTTINI, Mariana & RINAUDO Lucía
2016 Constitución subjetiva en la adolescencia: escuela media, meritocracia y procesos de exclusión-inclusión. *Revista Pilquen Sección Psicopedagógica, 13*(2), 20-28. https://bit.ly/3Ne4kaF
BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel
2015 *Guía para la Educación Inclusiva.* Bristol, UK: FUHEM Educación Ecosocial.
BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude
1996 *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, D.F: Fontamara
BLEICHMAR, Silvia
2007 *La construcción de las legalidades como principio educativo.* Conferencia de Silvia Bleichmar en la Universidad de Rosario.
2008 *Violencia social-violencia escolar, de la puesta de límites a la construcción de legalidades.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
BRAVO, Pedro
2014 Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 17*(2), 123-138. https://bit.ly/3ygoeNM
BRENNAN, Aoife, KING, Fiona & TRAVERS, Joe
2019 Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education,* 1-18. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

CAMARERO, Marta, TIERNO, Juana, BARRIOS, Charo & IRANZO, Pilar
2020 Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos. La perspectiva de los directores. *Revista de Educación, 388*, 167-192. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451
CAJIBIOY, Irene, SEVILLA, Elkin, DÍAZ, Freddy & MENJURA, María
2014 Contexto educativo…encuentros y desencuentros de la diversidad. *Plumilla Educativa,* 274-294. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.766.2014
CARDONA, María, TICHÁ, Renáta, ABERY, Brian & CHINER, Esther
2017 *Análisis de la coherencia de los planes de estudio de maestro con el estándar de la diversidad desde la perspectiva del alumnado.* Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Universidad de Alicante.
CIFUENTES, José
2016 Inclusión e identidad desde las prácticas discursivas de los estudiantes en la escuela. *Revista Educación y Desarrollo Social, 10*(9), 78-97. https://doi.org/10.18359/reds.1450
COLELLA, Leonardo
2018 Los procesos de subjetivación política en la educación. La teoría del sujeto de Alain Badiou y el acontecimiento Jacotot. *Revista de Filosofía, 89*, 37-49. https://bit.ly/3OBU0u2
CORNEJO, Carolina, OLIVERA, Eduardo, LEPE, Nancy & VIDAL, Rubén
2017 Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. *Revista Electrónica Educare, 21*(3). https://bit.ly/3zZ5zYh
CLERI, Mónica & CAMCHO, Adriam
2020 La educación intercultural para el fortalecimiento de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales, 4*(2), 8-14. https://bit.ly/3A2rtJV
DELORS, Jacques
1996 *La educación encierra un tesoro.* España: Santillana Ediciones
DÍAZ, María
2013 Educación inclusiva y violencia escolar: límites y desafíos. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, 10,* 1-9. https://bit.ly/3bnPdOv
DI FRANCO, María
2019 Formación docente y sentidos de frontera. *Praxis Educativa Argentina, 23*(3), 1-5. https://bit.ly/39Pg6dV
DOMÍNGUEZ, Cynthia del Pino
2019 Interculturalidad y aulas inclusivas. *Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social, 12*, 31-45. https://bit.ly/3QKl24g
DUEÑAS, María
2010 Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 358-366. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538
DUSCHATZKY, Silvia
1996 De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa,* (15), 1-12. https://bit.ly/3buT6S1

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

ESCARBAJAL, Andrés, ARNAIZ, Pilar & GIMÉNEZ, Ana
2017 Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación, 28*(2), 427-443.
ESCOBAR, Jorge, ACOSTA, Fabián, TALERO, Luz & PEÑA, Javier
2015 *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media.* Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, Colombia.
ECHEITA, Gerardo & DUK, Cynthia
2008 Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 1-8. https://bit.ly/3QYzHZZ
ECHEITA, Gerardo & SANDOVAL, Marta
2002 Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación, 327,* 31-48. https://bit.ly/39TJgsj
EFTHYMIOU, Efthymia & KINGTON, Alison
2017 The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Cogent Education, 4*(1), 1-22. https://bit.ly/3OHh3U6
FERNÁNDEZ, José
2013 Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 82-99. https://bit.ly/3yiRVxM
FERRERES, Vicente
1992 La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.* Universidad de Sevilla, Sevilla.
FRANDSEN, María
2014 La tarea docente frente al proceso de (des) subjetivación a través de las culturas escolares. *Diálogos Pedagógicos,* (23), 75-84. https://bit.ly/3xQzXkM
FROMM, Erich
1983 *El miedo a la libertad.* México D.F.: Ediciones Paidos.
GALÁN, Fabián
2012 *Diversidad y Educación: diagnóstico y propuesta de organización para la construcción de una escuela inclusiva. Un estudio de casos en la provincia de Jujuy-Argentina.* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona. Facultad de pedagogía.
GARCÍA, Wilson, BELESACA, Oscar & JARA, Gabriela
2018 Prácticas inclusivas de los docentes. *Revista Killkana Sociales, 2*(2), 25-30. https://bit.ly/3Oj5P8E
HESSE, Hermman
2015 *Bajo la rueda.* México D.F.: Editores Mexicanos Unidos, S. A.
IZAGUIRRE, Rafael, & ALBA Dixan
2016 Reflexiones sobre el papel de la subjetividad en el proceso docente-educativo. *Revista Médica Multimed, 20*(2) 449-460. https://bit.ly/39XJAWO
JUÁREZ, José, COMBONI, Sonia & GARNIQUE, Fely
2010 De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos,* 41-83. https://bit.ly/3yeDTgB

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

JIMÉNEZ, Claudia & BUITRAGO, Luz
2011 Prácticas inclusivas. Esperanzas de humanidad. *Plumilla Educativa, 8*(2). 234-243. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.8.495.2011
JIMÉNEZ, Karla & JIMÉNEZ, Vanessa
2016 Gestión de la diversidad: Aportes para un liderazgo inclusivo. *Revista Ensayos Pedagógicos, 11*(1), 57-72. https://doi.org/10.15359/rep.11-1.3
KACHINOVSKY, Alicia
2017 Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis,* (125), 11-28. https://bit.ly/3nhT42u
KRISTIN, Hanne
2019 Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education,* 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065
KORSGAARD, Morten, LARSEN, Vibe & WIBERG, Merete
2020 Thinking and researching inclusive education without a banister-visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 24*(5), 496-512. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680
LEDEZMA, María
2017 Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación, 27*(50), 94-107. https://bit.ly/3NiagPW
LINDNER, Katharina-Theresa & SCHWAB, Susanne
2020 Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education,* 1-21. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450
LÓPEZ, Julián
2008 Cómo hacer duradera la democracia en las escuelas. *Monográficos Escuela,* 11-14. https://bit.ly/3HXcl2z
LÓPEZ-MELERO, Miguel
2006 La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica, 29,* 4-18. https://bit.ly/3OG8Uj2
LUGO, Tatiana
2019 Las voces de los estudiantes frente al sentido y significado de la diversidad. *Plumilla Educativa, 24*(2), 15-36. https://bit.ly/39TppcH
MABEL, Nora
2007 La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia Actual Online HAOL,* (13), 81-88. https://doi.org/10.36132/hao.v0i13.201
MANRIQUE, María Soledad & MAZZA, Diana
2016 Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 8*(13), 1-21. https://bit.ly/3NiTIr4
MARTÍN, Ramiro
2005 Entre el deseo y la invención del saber. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(12), 1-14. https://doi.org/10.35362/rie36122738
MARTÍNEZ, Begoña
2011 Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(1), 165-183. https://bit.ly/3btS08I

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

MAYA, Cristina, MÉNDEZ, María & MENDOZA, Fernando
2017 Atención a la diversidad estudiantil: retos en el contexto universitario mexicano. *Revista de investigación en educación, 15*(1), 62-74. https://bit.ly/3HPNbml
MEDRANO, Hernán
2001 *Atención a la diversidad desde la calidad y la equidad en la educación básica.* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.
MENDOZA, Rosa
2018 Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación,* (50) 1-16. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-009
MICHAILAKIS, Dimitris & Reich, Wendelin
2009 Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research, 3*(1), 24-44. https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.10.001
MIRANDA, Mirian
2018 *La atención a la diversidad en la educación básica en Austrias: la visión del profesorado de orientación educativa.* (Tesis de doctorado). Universidad de Oviedo.
MOLINA, Yasna
2015 Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios Pedagógicos, 41,* 147-167. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010
MOSQUERA, Carlos & RODRÍGUEZ, María
2018 Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB, 18*(1), 255-267. https://doi.org/10.21500/16578031.2771
MUÑOZ, Yolanda
2008 *Las creencias de los profesores de Educación Infantil y primaria sobre la Inclusión Educativa.* (Tesis de Doctorado). Universidad de Alcalá.
NOBILE, Mariana
2014 Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad,* 68-80. https://bit.ly/3NiOfk2
OCAMPO, Aldo
2015 La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional. Tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la infancia y la adolescencia, 9*, 1-30. https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3331
OSSA, Carlos, CASTRO, Fancy, CASTAÑEDA, María & CASTRO, Juana
2014 Cultura y Liderazgo Escolar. Factores Claves para el Desarrollo de la Inclusión Educativa. *Actualidades Investigativas en Educación, 14*(3), 1-23. https://bit.ly/3ndipdK
PARISÍ, Elio & MANZI, Adrián
2012 Intervenciones psicoanalíticas en el trabajo grupal con alumnos de profesorados y profesores de primaria y secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología,17*(1), 45-61. https://bit.ly/3QWPt7A

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

PARRILLA, Ángeles
2002 Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 11-30. https://bit.ly/3ngyyz8
PAZ, Carla
2014 *Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.* (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante.
PEIRÓ, Salvador & BERESALUCE Rosario
2012 Subjetividad y educabilidad. Orientaciones para la praxis docente. *Exedra: Revista Científica,* (6), 105-122. https://bit.ly/3bo0lef
PÉREZ, Enrique, ALFONZO, Norys & CURCU, Antonio
2013 Transdisciplinariedad y educación. *Educere: Revista Venezolana de Educación, 17*(56), 15-26. https://bit.ly/3OjcGyU
PONS, Leticia, ESPINOSA, Iván, CONTRERAS, Jesika & ESTRADA, Danae
2019 Profesores(as) que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana de Educación,* (77), 15-35. https://bit.ly/3OoRd7O
PUJOLÀS, Pere
2003 *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo.* Universidad de Vic.
PLANCARTE, Patricia
2016 *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México.* (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia, España.
PLATA, María Eugenia
2018 Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal, 20*(2), 290-302. https://doi.org/10.14483/22487085.12624
QUIROGA, Alberto
2017 Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 4*(8), 221-235. https://bit.ly/3QQdNYO
REBOLLEDO, Teresa
2017 *Formación de Profesorado de Educación Primaria y Educadores/as Sociales en atención a la diversidad. Estudio comparado entre España y Argentina.* (Tesis de doctorado). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
RODRÍGUEZ, Milagros
2018 La Educación Patrimonial y la Formación Docente desde la Transcomplejidad. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 20*(3), 431-449. https://doi.org/10.36390/telos203.03
SALES, Auxiliadora
2006 La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(3), 201-217. https://bit.ly/3QETgWO
SAVOLAINEN, Hannu, MALINEN, Olli-Pekka & SCHWAB, Susanne
2020 Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion -a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education,* 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

SCIOSCIOLI, Sebastián
2015 *La educación básica como derecho fundamental: Implicancias y alcances en el contexto de un estado federal.* Buenos Aires, Argentina.
SCHWAB, Susanne & ALNAHDI, Ghaleb
2020 Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(4), 321-330. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492
SKLIAR, Carlos
2005 Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía,17*(41), 9-22. https://bit.ly/3ngQA4k
STEIMBREGER, Lautaro
2019 ¿Autoridad emancipatoria? Una aproximación desde El maestro ignorante de Jacques Rancière. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades, 51*(94), 57-79. https://orcid.org/0000-0002-6286-3536
UNESCO
2000 *Foro Mundial sobre la Educación.* Dakar, Senegal: UNESCO
UNESCO
2015 *Declaración de Incheon Educación 2030.* República de Corea: UNESCO.

Fecha de recepción del documento: 16 de julio de 2021
Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2021
Fecha de aprobación del documento: 20 de noviembre de 2021
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 207-236.

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.08

Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela[1]

Sociological contributions of Durkheim and Bernstein to sociocultural diversity in school

Juan Antonio Carrasco-Bahamonde[*]
Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España
juanantonio.carrasco@autonoma.cat
https://orcid.org/0000-0001-8015-391X

Resumen

Existe consenso en torno a que la disciplina sociológica brindó un marco para comprender las relaciones entre los sistemas educativos y los contextos sociales más amplios en que se emplazan. No obstante, los retratos que ha esbozado aquella tradición en torno a la escuela, adquieren significados contrastantes. Las perspectivas que explora este articulo surgen como una respuesta a la obsolescencia de los modelos determinísticos del cambio educativo y su dificultad para explicar aquellos procesos de cambio que tienen lugar en la escuela. El presente artículo ofrece una reflexión teórica en torno a la cuestión de la diversidad sociocultural, a partir de la distinción entre los órdenes instrumental y expresivo en la escuela, delimitando la diversidad como un ámbito problemático y brindando herramientas conceptuales a partir de las aportaciones de Durkheim y Bernstein. El abordaje propuesto está anclado a la distinción entre los modelos de relaciones integrativas basadas en la solidaridad orgánica y mecánica, presentando un esfuerzo sistemático de teorización en torno al ámbito de prácticas educativas. Finalmente, se concluye que las políticas educativas se enfrentan a un dilema entre la exigencia de rendimientos especializados y un conjunto de competencias, valores y creencias basales en el contexto de sociedades que se complejizan y diversifican aceleradamente y aspiran a una coexistencia entre las dinámicas de cambio tecnológico y profundización democrática.

Palabras clave

Educación, diversidad sociocultural, sociología de la educación, inclusión, equidad, política educativa

Forma sugerida de citar: Carrasco-Bahamonde, Juan Antonio (2023). Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 34,* pp. 237-263.

[*] Licenciado en Sociología, y Magister en Filosofía . Actualmente es candidato a Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona e Investigador asociado al Centro de Investigación en Globalización, Educación y Política Social (GEPS) de la misma universidad. Sus áreas de investigación abordan los contextos de generación de las políticas educativas y los cambios en el diseño regulatorio de los sistemas escolares.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Abstract

There is consensus that the sociological discipline provided a framework for understanding the relationships between education systems and the broader social contexts in which they are situated. However, the portraits that tradition has sketched of schools take on contrasting meanings. The perspectives explored in this article arises as a response to the obsolescence of deterministic models of educational change and their difficulty in explaining those processes of change that take place in schools. This article offers a theoretical reflection on the concerns of socio-cultural diversity based on the distinction between the instrumental and expressive orders in schools, delimiting diversity as a problematic area and providing conceptual resources based on the contributions of Durkheim and Bernstein. This approach is conceptually anchored to the distinction between models of integrative relations based on organic and mechanical solidarity and presents a systematic effort to theorise educational practices. The article concludes that educational policies address a dilemma between the demand for specialised performances and a set of core competencies, values, and beliefs in the context of societies that are equally complexifying and diversifying rapidly, societies that aspire to a coexistence between the dynamics of technological change and democratic life.

Keywords

Education, sociocultural diversity, sociology of education, inclusion, equity, educational policy

Introducción

Los propósitos orientados a revertir la segregación escolar, ampliar la diversidad sociocultural y los niveles de inclusión en el sistema escolar; se consolidan como articuladores de las políticas educacionales, dando paso a una suerte de 'giro inclusivo', tanto en el debate educacional presente en los contextos nacionales, como en el discurso de influyentes agencias globales (Unesco, 2005; Blanco, 2006; Ainscow, 2020). En este sentido, la diversidad sociocultural es redefinida como un auténtico *recurso educativo* y la inclusión de aquella diversidad en la escuela debe convertirse en la base sobre la cual se organizan los aprendizajes, en ello resulta indispensable remover las barreras de acceso, participación y logro de los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de contextos socialmente desfavorecidos (Unesco, 2005).

El objetivo que se propone el presente artículo es desarrollar una reflexión teórica en torno a la cuestión de la diversidad sociocultural en los centros educativos –definiéndola como un ámbito problemático– brindando herramientas conceptuales para comprender cómo se estructura la práctica educativa a partir de las contribuciones de Durkheim (1982) y la recontextualización de sus concepciones propuesta por Bernstein (1988, 1988b,1989), para poder referirse a los órdenes instrumental y expresivo en la escuela. Como se desarrollará, en las siguientes líneas, este abordaje se encuentra anclado a la distinción entre los modelos de relaciones integrativas, basadas en la solidaridad orgánica y mecánica, la

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

cual ofrece una concepción de la dinámica social que regula los modelos de transmisión cultural y formas de control en la escuela.

Durante los últimos años, esta 'perspectiva inclusiva' de las políticas educacionales suele destacar, tanto la importancia de incentivar ambientes escolares diversos, como los retos complejos que experimentan los sistemas educativos que buscan elevar su mixtura social y cultural, pero no siempre se comprende cómo ciertos centros escolares pueden ser tendencialmente más proclives a adoptar estos enfoques en su práctica educativa y por cierto, aquellas escuelas que lo promueven precisamente *a pesar* de la política, cómo se organizan aquellas prácticas en su relación con las múltiples exigencias y crecientes expectativas a las que deben responder las escuelas y el sistema educativo; incluyendo la expansión de los instrumentos de rendición de cuentas, la estandarización y un diseño regulatorio basado en la competición (Carrasco y Carrasco, 2022). Por otro lado, cabe preguntarse cuáles son los efectos que este énfasis en la diversidad puede producir en familias de 'grupos medios o medio-alto' especialmente en contextos institucionales que privilegian la elección escolar, y si finalmente, una consecuencia no deseada de estas políticas educativas sea precisamente el éxodo de aquellas familias de la escuela pública y una tendencia mayor a vincularse con otros de similares características.

Tomando estos elementos en consideración, el planteamiento del presente trabajo sostiene que la inclusión de la diversidad sociocultural en la escuela no tiene que ver simplemente con adoptar un enfoque metodológico para la enseñanza, sino que representa un proceso activo de aprendizaje social que se lleva a cabo en contextos específicos. En esta línea, el enfoque de la ecología de la equidad propuesta por Ainscow, et al. (2012) y Ainscow (2020) sugieren que la equidad de las experiencias de los estudiantes no se juega sólo en el nivel de la escuela o la sala de clases sino también en relación con el marco más amplio en que se insertan, incluyendo aspectos como las características institucionales de los sistemas educativos, el contexto socioeconómico, cultural y político. En este sentido, un aspecto crítico, como advierten Blanco (2006) y Armijo (2018), reside en la diversidad de registros en que se estructuran los discursos sobre la inclusión escolar y ciertamente un uso *general* que tiende a subestimar las condiciones estructurales vinculadas a las desigualdades e inequidades educativas como pueden ser los cambios demográficos que experimentan los territorios, las dinámicas económicas en el entorno de la escuela o discrepancias en el ámbito de las macropolíticas, dirigidas a los sistemas educativos (Blanco, 2006; Armijo, 2018).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

Los problemas relativos a la inclusión de la diversidad sociocultural en la escuela y la necesidad de revertir las tendencias asociadas a la segregación escolar, adquieren cada vez mayor relevancia en el ámbito de las políticas educativas. La segregación escolar se puede definir como una distribución desigual de los estudiantes, según sus características socioeconómicas, culturales, de género o étnicas no siendo necesariamente un efecto de políticas deliberadas sino que responde a diversos factores como pueden ser la segregación residencial, la presencia de un mercado educativo o prácticas de selectividad en el acceso a la escuela (Bellei, 2015). Esta concepción de la segregación debe ser contrapuesta a la de una mixtura sociocultural y económica, lo que nos remite a que los estudiantes coexisten en un centro educativos y presentan atributos diferenciados lo que permite una mayor densidad de relaciones integrativas entre ellos.

Como sostiene Bonal (1998), existe consenso en torno a que la disciplina sociológica brindaría tempranamente un marco de pensamiento para indagar y comprender las relaciones complejas que median entre los sistemas educativos y los contextos sociales más amplios en que se emplazan (Bonal, 1998). No obstante, los retratos que ha esbozado aquella tradición sociológica en torno a la escuela adquieren significados abiertamente contrastantes y hasta cierto punto polémicos. De este modo, como lo formula Dale (1986), sobre la escuela parecen pesar fuerzas de dirección opuesta: en uno de sus extremos se cifra la experiencia educativa como una ruta de diferenciación para la formación de destrezas que anticipa los roles que adquieren los individuos en la vida adulta y especialmente en el ámbito del *trabajo*.

En el otro extremo de un continuo pendular, prevalece la noción de que la escuela se presenta como un espacio más abierto e igualitario, que la sociedad en su conjunto; por lo tanto, una fuerza democratizadora de las relaciones sociales y políticas. En el análisis de los sistemas educativos, se combinan ambos propósitos de tal manera que ninguno termina de subordinarse completamente al otro (Dale, 1986). De este modo, en unas vertientes de tono funcionalista los sistemas educativos aparecen más orientados a responder a las exigencias de la especialización técnica y la división del trabajo (Parsons, 1982, Luhmann, 1996, 1998). Como contrapartida, encontramos una visión sustantiva de la educación como un poderoso medio para integrar a los individuos en el marco de los valores y prácticas necesarias para fortalecer la ciudadanía y la política democrática (Durkheim, 1982). Mientras que la primera dimensión se puede asimilar preliminarmente a un orden instrumental, que tiene como propósito desarrollar las destrezas que demanda la incorporación a los procesos

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

productivos y su creciente división técnica, la segunda resulta expresiva de un ideal normativo de sociedad, que apunta más bien a la noción de una experiencia y lazos compartidos, vinculada a la transmisión de valores culturales, creencias y normas.

Desde el punto de vista de los ciclos de enseñanza, Calero y Bonal (1999) sostienen que ésta última resulta más próxima, por cierto, a la enseñanza primaria y secundaria que a las rutas de diferenciación de la enseñanza superior. De este modo, se delimita una suerte de experiencia basal y colectiva que constituye el fundamento para la construcción de un tipo de ciudadanía a partir del fortalecimiento de los valores democráticos y se realiza a través de las generaciones más jóvenes como también a través de las interacciones entre los profesores, directivos y familias.

Para llevar a cabo el siguiente análisis, se examinan las contribuciones de Durkheim y Bernstein, circunscritas al ámbito de la sociología de la educación. El supuesto a partir del cual se organiza esta revisión se debe a que estos autores ofrecen un desarrollo constante a través de varias décadas y que, salvo unos escritos iniciales que el propio Bernstein desestima reeditar, presenta un grado importante de cohesión y unidad en torno a la búsqueda de un marco que permita desentrañar la naturaleza del orden, el control simbólico y la vinculación entre los niveles macroestructural incluyendo los conceptos de clase social como una perspectiva central y la dinámica interaccional a partir de la cual las agencias culturales realizan la transmisión en la escuela[2]. Dada esta consistencia de las aportaciones de ambos autores se seleccionó un conjunto de textos que profundizan en su perspectiva teórica.

El artículo se organiza del siguiente modo: en la primera sección se presenta una síntesis de los problemas y limitaciones que experimentan los enfoques críticos en sociología de la educación. En segundo lugar, se realiza la exposición de la teoría durkhemiana de la división del trabajo social en su vinculación crítica a la tradición de la economía política. Tomando este planteamiento como base, a continuación, en la tercera sección, se contextualiza los planteamientos de Bernstein destacando distintos rendimientos para el análisis de las lógicas de acción que despliegan las escuelas como respuesta a los entornos institucionales y regulatorio, en una perspectiva contemporánea. Finalmente, se sintetizan en las conclusiones las ideas principales que se elaboraron en el artículo, sus resultados y se señalan retos para las políticas educacionales que se orientan a la inclusión de la diversidad sociocultural en la escuela.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

Enfoques críticos en Sociología de la Educación

Los enfoques críticos en la sociología de la educación se centraron en los límites de los procesos de reforma educativa y advierten que la capacidad que tienen los sistemas escolares de revertir las desigualdades de origen de los estudiantes es reducida, dadas las condiciones estructurales más amplias a las que están sujetas y en que se insertan. En este sentido, los trabajos clásicos de Bourdieu y Passeron (1977, 2008) la noción de aparatos ideológicos del estado que propone Althusser (1971) como su aplicación posterior a la escuela en Francia de Baudelot y Establet (1974) o el principio de correspondencia de Gintis y Bowles (1976), son indicativos de una sospecha en torno al 'aparato escolar' como parte de una trama de dominación y reproducción social donde se clausura la reflexividad de las agencias educativas.

Si bien, estos abordajes críticos poseen un diagnóstico común sobre los sistemas educativos, existe discrepancia respecto del mecanismo a través del cual se vehiculizan los efectos del sistema educativo en la estratificación social y cómo en definitiva la estructura social reproduce las desigualdades sociales. Mientras que, para Bourdieu, et al. (1977) la educación constituye un valioso capital cultural en un mercado de bienes simbólicos donde las clases burguesas poseen el código de desciframiento, para Bowles y Gintis (1981) el sistema educativo brinda una suerte de adiestramiento de la conciencia para asumir roles de subordinación y el conformismo social indispensable para que esas relaciones se perpetúen.

Una idea que ha guiado estos estudios críticos es que habría un isomorfismo entre el modo cómo se organizan los procesos y las relaciones sociales en la escuela con las formas de producción y los requerimientos de la economía capitalista, orientada a la acumulación. De esta forma, la experiencia escolar prefigura lo que serán las relaciones sociales de subordinación al aparato productivo y el ciclo de reproducción del capital (Gintis y Bowles, 1981). A partir de dicha premisa, estas críticas radicales apuntaron a mostrar los límites de los procesos de reforma orientados al sistema educativo y cómo estos tienden más bien a reproducir las desigualdades de origen y la clase social de los estudiantes al mismo tiempo que dotan de legitimidad estas desigualdades a través de la asignación de credenciales educativas, formas de refinamiento cultural o mediante disputas por el control de mercados simbólicos (Bourdieu y Passeron, 1977, Bernstein, 1988, Collins, 1989, Bernstein, 1988).

De este modo, el sistema educativo es entendido como un mecanismo capaz de dotar a los distintos grupos sociales de símbolos, de distinción cultural, de forma que son las clases burguesas las que poseen el

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

código de desciframiento del entramado educativo donde se juega y se "individualiza" el fracaso escolar entre quienes provienen de las clases trabajadoras o subordinadas, siendo asimilado simplemente como un desenlace propio y determinado por los 'déficits' individuales. A partir de esta premisa, estos trabajos apuntaron preferentemente a mostrar cómo las características de los sistemas educativos suponen una serie de reglas tácitas que favorecen a algunos al mismo tiempo que consolidan la desventaja de otros.

Baudelot y Establet (1976) buscan precisamente romper con aquello que denominan la ideología o el mito de la escuela unificada; esto es, comprender las trayectorias escolares como un itinerario progresivo de avance hacia las cimas del conocimiento y el saber universal, en un entorno institucionalmente normado, articulado y coherente con iguales reglas e incentivos para todos los estudiantes. A diferencia del análisis de la transmisión cultural educativa que proponen Bourdieu y Passeron (1977), donde el sistema escolar es analizado desde los valores producidos en su "cúspide", para Baudelot y Establet (1976): "Ese privilegio de la esfera universitaria (y de las escalas escolares que preparan directamente para ella) no es implícito de una coyuntura. Es necesariamente producido por el funcionamiento del propio sistema escolar" (1976, p. 14).

Esta teoría de las dos redes escolares supone itinerarios, formas de tránsito y exclusión a través de los ciclos de enseñanza a través de rutas sin pasarelas ni enlace de lo cual, resultan rutas herméticas que están determinadas por la estructura de las clases sociales y sirven a distintas vías de salida del sistema escolar; especialmente para la inserción fuera de él, en el ámbito del trabajo. Las dos redes de escolarización son la red primaria-profesional y la secundaria-superior, las cuales no coinciden necesariamente con las rutas de diferenciación que ha definido el diseño institucional aunque por cierto las suponen.

El ciclo de enseñanza en la escuela cobra sentido y unidad especialmente en la perspectiva de quienes logran culminar la educación superior. Baudelot y Establet (1974) denuncian esta idea de la progresión escolar a través de los distintos niveles del proceso formativo como un punto de vista para las clases burguesas, escriben: "No puede hablarse de la unidad de la escuela más que desde un punto de vista bien determinado" (1976, p. 54). La escuela no es continua ni unificada, sino para aquellos que la recorren entera. Más que un sólido continúo escolar lo que estos autores apuntan es la existencia de dos circuitos paralelos de escolarización, dependiendo de la estructura de las clases sociales. Los procesos de reforma educativa tienden a ocultar estas divisiones y su escaso

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

éxito se debe en parte a la comprensión de los sistemas educativos como un conjunto unitario. Las rutinas institucionales, los estilos de enseñanza o los tiempos de escolarización como la composición del profesorado son de naturaleza heterogénea, y no se pueden asimilar simplemente a un esquema univoco. Para la gran mayoría, el desenlace de la trayectoria educativa a través del sistema educativo son las formas de producción y trabajo manual, sino el desempleo y la precarización.

Para Baudelot y Establet (1976), la escuela primaria y la formación profesional temprana, constituyen una red específica con sus propias reglas de entrada, tránsito y salida. Los estudiantes para transitar a la educación secundaria y, ciertamente, a la esfera universitaria superior deben romper con este mundo sin estar conscientes o preparados necesariamente para aquello (Baudelot y Establet, 1976). En esta perspectiva, la educación primaria dista del aura democratizadora y el prestigio que ha ganado como aquella "experiencia común" igualitaria donde se instituye los valores del sistema educativo y la igualdad de oportunidades, sino sería un espacio de diferenciación y división donde los estudiantes comienzan su camino al trabajo manual o la especialización productiva.

Para Gintis y Bowles (1981) lo que estaría en la base de los programas de reforma escolar es una concepción progresista liberal que asume que las políticas pueden contener y mitigar los efectos desestabilizadores de la expansión del ciclo económico, como son "la fragmentación de las comunidades, el deterioro del medio ambiente natural, el trabajo enajenado y las condiciones laborales inhumanas, la insuficiencia de los servicios sociales necesarios y la distribución poco equitativa del ingreso" (1981, p. 31).

El principio de correspondencia que formulan Gintis y Bowles (1981), plantea que la escuela no sólo legitima las diferencias de origen sino anticipa y prepara a los estudiantes para las relaciones sociales que llevaran a cabo en la esfera de la producción caracterizadas por la subordinación y la falta de expectativas, integrándolos de este modo al sistema económico: "las relaciones sociales de la educación (…) son una réplica de la división jerárquica del trabajo" (1981, p. 176). De este modo, Bowles y Gintis (1981) coinciden con la perspectiva que la escuela premia una conducta conformista y reduce la capacidad crítica de los sujetos a la aceptación del orden y las normas.

Los procesos de reforma educativa tenderían a ocultar estas divisiones y su esquivo éxito se debe en parte a que su diseño supone la noción de los sistemas educativos como un conjunto unificado y coherente. Las rutinas institucionales, los estilos de enseñanza, o los tiempos de

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

escolarización como la composición del profesorado son de naturaleza heterogénea y no se pueden asimilar simplemente a un esquema univoco. La consecuencia de este tipo de planteamientos es que la reforma progresista liberal de la escuela que critican Bowles y Gintis (1981) nos ofrece un ángulo demasiado estrecho sin que sea viable la transformación del sistema educativo, de no mediar una transformación de la base en que se organiza la estructura económica.

Por otro lado, tomando una perspectiva weberiana, las conclusiones de Collins (1989) en su estudio del sistema educativo norteamericano se acerca de la idea de Bowles y Gintis (1981) en torno a que el sistema educativo premia el conformismo y la aceptación acrítica del orden por parte de los estudiantes. Las evaluaciones en la escuela no reflejarían sino el juicio de los profesores respecto de la sumisión de los estudiantes al sistema y "premia una particular forma de conducta conformada" (1989, p. 39). En este sentido, los hallazgos de Collins (1989) sugieren que la tendencia principal de los sistemas educativos masivos es responder a la creciente *credencialización* de la estructura ocupacional a través de un sistema complejo de grados, y a la disminución relativa de los trabajos productivos en favor de áreas de servicio, tendencia que produce una tensión a partir de la cual se intensifica la disputa por el control en el acceso a posiciones reservadas a los grupos dominantes. En este sentido, Collins (1989) acuña la noción de 'sinecuras' para referirse a formas de trabajo no manual basadas en el control de la organización productiva y los contextos simbólicos de interacción.

De este modo, para Collins (1989) el mecanismo que mejor explicaría el acceso a las posiciones de privilegio (sinecuras) en la estructura ocupacional sería la suma absoluta de los años de escolarización y los grados obtenidos a través de ella: "Los grados, la capacidad de obtenerlos, operan como una forma especializada de control dentro del propio sistema escolar, reflejando el juicio del enseñante sobre la sumisión al sistema del estudiante" (1989, p. 28).

No obstante, estas perspectivas críticas trajeron consigo dificultades para observar los procesos de cambio que estaban tomando lugar en el campo educativo y sus políticas. La sociología de Basil Bernstein (1988, 1989) es una forma de respuesta a las limitaciones que presenta el principio de correspondencia que sostiene un isomorfismo entre la naturaleza de los procesos productivos con la organización de los sistemas educativos (Gintis y Bowles, 1981), o de un modo más refinado, formas de determinación y autonomía relativa que falla en su explicación de los procesos de cambio y cómo se traducen aquellos cambios de la organiza-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

ción social en la escuela o finalmente en comprender la dinámica mayor de cambio en los sistemas educacionales. Como contrapartida, un conjunto de críticas a estos planteamientos proviene especialmente de las vertientes interaccionistas, etnográficas y fenomenológicas, que orientan su atención a los procesos lingüísticos de significación en que los individuos definen un ordenamiento de la realidad, necesariamente inestable y parcial (Willis, 1979).

Como lo muestra el trabajo de Willis (1979) estos abordajes se interesaron en sondear la cultura escolar como estructuras latentes de significación es decir, un universo de sentidos sedimentados en un marco intersubjetivo de consenso y disputa, un ámbito que se presenta de manera eminentemente práctica o pre-reflexiva, a través de estructuras que son dadas fácticamente y no requieren una explicación en la práctica cotidiana para dotarlas realmente de sentido (Willis, 1979). Estas investigaciones estructuran su foco de indagación en un microcosmos social y tienden a interesarse en la observación de los procesos interaccionales al interior del aula y la escuela. No es extraño, en este sentido, que comenzaran a ganar terreno propuestas de una sociología del currículum; es decir, la exploración de las fronteras entre el conocimiento oficialmente establecido y aquel no válido, una corriente de transmisión de disposiciones como un 'currículum oculto', cómo estas líneas divisorias se establecen y cuál es el contenido político latente de los aprendizajes que se privilegian en la formación escolar.

Para el paradigma del interaccionismo simbólico, tanto el tono funcionalista de los modelos descritos como sus críticos reproductivistas o neo-marxistas, orientó la investigación a una especie de punto de no retorno, esbozando preguntas que parecen subordinar a intereses teóricos la esfera donde se disputan los sentidos sociales que los actores vehiculizan a partir de sus prácticas efectivas. Como sostiene Bonal (1998) a partir de la crítica a estos enfoques estructurales la socialización de los individuos siempre se presenta como un proceso parcial e imperfecto, y se abre un amplio campo de (micro) disputas en el nivel interaccional donde los sujetos no son precisamente receptores pasivos de los ordenamientos estructurales de la realidad social, sino que le confieren sentido, alterándola en un marco de posibilidades y recursos dados.

De este modo, las vertientes investigativas enraizadas en el interaccionismo simbólico y la etnometodología no fueron sólo una respuesta crítica al estructural funcionalismo o su opción metodológica-cuantitivista, sino también una apuesta por explorar los márgenes donde el mundo escolar se presenta como fractura, como una tensión inestable

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

entre agentes e instituciones. Este enfoque se interesó profundamente sobre cómo los sujetos experimentaron las situaciones de exclusión, por ejemplo, en centros de reclusión o bajo otras formas de burocracia institucional, como también se estructuran los procesos de significación del individuo, sus recursos diferenciados para dar respuesta a los circuitos cerrados de la socialización que concibieron las teorías de tipo estructural.

Como sostiene Bonal (1998) en el campo de la sociología de la educación, el interaccionismo y la fenomenología van a desplazar el eje de las preguntas, desde la escuela como institución, y sus funciones de estabilización o reproducción social, hacia el lugar de la escuela y, especialmente al aula, como un espacio de relaciones sociales emergentes que buscan visibilizar su conflictividad latente (Bonal, 1998). De este modo, con las críticas del paradigma funcionalista en sociología de la educación, transitamos también desde el análisis de la desventaja social y cómo se reflejan contextos de deprivación cultural en la trayectoria de los estudiantes a un análisis más centrado en los aspectos internos propios de la organización escolar, cómo se estructuran los procesos pedagógicos y las relaciones entre los profesores, estudiantes, familias y los distintos actores de la comunidad educativa (Bonal, 1998).

A partir de esto, es preciso señalar, como sugiere Sharp (1980) si bien, Bernstein (1988, 1989) pertenece aún a esta amplia constelación de discusiones y problemas, presenta una reflexividad critica respecto de su propia obra poco habitual (Sharp, 1980). Para Bernstein (1988) la sociología de la educación se propone "comprender cómo las relaciones entre los modos de integración social y las estructuras simbólicas por medio del estudio de la reproducción y cambio" (1988, p. 22). En virtud de lo anterior, sus aportes han sido utilizados de modo fructífero para analizar los patrones de cambio recientes de los sistemas educativos a partir de la contribución de autores como Maroy, (2004), Maroy y Ball, (2008), Van Zanten (2008) y Zancajo (2017).

En este sentido, la búsqueda intelectual de Bernstein nos ofrece una coordenada conceptual propia; su problemática central es la naturaleza del control simbólico, el orden social en la escuela y la base teórica en la cual se enraíza, está dada por la análisis durkhemiano sobre los cambios en los principios estructurales que definen las relaciones de integración social (Bernstein, 1988b). De ahí, que su indagación se centra en las agencias de transmisión cultural, la familia y especialmente la escuela y como la clase social regula los procesos de adquisición y desarrollo lingüístico.

En este sentido, la sociología durkhemiana le proporciona una base para vincular las dinámicas escolares y sociales, o bien, cómo las

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

transformaciones de la organización social modifican las dinámicas en la escuela. A partir de lo anterior, es preciso señalar que las categorías instrumental y expresivo son modelos de transmisión de relaciones sociales en la escuela que no se excluyen mutuamente sino se entrelazan de manera compleja en la práctica educativa y se basan en las nociones de solidaridad orgánica y mecánica.

Emile Durkheim y la realización de la Solidaridad Orgánica

En la perspectiva de la economía política, la especialización técnica que supone la división social del trabajo permite elevar la capacidad del ciclo económico y acelera ostensiblemente las labores del trabajo productivo. Los múltiples beneficios de la mayor división social del trabajo se deberían principalmente a un conjunto de factores como son el aumento de la destreza del trabajador individual, el ahorro de los tiempos que toma el traslado de una función a otra y el desarrollo de la capacidad técnica que se asocia a funciones simplificadas en el trabajo. En este sentido, Smith (2009) escribe en La Riqueza de las Naciones [1776]: "El mayor progreso de la capacidad productiva del trabajo, y la mayor parte de la habilidad, destreza y juicio con que ha sido dirigido o aplicado, parecen haber sido los efectos de la división social del trabajo" (2009, p. 95).

Como contrapartida, el propio Smith (2009) destaca que, entre sus efectos no deseados, se encuentra la rutinización de las actividades productivas y la nivelación de la experiencia de los individuos que participan de la especialización del trabajo. En este contexto, para Durkheim (1982) una vez desechos los marcos de las sociedades estamentarias, cuyos procesos integrativos están basados en la participación estable de vínculos primarios, la transmisión de una homogeneidad cultural y donde la familia y la religión representan la base de sustentación de la autoridad moral los rasgos característicos de la dinámica social estarían definidos por un creciente proceso de diferenciación vinculado a un déficit persistente de regulación de la dinámica social. Este déficit que sería tanto normativo como social, va a ser una fuente constante de ambivalencia e inestabilidad, y representa para las sociedades diferenciadas un riesgo persistente de desintegración social y debilitamiento de la esfera normativa.

La base del argumento durkhemiano es que en un contexto de creciente especialización y donde las formas de vida social se caracterizan por la erosión de aquellos vínculos estamentales se produce una sepa-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

ración cada vez mayor entre el espacio vital -representado por los roles domésticos y la familia, y el ámbito del trabajo, generando un contexto intrínsecamente inestable donde la integración social debe orientarse más directamente al desarrollo de un entendimiento plural, basado en la razón y el acceso a una cultura secular para la mayoría de los ciudadanos (Durkheim, 1982).

En el caso de sociedades poco diferenciadas, las condiciones de reproducción social dependen fuertemente de procesos de integración de carácter simbólico. Como contrapartida y con la creciente diferenciación que supone la división social del trabajo se expande una adaptabilidad y racionalización que admite un mayor rango de juego entre los roles, el trabajo y la individuación. Como se desarrolla en la presente sección, el modelo de relaciones de integración que propone Durkheim (1982) a partir de la noción de solidaridad orgánica se basa en la codificación de las reglas jurídicas -asociadas a la 'ley civil'- que se expande en áreas tradicionalmente reguladas, aunque de modo difuso, por la práctica y la costumbre.

Inserto en esta perspectiva, Durkheim (1982) reconoce el privilegio de la vida práctica y en este sentido se sitúa en la órbita de la filosofía kantiana. Como plantea Kant (1991) las normas jurídicas que regulan la vida colectiva no pueden ser sino concebidas como una regla autoimpuesta por la mayoría de los ciudadanos a través de mecanismos de participación política para poder cumplir con su desempeño normativo: "Toda acción jurídica representa un máximum del libre albedrio, siempre y cuando sea asumida recíprocamente" (1991, p. 50). Como corolario de lo anterior, el sentimiento moral para Kant es toda vez un sentimiento derivado del experimentarnos a nosotros mismos como un caso contingente y particular al interior de un elemento universal en virtud de la razón: "ella nos permite experimentar nuestra individualidad como un sujeto accidental, como un accidens de la generalidad" (1991, p. 50). Ahora bien, mientras que, en la costumbre y el ámbito del derecho consuetudinario, las normas son por definición difusas ya que no dependen de un juicio preciso, en el derecho escrito adquiere una mayor densidad y especificidad como requerimiento de una dinámica social más compleja:

> Cuando un derecho consuetudinario pasa al estado de derecho escrito y se codifica, es porque reclaman las cuestiones litigosas una solución más definida, si la costumbre continuara funcionando silenciosamente, sin suscitar discusión ni dificultades, no habría razón para que se transformara (Durkheim, 1982, p. 89).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

En las sociedades no diferenciadas -señala Durkheim (1982)- prevalece la fuerza del derecho penal centrado en el castigo, de tal modo que el carácter refractario al cambio de estas formas de organización social sería una muestra de la resistencia de los sentimientos colectivos y la fuerza con la que se hayan arraigados en las costumbres y las creencias comunes. Para Durkheim (1982) el *pathos* que está en el castigo no se agota en la ejecución de la pena sino concluye cuando se reestablece un orden que es anterior, y ha sido amenazado de tal manera que la lógica que subyace a los modos represivos de punición es la protección de esa autoridad secular que ejerce la sociedad. En este sentido, Durkheim (1982) sostiene que las distintas áreas del derecho y las prerrogativas particulares que reserva a los ciudadanos están hasta tal punto entrelazadas que difícilmente es posible afirmar el valor de un aspecto del derecho sin socavar el principio que sostiene otro. Esta ambivalencia es un rasgo característico de la dinámica social en su conjunto; si estos límites no fueran traspasados continuamente no tendría sentido norma jurídica alguna (Durkheim, 1982).

Este entramado de reglas jurídicas el "estado de derecho" tiende a configurar un sistema según función que no tiene como propósito vincular a los distintos individuos sino precisamente diferenciarlos, *manteniendo visibles esos límites*. La capacidad de asociarse en beneficio mutuo no forma la base de la cohesión social sino que ciertamente la supone como punto de partida: "La primera condición para que un todo sea coherente es que las partes que lo componen no se tropiecen con movimientos discordantes. Pero esta concordancia externa no forma la cohesión, por el contrario, la supone" (Durkheim, 1982, p. 141). Adicionalmente sostiene:

> El orden moral no está basado en aquellas consideraciones abstractas. De hecho, para que el hombre reconociere derechos a otro, no sólo en la lógica sino en la práctica de la vida, ha sido preciso que consintiera en limitar los suyos, y, por consiguiente, esta limitación mutua no ha podido hacerse sino dentro de un espíritu de conformidad y concordia (1982, p. 141).

Ciertamente, aquellas consideraciones abstractas remiten tanto al imperativo kantiano como a la presunción contractualista de un derecho natural contra el que se opone el pacto. No es evidente que los individuos renuncien por motivo propio a una parte de sus intereses y reconozcan de este modo los derechos de otros, sólo por vía de una solidaridad negativa basada en evitar la amenaza, el daño o sostener una paz frágilmente alcanzada.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

Ahora bien, el planteamiento durkhemiano es que a un tipo de solidaridad negativa centrada en evitar la amenaza y el castigo, le subyace una solidaridad positiva y orgánica De este modo, el comercio jurídico donde se balancean distintos derechos se basaría no sólo en la necesidad de reponer o anticipar una amenaza sino en un lazo de civilidad y "concordia" anterior que es preciso resguardar. Debe existir algún tipo de ligazón o solidaridad positiva anterior que hace justamente de la paz y la civilidad un propósito deseado: "Los hombres no tienen necesidad de paz sino en la medida que están unidos por algún lazo de sociabilidad" (Durkheim, 1982, p. 141).

En este sentido, como sugieren Simbaña, Jaramillo y Vinueza (2017) la fuerza de las instituciones sociales es de orden expresivo y estaría en el centro del proyecto de construcción de una comunidad moral y socialmente cohesionada a partir de un sustrato normativo compartido. Por lo tanto, para Durkheim (1982) la clave principal de la división del trabajo social no radica principalmente en impulsar la especialización y elevar la capacidad productiva del ciclo económico, sino, sobre todo en aquellos lazos de solidaridad social que supone y refuerza entre individuos asociados y, a la vez, diferenciados funcionalmente. Este entrelazamiento de los roles de los individuos en una delicada red de interdependencia a partir de las tareas de la vida productiva supondría un tipo de solidaridad social e integración más compleja que aquella que se define por semejanza o pertenencia a un grupo estamental. Mientras que las sociedades jerárquicas y segmentadas en estratos homogéneos se basan en una solidaridad mecánica por la vía de la semejanza las sociedades diferenciadas suponen relaciones integrativas que se estructuran en aquellos rasgos que diferencia a los distintos grupos ocupacionales que componen la estructura social.

Las sociedades basadas en la solidaridad mecánica se organizan en segmentos compactos y homogéneos, de tal manera que prescindir eventualmente de una de sus partes no resulta crítico para el conjunto. Como contrapartida, la realización de la solidaridad orgánica se orienta a la formación de grupos profesionales especializados e interdependientes, supone una sociedad a la vez diversa e integrada, donde los quiebres y tensiones asociadas a los diversos intereses de los grupos sociales en disputa se abordan precisamente mediante una mayor división social del trabajo. Esta concepción de la estratificación social supone que las amenazas para el cambio ordenado de los patrones de organización radican en segmentos cuyos intereses se encuentran en disputa y exigen para su catálisis una mayor profundización de la división del trabajo. A diferencia

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

de las sociedades segmentadas, en contextos diferenciados la ausencia de uno de esos grupos sería una pérdida significativa y difícil de reemplazar para la organización social.

En este sentido, la clave de lectura que propone esta revisión es que la crítica durkhemiana a la tradición de la economía política es que ésta 'aísla' los fenómenos económicos respecto de las dinámicas integrativas de la sociedad: el progreso político y moral de las sociedades diferenciadas no puede realizarse sino a partir de una mayor especialización donde la conciencia social y el contexto material resultan profundamente enlazados. La división social del trabajo da origen a una solidaridad social, al mismo tiempo que un derecho y una moral. Mientras que en el contexto de solidaridad mecánica la integración social depende más fuertemente de las creencias colectivas, el pasaje a un modelo de integración basado en la solidaridad orgánica plantea una mayor diferenciación del sistema de valores, o puesto en otros términos; la dimensión normativa y sociocultural conquista una mayor autonomía y admite niveles crecientes de individuación.

A diferencia de las sociedades segmentarias, en contextos sociales diferenciados, las fronteras entre lo colectivo e individual se tornan más difusas y la dinámica social tolera un mayor nivel de tensión entre roles externos asociados a la división del trabajo y los roles domésticos o creencias individuales.

Tomando esta perspectiva de cambio, Durkheim escribe:

> Juzgamos cada v más necesario no someter todos nuestros hijos a una cultura uniforme, como si todos debiesen llevar la misma vida, en vista de las funciones diferentes que están llamados a cumplir. En resumen, desde uno de sus aspectos, el imperativo categórico de la conciencia moral está en vías de tomar la forma siguiente: ponte en estado de llenar útilmente una función determinada (1982, p. 52).

Como sostiene Luke (1973) para Durkheim (1982), los sistemas educativos serían el medio por excelencia para transmitir estos elementos expresivos de moralidad a las generaciones siguientes y esto lo llevó a interesarse en examinar las distintas formas de organización y ritual en la escuela, como implican el uso de la autoridad, la disciplina que permitiría la formación de sentimientos y lealtades en el grupo. Incluso utiliza en este contexto su teoría del castigo como una forma de afirmación expresiva de la base moral del grupo. Luke (1973) al desarrollar la biografía intelectual de Durkheim señala que éste comprendió la pedagogía como una 'teoría práctica' (Luke, 1973) y busco guiar la reforma educativa con

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

ayuda de los principios de su pensamiento sociológico. En este sentido, la extensa revisión de Luke (1973) concluye que para Durkheim la educación y la moral son fenómenos sociales relativos a las necesidades y la estructura de sociedades particulares, la educación es el medio a través del cual la sociedad reproduce sus propias condiciones de existencia mediante una acción sistemática sobre las generaciones jóvenes.

Este desplazamiento tiene como correlato el tránsito desde una función punitiva a una restitutiva del derecho y la moral; esto es: un cambio en su naturaleza simbólica que Durkheim (1957, 1982) tematiza a partir de su concepción de los ritos como una práctica material positiva, su vínculo con lo sagrado y el castigo. Bernstein (1988) va a incorporar esta perspectiva en sus análisis de los ritos de consenso en la escuela como un modo de realzar, revivificar y ahondar el orden social en el individuo, es decir, el ritual en la escuela como un mecanismos de control simbólico:

> La función simbólica del ritual consiste en relacionar al individuo, a través de los actos rituales con el orden social, realzar el respecto por ese orden, revivificar ese orden en el individuo, y, en particular, ahondar la aceptación de los procedimientos que se utilizan para mantener la continuidad, orden y límites, que controlan la ambivalencia hacia el orden social (Bernstein, 1988, p. 53).

En esta perspectiva, la eficacia del ritual reside en su concreción más que las actitudes o creencias abstractas que alberga. A continuación, se desarrolla con más detalle esta proposición de Bernstein (1988) de la escuela como una comunidad moral.

Basil Bernstein: Orden Expresivo e Instrumental en la Escuela

La crítica de Bernstein (1988, 1989) a los modelos de reproducción social, especialmente a Bourdieu, en quien al mismo tiempo reconoce influencia y complementariedad (Bernstein, 1988b), es de dos tipos: que siendo tributarios de una noción de autonomía relativa se basan en un supuesto de comunicación donde el sistema educativo resulta sesgado y distorsionado sistemáticamente en favor de fracciones de clase. No obstante, prescinden justamente de una consideración sistemática de lo que debería entenderse por una comunicación no sesgada y sus conceptos no permiten en definitiva llevar a cabo una descripción de cómo las agencias culturales consagran aquella transmisión. Para Bernstein (1988b), la escuela no es sino en este sentido un repetidor cultural donde la educación

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella: "la comunicación pedagógica es un transmisor de algo distinto de ella" (1988b, p. 4).

Para Bernstein (1988) seria justamente con la especialización de la división social del trabajo que las distintas fracciones de clase se reproducen a través del control de lo que denomina los mercados simbólicos, siendo el sistema educativo uno de los principales modos especializados de comunicación y transmisión en las sociedades diferenciadas (Bernstein, 1988). Los efectos de esta dinámica en la estructura y la cultura de clases abren paso a distintas formas de socialización. En este sentido, elaborando los planteamientos de Durkheim (1982), a continuación Bernstein (1988) reconoce dos tipos de solidaridad orgánica como modos de socialización e integración de los grupos medios: la solidaridad orgánica individualizada más basada en el control de recursos físicos como son el capital económico e infraestructura, y una solidaridad orgánica personalizada basada en el control de los medios simbólicos de comunicación.

De este modo, en la medida que se diferencian las sociedades se intensifica la disputa de los grupos medios por la influencia y el control de los medios simbólicos de comunicación especializada; especialmente, del sistema educativo y las políticas orientadas a éste. En definitiva, las distintas fracciones de las clases medias a través del "sistema escolar privado pueden seleccionar su tipo social" (Bernstein, 1988, p. 22). En este contexto, los estudiantes que provienen de clases o fracciones de las clases "medias" caracterizadas por cierta movilidad en la división social del trabajo poseen un marco de referencia abstracto y un lenguaje con una pretensión universalista que los distingue de los estudiantes provenientes de clases trabajadoras que poseen una posición estática en aquella división social del trabajo. Lo relevante en este punto es el cambio en el principio estructural que define la integración social en la escuela, cuyo esquema interpretativo estará basado en la distinción entre la solidaridad mecánica y solidaridad orgánica.

En este sentido, la experiencia decisiva en su orientación intelectual como lo explicita en múltiples pasajes es justamente el contacto con la obra de Durkheim. A propósito de la adopción de esta perspectiva, Bernstein (1988) escribe: "¿Por qué utilizar esta perspectiva durkhemiana? Es debido a que tenía que encontrar algún teórico social cuyas ideas fueran una fuente (al menos para mi) de comprensión de lo que implica el término social" (Bernstein, 1988, p. 19).

A partir de esto, Bernstein reconoce una base de apoyo en la conceptualización que plantea este autor de la dinámica social y el pensa-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

miento sociológico en que Durkheim (1982) formula la distinción entre relaciones de integración basadas en una solidaridad de tipo mecánica y una solidaridad de tipo orgánica, como también la función ritual en la estructuración de la experiencia escolar y la formación de la cohesión de grupo, elementos que le permitirá penetrar más profundamente en los procesos de transmisión cultural y la naturaleza simbólica del control.

Atendiendo a este conjunto de preocupaciones, Bernstein (1988) va a sostener que: es a través del orden instrumental que se realiza la transmisión de "hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de destrezas específicas…" (1988, p. 53) mientras que por medio del orden expresivo se "controla la transmisión de las creencias y del sistema moral" (1988, p. 54). Estos órdenes se distinguen según la fuerza de los límites que producen en la escuela y su práctica educativa, cuestión que nos remite al concepto más elaborado de clasificación y marco cuyo desarrollo excede el alcance de este trabajo.

De este modo, es posible sostener que, el orden expresivo es más abierto en el sentido de una codificación menos densa de los roles y las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela; se vincula a contextos donde se celebra la mezcla y los límites organizadores que se establecen en el currículum, su secuencia, resulta más flexibles, como también las interacciones entre *interior y exterior* en la escuela permanecen más implícitas y difusas. En este sentido, en contextos donde prevalece un orden expresivo, se busca una mayor integración y diferenciación de la enseñanza, especialmente en el modo cómo se abordan distintas unidades curriculares y no sólo 'asignaturas' que avanzan por separadas, o por ejemplo, cómo se organizan las relaciones entre los profesores y los estudiantes no tanto definidas por la autoridad y rol de los primeros y donde se fortalece el marco general y la unidad del grupo a partir de un marco de prácticas y creencias compartidas.

Ahora bien, el carácter de esta apertura expresiva es gradual y coexiste con unos límites más claramente definidos, ya sea al interior de la escuela o en su vinculación a instancias externas. Atendiendo estos planteamientos, un esfuerzo fructífero ha sido la vinculación de esta distinción a la noción de lógica de acción para comprender el modo en que se organizan los patrones de respuesta de las escuelas a los atributos de su entorno institucional y social, como se observa en las contribuciones de autores como Maroy (2004), Ball y Maroy (2008) o Van Zanten (2008). Ball y Maroy (2008), tomando como base las contribuciones Bernstein (1988, 1989) distinguen entre lógicas de acción según predomina un or-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

den expresivo, instrumental incorporando una lógica híbrida que incluye ambos tipos de relaciones integrativas en la escuela.

Este concepto de lógicas de acción intenta captar precisamente el marco de orientaciones que subyace en el modo cómo las escuelas organizan su práctica educativa y responden a las condiciones que les plantea el entorno en distintos planos. Ahora bien, los órdenes instrumental y expresivos son disposiciones, modos de transmisión en el lenguaje de Bernstein o modelos de relaciones de integración, que coexisten en una dinámica compleja, más o menos sedimentados en la práctica educativa y exige un punto de observación externo y reconstructivo. En este sentido, una lógica de acción instrumental o expresiva no constituye un atributo intrínseco de las escuelas sino una construcción analítica que realiza el observador (Van Zanten, 2008, Zancajo, 2017).

A su vez, este concepto se puede desdoblar en aquellas dimensiones que están más orientados a aspectos internos y externos de la práctica educativa. En este sentido, la lógica instrumental es fuente de diferenciación en la escuela, en aquellas donde predomina el orden instrumental, se promueve la clasificación y agrupación de estudiantes como un modo de diferenciación interno según rendimiento académico o estudiantes con requerimientos específicos. En escuelas donde prevalece una lógica de acción expresiva se privilegia reforzar el marco de orientación e inclusión, donde se define la noción general de comunidad educativa a través de valores y ritos de consenso (Bernstein, 1988)

Esta aproximación destaca el proceso mediante el cual se estabiliza una cierta coherencia entre las dinámicas internas y externas de la escuela (Maroy, 2004), lo cual no sería un proceso adaptativo simple, sino una construcción compleja que puede tener una base consensual o conflictiva en la escuela. Los cambios que se producen en el contexto interno y externo afectan la lógica de acción de ésta pero, el modo cómo responden a aquellos cambios es cuestión de agencia aunque hay condiciones estructurales que definen los bordes en los cuáles las escuelas elaboran sus patrones de respuesta (Wood, 2000, Maroy y Ball, 2008). Asimismo, estas respuestas pueden tener una base conflictiva o consensual en la escuela al mismo tiempo que compromete la interpretación en un proceso político activo.

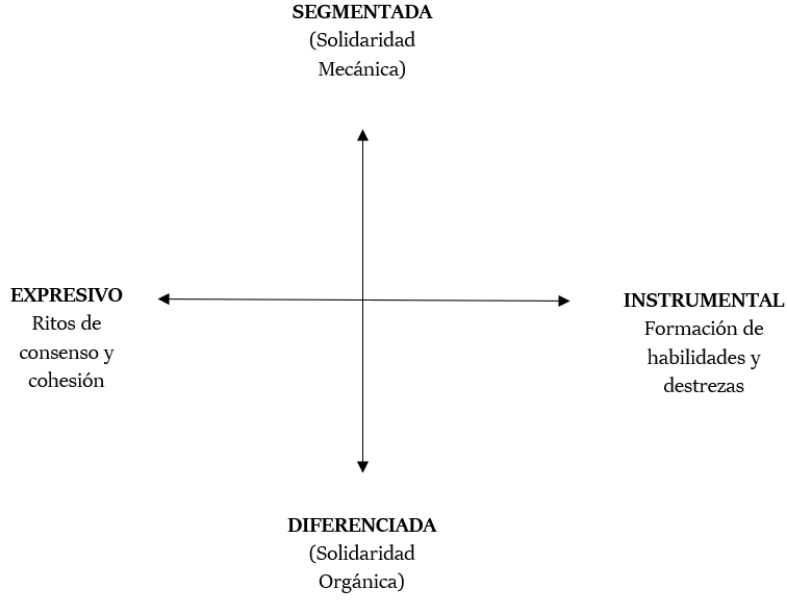
La distinción entre un orden instrumental y expresivo, permite describir las tensiones que plantea el proceso de elaboración de la práctica educativa. Mientras que el primero es fuente de diferenciación y organización, el segundo comprende los ritos de consenso y la cohesión de la escuela como una comunidad moral:

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

> Las relaciones entre estos dos órdenes a menudo son una fuente de tensión dentro de la escuela. El orden instrumental puede transmitirse de tal modo que diferencia perfectamente grupos de alumnos (…) Es una fuente de división, no sólo entre los alumnos sino también los profesores… El orden expresivo pretende transmitir una imagen de conducta y modales, un orden moral que se aplica a cada alumno y cada profesor. Tiende a compactar a toda la escuela en tanto que colectividad moral (Bernstein, 1988, p. 38).

A continuación, se ofrece un esquema para integrar las categorías revisadas en el análisis de la lógica de acción de la escuela. En este sentido, se distinguen las nociones de segmentada y diferenciada que pueden ser utilizadas como opuestos en relación con los niveles de apertura y cerrazón de las relaciones de integración de la diversidad en la escuela. Aquellos contextos escolares que se organizan como segmentos compactos y socialmente homogéneos tenderán a promover relaciones de integración más directamente vinculadas a la semejanza que representa ambientes poco heterogéneos. En el diagrama siguiente este tipo representa el polo segmentado-instrumental o cerrado:

Diagrama de orientaciones en la escuela según orden y tipo



Elaboración basada en Bernstein, 1988, 1989.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

El predominio del orden expresivo en las escuelas (eje izquierdo en el diagrama) plantea una lógica de acción más abierta y compleja basada en el modelo durkhemiano de la solidaridad orgánica (Durkheim, 1982). En estos contextos, la mixtura social, cultural y económica, resulta un aspecto relevante para la práctica educativa y se desarrollaría más activamente en el nivel de la organización escolar, se buscará una mayor diferenciación del currículum con especial atención a estudiantes en situaciones de desventaja social y las expectativas académicas tienden a ser en términos tradicionales moderadas. Del mismo modo, las fronteras entre el interior y exterior de la escuela serían más difusas y éstas tenderían a sostener procesos de vinculación buscando activamente redes de contacto en el entorno próximo.

Por otro lado, aquellas escuelas en que predomina una lógica instrumental (polo derecho) –tanto segmentada como diferenciada– tienden a una autoridad más vertical por parte de los directivos, relaciones más fuertemente basadas en los roles formalmente adquiridos por los actores, y serían escuelas que sintonizan más directamente con las expectativas de las familias presentando mayor orientación a la estandarización y agrupamiento interno.

A partir de este marco podemos señalar que: en contextos escolares caracterizados por la prevalencia de un orden expresivo –aunque segmentada socialmente– la celebración de la diversidad en la escuela puede adquirir un carácter más bien defensivo, residual y resultar indicativo de las dificultades estructurales que enfrentan aquellas escuelas que experimentan ciclos prolongados de deterioro en sus condiciones institucionales. Mientras que una escuela emplazada en el eje instrumental-segmentada podría tender a celebrar la pureza, ofrece orden, disciplina y seguridad, donde ningún límite será traspasado sin sanción. Finalmente, en contextos escolares caracterizados por el predominio de un orden instrumental y socialmente segmentado, la diversidad socioeducativa es degradada o constituiría por lo menos un aspecto marginal en la práctica de la organización escolar.

Conclusiones

El presente articulo brinda una reflexión sobre las bases conceptuales de la distinción entre un orden instrumental y expresivo en la escuela para indagar en la cuestión de la diversidad socioeducativa. De este modo, las perspectivas que explora surgen como una respuesta a cierta obsolescen-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

cia de los enfoques críticos en sociología de la educación y su dificultad para explicar precisamente aquellos procesos de cambio que tienen lugar en los centros educativos y sus orientaciones hacia dimensiones internas y externas de la escuela. En este sentido, en los planteamientos revisados, no habría una remisión determinista del cambio educativo. Si bien los conceptos de estructura y clase social resultan cruciales para comprender la dinámica escolar, éstos no operan como un principio explicativo omnímodo ni basta con señalar que la asignación de las credenciales educativas y capitales culturales tienden a reproducir la estructura de clases, sin llevar a cabo una indagación más profunda sobre la naturaleza de los procesos simbólicos a través de los cuales se concreta la transmisión y el control en la escuela.

Esta dirección es la que separa a Bernstein del resto de la corriente de la sociología crítica de la educación, el cual propone una recontextualización original y creativa de las aportaciones de Durkheim, para comprender la dinámica social que estaría a la base de las transformaciones en la misión de la escuela. Asimismo, lo que caracteriza sus planteamientos es su profunda reflexividad, la búsqueda de precisión conceptual en un terreno en ocasiones inhóspito y la dificultad en la clasificación de sus aportes en una única corriente estándar. El interés por antonomasia en las investigaciones de Bernstein es preguntarse por la base social que regula las dinámicas en la escuela y de este modo comprender la naturaleza simbólica del control y la transmisión cultural (1988, 1989).

En este contexto, el elemento central de la propuesta durkhemiana es el carácter problemático y ambivalente de la dinámica social, inserta entre una demanda creciente de rendimientos especializados, asociados a una mayor división del trabajo y la necesidad de robustecer un modelo complejo de integración social. La tensión clave en la base de su propuesta está dada por la exigencia de estos rendimientos especializados que se derivan de una división social del trabajo más compleja y aquellas habilidades compartidas por el conjunto de los grupos sociales.

De este modo, el orden expresivo resulta más abierto en el sentido de una codificación menos densa de las normas; las distancias entre los grupos y el tipo de relaciones sociales que se desarrollan en la escuela; se celebra la mezcla y los límites organizadores que se establecen en la práctica educativa y el currículum, como también las interacciones entre interior y exterior en la escuela resultan más integradas en una delicada red diferenciada de roles que confluyen en el centro educativo. En este tipo de contextos, se busca profundizar una mayor integración y diferenciación de la enseñanza, en el modo cómo se abordan unidades curriculares y no sólo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

"asignaturas" que avanzan en paralelo, o relaciones más intrincadas entre los profesores, otros equipos profesionales en la escuela y los estudiantes, de tal modo que estás relaciones no están definidas sólo por la autoridad 'ritual' de los primeros- y donde se fortalece el marco general y la unidad del grupo a partir de un marco de prácticas y creencias compartidas.

Ahora bien, el carácter de esta apertura expresiva es gradual y coexiste con unos límites más claramente definidos, ya sea al interior de la escuela o en su relación al exterior. Cabe destacar que en nuestra comprensión Durkheim sobrestimó las posibilidades de su modelo integrativo basado en la diferenciación funcional de los grupos ocupacionales, ya sea para contener aquellas fuerzas disruptivas de la dinámica social como para explicar los fenómenos complejos que tienen lugar en las sociedades diferenciadas. En este sentido, una política orientada a una mayor desclasificación entre los estratos del trabajo manual e intelectual tendería a estimular un sentido de integración menos orgánico pero con efectos de cohesión social más directamente percibidos.

Enfrentados a este dilema entre la exigencia de rendimientos especializados y aquellas competencias compartidas, la realización de la solidaridad orgánica plantea relaciones de integración compleja entre grupos sociales expertos e interdependientes, a partir de la especialización, transformando asimismo la base expresiva de la sociedad. Ahora bien, cabe preguntarse qué ocurre en el orden instrumental una vez que ha cambiado la naturaleza expresiva de la organización social; el imperativo político-moral de promover escuelas más diversas adquiere especial relevancia a la luz de sociedades que igualmente se complejizan y diversifican aceleradamente, sociedades que aspiran a una coexistencia entre las dinámicas de cambio tecnológico, la estabilidad y profundización democrática.

Notas

1 La realización del presente articulo contó con apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile a través de la Subdirección de Capital Humano y el Programa de Beca de Doctorado en el Extranjero 2020 – 72210187. Para efectos de facilitar la exposición se utilizó un lenguaje neutro y que expresa en masculino la referencia universal. El pensamiento que subyace a este trabajo no justifica ni avala ninguna forma de discriminación de género o exclusión de las múltiples expresiones de la diversidad sexual.

2 Para una biografía intelectual detallada de Durkheim, la obra de referencia es Luke (1973). Una aproximación general a la obra de Bernstein la podemos encontrar en los trabajos de Díaz (1985, 2019) y Solomon, Bocchetti y Maçaira (2021).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

Bibliografía

AINSCOW, Mel
2020 Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587
AINSCOW, Mel, DYSON, Alan, GOLDRICK, Sue & WEST, Mel
2012 *Developing equitable education systems.* Routledge.
ARMIJO-CABRERA, Muriel
2018 Deconstructing the Notion of Inclusion: An Analysis of Studies, Policies and Practices in Education. *Revista Electrónica Educare, 22*(3). https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8
BALL, Stephen & MAROY, Christian
2009 School's Logic of Action as Mediation and Compromise between Internal Dynamics and External Constraints and Pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39*(1), 99-112.
BAUDELOT, Christian & ESTABLET, Roger
1976 *La Escuela Capitalista en Francia.* Siglo XXI.
BELLEI, Cristián
2015 *El Gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.* LOM Editores.
BERNSTEIN, Basil
1989 *Clases, Códigos y Control I.* Akal Universitaria.
1988 *Clases, Códigos y Control II.* Akal Universitaria.
1988b *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* CIDE.
BLANCO, Rosa
2006 La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4,* 1-15.
BONAL, Xavier
2000 Necrológica: Basil Bernstein. *Papers 62*, 185-186.
1998 *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.* Paidós.
BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude
1977 *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza.* Editorial Laia
2008 *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura.* Siglo XXI.
BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert
1976 *The capitalist school in America: educational reform and the contradictions of economic life.* Basic Books.
CALERO, Juan & BONAL, Xavier
1999 Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español. Barcelona: Pomares-Corredor.
CARRASCO-BAHAMONDE, Juan & CARRASCO-BAHAMONDE, Daniel
2022 La política educativa en tiempos turbulentos. Estado, desmercantilización y globalización. *Revista Educación, Política y Sociedad, 7*(2), 15-36. https://doi.org/10.15366/reps2022.7.2.001

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

COLLINS, Randall
1989 *La sociedad credencialista*. Akal.
DALE, Roger
1986 La política educativa en Inglaterra entre 1970 y 1983: estado, capital y sociedad civil. En Fernández Enguita (Coord.), *Marxismo y sociología de la educación*. Akal.
DÍAZ, Mario
1985 *Introducción al estudio de Bernstein*. Universidad Pedagógica Nacional Nº15.
2019 *Discurso y Pedagogía. Poder, control y educación en Basil Bernstein*. Editorial UOC.
DURKHEIM, Émile
1982 *La división del Trabajo Social*. Akal Universitaria.
1957 The *elementary forms of the religious life*. Allen & Unwin Ltd.
KANT, Emmanuel
1985 *Sobre la paz perpetua*. Tecnos.
1991 *Antología*. Edición de Roberto Rodríguez Aramayo. Ediciones Península.
LUHMANN, Niklas
1996 *Introducción a la teoría de sistemas*. Barcelona: Anthropos-UIA.
1998 *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Editorial Trotta.
LUKES, Steven
1973 *Emile Durkheim. His life and work. a historical and critical study*. Penguin Press.
MAROY, Christian
2004 *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison. Reguleducnetwork European Commission*. Final Report.
PARSONS, Talcott
1982 *El sistema social*. Alianza Editorial.
SIMBAÑA GALLARDO, Verónica, JARAMILLO NARANJO & VINUEZA VINUEZA, Santiago
2017 Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 23*(2), 83-99.
SHARP, Rachel
1980 *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
SMITH, Adam
2009 *Una investigación sobre el origen y las causas de la riqueza de las naciones*. Tecnos.
SOLOMON, Joseph, BOCCHETTI, André & MAÇAIRA, Julia
2021 Entrevista con Basil Bernstein. *Currículo sem fronteiras, 21*(3), 1825-1843.
UNESCO
2005 *El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. UNESCO.
VAN ZANTEN, Agnes
2008 Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison, *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39*(1), 85-98, https://doi.org/10.1080/03057920802447867

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

WILLIS, Paul
2017 *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Akal.
ZANCAJO, Adrián
2017 *Las escuelas ante el mercado. Análisis de la respuesta de la oferta escolar en un entorno de competencia: el caso de Chile.* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2022
Fecha de revisión del documento: 20 de septiembre de 2022
Fecha de aprobación del documento: 25 de noviembre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 237-263.

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.09

Reflexiones epistemológicas derivadas de la praxis investigativa transdisciplinar[1]

Epistemological reflections derived from transdisciplinary research praxis

María Alejandra Marcelín-Alvarado[*]
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa,
Comitán de Domínguez, Chiapas, México.
maria.marcelin@cresur.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-9007-4518

Resumen

El propósito del trabajo es exponer las reflexiones epistemológicas hechas por investigadores que integran un grupo interdisciplinario y que elaboran un diagnóstico durante la primera fase de una *investigación acción participativa* (IAP). El proyecto se centra en la atención a la salud integral de cuatro comunidades en estado de alta y muy alta marginación, ubicadas en la Meseta Comiteca-Tojolabal, Chiapas, México, durante el periodo 2021-2022. Este artículo, de corte cualitativo, descriptivo y reflexivo-crítico, permite repensar la investigación fundada en las relaciones lineales. Se entiende que, una filosofía de la educación transdisciplinar, delinea una praxis compleja que genera transformaciones sociales. Primero, se define el método de IAP y sus desafíos. Luego, se exponen los retos experimentados por los investigadores, desde que planean acciones para atender a las solicitudes de la convocatoria emitida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), hasta el momento de una segunda reflexividad en el que, en términos de Giddens (2011), comprenden lo que hicieron en tanto hicieron. Los principales resultados revelan que el acercamiento y diálogo constante entre el cuerpo de investigadores y de éstos con las comunidades, genera sensibilidad intercultural cuando coexisten diferentes epistemologías y formas plurales de entenderlas. Lo anterior, favorece a la proyección de diversas estrategias metodológicas, que tejen esfuerzos a favor del bienestar comunitario y permite que el investigador asuma una actitud socialmente responsable.

Palabras clave

Comunidad, filosofía, intercultural, investigador, participativo, transdisciplinario.

Forma sugerida de citar: Marcelín-Alvarado, María Alejandra (2023). Reflexiones epistemológicas derivadas de la praxis investigativa transdisciplinar. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 34,* pp. 265-289.

[*] Doctora en Estudios Regionales. Profesora Investigadora del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Investigadora Científica Honorífica del Sistema Estatal de Investigadores, Chiapas, México. Candidata a Investigadora Nacional, México.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Abstract

The purpose of this work is to expose the epistemological reflections provided by the researchers who form an interdisciplinary group and establish a diagnosis during the first phase of participatory and action research (PAR). The project focuses on comprehensive health care in four communities with high and very high marginalization rates, located in the Comiteca-Tojolabal Planeau, Chiapas, Mexico, during the 2021-2022 cycle. This article develops a qualitative, descriptive, and critical reflection approach to rethink research based on linear relationships. It is understood that a philosophy of transdisciplinary education delineates a complex praxis that generates social transformations. First, the PAR method and its challenges are defined. Then, the challenges experienced by the researchers are exposed since they take actions to comply with the requests of the call issued by the National Council of Science and Technology (CONACYT) until the moment of second reflexivity in which they examine what they are doing while they are doing it (Giddens, 2011). The main results reveal that the constant approach and dialogue among the body researchers and between the body and the communities generates intercultural sensitivity when different epistemologies and plural ways of understanding them coexist. This favors the projection of various methodological strategies that weave efforts in favor of the community well-being and allows the researcher to assume a socially responsible attitude.

Keywords

community, philosophy, intercultural, investigator, participatory, transdisciplinary.

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos,
ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar
Eduardo Galeano.

Introducción

El análisis de los *planes nacionales de desarrollo* ejecutados en los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), Ernesto Zedillo (1994-2000) Vicente Fox (2000-2006), Felipe Calderón (2006-2012) y Enrique Peña Nieto (2012-2018) permite comprender que los conceptos y métodos expresados se vinculan a la política económica neoliberal y a la generación de avances tecno-científicos occidentales. No obstante, han ocurrido numerosas protestas civiles, tales como aquellas lideradas por obreros, ambientalistas o el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Aunado a esto, las transiciones epistemológicas de las comunidades científicas, han provocado que los modelos de intervención no se basen única y exclusivamente en criterios económicos y administrativos. Los convenios internacionales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1992a, 2002b, 2015c, 2020d), han reelaborado las políticas de planeación por otras que apelan por la gestión descentralizada, la participa-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

ción activa, el diálogo intercultural, el bienestar común y la recuperación de los saberes locales. Bajo esta lógica, el concepto de participación, las propuestas metodológicas y las técnicas participativas requieren del involucramiento de los habitantes locales para transformar su realidad, desde la etapa diagnóstica hasta la operación y evaluación del proyecto.

La acción de trasladar estos postulados teóricos a la práctica social no es una tarea sencilla. De acuerdo con Murcia, et al., (2016), los procesos sociales están atravesados por acuerdos. Dichos acuerdos, según lo referido por Ibáñez (2001), son determinados por intereses ideológicos y, por tanto, políticos, económicos, sociales y culturales. En consecuencia, los diferentes planos de la investigación también se ven trastocados por este fenómeno. La estructura ontológica de la naturaleza y de la realidad humana es compleja; sin embargo, la idea del crecimiento del conocimiento acumulado, la racionalidad instrumental y el imaginario de que las ciencias puras son totalmente fiables, simplificó el mundo y justificó el desplazamiento de las identidades del Sur y sus cosmovisiones. Por su parte, Ortecho, Fenoglio, Cejas y Peyloubet (2012) plantearon lo siguiente:

> …Los abordajes epistémicos prevalecientes supusieron valores e intereses implícitos en la producción de un conocimiento que se caracteriza por sostener el paradigma ofertista tecnológico, las transferencias de base lineal, la pretendida neutralidad científica, la emulación de métodos exógenos con escaso o nulo valor local y la tecnología manejada como caja negra (p. 34).

Collado (2021), señala que la ciencia simplificó la realidad al tamaño de la comprensión humana cuando redujo su lógica, a una serie de reglas simples. En congruencia con la perspectiva de Morin (1999), para evadir "riesgos" de error y de la ilusión, los científicos se hiper-especializaron y cosificaron al sujeto de estudio. Por supuesto, este método racional al alcance humano atrajo innumerables beneficios a partir de la descripción de las leyes del comportamiento de los cuerpos físicos macroscópicos en reposo o que se mueven a pequeñas velocidades; sin embargo su capacidad para describir la naturaleza de escalas muy pequeñas, a nivel cuántico o subatómico, que se rebelan contra la lógica determinista fue limitado.

Con el tiempo, los científicos comprendieron que los sistemas son espontáneamente caóticos y diversos; además, transitaron de la idea de que el mundo existe independiente de la percepción humana, a pensar que la conciencia humana está interconectada con aquello llamado realidad. El psicofisiólogo mexicano, Jacobo Grinberg (1991) explica que exis-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

te una matriz u organización básica del espacio, cuyo estado fundamental es de total coherencia y simetría. De acuerdo con su teoría sintérgica, el cerebro humano es capaz de distorsionar la estructura de la *lattice* en la forma más compleja conocida en el universo; dicha distorsión constituye la realidad perceptual; entonces, cada una de las actividades neuronales configura una micro-distorsión de la *lattice*.

El cerebro humano contiene alrededor de 10 a 12 millones de neuronas y cuando una alteración interactúa con otra, se forma una macro-distorsión compleja. La hipótesis fundamental es que la percepción surge como resultado de la interacción entre el campo neuronal y la *lattice* del espacio. De un modo similar a la opinión de Nicolescu (1996), Grinberg (1991) refiere que existen diferentes niveles de percepción que se fundan en diferentes niveles de conciencia; por ello comenta que una teoría de la percepción —como aquella creada por los sabios indígenas o chamanes— surge de la experiencia. Las personas perciben el mundo en cierta manera que es distinta a la percepción de otra persona, por el simple hecho de haber nacido en otra cultura. Así pues, el intento de explicar la percepción, coloca a la persona en "la base" de la creación de la realidad; dicho intento de comprensión le ayuda a unificarse. En consecuencia, es posible decir que una persona que comprende la existencia de diferentes percepciones situadas en diferentes niveles de realidad y de conciencia, es más respetuosa del otro.

Ante esta nueva comprensión, Carrizo (2003a) comenta que los científicos integraron diferentes teorías y métodos; acercaron y debilitaron sus límites disciplinares y potenciaron sus campos. Por supuesto que aún circulan lógicas lineales y unidireccionales de comunicación entre disciplinas que violentan las lógicas alternas; de acuerdo con Carrizo (2003a y 2004b), estas pueden ser deconstruidas a partir de dos vías. La primera, si el investigador asume una actitud transdisciplinaria, un espíritu abierto al pluriálogo y a lo desconocido que lo sitúe "en un metanivel sistémico sobre la relación disciplinariedad/interdisciplinariedad" (Carrizo, 2004b, p. 59). La segunda a través del diseño de estrategias que conjuguen distintos tipos de conocimiento de tipo disciplinar y extradisciplinar, así como la articulación de actores diversos para la producción de un conocimiento innovador y pertinente (Carrizo, 2003a). Ambas acciones evitan o atienden los conflictos de intereses y trabajan para y desde las comunidades de estudio.

El nuevo concepto de investigación adquiere ciertos matices y acepciones relativamente anti-objetivistas cuando el ser humano es visto como capaz de reflexionar, accionar, agenciar y transformar su rea-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

lidad. Esta propuesta, difundida con gran rapidez entre la comunidad académica, produjo una serie de réplicas. Reyes (2018) comenta que los resultados de las investigaciones parten del hecho de que el ser humano tiene la capacidad para transformar su realidad e interpretarla intersubjetivamente. No obstante, los efectos concretos de dichas investigaciones revelan que no transgreden los límites de lo teórico-disciplinar. Además, Reyes (2018) sostiene que la neutralidad valorativa ha mutado en una especie de "asepsia política" que provoca, entre otras consecuencias, que la investigación social sea una especie de denuncia discursiva que se limita a predicar el cambio.

La intervención participativa requiere que los sujetos se auto-investiguen, se involucren y se movilicen para transformar su realidad; no obstante, los conflictos entre comunidad-investigadores surgen cuando la primera no ha tenido contacto con otros cuerpos de investigación y, los segundos, han permanecido encerrados en sus parcelas del conocimiento, ajenos a los conflictos y problemáticas sociales.

El propósito del presente texto, de corte cualitativo, descriptivo y crítico, es comunicar las reflexiones epistemológicas y las decisiones tomadas por investigadores de formación interdisciplinar, que aplican un diagnóstico de IAP para detectar problemas y potenciar los recursos de salud integral, en cuatro comunidades en estado de alta y muy alta marginación, ubicadas en la meseta Comiteca Tojolabal del estado de Chiapas, México, durante el ciclo 2021-2022. El texto se divide en tres apartados. Primero, se define el método de IAP y los retos que enfrentan los facilitadores en dicho proceso. Luego, se exponen los desafíos experimentados por los investigadores durante la planeación de sus acciones para atender las solicitudes de la convocatoria emitida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la negociación inicial con las comunidades de estudio y la aplicación de instrumentos para el diagnóstico participativo de salud comunitaria.

Finalmente, se expone los resultados de una segunda reflexividad, en los que, usando las palabras de Giddens (2011), los investigadores comprenden lo que hicieron en tanto hicieron. El tema es vigente y relevante porque el mundo contemporáneo exige el diseño y ejecución de proyectos participativos que permitan atender problemas complejos; en su actuar, los investigadores corren el riesgo de ejecutar intervenciones asimilacionistas o paternalistas. El proceso y los resultados obtenidos por un proyecto, dependen de factores espacio-temporales, sin embargo, la exposición de las reflexiones epistemológicas realizadas, permite la mejora y/o la réplica de algunas decisiones metodológicas, por parte de otros investigadores.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

La Investigación Acción Participativa Transdisciplinar

El paradigma positivista busca la objetividad y la determinación de explicaciones de tipo causal-lineal que se fundan en el monismo metodológico que es propio del método cuantitativo. Conforme a Prats (2000), la producción científica proveniente del área físico natural fue mimetizada por el campo de las ciencias sociales y humanas; ello provocó que los científicos cayeran en la trampa epistemológica de transformar al sujeto investigado en un objeto, y al sujeto investigador en un externo y ajeno a las problemáticas cotidianas que aquejan a las sociedades. En este orden de ideas, Duque Hoyos (2001) y Morin, Roger y Mota (2001) sostienen que el conocimiento disciplinario llegó a su límite y resultó incapaz para proponer soluciones a problemas sociales complejos; entonces, demandó la emergencia de un diálogo transdisciplinar e intercultural que permite a la consciencia humana potenciar su capacidad evolutiva y transformadora al validar las distintas disciplinas y los saberes no académicos. Paulatinamente, los investigadores definieron el objeto de estudio de investigaciones políticas, reflexivas, autocríticas y transformativas de los problemas sociales.

Durante la Segunda Guerra Mundial, Kurt Lewin (1946) mostró preocupación ante los trabajos realizados por los centros universitarios que imponen su visión sobre las soluciones a los problemas y asignan un papel pasivo a los miembros de la comunidad. Fue así como propuso la articulación entre la teoría psicosocial y la práctica en la investigación acción (IA). En esta línea, Ander-Egg (1990) definió a la IA como un proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico, cuya finalidad es estudiar algún aspecto de la realidad, para que se actúe de manera transformadora sobre la misma. Existen dos modalidades para abordar las problemáticas desde la IA: la investigación acción colaborativa y la IAP. La primera requiere de la interconexión de esfuerzos de diferentes grupos en distintos multiniveles —individual, escolar, municipal, estatal, regional, nacional— que utilizan a la investigación como una estrategia para resolver conjuntamente los problemas. Por otra parte, Fals-Borda (2008) generó una propuesta de IAP similar a la versión conocida hoy en día, la cual definió como una herramienta útil para que las comunidades se empoderen a través de la creación de conocimiento "desde abajo" para la revalorización de su sabiduría. Rahman y Fals Borda (1991) reconocieron que Lewin colocó a la ciencia al servicio de la sociedad; no obstante, muchos de sus seguidores tradujeron su trabajo en una especie de investigación operativa.

De igual manera, Negrete (2008) reconoció que las producciones de Fals Borda fueron extraordinarias, pero que vivió numerosos estigmas

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

a pesar del trabajo abierto que realizaba. A lo largo del tiempo se han producido numerosas propuestas de IAP, pero en todas ellas es posible identificar comunes denominadores, tales como el énfasis en la práctica, la reflexión en la acción y el trabajo para el bienestar comunitario.

Para Sirvent y Rigal (2012): el "núcleo epistemológico central de la IAP es la noción de praxis, entendida como acción social orientada a la transformación de la realidad, ya sea en algunos de sus aspectos materiales, socioculturales o de conciencia" (p. 23). La *praxis* implica una participación consciente de la ciudadanía durante la toma de decisiones que afectan su vida cotidiana y la construcción del conocimiento a partir del diálogo intercultural. Krause (2002) diluye la separación sujeto-objeto de investigación; según dicho autor, la IAP "supone 'apoyo metodológico', y no necesariamente experticia por parte de los investigadores. Éstos ofrecen participación en el proceso investigativo, el cual muchas veces les exigirá una conciencia de posición ideológica, ya que los valores están incorporados al proceso" (Krause, 2002, p. 48). Una lectura similar es realizada por Balcázar (2003) quien comenta que el investigador es un agente externo que ayuda a formar coaliciones, obtener recursos necesarios o facilitar el proceso de educación de los miembros de la comunidad. Con el paso del tiempo, y a medida que los líderes locales se empoderan y desarrollan una óptica crítica, dirigen el proceso de cambio cuando aprenden a conducir la investigación y a valorar el papel que puede tener en sus vidas.

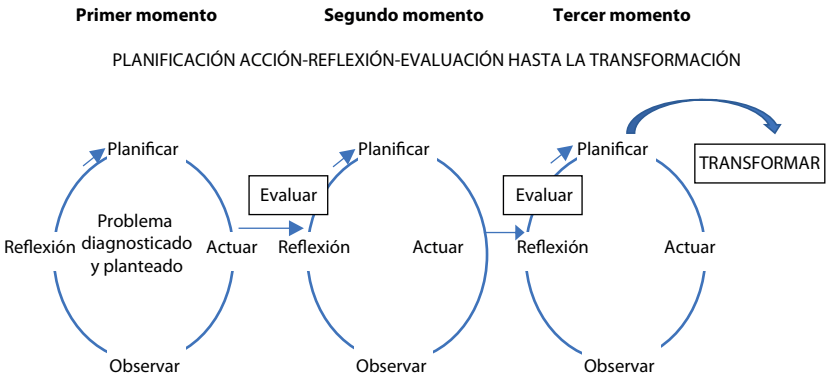
Los participantes no se ven como víctimas, ni los investigadores como asistencialistas que apoyan a personas significadas como "deficientes"; por el contrario, una perspectiva transdisciplinaria e intercultural permite aceptar la coexistencia y complementariedad epistémica. Recuperando las palabras de Zavalloni (2008) es posible decir que la IAP es potencialmente útil para recuperar los mecanismos sociales y culturales sanos que se están destruyendo en un mundo donde crece una especie de "presente inmediato" en el que hay poco interés por remembrar la contemplación, la convivencia y la violencia infringida hacia algunas identidades.

Para Krause (2002), la IAP "sigue una espiral introspectiva y emancipadora: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión, y luego una replanificación que dé paso a nuevas observaciones y reflexiones" (p. 48). Latorre (2005) refiere que diferentes investigadores han descrito los ciclos de acción reflexiva para mejorar la práctica, en forma de diagrama de flujo o espirales de acción. Una propuesta interesante es la planteada por Naranjo et al. (2019) quienes adaptaron la espiral de ciclos del método de la IA, a partir de Carr y Kemmis

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

(1988), e incluyeron los momentos que se requieren hasta lograr los cambios esperados o la transformación:

Figura 1
Espiral de ciclos del método de la IAP



Fuente: Naranjo, et al. (2019)

La idea gestada desde la vertiente clásica de que "la teoría produce práctica" fue modificada por la de "la práctica genera teoría". Por supuesto, cuando un investigador realiza visitas comunitarias, su mente va cargada de teorías y experiencias disciplinarias que son de utilidad para leer la realidad; sin embargo, comprende que dicha realidad es indeterminada, imprevisible, compleja, y que sus concepciones son limitadas y ontológicamente conmensurables con aquellas producidas por los otros. Incluso, asumir una filosofía educativa o investigativa transdisciplinar demanda el conocimiento disciplinario o interdisciplinario. Bajo esta lógica, el investigador reformula la práctica y la teoría misma; sin lugar a dudas, dicho proceso siempre está mediado por preguntas filosóficas sobre el sentido de la investigación, la ética y los valores.

A partir de lo expuesto y congruencia con lo referido por Espinosa (2019), es posible reconocer las siguientes triadas, tensiones y dilemas entre elementos, conceptos y procesos que se nutren mutuamente, cuando se operacionaliza la transdisciplinariedad, a través de una IAP:

- Investigación-Acción-Reflexión
- Teoría-Práctica-Ética
- Aprendizaje-Enseñanza-Investigación

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

- Cruzamiento de saberes-Diálogo dialógico e intersubjetivo-Reflexividad
- Saberes académicos-Artísticos-Populares
- Racionalidad-Emotividad-Corporeidad
- Individuo-Sociedad-Especie
- Autoformación-Co-formación-Ecoformación

Un proyecto de investigación no soluciona los 'grandes' problemas de la educación, pero sí casos particulares. Dice Chávez Tafur (2006):

> (…) no todos estos intentos tienen éxito, pero en todos ellos la confrontación de las voluntades y las capacidades de sus ejecutores con las problemáticas específicas que buscan resolver genera resultados susceptibles de análisis para identificar aciertos, limitaciones, condiciones favorables y otros resultados de una determinada intervención. Es decir, toda experiencia puede dar lugar a un aprendizaje si se procesa debidamente por sus ejecutores. De esta forma se puede ir generando un bagaje de conocimientos prácticos basados en el conjunto de experiencias de un determinado proceso de intervención (…). Tales conocimientos prácticos pueden ser de gran utilidad. Haciendo uso del conocimiento basado en su experiencia, el grupo o la institución que la ha llevado a cabo puede hacer correcciones en su definición o conceptualización de un determinado problema; modificar su metodología de trabajo para mejorarla o, si sus actividades tienen resultados positivos, seguir construyendo sobre sus aciertos (p. 5).

Como se expresa, lo importante e interesante de este tipo de investigación es que los desajustes entre lo esperado, lo obtenido y lo inesperado no atrae consecuencias punitivas o negativas para la comunidad científica; por el contrario, son utilizados para conseguir un conocimiento más profundo sobre determinados procesos sociales.

Momentos de la intervención social

El proceso metodológico del proyecto de investigación, cuyo propósito es promover estilos de vida saludables en entornos comunitarios, consta de tres fases que corresponden a una postura paradigmática participativa, transdisciplinaria e intercultural: a) el diagnóstico de la situación y la delineación de estrategias (1 año), b) la implementación, seguimiento y capacitación de la comunidad escolar (2 años) y c) la replicación regional del proyecto y construcción de diseño de políticas públicas (2 años).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

La retroalimentación constante siempre conduce a una nueva espiral de reflexión y acción.

La elección de las comunidades se dio después de estudiar las condiciones sociales, económicas, políticas y alimentarias de la región, a partir de los escasos registros en fuentes oficiales. Se seleccionaron las comunidades de Tuila El Grande (135 habitantes), San Rafael "El Ocote Bandera" (47 habitantes), Guadalupe Palmira (890 habitantes) y Yaltaché Buenavista (83 habitantes), que se localizan en el municipio de Comitán de Domínguez, Chiapas, México. Todas ellas se encuentran en estado de alta/muy alta marginación, son de fácil acceso y no enfrentan conflictos políticos violentos. El Representante legal, el Responsable técnico y los profesores investigadores del Centro que participan en el proyecto, visitaron estas comunidades para presentarles los propósitos y alcances del mismo. Cabe señalar que inicialmente se había considerado la participación de una comunidad que rechazó la propuesta de trabajo; en lugar de ella, Tuila El Grande aceptó colaborar.

Las primeras decisiones del cuerpo de investigación interdisciplinar en un proyecto con perspectiva transdisciplinar

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la Agenda 2030, y la búsqueda por el Bienestar planteada en el Plan Nacional de Desarrollo del actual Gobierno de México 2019-2024 (PND, 2019), tienen como propósito fundamental, el ejercicio efectivo de los derechos y la reducción de las brechas de desigualdad. Dichas políticas han sido criticadas por su aparente retórica, puro y llano idealismo e inviabilidad; sin embargo, han servido para fijar aspiraciones y un horizonte capaz de generar prácticas sociales concretas. Se visibiliza una nueva lógica sobre el sentido del desarrollo donde, después de muchas luchas políticas, los actores sociales que no habían sido contemplados ejercen su derecho a la autonomía; esto es, la gobernanza de sus territorios a través de la búsqueda de respuestas para sus problemas multidimensionales y la toma de decisiones. En consonancia con dichos propósitos, en el año 2019, el CONACYT convocó a la comunidad académica para postular proyectos de investigación e incidencia en alimentación y salud integral en, por y desde las comunidades, en al menos tres escuelas de educación pública (inicial, básica y media superior), preferentemente en estado de alta y muy alta marginación.

Es posible detectar tres momentos en los que la convocatoria del CONACYT (2019) delinea acciones que permiten configurar un trabajo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

interdisciplinar, con miras a la transdisciplinariedad. El primero, pone énfasis en la intervención a partir de cinco ejes de acción: 1. alimentación y nutrición, 2. medicina integrativa, 3. salud psicosocial y vida saludable, 4. arte, cultura y recreación y 5. procesos pedagógicos para la salud escolar y comunitaria. Para el desarrollo de dichos ejes y en el afán de integrar un cuerpo consolidado, surgió la conformación de un grupo interdisciplinario con profesores-investigadores del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR, con sede en Comitán de Domínguez, Chiapas, México), tanto del área de ciencias exactas como de ciencias sociales, de la conducta y humanidades. Además, se sumaron investigadores asociados cuyas áreas de formación eran las ciencias médicas, sociales y humanidades. El criterio que orientó la adscripción de los investigadores a los diferentes ejes fue su formación disciplinar; entonces, el proyecto se convirtió en una especie de "archipiélago" en el que los investigadores de cada línea trabajaron en sus respectivas islas, de manera cerrada, desarticulada y fragmentada, con una orientación hiperespecialista. En este entendido, los ejes de acción fueron vistos como objetos de estudio del campo disciplinario de origen de los investigadores, no como áreas problemáticas y horizontales relacionadas con los estudios interculturales, comunitarios y participativos.

El segundo, para lograr la interdisciplina o la transdisciplina del proyecto, la convocatoria solicitó asignar un "corresponsable a un investigador del área complementaria a la del responsable técnico" (CONACYT, 2019, p. 3). No se propuso que única y exclusivamente debía incorporarse un científico o científica, sino toda persona que pudiese apoyar al responsable del proyecto. El cuerpo de investigadores eligió como corresponsable a una persona adscrita al Centro, cuya función primordial era mantener contacto cercano con las comunidades y procurar el diálogo entre los ejes de acción.

El tercero, para garantizar el éxito y la sostenibilidad, el CONACYT (2019) solicitó que las comunidades participantes demostraran interés consensuado para trabajar con los investigadores del proyecto. Únicamente de esa manera sería posible generar procesos autogestivos en las comunidades que, según el CONACYT (2019), debían promover "la recuperación de las prácticas milenarias, desde la lactancia materna y fortalecimiento de los lazos comunitarios, hasta técnicas, tratamientos y medicinas tradicionales locales, regionales, muchas veces foráneas, para prevenir e incluso atender sus enfermedades" (CONACYT, 2019, p. 3). Para cumplir con este objetivo fue necesario visitar a las comunidades y entablar conversaciones con los agentes municipales y autoridades esco-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

lares. En Guadalupe Palmira se contactó al comisariado integrado por los ejidatarios. Acto seguido, se estableció contacto con los Comités escolares y, finalmente, con la población en general. Las autoridades del CRESUR les explicaron la intención del proyecto y fue entonces cuando surgieron dos fenómenos interesantes en dicha comunidad. Por una parte, la poca disponibilidad de la comunidad, a causa de las luchas por el poder entre las autoridades educativas cuyo mandato concluyó después de haber sido aceptado el proyecto por el CONACYT y las nuevas autoridades del CRESUR. Por otra parte, la solicitud de apoyo económico o recursos materiales que permitan el acceso de los investigadores a las comunidades de estudio. Después de varias reuniones, se firmó el acuerdo de colaboración. Ante cada solicitud del CONACYT, los investigadores del Centro tomaron decisiones que en su momento consideraron pertinentes para el diagnóstico de la situación.

Negociación inicial de la propuesta

El CONACYT financia el proyecto cuya intención es generar estilos de vida saludable en comunidades en estado de alta y muy alta marginación. Por su parte, el cuerpo de investigadores internos y externos al CRESUR y los pobladores aceptaron el compromiso de posicionarse como participantes activos; desde esta perspectiva, todos ellos son comprendidos como objetos de estudio. En consecuencia, el informe final y los entregables que el CRESUR debe entregar al CONACYT son productos que necesitan socializarse, dialogarse, reconstruirse, discutirse y compartirse, de tal manera que las distintas apreciaciones enriquezcan y diversifiquen la información obtenida: este es un imperativo ético y epistemológico de la IAP-transdisciplinaria. Así pues, es de suma importancia que surjan reflexiones y autocríticas por parte de los investigadores, sobre todo durante las primeras conversaciones con las comunidades.

Inicialmente, el cuerpo de investigadores se planteó, entre otras interrogantes: ¿con quiénes es posible negociar? ¿con quiénes se pueden tender alianzas? ¿cuál es la estructura comunitaria? ¿quiénes son las personas más influyentes para la comunidad?, ¿qué conflictos sociales son los más comunes? ¿cuándo y cómo empezar con la aplicación de los instrumentos? Para obtener esta información, los investigadores diseñaron un sociograma que es una herramienta descriptiva mediante la que se conoce el lugar que ocupa cada miembro dentro de la comunidad y sus interrelaciones, razón por la que resulta ser de gran utilidad. Se detectó que las tres comunidades más pequeñas se adscriben al sistema de ran-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

cherías. La autoridad máxima y con mayor incidencia política sobre los territorios son los agentes municipales (hombres) que son electos cada tres años, tal como ocurre con el presidente municipal. También hay comités escolares, generalmente integrados por mujeres, que cumplen con la función de vocal, tesorera y secretaria. En la comunidad Guadalupe Palmira, los hombres asumen cargos políticos que los facultan para tomar decisiones y sancionar económicamente a las personas que faltan a las reuniones que convocan o que incumplen con las actividades asignadas; de esta manera, y en acuerdo comunitario, han "obligado" a la población a involucrarse en asuntos de dominio público. En dicha comunidad existe un comisariado integrado por ejidatarios, dueños de terrenos y encargados de gestionar proyectos gubernamentales.

Cuando se realizó el sociodrama, el cuerpo de investigadores identificó a las figuras comunitarias más representativas, sus principales conflictos y alianzas; lo interesante en este punto fue reconocer a las mujeres como identidades periféricas en el espacio público. Sin embargo, además de que algunas laboran en el campo, todas ellas son las responsables de la crianza y el cuidado de sus hijos, hijas y del hogar. También se identificó a aquellos nombrados por Rodríguez (1998) como "los antagónicos" a las personas que no desean participar o que se ubican en contra de algunas decisiones tomadas en común acuerdo entre las comunidades y los investigadores. Así, surgió el cuestionamiento sobre cómo hacer partícipe a quien no desea involucrarse en el proyecto. La respuesta que hasta el momento se ha encontrado es que una persona se siente comprometida en la medida en que el otro —llámese investigador, institución, población en general o Gobierno— demuestra un sentimiento genuino de colaboración e interés por su bienestar.

Al inicio, los pobladores vieron en aquellos "extranjeros", a alguien en quien desconfiar; de esta manera se explica su poca participación y reticencia. Al mismo tiempo, los investigadores, al adentrarse a un territorio ajeno, se sintieron distantes a los intereses de la población. Ambos habían configurado prejuicios negativos sobre el otro (Marcelín, Collado y Malo, 2021). Sin embargo, con el paso del tiempo y a raíz de las charlas espontáneas y de la aplicación de las técnicas de investigación para detectar necesidades, los prejuicios de ambos grupos se han diluido poco a poco.

Durante la aplicación del sociograma fue posible identificar que los conflictos vividos entre los niños y niñas de la comunidad fueron causados por malestares entre los padres y abuelos. Por ello, después de un ejercicio de reflexión, se comprende que hubiese sido interesante aplicar

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

el sociograma para develar los conflictos y las alianzas que se configuraron desde el pasado.

Diagnóstico de la situación

Una vez identificados los agentes potenciales, los antagónicos, las redes de apoyo y los principales dilemas vividos por la comunidad, se inició el diseño de las técnicas de investigación para identificar los problemas y las potencialidades, en atención a la salud integral. Alberich (2008) refiere que existen técnicas de investigación distributivas (cuantitativas), estructurales (cualitativas) y dialécticas (participativas). El cuerpo de investigación aplicó las técnicas expuestas en la tabla 1.

Tabla 1
Técnicas para la IAP: cómo y con qué se hace

Tipo de técnica	Técnica
Distributivas	Encuesta Test Psicométrico
Estructurales	Entrevista semiestructurada Test psicológico proyectivo Observación participante
Dialécticas	Cartografía social Círculos de la palabra

Fuente: Elaboración propia a partir de Alberich (2008).

Las encuestas fueron aplicadas a profesores, padres, madres de familia y estudiantes. Su diseño para el diagnóstico de la situación, no priorizó el estudio de las relaciones ni de las formas de organización comunitaria. Este ejercicio hubiese ayudado a reconocer, con mayor profundidad, los saberes teóricos o prácticos con los que cuentan los pobladores; también hubiese contribuido a comprender la filosofía de la educación comunitaria, en aras de fortalecer el empoderamiento social. Por el contrario, la mayoría de los ítems de las encuestas se centraron en la detección de los problemas en la salud multidimensional de los habitantes. Los instrumentos fueron piloteados previamente; sin embargo, en algunos momentos de la aplicación fue posible reconocer que no se utilizó el código cultural de la comunidad, lo que obligó a la reformulación de algunas preguntas. Las técnicas estructurales, en cambio, permitieron identificar una realidad más compleja: percepciones y emocionalidades

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

de las personas. No obstante, se reflexiona que era necesario conocer de fondo la cosmología comunitaria como resultado de las prácticas centenarias sostenidas por los lazos de unión entre los pobladores. Esta información no puede ser rastreada en los repositorios donde el mundo occidental conserva la información a través de la escritura, sino mediante la observación directa y el diálogo sobre los ritos y las memorias colectivas.

Ahora bien, los círculos de la palabra y las cartografías sociales son comprendidas como perspectivas dialécticas. Alberich (2008) comenta que estas introducen elementos dinamizadores que provocan la reflexión y muestran contradicciones sociales. Los círculos de la palabra es una estrategia que legitima la oralidad y garantiza la participación colectiva. Para su ejecución, se conformaron grupos de 10 a 12 personas —incluyendo a los investigadores. A partir de los resultados obtenidos en las encuestas, se eligieron cinco palabras 'detonadoras' por cada uno de los tres diferentes niveles de complejidad:

- Comunidad: cultivo, fiesta, personas, naturaleza, comunicación
- Familia: mujer, hombre, hijos, hogar, tiempo
- Escuela: profesor, tareas, recreo, materias, cariño

Uno a uno, de manera voluntaria, eligió una palabra de cada grupo. Con las tres palabras seleccionadas crearon narrativas complejas. Este ejercicio permitió exponer las dinámicas sociales insanas y los factores protectores que ayudan a prevenir las enfermedades y promover la salud multidimensional.

Por otra parte, las cartografías sociales fueron de gran utilidad para conocer las representaciones de los participantes sobre los espacios físicos y simbólicos que generan in/comodidad e in/seguridad física y emocional; posiblemente el éxito de esta técnica se debió a que facilita la exposición de las ideas mediante un impacto visual o a que los resultados fueron dialogados en una relación horizontal.

Cabe señalar que los investigadores del CRESUR e investigadores externos siempre se mantuvieron en constante comunicación; incluso, sometieron a debate las variables de estudio y expusieron los avances en la construcción de los instrumentos y el análisis de los resultados ante el grupo de trabajo. No obstante, cada investigador, formado y encerrado en su monodisciplina, poco conocía respecto a otros campos del conocimiento lo que evitó el discernimiento, la contradicción y el conflicto epistémico.

Como resultado del trabajo, se obtuvo un diagnóstico parcial de la realidad donde la visión y los intereses del cuerpo de investigadores se expresa con mayor fuerza. En una segunda reflexividad, el grupo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

de trabajo se cuestionó si realmente estaba siendo congruente con los ideales propios, de las comunidades y los planteados en la convocatoria del CONACYT.

Reflexiones del cuerpo de investigación

De acuerdo con Pineau (2009), la transdisciplinariedad debe adoptar tres formas en el campo de la transformación. La primera, la *socio-interactiva de base social amplia extradisciplinaria* consiste en la construcción de lazos de unión entre investigación, acción y formación; este acto exige superar la dicotomía investigador y actor social. Ante este reto, los investigadores se enfrentaron a tres dificultades:

1. La fase de diagnóstico requiere tiempo para dialogar sobre los objetivos del proyecto y reconocer los conocimientos teórico-metodológicos del equipo de trabajo. No obstante, después de haber sido aprobado el recurso financiero por parte del CONACYT, se determinó un plazo aproximado de siete meses para la construcción del entregable del diagnóstico; en tanto, las reuniones entre investigadores internos y externos sirvieron para tomar acuerdos generales sobre la marcha.
2. La capacidad de autogestión es una de las fortalezas comunitarias; por ello, se optó por contratar a residentes que dominaran prácticas de siembra, ganadería, cocina, curación y arte alterna para que, en coordinación con los especialistas abiertos al diálogo, ambos potenciaran sus saberes y técnicas. Sin embargo, los lineamientos operativos del proyecto imposibilitan la contratación de personas que no emiten recibos oficiales por honorarios profesionales. Entonces, vale la pena preguntarse quién es concebido como profesional y qué saberes se deben poseer para ser reconocido y valorado por el sistema de investigación mexicano. Sin lugar a dudas, esta limitante dificultó y ensombreció la posibilidad de realizar un proyecto con perspectiva transdisciplinar.
3. Las familias de algunas comunidades se mostraron reticentes y poco cooperativas para participar en las diferentes actividades inherentes al proyecto. Con el paso del tiempo y el establecimiento de charlas informales, se acostumbraron a la presencia de agentes externos. El desencuentro inicial pudo deberse a que la integración de las comunidades al proyecto no fue necesariamente desde una perspectiva democratizante, sino buscando

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

> fortalecer la hegemonía del cuerpo de investigadores y el adoctrinamiento de su manera de ver al mundo. En una segunda reflexividad, se comprende que este fenómeno ocurrió debido a que se realizaron pocas visitas comunitarias previas a la aplicación de los instrumentos y/o a que la primera técnica aplicada fue la encuesta, lo que probablemente generó la impresión de una falta de cercanía entre el aplicador y el encuestado.

La segunda forma propuesta por Pineau (2009) es la *reflexiva* y consiste en el desarrollo de un trabajo metacognitivo y crítico de interrogación de los marcos de pensamiento y de acción movilizados, en este caso, durante la fase de diagnóstico. La convocatoria solicitó la integración de dimensiones ontológicamente conmensurables, pero aparentemente contradictorias para una lógica fundada en la monocultura, entre otras: investigador y comunidad; teoría y práctica; disciplina y saberes locales. La formación profesional de los investigadores no los entrenó para "unir esfuerzos" teórico-metodológicos disciplinares ni extradisciplinares, en atención a las problemáticas sociales; tampoco se planteó este reto desde el inicio del proyecto ni se realizaron ejercicios integradores o articuladores al interior de la academia para el desarrollo de esta habilidad. Ahora, los investigadores han comprendido que es necesario generar desacuerdos, tensiones, dilemas e inconformidades que movilicen al equipo de trabajo. Cuanto más complejo es un sistema de investigación, educativo, familiar, comunitario más incertidumbre; y, paradójicamente, cuanto más alejado está del equilibrio termodinámico, más evoluciona.

Finalmente, la forma paradigmática, explica Pineau (2009), reagrupa investigaciones que proponen revoluciones axiológicas, epistemológicas, metodológicas y praxeológicas. Después de la fase diagnóstica, los investigadores concluyeron que el trabajo transdisciplinar es necesariamente un proyecto político que se orienta *más allá* de la simple aceptación de la diversidad cultural entendida como tolerancia; por el contrario, considera al otro —llámese humano o naturaleza— como un elemento indispensable para la vida. Además, reflexionaron sobre la necesidad de adoptar una postura ética que rechace las asimetrías, producto del ejercicio de un poder arbitrario. El paradigma de la transdisciplinariedad no implica un simple cambio actitudinal en los investigadores y en las comunidades; por el contrario, apuesta por la construcción de un nuevo orden social donde los actores asumen una actitud crítica y luchan por configurar sociedades más justas, equitativas y sostenibles. La construcción del conocimiento a partir del diálogo de saberes abate las desigualdades

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

a través de dos movimientos. Por una parte, la redistribución equitativa de los bienes simbólicos cuando se reconoce la autoría intelectual de los investigadores y de la comunidad. Por otra parte, la redistribución de los bienes materiales cuando la comunidad es beneficiada a través del recurso financiero otorgado por el fondo institucional. En definitiva, una filosofía investigativa transdisciplinaria teje puentes entre teorías y metodologías disciplinares y locales en tanto apela por el principio de la equidad que, en palabras del propio Sen (1979), permite el logro de los propósitos personales y colectivos a partir de procesos y oportunidades justas.

El conocimiento gestado durante la etapa diagnóstica del proyecto y el reconocimiento de las limitantes que no permitieron el cumplimiento cabal del objetivo general, llevó al cuerpo de investigadores a fijar los siguientes propósitos previo a la intervención:

1. Leer de manera crítica el diagnóstico de la situación elaborado e identificar información con la que aún no se cuenta para intervenir en, para y desde la filosofía de la educación comunitaria. Como efecto de ello, es posible conocer el concepto de salud multidimensional, definido según las bases epistemológicas, prácticas, creencias y visión de los pobladores.
2. Renunciar al esquema de seis ejes de acción vistos como objetos de estudios a áreas problemáticas que requieren de la intervención interdisciplinaria y *más allá de ella*.
3. Optar por la sistematización de las experiencias. Parafraseando a Jara (2009a y 2012b), Latorre (2005), Chávez Tafur (2006) y Barrera (2010) es posible decir que este método de investigación evidencia los aprendizajes obtenidos por el cuerpo de investigadores con miras a mejorar la *praxis*, a través de un ejercicio de reconstrucción epistemológica. Barragán y Torres (2017) aclaran que uno de los riesgos de este método es que puede ser banalizado o reducido a un instrumento operativo aplicado asépticamente al describir de manera acrítica el proceso de investigación.
4. Iniciar diálogos constantes entre los miembros del cuerpo académico y realizar visitas de campo con mucha frecuencia.
5. Promover el contacto cercano entre investigador-investigador, investigador-comunidad y comunidad-comunidad para el diálogo de experiencias producidas en diferentes contextos y la promoción de estilos de vida saludable. En algunas comunidades fue posible observar que las prácticas de violencia de géne-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

> ro y el consumo de alimentos procesados son una práctica recurrente; una intervención de dos años puede generar cambios limitados. Ante este escenario, una posible acción estratégica es promover espacios de convivencia donde la población observe relaciones de género más igualitarias y equitativas entre los investigadores e investigadoras. También puede ser un detonador de cambio la observación de prácticas de autocuidado que no son más que actos conscientes de los investigadores que promueven su salud física, mental, espiritual, emocional y social.

La formulación de estos nuevos retos implicó la realización de múltiples reuniones del cuerpo de investigadores en las que se conversó sobre los conceptos de vulnerabilidad, transdisciplinariedad, complejidad, desarrollo local, agroecología, sostenibilidad, soberanía alimentaria, empoderamiento comunitario, entre otros. Después de discusiones y acalorados debates entre algunos investigadores que sostuvieron posturas encontradas sobre los temas, se reflexionó que no es necesario llegar a un consenso para formar un híbrido o entidad inerte; por el contrario, se asumió la propuesta de Rivera (2015), quien apela por la yuxtaposición y coexistencia de ideas. La expansión de las fronteras disciplinares hacia el espacio exterior (otras disciplinas o saberes) o al espacio subatómico (una infinidad de otros mundos posibles), visibiliza la multidimensionalidad del problema y de las soluciones.

Lévinas (1991) sostiene: "El no-intercambiable por excelencia el –yo– es, en un mundo sin juego, lo que, en un sacrificio permanente, substituye a los otros y trasciende el mundo. Pero es la fuente del hablar, pues es la esencia de la comunicación" (p. 94). El *yo* es una construcción subjetiva, resultado de múltiples encuentros que tiene en el espacio intersubjetivo donde coincide con los otros. Dicho en otras palabras, la configuración de una identidad es condicionada por el espacio social e intersubjetivo que, a su vez, es determinado por el espacio ético. Esta idea permite reflexionar que en un proceso investigativo subyacen prácticas de violencia que atentan contra la libertad, la autonomía y la democracia de las comunidades.

Marcelín, et al. (2021) sostienen que es urgente reivindicar la dimensión ética en todo proceso formativo, lo que incluye al proceso de investigación. En términos de Hernández y Esparza (2022) esto significa considerar que "el centro de todo derecho humano tiene como sustento a la persona misma" (p. 175). Pero, para asumir esta actitud es necesario mantener contacto cercano que permita la deconstrucción de prejuicios

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

que atentan contra el otro —llámese investigador o miembro de la comunidad— que, hasta ese momento, era desconocido y ajeno. Únicamente de esta manera es posible generar el diálogo intercultural y transdisciplinario. Por supuesto, el reto sigue siendo grande porque se debe superar una serie de debilidades en las narrativas que justifican la elusión del conflicto epistémico interdisciplinar y el débil involucramiento ético y político de Sur, como medio para reflexionar sobre las prácticas y métodos.

Conclusiones

El posicionamiento transdisciplinar de la IAP permite imaginar y crear una *praxis* diferente sobre un ejercicio del poder social que produzca conocimientos pertinentes en beneficio de las sociedades. En este artículo se expuso la experiencia de un grupo de investigadores durante la fase de diagnóstico de la situación, logrando tres resultados importantes: el primero, comprender que la IAP siempre está en proceso de reconstrucción, por tanto, se sujeta a cuestionamientos y aportaciones de la política de diferentes sectores populares y de los propios investigadores. El método es una perspectiva innovadora que quiebra el paradigma clásico tradicional y genera debates epistemológicos entre los especialistas. Los vínculos que generaron más dificultades en el momento de ser traducidos a la práctica son: teoría y praxis, reflexividad crítica y acción, relación objeto y sujeto de estudio, filosofía de la educación comunitaria y enfoque filosófico de la investigación social. De la misma manera, el proceso produjo tensiones cuando se definieron aspectos concretos de la investigación, tales como la teoría "base" la metodología, el método, las técnicas y los instrumentos para la recolección de datos. Pareciera que este tipo de investigación vinculada a la acción intercultural provoca el caos porque causa inestabilidades, incertidumbres, rupturas, fluctuaciones, sinergias, emergencias y bucles de retroalimentación constantes, en, entre y más allá de los sistemas implicados.

Un segundo resultado fue comprender que la contemporaneidad se debe pensar desde el caos porque el conocimiento no se ancla al orden y la disciplina, tal y como se creía durante la época moderna. En este sentido y, de acuerdo con Molina (2022), los proyectos de IAP son utopías prácticas porque aspiran e imaginan un cambio que es realizable y posible, aunque dentro de un sistema de infinitas limitaciones.

Finalmente, un tercer resultado fue identificar las tareas pendientes formuladas bajo esta nueva lógica compleja. Una de ellas es ampliar el

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

concepto de verdad donde éste ya no es sinónimo de exactitud ni significa el dominio del método científico. Otra, es validar la racionalidad, más allá del provecho o la cuantificación demostrable del provecho. Siguiendo a Gazmuri (2002), es posible decir que una última tarea es procurar la generación de un infinito mundo de posibilidades y de libertades, donde la espiritualidad y la colectividad recuperan su espacio. De dichas tareas se generan nuevos retos, a saber: (1) la sustitución del logo-centrismo por la riqueza de la oralidad, los sentidos, las emociones y las sonrisas, (2) el reemplazo de la idea de progreso y desarrollo que aspira a la homogeneización, por la emancipación y el empoderamiento como vía de destrucción de las desigualdades y (3) el diálogo horizontal a través de la construcción de relaciones de confianza e informales en el trabajo con la comunidad.

En consonancia con Demaria, et al. (2020), es posible decir que el trabajo transdisciplinar amplía el diálogo entre las visiones y las prácticas comunitarias y disciplinarias. Al mismo tiempo construye un mundo ecológicamente sabio y socialmente justo. Las transformaciones que surjan pueden ser más fundamentales y desafiantes que la apuesta por los enfoques de la economía verde y el desarrollo sostenible, por ejemplo. Dichos enfoques surgieron de los recientes movimientos sociales y ecologistas que recuperaron las cosmovisiones de los pueblos indígenas; sin embargo, difieren en sus prescripciones; es decir "en el cómo, qué y para quién se investiga". Las visiones comunitarias no pueden ser reducidas ni deben ser adoptadas como una meta común ni como ruta recomendada por las organizaciones internacionales y las agendas políticas (Demaria, et al. 2020). La filosofía tiene un espacio importante durante el proceso de investigación porque cuestiona a las comunidades sobre quiénes son, para qué están en el mundo y cómo quieren vivir. Por otra parte, a los profesionales les exige la comprensión de sentidos, significados y voluntades de quienes son beneficiados por el proyecto. Ambos grupos trabajan en conjunto para generar soluciones a los problemas complejos y producir conocimientos. La participación comunitaria es, pues, un requisito primordial para la sostenibilidad del proyecto, al integrar sus conocimientos disponibles y experiencias, potenciarlos y utilizarlos para la búsqueda de soluciones.

Una de las limitaciones del presente ejercicio de reflexividad es que se exponen las experiencias de los investigadores, no así de las comunidades de estudio durante el proceso investigativo. La expresión de sus perspectivas hubiese contribuido a un análisis, reflexión y crítica mucho más profunda e integral. En la actualidad, el proyecto ha iniciado la fase de intervención y los investigadores insisten en crear espacios de conviven-

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

cia que permiten retroalimentar y evaluar las diferentes intervenciones comunitarias. En un futuro, se espera describir resultados del proyecto, según la perspectiva de ambos agentes de cambio.

Nota

1 Este trabajo fue desarrollado en el marco del proyecto de investigación "Filosofía de la educación: reflexiones para la formación pedagógica transdisciplinar", aprobado por la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (VIP-UNAE-2019-1). También fue desarrollado en el marco del proyecto de investigación e incidencia "Promoción de hábitos y estilos de vida saludables desde el entorno escolar y comunitario en condición de vulnerabilidad", aprobado por el Fondo Institucional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación FORDECYT-PRONACES/45953/2020.

Bibliografía

ALBERICH NISTAL, Tomás
2008 IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia, 8*(1), 131-151. https://bit.ly/3adbe2q

ANDER-EGG, Ezequiel
1990 *Repensando la investigación-acción participativa: comentarios, críticas, sugerencias.* Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

BALCÁZAR, Fabricio
2003 Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades, 4*(7-8), 59-77. https://bit.ly/3yBaUE2

BARRAGÁN CORDERO, Disney & TORRES CARRILLO, Alfonso
2017 *La sistematización como investigación interpretativa crítica.* Bogotá: El Búho.

BARRERA, Marcos
2010 S*istematización de experiencias y generación de teorías.* Caracas: SYPAL.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen
1988 *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.

CARRIZO, Luis
2003a *Pensamiento complejo y transdisciplinariedad.* Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH).
2004b *El investigador y la actitud transdisciplinaria: condiciones, implicancias, limitaciones.* En L. Carrizo, M. Espina Prieto y J. T. Klein, *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social* (pp. 46-65). París: UNESCO.

CHÁVEZ-TAFUR, Jorge
2006 *Aprender de la experiencia: una metodología para la sistematización.* Lima: Fundación ILEIA/Asociación ETC Andes.

COLLADO RUANO, Javier
2016 *Coevolución en la Gran Historia: Una introducción transdiscilinar y biomimética a los objetivos de desarrollo sostenible.* Salvador: Universidad de Salamanca.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

CONACYT-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
2019 *Convocatoria 2019-07 para la presentación de proyectos de investigación e incidencia en alimentación y salud integral comunitaria en escuelas de educación pública (inicial, básica y media superior).* https://bit.ly/3OYJpcL
DEMARIA, Federico, ACOSTA, Alberto, KOTHARI, Ashish, SALLEH, Ariel & ESCOBAR, Arturo
2020 El pluriverso, horizontes para una transformación civilizatoria, *Revista de Economía Crítica, 1*(29), 46-66. https://bit.ly/3yCQ0UO
DUQUE HOYOS, Recaredo
2015 Disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad: Vínculos y límites (II). *Semestre Económico*, *4*(8).
ESPINOSA MARTÍNEZ, Ana Cecilia
2019 Transdisciplinariedad y educación superior: experiencias en el CEUARKOS para abrir los saberes a la complejidad de la vida, *Visión Docente Con-Ciencia*, (86), 24-41. https://bit.ly/3bAAM9Q
FALS BORDA, Orlando
2008 Orígenes universales y restos actuales de la IAP. *Análisis Político,* (38), 73-90. https://bit.ly/3RahKaD
FALS BORDA, Orlando y RAHMAN, Anisur
1991 La situación actual de las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En María Cristina Salazar, *La investigación- acción participativa: Inicios y desarrollos* (pp. 205-223). Bogotá: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, U. N.
GAZMURI BARROS, Rosario
2022 Afectividad, vulnerabilidad y límites de la razón científica. *Sophia,* (32), 197-223. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.06
GIDDENS, Anthony
2011 *La Constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Biblioteca de sociología.
Gobierno de México
2019 *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* México: SEGOB.
GRINBERG-ZYLBERBAUM, Jacobo
1991 *La Teoría Sintérgica.* México: INPEC.
HERNÁNDEZ HERRERA, María Teresa & ESPARZA URZÚA, Gustavo Adolfo
2022 La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 32,* 171-193. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05
IBÁNEZ, Tomás
2001 *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política.* Barcelona: Gedisa.
JARA HOLLIDAY, Óscar
2009a La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica. *Revista diálogo de saberes,* (3), 118-129. https://bit.ly/3z2bXx2
2012b Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Education Global Research,* (1), 56-70. https://bit.ly/3O204LF

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

KRAUSE, Mariane
2002 Investigación-Acción-Participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. En J. Durston y F. Miranda (Comps.), *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (pp. 41-56). Santiago de Chile: ONU/CEPAL.
LATORRE, Antonio
2005 *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.
LÉVINAS, Emmanuel
1991 *Ética e infinito.* Madrid: Visor.
LEWIN, Kurt
1946 Action research and minority problems [Investigación y problemas de las minorías], *Journal of social issues, 1*(2), 34-46. https://bit.ly/3aCEnnQ
MARCELÍN ALVARADO, María Alejandra, COLLADO RUANO, Javier & OROZCO MALO, Miguel
2021 Intercultural universities in Mexico: decolonizing the intercultural philosophy of education. *Language and Intercultural Communication, 21*(5), 618-630. https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1935987
MOLINA VELÁSQUEZ, Carlos
2022 La imaginación trascendental de otros mundos posibles. *Utopía y praxis latinoamericana, 27*(97), 1-17. http://doi.org/10.5281/zenodo.6375999
MORIN, Edgar
1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París, Francia: UNESCO.
MORIN, Edgar, ROGER, Emilio y MOTTA, Raúl
2003 *Educar en la era planetaria.* Barcelona: Gedisa.
MURCIA, Napoleón, JAIMES, Sandra Susana & GÓMEZ, Jovany
2016 La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de Moebio,* (57), 257-274.
NARANJO TORO, Miguel, TRUJILLO, Carmen Amelia, LOMAS TAPIA, Kennedy Rolando & MERLO ROSAS, Milton
2019 *Investigación cualitativa.* Ibarra: Universidad Técnica del Norte.
NEGRETE, Víctor
2008 A la memoria del maestro Orlando Fals Borda: bases y desarrollo de la investigación-acción participativa en Córdoba (Colombia). *International Journal of Psychological Research, 1*(2), 85-97. https://bit.ly/3O27PRY
NICOLESCU, Basarab
1996 *La transdisciplinariedad: Manifiesto.* Mónaco: Rocher.
ONU-Organización de las Naciones Unidas
1992a *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.* Río de Janeiro: ONU. https://bit.ly/3nyxeYn
2002b *Informe de la Cumbre Mundial Sobre el Desarrollo Sostenible.* Johannesburgo: ONU. https://bit.ly/3yEVw9q
2015c *La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.*
2020d *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Nueva York: ONU. https://bit.ly/3bIXXPp

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

ORTECHO, Mariana, FENOGLIO, Valeria, CEJAS, Noelia & PEYLOUBET, Paula
2012 Repensando dinámicas de transformación a partir de una epistemia de base cognitiva participativa. En Paula Peyloubet (Comp.), *Co-construcción Interactoral del Conocimiento* (pp. 33-48). Buenos Aires: Nobuko.
PINEAU, Gaston
2009 Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad, *Visión Docente Con-Ciencia, 8*(48), 5-17. https://bit.ly/3AjLYlG
PRATS, Joaquín
2012 *Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico.* Barcelona: Univerrsidad de Barcelona
REYES BENAVIDES, Jesús Antonio
2018 Cómo conocer la realidad para transformarla por la praxis: una aproximación a la construcción del conocimiento popular. *Trayectorias Humanas Trascontinentales,* (3), 86-99. https://doi.org/10.25965/trahs.1016
RIVERA CUSICANQUI, Silvia
2015 *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina.* Buenos Aires: Tinta Limón.
RODRÍGUEZ VILLASANTE, Tomás
1998 *Cuatro redes para mejor vivir.* Buenos Aires: Lumen.
SEN, Amartya
1979 *Equality of what?* Standford: Standford University.
SIRVENT, María Teresa & RIGAL, Luis
2012 *Investigación acción participativa: un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática.* Quito: Proyecto Páramo Andino.
ZAVALLONI, Gianfranco
2011 *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta.* Barcelona: Graó.

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2022
Fecha de revisión del documento: 20 de septiembre de 2022
Fecha de aprobación del documento: 15 de octubre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 265-289.

https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.10

Fundamentos histórico-filosóficos de la química

Historical-philosophical foundations of chemistry

Dolores Vélez-Jiménez[*]
Universidad Iberoamericana/Asunción, Paraguay
dolores.velez@unibe.edu.py
http://orcid.org/0000-0003-1103-7856

Celso Obdulio Mora-Rojas[**]
Universidad Del Norte/Asunción, Paraguay
celso.mora.458@docentes.uninorte.edu.py
http://orcid.org/0000-0001-9735-2683

Resumen

Existe pertinencia en la integración de los conocimientos de una ciencia natural, predominantemente material como es la química, con el mundo de las ideas de la filosofía y más concretamente con la epistemología. El objetivo central del presente artículo es hacer un aporte acerca de la epistemología de la química, en la consideración de la filosofía, dentro del pensamiento de la diversidad y su importancia educativa. La metodología se enfocó en un tipo no experimental de nivel exploratorio, de método cualitativo y enfoque histórico-interpretativo mediante análisis documentológico. El desarrollo teórico permite vislumbrar la participación de la química en las dimensiones multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares; para ser utilizada en las instituciones de enseñanza media y superior, evitando el continuo y dogmático aprendizaje monodisciplinario. Como hallazgo de la investigación, se estableció que la historia y la química tienen una dimensión fundamental y convergente: la dimensión epistemológica. El devenir histórico de la química da cuenta de las formas de acceder al conocimiento, categorizándola como conocimiento válido. Se concluye que, la epistemología de la química tiene relación causal con el paradigma correspondiente. En la época actual, la química se enmarca en el paradigma positivista lógico –al cumplir con las características gnoseológicas y epistemológicas del mismo– y en la prevalencia de la contrastación empírica.

Palabras clave

Ciencia, Química, Filosofía, Epistemología, Historia, Conocimiento.

Forma sugerida de citar: Vélez-Jiménez, Dolores & Mora-Rojas, Celso Obdulio (2023). Fundamentos histórico-filosóficos de la Química. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 34*, pp. 291-313.

[*] Docente internacional e investigadora del Posgrado en Universidad Iberoamericana UNIBE Paraguay. Docente, investigadora, capacitadora y conferencista en universidades latinoamericanas.

[**] Doctorando en Educación en Universidad Iberoamericana UNIBE Paraguay. Docente e investigador en Universidad del Norte UNINORTE Paraguay.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Abstract

There is relevance in the integration of the knowledge of a natural science, predominantly material such as chemistry, with the world of ideas such as philosophy, and more specifically with epistemology. The central objective of this article is to make a contribution about the epistemology of chemistry, in the consideration of philosophy within the thought of diversity and its educational importance. The methodology focused on a non-experimental type of exploratory level, with a qualitative method and a historical-interpretative approach through document analysis. The theoretical development allows us to glimpse the participation of chemistry in multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary dimensions; to be used in secondary and higher education institutions, avoiding continuous and dogmatic monodisciplinary learning. As research finding, it was established that history and chemistry have a fundamental and convergent dimension, the epistemological dimension. The historical evolution of chemistry accounts for the ways of accessing knowledge and categorizing it as valid knowledge. Therefore, it is concluded that the epistemology of chemistry has a causal relationship with the corresponding paradigm, and at the present time, chemistry is part of the logical positivist paradigm, by complying with the epistemological and epistemological characteristics of the same and in the prevalence of the empirical contrast.

Keywords

Science, Chemistry, Philosophy, Epistemology, History, Knowledge.

Introducción

La química es un término que hace referencia, tanto a una disciplina del saber, como a una profesión o carrera profesionalizante. Debido a este carácter polisémico del término, es necesaria la revisión conceptual desde la visión y postura de diferentes autores.

Los objetivos fundamentales de esta investigación consisten en el análisis de la relación entre la química, la filosofía y en particular de la epistemología, enfocando las formas de acceder al conocimiento y la posibilidad de un paradigma representativo en cada etapa en la que se presentan los resultados; de modo a disminuir la relación esquiva existente entre dichas disciplinas –además de describir las relaciones multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares de la química– enfatizando en el estatus otorgado por Chang et al. (2004) que la considera: ciencia central, con la finalidad de la transmisión y transferencia adecuada de la química a los estudiantes y representar una base teórico-metodológica para los investigadores. Este estudio se integra a la línea de investigación referida a la Epistemología, entendida como la Filosofía de la Ciencia y su condición normativa-fundamentalista de todo proceso científico.

Chang et al. (2004) consideran a la química como ciencia central, dada su propia naturaleza que permite una comprensión importante del mundo y su funcionamiento desde una perspectiva molecular. Esta centralidad obliga a considerar las distintas relaciones disciplinares de la química, sean estas en dimensiones multi, inter o transdisciplinares.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

Para Whitten (1998) la química estudia la materia en cuanto a descripción, propiedades físicas y químicas, transformaciones químicas o físicas que sufre y los cambios energéticos que pueden acompañar a las mismas.

La química es una ciencia básica, menciona Domínguez Reboiras (2006). En el campo de la producción de conocimientos, conceptos, teorías, modelos y postulados –esta premisa es totalmente correcta– sin embargo, Whitten et al. (2008) indican que la química está casi siempre presente en los diversos aspectos de la vida, como: la cultura, la salud, el ambiente, la economía, etc., estudiando situaciones prácticas, por lo que también es una ciencia aplicada.

Dentro de los estudios mencionados en los párrafos anteriores, se ha encontrado que la química estudia la materia –concepto coincidente con los de Oxilia et al. (2018)– que además consideran que las transformaciones de la materia son por la acción de la energía y que la química se divide en varias ramas, entre las que existen algunas excepciones, planteando indirectamente la intersección entre las ramas o divisiones de esta ciencia.

Chang et al. (2017) exponen que la química es una ciencia con raíces antiguas, pero moderna y en constante evolución que estudia la materia y los cambios que ocurren en ella, y cuyo propósito en el siglo XXI es el de mantener una función determinante en todas las áreas de la ciencia y la tecnología.

Los niveles de la química, según Atkins et al. (2005), son: el macroscópico, el microscópico y el simbólico. También indican que la ciencia química se centra en todo lo material, afirmando que no existe nada material fuera de la química, sea material vivo, muerto, inerte o mineral.

El problema de investigación se centra en la aparente y escasa integración de los conocimientos de una ciencia natural, predominantemente material como lo es la química, con el mundo de las ideas como lo es la filosofía; y más concretamente, con la epistemología. Por lo anterior, desde la investigación se planteó este interrongante: ¿Cuál es el fundamento epistemológico de la química? los hallazgos son abordados descriptivamente con la filosofía y la epistemología de la química, a la luz de los documentos analizados, desde un enfoque histórico-interpretativo. Como bien lo expresa Chamizo (2009): a pesar de la larga y rica historia de la química, su filosofía es prácticamente una actividad intelectual incipiente.

Desde el punto de vista fenomenotécnico, los objetos de estudio de la química son la materia y la energía. En cuanto a una visión integradora, Martínez (2009) establece que los fenómenos físicos, biológicos, sociales, políticos y ambientales tienen interdependencias. La química, en el concierto de las demás ciencias, no está aislada –parafraseando los tér-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

minos de Monroy et al. (2016)– la búsqueda del conocimiento de manera simple produce una realidad desfigurada, y refiriéndose a Morín (1983: 29) aseveran que existe evidencia de que se vive ante el paradigma de la adquisición rápida del conocimiento, sin dar importancia al hecho de que el conocimiento quede reducido y fragmentado.

Por otro lado, Martínez (2009), citado por Monroy et al. (2016), afirma que, existen interconexiones, interdependencias, reciprocidades; por tanto, es necesario y valioso considerar la coherencia integral, sistémica y ecológica de los fenómenos físicos, biológicos, sociales, ambientales y políticos –de lo contrario– los resultados del aprendizaje o de los conocimientos científicos serían simples, aislados y descontextualizados.

La idea a defender, con base en Monroy et al. (2016) ubica a la química como una disciplina porque tiene un cuerpo de conocimientos científicos concebidos bajo paradigmas aceptados en cada época. Sin embargo, considerando su relación con otras ciencias; se puede identificar desde la multidisciplina, concepción en la que varias áreas confluyen desde sus métodos hacia un tema específico, o en la interdisciplina, en la que los métodos convergen y generan una nueva disciplina como ocurre en la bioquímica o la robótica. Asimismo, Martínez-Miguélez (2009), hace lecturas desde la transdisciplina o metadisciplina, y pone el énfasis, en la afluencia de saberes, en su interacción e integración recíprocas y en su transformación y superación, en un contexto mucho más amplio y con mayor sentido: un paradigma sistémico.

Como en todas las ciencias, es fundamental discernir entre los aspectos gnoseológicos de los epistemológicos –para comprender las implicaciones que llevan a centrar el conocimiento y sus formas de generación– Vélez y Calderón (2018) enfatizan que la filosofía es considerada como la madre de todas las ciencias, la gnoseología es una derivación de la misma y trata los problemas del conocimiento, de las relaciones sujeto-objeto, así como de la teoría del conocimiento en sí; por lo cual, está circunscrita a grandes temas filosóficos. En cambio, la epistemología se ocupa de las ciencias –en lo particular– y sus campos interdisciplinarios.

Desde la teoría, existe una relación esquiva entre la química y la epistemología descrita por Villaveces Cardoso (2000), quien también afirma que los químicos constituyen el mayor grupo de científicos cuyos resultados son de gran impacto económico en el mundo actual. Por su parte Guzón (2020) menciona que: "filosofía y ciencia con frecuencia llevan discursos paralelos o incluso convergentes, aun siendo ambos discursos de naturaleza crítica" (p. 100). De esta manera, es probable que exista la relación; sin embargo, no ha sido atendida con interés profundo.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

La segunda revolución industrial fue un proceso esencialmente químico, así como lo fue la revolución verde lograda por la aplicación de químicos a la agricultura con gran influencia en el medio ambiente, la salud, la agricultura, la biología molecular, la industria pesada, la cosmología, la producción y síntesis de nuevos materiales, la nanotecnología. Son estos tópicos los que se presentan, relacionan y clasifican en el presente documento, a partir de una fundamentación teórica pertinente –a través de una metodología no experimental– de nivel exploratorio, de método cualitativo y enfoque histórico-interpretativo mediante análisis documentológico. Lo resultados, clasificados en etapas históricas, sustentan la importancia de la historia de la química y sus relaciones con la filosofía; particularmente la epistemología, que constata el carácter disciplinario.

Fundamentación teórica

Para comprender las relaciones entre la química, la filosofía y la epistemología, se establecen preceptos y consideraciones teóricas, de modo que esta investigación se ha contextualizado e interpretado, dentro de los marcos enunciados en los párrafos siguientes.

En cuanto al establecimiento de la demarcación de las ciencias, Gadea et al. (2019) expresan que toda ciencia busca el conocimiento de la realidad; y cada disciplina, pretende comprender la parte de la realidad a la que ha circunscrito como su objeto de estudio. Las ciencias se demarcan en dos grandes grupos: las ciencias empíricas y las no empíricas. Las empíricas pretenden pronunciarse sobre el mundo, por lo que las afirmaciones emanadas en su seno deben tener sólidos fundamentos sobre la porción de realidad que toman por objeto, es lo que se conoce como base empírica; es decir, deben confrontar sus afirmaciones con los hechos o sus hipótesis con demostraciones y explicaciones.

Por otro lado, las ciencias formales o no empíricas no presentan esta relación de dependencia respecto a la base empírica, como la lógica y la matemática pura, cuyas proposiciones se demuestran sin referencia esencial a los datos empíricos. Las ciencias empíricas requieren a las ciencias no empíricas como instrumentos. Esta clasificación de la ciencia es equivalente a la distinción entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Las ciencias naturales incluyen la física, la biología, la química, la astronomía.

Es de aceptación general que la química es una ciencia natural y la percepción general de esta ciencia la identifica también como una de las ciencias duras. Sobre la dureza de las ciencias Borjas Gil et al. (2009)

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

afirman que, es falsa la división entre ciencias duras y ciencias blandas; y que, es prejuicioso considerar a las primeras como científicas y como especulativas a las segundas.

La definición de química más utilizada es la de ciencia que estudia la materia, la energía y sus cambios –como se pudo apreciar en los párrafos precedentes– de modo que su principal objeto de estudio es la materia y la energía. Sin embargo, Sosa (2015) expresa que, si bien la definición es cierta, resulta extremadamente imprecisa, puesto que la química no estudia todo lo concerniente a la materia y la energía; es más bien la física la que estudia la mayoría de los fenómenos relacionados con estos dos objetos de estudio. La química estudia solo una pequeña porción de ese universo.

Siguiendo con Sosa (2015), quien cita a Sosa y Méndez (2011), conceptualiza la química como la ciencia que estudia lo relacionado con los procesos, en los que se obtienen unas sustancias a partir de otras. La química es la ciencia de las sustancias, y su objeto de estudio son las sustancias y sus interacciones, puntualiza el mismo autor.

Chamizo (2009) expone que la química es la disciplina donde se estudia, se practica y se transmite cómo transformar la materia; actividad que podría ser considerada como su teleología o finalidad mediante su lingüística propia y de una lógica específica. Este conocimiento no ha empapado aún a la comunidad académica que sigue considerando a la química con la visión lógica-positivista, como una ciencia reducida a la física. También *considera* que las propiedades químicas de la materia pueden caracterizarse a través de tres ejes que han constituido y constituyen –a lo largo del tiempo– la actividad química. Estos ejes son: el método, la medida y el lenguaje.

Berthelot, citado por Serratosa (1969) expresa que la química crea su objeto. Esta facultad creativa, semejante a la del arte mismo, la distingue esencialmente de las ciencias naturales e históricas. Esta creación del objeto se valora sobre todo, en las reacciones de síntesis, en las que se forman nuevas sustancias a partir de otras.

La química es una ciencia experimental y aunque su práctica se remonta a la propia existencia del ser humano en el planeta; Carmona (2010) aclara que la experimentación química exhaustiva –de carácter científico y sistemático– es relativamente reciente, contando con poco más de dos siglos de desarrollo. El experimento, según Carmona, es una operación que se realiza para provocar una respuesta en el sistema que se estudia. La experimentación química se efectúa mediante análisis y síntesis. Cabe destacar que la actividad científica del químico requiere de un profundo análisis posterior de interpretación correcta y precisa de los

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

resultados obtenidos. En la ciencia, los experimentos se diseñan para consolidar una teoría; o, por el contrario, para rebatirla o en algunas circunstancias, para distinguir entre dos interpretaciones diferentes u opuestas del mismo fenómeno que se constituyen de esa manera en verdaderos dilemas. En química, los experimentos son realizados principalmente para obtener nuevas sustancias, nuevas moléculas y nuevos materiales, sea por síntesis o por análisis; aunque en Chamizo (2009), se haga alusión al método de la química, bajo la consideración de que la ciencia se divide en dos categorías: la física y la filatelia.

El libro de Química General de Chamizo (2018) expresa que no deben olvidarse los milenarios antecedentes de la química; es decir –la transición de la alquimia, pasando por un período denominado protoquímica, a la química moderna– y tomando las aproximaciones históricas de la química, se hace evidente que diferentes épocas históricas están marcadas por diferentes concepciones, instituciones y objetos epistémicos. De esto último resulta la importancia de repasar las revoluciones de la Química, que se muestran en la Tabla 1

Tabla 1
Las cinco revoluciones de la Química

No. REVOLUCIÓN	AÑOS	PROTAGONISTAS	ENTIDADES
1	1754-1818	Henry Cavendish, Antoine Lavoisier, Jhon Dalton	átomo
2	1828-1874	Stanislao Cannizzaro, Louis Pasteur, Dmitri Mendeleiev	molécula
3	1897-1923	J. J. Thomsom, Gilbert N. Lewis, Marie Curie, Ernest Rutherford	núcleo, isótopo, radical
4	1945-1966	Linus Pauling, Robert S. Mulliken	espín
5	1974-1999	James Lovelock, Richard Smalley, Ahmed Zwail	nanopartícula

Nota. Tomado de Chamizo, José Antonio (2018). Química General. Una Aproximación Histórica. (1ª. Ed.). Universidad Nacional Autónoma de México. pág. 13.

Continuando con la metodología de la química, resulta conveniente tener en cuenta las consideraciones de Pickstone (2000) quien distingue, básicamente, 3 formas de conocimiento desarrolladas a lo largo del período de su estudio: la historia natural, el análisis y la experimentación.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

Son formas para comprender la naturaleza y los cambios generado por la acción humana; en otras palabras: lo natural y lo artificial. La historia natural clasifica objetos, los describe e integra los sistemas; el análisis se encarga de descomponer en elementos constitutivos, mientras que, la experimentación nuevamente ordena los elementos con el objetivo de producir nuevos resultados y fenómenos. Son tres maneras de conocimiento que se integran, complementan y presentan en la química.

Después de establecer fundamentos de la química, se otorga paso a la filosofía que, según Vélez y Pérez (2019), es la ciencia primaria que le otorga fundamento a todas las ciencias, siendo uno de sus componentes la epistemología, que es el tratado o estudio de los conocimientos científicos, considerando los métodos científicos en cuanto a objetividad y de su valor para el hombre.

En secuencia con lo referido a la filosofía y su relación con la química, Labarca (2005) expresa que, actualmente la epistemología, se ha parcelado en diversas disciplinas enfocadas a analizar los temas filosóficos de las ciencias particulares; así, en la bibliografía y fuentes contemporáneas se encuentra a la filosofía de la biología, de la física, de la matemática. Sin embargo; la filosofía específica de la química y de otras ciencias fundamentales, se encuentra generalmente casi ausente en esas listas; afortunadamente, durante las últimas décadas esta situación de olvido ha comenzado a revertirse. La filosofía específica de la química moderna –aún incipiente– presenta algunos de los dilemas centrales que podrían debatirse en este nuevo interés de investigación tales como: autonomía de la química; modelos, leyes y teorías químicas, importancia de la educación en química, la percepción social de la química, química-tecnología y sociedad, entre los temas más sobresalientes.

Debe tenerse presente que una acepción de la química es la de ser disciplina o asignatura y, forma parte de los planes curriculares a nivel secundario y superior. En estos ambientes, según Raviolo et al. (2011), resultaría interesante realizar discusiones filosóficas en las dimensiones conceptual, histórica y didáctica de los conceptos empleados en la química.

Por su parte Vélez y Calderón (2018) consideran a la epistemología como la disciplina que se enfoca en los procesos del conocer en el ámbito de las disciplinas científicas –siendo un estudio crítico a posteriori de los principios, hipótesis, resultados– de modo a determinar el origen lógico, valor y alcance objetivo de la ciencia estudiada.

Rodríguez (2018) afirma que la epistemología, en su carácter de estudio del conocimiento científico, ha sido de gran ayuda para debates en torno a diferentes aspectos del conocimiento, y para la demostración de

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

que los conceptos, e incluso nociones, no permanecen estáticos: al contrario, son dinámicos. Por este motivo resulta de interés el estudio epistemológico de la química, como ciencia que está en constante evolución.

Siguiendo con Rodríguez (2018) la epistemología estudia cómo se obtiene y se proporciona validez al conocimiento de las ciencias. Se distingue una epistemología general y una serie de epistemologías especiales, las cuales se orientan a cada una de las áreas de la ciencia. Así, existe una epistemología de la química cuyo enfoque trata de generar explicaciones teóricas y derivar tecnologías de investigación para esta disciplina del conocimiento humano. Resulta importante considerar que cuando se hace referencia a la epistemología de la química, en realidad, se refiere a un determinado y acotado sistema de conocimiento.

En la demarcación de las ciencias naturales, menciona Alburquerque (2016), se tratan de comprobar exactamente los fenómenos mediante una observación muy cuidadosa, superando el aspecto empírico al racional. El empirismo característico de las ciencias naturales –por lo tanto de la química– distingue la experiencia en forma interna y externa, consistiendo la experiencia interna en la percepción de sí misma, mediante la reflexión. Por otro lado, la experiencia considerada como externa, consiste en la percepción a través de los sentidos, entonces se habla en términos de sensación.

En este contexto Adúriz-Bravo et al. (2006) expresan que los sistemas simbólicos permiten la expresión del conocimiento científico, mediante los cuales relaciona proposiciones con evidencias. En el lenguaje de la química, el empleo de la simbología, ocupa un lugar muy importante porque a través de los símbolos y nomenclatura química de los elementos se representan las fórmulas químicas de las sustancias –sean estas simples o compuestas– estableciéndose así el eje del lenguaje utilizando los términos de Chamizo (2007).

Otro eje que caracteriza a la química es la medición, lo cual le da el carácter claramente positivista y cuantitativo. Esta ciencia requirió el establecimiento de unidades de medida acordes a su objeto de estudio; así, para la masa atómica y molecular, ha definido y utiliza la denominada unidad de masa atómica – uma– para expresar la cantidad de masa, en el sistema internacional utiliza el término –mol– solo por nombrar algunos casos. Así el término mol, anteriormente se expresaba mole o los términos –citados por Skoog et al. (1995)– peso fórmula y peso molecular que frecuentemente se empleaban en la literatura antigua como sinónimos de la masa molar, sin olvidar los nombres triviales o comunes de las sustancias que, en un intento de lograr precisión y sistematicidad, se nomenclan

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

siguiendo reglas o preceptos estrictos aceptados por la comunidad científica. Lo cual ha caracterizado a la química como una ciencia empírica.

Otro aspecto importante en el lenguaje de la química es el empleo de modelos. De acuerdo a Adúriz-Bravo (2005) el modelo científico es una representación abstracta de un fenómeno que se asemeja a muchos otros fenómenos. La amplia utilización de los modelos en la química radica, según Chamizo (2009), en que estas representaciones permiten las explicaciones químicas sin recurrir a la física.

En los párrafos anteriores, son evidentes las relaciones entre química y filosofía; sin embargo –resulta interesante que dentro de este importante número de profesionistas dedicados a la química– existan pocas personas enfocadas a reflexionar sobre las bases de su disciplina y su relación con otras áreas de conocimiento; dejando breve espacio para los grupos involucrados con temas de interés específico y general, lo cual da como resultado una disciplina ampliamente desarrollada en sus aspectos utilitarios y pragmáticos; pero con bases teóricas lábiles.

Materiales y métodos

Desde un paradigma post-positivista, la investigación se desarrolló con un carácter cualitativo y enfoque histórico-interpretativo, el cual, Mardones (2003) concibe los conocimientos desde un marco metodológico distinto a la cuantificación, donde la validez de los enunciados no es técnica, sino a través de la comprensión del sentido en la interpretación de textos. La tipología refiere a una finalidad de investigación básica de alcance temporal de orden transversal y profundidad descriptiva, con naturaleza documental. La técnica aplicada fue el análisis de contenido, con la cual se trabajó una muestra de ocho unidades de análisis, para lo cual fueron considerados como criterios de selección: solo los libros y tratados de rigor científico, disponibles en revistas científicas indexadas o arbitradas y en plataformas de publicaciones electrónicas. No fueron considerados los originales pertenecientes a números monográficos, revisiones, editoriales, cartas al editor y notas informativas.

La selección de los tratados se efectuó a partir de la relación de su título con la categoría temática considerada, especialmente encarados los términos historia y filosofía de la química. Las principales categorías de análisis –desde la gnoseología y como parte del modelo epistémico– quedaron establecidas como: papel del sujeto cognoscente y forma de acceder al conocimiento. Desde la epistemología y como parte del modelo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

epistemológico, las categorías de análisis determinadas fueron: importancia de la epistemología y paradigma. Es importante precisar el discernimiento entre modelos, ya que el epistémico se ocupa del problema del conocimiento y el epistemológico, en el fundamento para sistematizar la generación del conocimiento. Lo anterior busca establecer una matriz disciplinaria que fortalezca la relación entre la epistemología y la química. Se considera que la historia propiamente de la ciencia tiene implícitos modelos para el saber científico, por lo tanto, para el saber racional.

El paradigma –como principal cuestión epistemológica– es aquel que describe la manera como una comunidad científica, legitima conceptos y métodos utilizados para una etapa específica de la historia; también vislumbra los aspectos teórico-metodológicos para conocer un fenómeno. La historia de la ciencia muestra al paradigma supralunar, al paradigma del *flogisto*, al paradigma del *éter;* es así como entre otras concepciones, deviene lo propuesto para la química y que se hace evidente en los resultados y discusión de la presente investigación.

Resultados

Se muestran los relevantes hallazgos de la presente investigación ordenados, según las divisiones de las épocas de la Química, con base en Lockemann (1960), quien define la época de la prehistoria o época primitiva hasta el siglo IV d. de C. La época de la alquimia desde el siglo IV hasta el siglo XVI, la época de la yatroquímica desde el siglo XVI hasta la mitad del siglo XVII; y posterior a esta, la época de la Química propiamente dicha.

Tabla 2
Época antigua o primitiva

Papel del sujeto cognoscente	Forma de acceder al conocimiento de la química	Principales representantes	Importancia de la epistemología	Paradigma	Documento analizado
Se comienza a entrever la radicalidad de la teoría atomista. Demócrito parte de una experiencia del pensamiento desde el punto de vista de su estructura, piensa siempre tanto la identidad como la diferencia.	La práctica filosófica.	Demócrito	Demócrito fue el primero en concebir la idea de átomo y su naturaleza indivisible.	Los atomistas afirman este límite en el propio concepto que los define. Se podría considerar un paradigma estructural.	Rodríguez Arriagada, 2014

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

Papel del sujeto cognoscente	Forma de acceder al conocimiento de la química	Principales representantes	Importancia de la epistemología	Paradigma	Documento analizado
Cuestión fundamental del sujeto cognoscente, el espíritu del hombre que piensa el problema de la materia elemental. Se quería averiguar de qué estaba formado el mundo.	La experiencia diaria y la vida productiva aportaron conocimientos aislados de índole químico, pero faltaban estudios de carácter sistemático.	Teofrasto: escribió De los minerales, donde fue mencionado por primera vez el carbón mineral.	En la antigüedad, la química fue desconocida en su sentido actual, el estado de los conocimientos en el arte de la naturaleza y capacidad técnica era considerable.	La doctrina de los elementos establece que en la tierra existen cuatro sustancias fundamentales, fuego, aire, agua, tierra.	Lockemann, 1960

Nota. Elaborada por los autores con base en Rodríguez Arriagada, M. (2014). Demócrito: una "nueva" práctica de la filosofía. *Byzantion Nea Hellás*, (33), Pág. 101–118 y Lockemann, Georg (1960) Historia de la Química.

En la época antigua las personas accedían a los conocimientos basales de la química mediante la filosofía, la ciencia primera. Esta situación ubica a la química como una ciencia antigua, que fue desarrollándose, con la propia evolución de la humanidad. Los resultados pertenecientes a la Tabla 2 indican que, en el seno de la filosofía que constituye la búsqueda incesante de la sabiduría, comenzó el desarrollo de la química, como disciplina científica.

Tabla 3
Época de la Alquimia

Papel del sujeto cognoscente	Forma de acceder al conocimiento de la química	Principales representantes	Importancia de la epistemología	Paradigma	Documento analizado
Misticismo, mezclado con la magia.	La Alquimia fue considerada como mística y mágica y secreta. Posteriormente exclusiva de unos cuantos.	La preparación de la potasa caustica mediante la cal se atribuye a San Alberto.	Los alquimistas consideraban el carácter metálico, la volatilidad y la combustibilidad.	Piedra filosofal, Hermética.	Babor & Ibarz, 1960.
El sujeto está ante un arte cosmético, hecho de maestría, prodigio y poder.	A la ciencia de la alquimia, nunca se accede como fruto de los trabajos del hombre, sino por instrucción o revelación.	Newton: estuvo profundamente influenciado por los movimientos neoplatónicos y herméticos de su época.	Utilizaba métodos que hoy día aún se usan para investigar la naturaleza.	Alegoría, simbología.	Brock, 1998.

Nota. Elaborada por los autores a partir de Babor, Joseph A.; Ibarz Aznárez, J., (1962) Química General Moderna Editorial Marín SA, Bilbao y Brock, William H. (1998) Historia de la Química.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

La época de la alquimia constituye un periodo de alto misticismo, magia, esoterismo –que implica lo oculto y reservado– además del exoterismo que implica lo común, lo accesible o público. De esta época, provienen algunas técnicas, metodologías y equipos utilizados hasta el presente. Entre varios paradigmas hallados en el periodo de la alquimia, la simbología tal vez constituya una de las más importantes, puesto que la notación y nomenclatura de la química –como ciencia formal– tiene como base el empleo de símbolos para la representación de los elementos y de las fórmulas químicas de las moléculas.

Tabla 4
Época de la Yatroquímica

Papel del sujeto cognoscente	Forma de acceder al conocimiento de la química	Principales representantes	Importancia de la epistemología	Paradigma	Documento analizado
Preparación de drogas y remedios.	Misma forma de la alquimia, pero con el objetivo de la cura de enfermedades.	El objetivo de la alquimia era la curación de la enfermedad, según Paracelso.	Yatroquímica o química médica.	Remedios, Química médica	Babor & Ibarz, 1960
El sujeto invocaba a la química como apoyo para la medicina, con interpretación panteísta e individualista.	Solo se trasmitían exclusivamente por y a través de la inspiración propia del mago.	Paracelso.	Enigmática, querían encontrar y preparar remedios útiles.	El agua y el fermento o principio organizativo activo. La doctrina de la tría prima.	Brock, 1998.

Nota. Elaboración propia de los autores con base en Babor, Joseph A.; Ibarz Aznárez, J., (1962) Química General Moderna Editorial Marín SA, Bilbao y Brock, William H. (1998) Historia de la Química.

Los hallazgos mostrados en la Tabla 4, denotan un salto histórico significativo en el desarrollo de la química, evidenciando que la teleología de la yatroquímica era la de producción de remedios. Esta época breve –hasta ignorada por varios autores– constituye el fundamento de la galénica y de la química farmacéutica.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

Tabla 5
Época Actual

Papel del sujeto cognoscente	Forma de acceder al conocimiento de la química	Principales representantes	Importancia de la epistemología	Paradigma	Documento analizado
La química omnipresente.	No solo descubrir, también inventar y crear.	Emil Fischer. Jean-Marie Lehn, Donald Cram y Charles Pedersen.	Satisface las necesidades de la humanidad.	La molécula y el reconocimiento molecular, nanotecnología	Lehn, 2011
Ser hombre es transformar la materia, todos somos químicos	Mediante la sistematización y matematización de la Química.	Antoine Lavoisier, Joseph Priestley. Dimitri Mendeleiev	La química como ciencia.	La tabla de Mendeleiev. Ciencia cuantitativa. Síntesis química.	Meyer, 2011
El sujeto cuestiona la teoría del flogisto, experimentos base de la química	Se erradica la teoría del flogisto al conocerse la naturaleza verdadera de la combustión.	Lavoisier	Principio de la conservación de la materia.	Química como ciencia moderna.	Babor & Ibarz, 1960
Quinta revolución química.	Química Supra-molecular.	Estudiosos de las nanopartículas.	La Química ha llegado al límite de lo posible, desarrollando reacciones químicas extremadamente rápidas.	El concepto de átomo, puede verse ahora, en movimiento y manipularse.	Chamizo, 2009

Nota. Elaborada por los autores con base en Lehn, Jean-Marie, (2011) La Química: Ciencia y Arte de la Materia. UNESCO enero-marzo 2011; Meyer, Michal (2011). La química y la vida. Los antepasados de la química. Reproducido del Correo de la UNESCO enero-marzo 2011; Babor, Joseph A.; Ibarz Aznárez, J., (1962) Química General Moderna Editorial Marín SA, Bilbao; Chamizo, José Antonio (2009). Filosofía de la química: I. Sobre el método y los modelos. Revistas UNAM. Educación química. Volumen 20 (1), 6-11.

La época actual ha venido desarrollándose de forma evidente, como se observa en las aportaciones de Chamizo (2009): la química ha logrado su identidad propia como ciencia y no como un capítulo de la física. La Tabla 5 muestra los diversos paradigmas de la química hasta los presentes días, como lo muestra Sierra et al. (2014) –es un aporte y complemento de la tabla anterior– llegando hasta la química verde, en la que se consolida la transdisciplinariedad de esta ciencia. Los tiempos actuales se caracterizan por la inmediatez, por ello, no ha de ser sorpresa

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

que la química vaya adquiriendo otros nuevos paradigmas en periodos cada vez más breves.

En cuanto a la interdisciplinariedad de la química, ha permitido el nacimiento de otras ciencias como la bioquímica, que es definida como el estudio de las moléculas que se encuentran organismos vivos, así como sus reacciones químicas –enfatizando que la vida involucra reacciones bioquímicas– Murray (2013) escribe que la bioquímica se ha convertido en el lenguaje fundamental de las ciencias biológicas Otro resultado de la interdisciplinariedad de la ciencia central es la geoquímica, que puede definirse según Viladevall et al. (1996), como la función que realizan los elementos químicos en la síntesis y descomposición de los materiales de la naturaleza, así mismo, Flores-Morales et al., (2014) precisan que la fitoquímica es –por definición– el estudio de las estructuras químicas de las plantas.

De la conjunción de la química con la histología nace la histoquímica, según Acuña y Elguero (2012) esta ciencia estudia la estructura microscópica de tejidos, células y organelos celulares, su morfología y función; y además, le interesa llevar la descripción a nivel molecular; llegando a conocer la composición y reactividad química del sistema biológico. Citando un ejemplo más de los múltiples que existen en cuanto a la interdisciplinariedad de la química, Baquerizo et al. (2020) precisa que se tiene también a la físicoquímica, que estudia las propiedades físicas relacionadas con las propiedades químicas de la materia y las leyes de la termodinámica.

En cuanto a la multidisciplinariedad considerada como colaboración disciplinaria, entran tanto las ciencias empíricas como las sociales. Con base en Paoli (2019) se han establecido teorías e hipótesis acerca de las épocas anteriores y han servido para entender la naturaleza y condiciones de la vida humana. Es aquí donde se integran disciplinas como física, biología, lingüística, zoología, ciencia política, sociología, economía, antropología, arqueología, genética, por citar algunas y por supuesto: la química.

Considerando a Doria (2009) y como ejemplo de transdisciplinariedad, se tiene a la química verde; sus principios han sido útiles en el desarrollo de una diversidad de productos y procesos para reducir los riesgos a la salud, los daños al medio ambiente, y además previniendo la contaminación.

Discusión

Desde la investigación, no existe claridad y universalidad en las consideraciones históricas de la química. La ambigüedad que presenta su historia se debe principalmente a la datación del inicio de la química como cien-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

cia atribuida a la matematización; como lo expone Meyer (2011), desconociendo todos los eventos y descubrimientos previos, en disonancia con autores como Lockemann (1960) que consideran la existencia de esta ciencia desde épocas remotas o primitivas.

La protoquímica es considerada como etapa de la historia de la química por un escasos número de autores, entre ellos, Chamizo (2018). Llamas (2017) describe en la historia misma del hombre prehistórico, la existencia de una etapa de transición en la edad de piedra –el mesolítico– período que sucedió al paleolítico y antecedió al neolítico, así mismo es entendible y justificable la transición a la química como ciencia madura, pasando por la protoquímica –etapa descripta en esta investigación– y considerada como un período de la historia de la química.

En cuanto a la alquimia, algunos autores como Esteva de Sagrera (1991) dan sentencia negativa a la alquimia como precursor o antecedente de la química; precisamente afirma que la química moderna surgió como contraste de la teoría hermética. Sin embargo, otros autores como Las (2005) afirma que: la alquimia puede ser considerada el antecedente de la química moderna, de la formulación y de lo que hoy se identifica como método científico.

Por otro lado, la yatroquímica es considerada por pocos autores como etapa de la química, lo cual muestra la necesidad de una verificación exhaustiva por parte de los historiadores de la ciencia y, asimismo, constituye el fundamento de la afirmación dada anteriormente, de que la historia de la química no presenta una universalización en cuanto a sus etapas. La presente investigación apoya la afirmación de Chamizo (2018) que expresa que no deben olvidarse los milenarios antecedentes de la química; es decir, la transición de la alquimia, pasando por un período denominado protoquímica, a la química moderna y tomando las aproximaciones históricas de la química se denota que diferentes épocas históricas están marcadas por diferentes personas, instituciones y objetos epistémicos.

El tiempo transcurrido entre las revoluciones de la química fueron de alrededor de una década en las transiciones de la primera y segunda revolución y entre la cuarta y quinta revolución; mientras que, en las transiciones de la segunda a la tercera revolución y de esta a la cuarta –más de dos décadas– Si bien, como lo afirma Kuhn (1962) en las estructuras de las revoluciones científicas se rompen los cauces normales de la ciencia y se establecen nuevas concepciones y metodologías; en la química se ha visto que –en la primera revolución– el paradigma sustituido fue el del flogisto; mientras que –en las demás revoluciones– no fueron descartados los paradigmas, sino la preeminencia en el desarrollo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

de la química ocuparon otros objetos epistémicos sin detrimento de los paradigmas considerados válidos hasta esos momentos históricos.

La incursión de los químicos en la filosofía es escasa e incipiente, pero progresiva. La marcada influencia de la filosofía en la etapa antigua de la química –evidencia una vez más– que la ciencia primigenia es la filosofía, como lo expresan Vélez y Pérez (2019): la filosofía es la ciencia primaria que le otorga fundamento a todas las ciencias, siendo uno de sus componentes la epistemología. Aun siendo la relación esquiva entre la química y la epistemología, tal como describe Villaveces Cardoso (2000), se espera que los químicos, quienes constituyen el mayor grupo de científicos –cuyos resultados son de gran impacto económico en el mundo actual– aporten también grandemente a la epistemología de su disciplina. Según Monroy, et al. (2016): "*La epistemología propone mirar la realidad de forma holística para contemplar el dato y su interdependencia con el todo o con el conjunto de propiedades del sistema al que pertenece el dato*" (p. 14). Por lo cual, se puede considerar la pertinencia del discurso expuesto.

En cuanto a la interdisciplinariedad, es innegable la participación de la química en esta forma de colaboración disciplinaria. Desde la posición de Paoli (2019), esta interdisciplinariedad no es la yuxtaposición de varias ciencias, sino es la integración de la teoría de más de una disciplina; sin embargo, en el caso específico de la fisicoquímica, se halla que autores como Capparelli (2013) la define como uno de los tópicos más relevantes de la química, y no una nueva disciplina resultante de la integración de la teoría de la física y la química –y otros– como una nueva disciplina.

La participación de la química en la multidisciplinariedad permite la comprensión de los fenómenos más complejos enunciados por Paoli (2019), como el funcionamiento del cerebro o el cambio climático. En estos tiempos de pandemia de COVID-19, la química ha contribuido con numerosas otras ciencias –tanto para coadyuvar en técnicas y procedimientos de análisis– de modo que las ciencias químicas han aportado soluciones para combatir la enfermedad; –como para garantizar el abastecimiento de productos básicos de higiene, prevención y detección– así el caso de los test laboratoriales y su teoría, además en la tecnología para la generación de vacunas.

Coincidiendo con Martínez-Miguélez (2012) y su concepción de la transdisciplinariedad: como un conocimiento emergente y de rango superior que –parte de un movimiento dialéctico de retroalimentación del pensamiento– coadyuva a integrar diferentes áreas del conocimiento y al acercamiento a una realidad: más completa, más integrada y más verdadera. Se ha visto que la química ha cruzado sus linderos propios

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

y sus fronteras disciplinares, apoyando de esa manera el entendimiento de la realidad. En el mismo sentido, Cernadas (2009) expone que la idea matriz de la transdisciplinariedad es que diferentes disciplinas trabajen de manera integrada con expertos profesionales y personas involucradas en la solución de problemas concretos.

Conclusiones

En respuesta a la pregunta general de investigación ¿Cuál es el fundamento epistemológico de la química? En primera instancia, luego de la revisión de las etapas históricas de la química, teorizadas y posteriormente integradas en una matriz de consistencia para el análisis, se concluye que, como elementos importantes se consideran a los referentes al papel del sujeto cognoscente, la forma de acceder al conocimiento de la química, los principales representantes, la importancia de la epistemología y el paradigma vigente cada una de las etapas de la ciencia estudiada. Lo anterior permite señalar que filosofía e historia de la ciencia representan una bina inseparable, en este caso, para la química. La condición normativa de la epistemología para acceder al conocimiento está fuertemente influenciada por el devenir de la historia. Lo cual también hace congruencia con Khun (1962) y las revoluciones científicas.

En segunda instancia se concluye que se ha alcanzado el objetivo general, al haber logrado la descripción de la epistemología y el modelo epistémico y epistemológico, a partir del análisis de los elementos considerados y resaltantes en la historia de la química. Con base en Stadler (2010), en términos vigentes, –epistemológicamente– la química se enmarca en el paradigma del positivismo lógico que nace del Círculo de Viena, fundado en 1922 por Schlick. Este paradigma se caracteriza por la lógica formal o lógica matemática, la profundidad analítica, realidad aislada y descontextualizada, la objetividad, el racionalismo –como teoría del conocimiento– modo mecanicista para la relación sujeto-objeto, centrado en la cantidad y neutralidad axiológica. Rudolf Carnap –un miembro sobresaliente– proporciona sustento a la idea anterior señalando que: la objetividad es la condición de los hechos que los hace verificables empíricamente. Lo cual se encuentra en congruencia con los resultados obtenidos que hacen evidencia del trabajo empírico, analítico, objetivo y racionalista en todas las etapas históricas de la química.

El monismo metodológico en la química es indiscutible a partir del método hipotético-deductivo de naturaleza experimental, con una

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

concepción lineal del proceso investigativo. Por lo tanto, el contar con la claridad necesaria de una epistemología propia para la química, coadyuva en la reflexión hacia una epistemología naturalista para cada tipo de ciencia; y, en consistencia con Gazmuri (2022): "*La razón, desde el modelo positivista (con su idea de progreso) tiene como misión desentrañar las leyes del universo para alcanzar el progreso técnico*" (p. 200). Esto representa una consolidación de la esencia y desarrollo de la química.

Hasta aquí, se denota a la química como una ciencia apegada a las teorías del conocimiento como el empirismo y el racionalismo, la experiencia sensible o empírica concebida desde Protágoras, Locke y Hume –sobre la base del racionalismo– como fuente de conocimiento fundado en la lógica y las matemáticas; teniendo como base las ideas de Platón y Descartes, quienes son los principales exponentes. Como sustento concreto de estas históricas posturas, Aguilar (2011): "*El cientismo o valor absoluto de la ciencia es un corolario del positivismo. El conocimiento positivo denuncia la invalidez de los discursos filosóficos, religiosos y por extensión éticos*" (p. 136). Lo cual demuestra la acotación del pensamiento y que, en contraste a los resultados, el presente artículo propone otra visión metodológica en el estudio que deriva en posibilidades y tendencias epistemológicas para una mejor comprensión de la química –que se enuncian a continuación– como recomendación y sugerencia.

La metodología cualitativa, empírica, mediante el análisis documentológico de tratados fue pertinente; sin embargo, se propone y recomienda hacer un estudio que integre otras categorías como: el conocimiento sobre epistemología de los químicos del presente, el enfoque axiológico, ontológico y teleológico de los textos de química; para avanzar así en estudios de tipo postpositivista.

Es definitivo que existe un fundamento filosófico, a su vez, gnoseoepistemológico de la química, aunque este no esté visibilizado rutinariamente en la vida profesional y percepción del químico: siempre presente en las formas de acceder al conocimiento. Finalmente, esta investigación puede representar un ejemplo del interés y acercamiento de los químicos a la filosofía de la ciencia. Es importante señalar la necesidad de concebir un sentido amplio de la investigación desde la epistemología.

Respecto al estudio de las disciplinas, desde el discurso filosófico, la química es una ciencia con capacidad de abarcar el univocismo o verdad única –para avanzar hacia el equivocismo– donde cada ser humano tiene su propia verdad, hasta lograr el plurivocismo, como conocimiento arquetípico (ideas perfectas) e intersubjetivo; reflejo de los alcances de la transdisciplinariedad descrita en esta investigación –por lo que se su-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

giere– una inmersión en estos alcances para continuar en la búsqueda del sentido en esta área de conocimiento con énfasis en su importancia educativa para las presentes y futuras generaciones.

Bibliografía

ACUÑA, A. Ulises & ELGUERO, José
2012 Histoquímica. *An. Quím.,108*(2), 114-118. Real Sociedad Española de Química. www.rseq.org

BAQUERIZO, J., MACÍAS, Luis & VALVERDE A., Roberto
2020 *Fisicoquímica.* La Plata, Universidad Nacional de La Plata. E-Book: ISBN: 978-9942-33-316-2

ADÚRIZ-BRAVO, Agustín
2005 *Una introducción a la naturaleza de la ciencia: La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales.* USA: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 9505576552, 9789505576555

ADÚRIZ-BRAVO, Agustín, SALAZAR, Isabel, MENA, Nubia & BADILLO Edelmira
2006 La Epistemología en la formación del profesorado de Ciencias Naturales. Aportaciones del Positivismo Lógico. *Revista electrónica de investigación en Ciencias, 1*(1). Versión on-line ISSN 1850-6666.

AGUILAR GORDÓN, Floralba
2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 11*(2), 123-172. https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06

ALBURQUERQUE OTERO, María del Valle
2016 *Epistemología de las Ciencias Naturales.* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.

ATKINS, Peter & JONES, Loreta
2005 Principios de la Química. Los caminos del descubrimiento (3°. Ed.). España: Editorial Médica Panamericana.

BORJAS GIL, Miriam Isabel, VILCHEZ PAZ, Carlos Fernando
2009 Ciencias "duras" vs. Ciencias "blandas". *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 4*(7), 195-209.
2004 *Química. La ciencia central.* México: Pearson Educación.

CARMONA GUZMÁN, Ernesto
2010 La importancia de la experimentación en Química. *Rev. R. Acad. Cienc. Exact. Fis. Nat., España. 104*(1), 189-202. https://rac.es/ficheros/doc/00903.pdf

CAPPARELLI, Alberto Luis
2013 *Fisicoquímica básica.* 1a ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. E-Book.

CERNADAS, Emilio
2009 Economía ecológica y transdisciplinariedad. *Calidad de vida y Salud, 2(2).* http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/20

CHAMIZO, José Antonio
2007 *La esencia de la Química.* FQ-UNAM, México.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

CHAMIZO, José Antonio
2009 Filosofía de la química: I. Sobre el método y los modelos. *Revistas UNAM. Educación química,20*(1), 6-11.
CHAMIZO, José Antonio
2018 *Química General. Una aproximación histórica* (1ª. Ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
CHANG, Raymond & GOLDSBY, Kenneth A.
2017 *Química* (12ª Ed.) México: Mc Graw Hill.
DOMÍNGUEZ REBOIRAS, Miguel Ángel
2007 *Problemas resueltos de Química. La ciencia básica* (1ª. Ed.). España: PARANINFO.
DORIA SERRANO, Ma. del Carmen
2009 Química verde: un nuevo enfoque para el cuidado del medio ambiente. *Educación química*, *20*(4), 412-420. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000400004&lng=es&tlng=es
ESTEVA DE SAGRERA, Juan
1991 *La Química sagrada. De la Alquimia a la Química en el siglo XVII. Historia de la ciencia y la técnica.* Madrid, España: Rústica editorial.
FLORES-MORALES, Virginia, CASTAÑEDA HERNÁNDEZ, Osvaldo, MONTIEL SANTILLÁN, Tomás & HERNÁNDEZ DELGADILLO, Gloria Patricia
2014 Análisis fitoquímico preliminar del extracto hexánico de hojas de Hemiphylacus novogalicianus, una especie endémica de México. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 63*, 18-23, septiembre-diciembre.
GADEA, Walter Federico, CUENCA JIMÉNEZ, Roberto Carlos & CHÁVES-MONTERO, Alfonso
2019 *Epistemología y fundamentos de la Investigación Científica.* México: CENGAGE.
GAZMURI BARROS, Rosario
2022 Afectividad y vulnerabilidad: límites de la razón científica y posibilidades de verdad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 32*, 197-223. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.06
GUZÓN, José Luis
2020 Tecnociencia y consiliencia como una agenda para la filosofía de la técnica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 28*(1), 93-115. https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.03
KHUN, Thomas S.
1962 *La estructura de las revoluciones científicas.* Chicago: Illinois.
LABARCA, Martín
2005 La filosofía de la química en la filosofía de la ciencia contemporánea. *Redes, 11*(21), 155-171.
LAS HERAS, Antonio.
2005 *Alquimia.* Buenos Aires, Argentina: Albatros.
LLAMAS, Francisco
2017 *Historia de las instituciones jurídicas, sociales y políticas.* Asunción, Paraguay: Marben Editora & Gráfica S.A. BENMAR.
MARDONES, José María, URSÚA, Nicanor
2003 *Filosofía de las ciencias sociales y humanas.* México: Ed. Coyoacán.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel
2009 Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 14*(46),11-31. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27911855003
2012 Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Polis, 16*. http://journals.openedition.org/polis/4623
MEYER, Michal
2011 *La química y la vida. Los antepasados de la química.* Reproducido del correo de la UNESCO enero-marzo 2011.
MONROY Miguel, TORRES, Diana & JIMÉNEZ, Alan
2016 Epistemología: La complejidad del conocimiento educativo. *Revista Xihmai XI*(22), 7-28.
MURRAY, Robert K.
2013 *Harper, Bioquímica Ilustrada.* 29° ed. México, D.F.: McGraw- Hill.
OXILIA, Elvira, NUNES DE MENDOZA, Beatriz & ZÁRATE IBARRA, Carlos E.
2018 *Manual de Química General & Química Inorgánica.* Paraguay: Editorial Litocolor SRL.
PAOLI BOLIO, Francisco José
2019 Multi, inter y transdisciplinariedad. *Problema anuario de filosofía y teoría del derecho*, (13), 347-357. https://www.scielo.org.mx/pdf/paftd/n13/2007-4387-paftd-13-347.pdf
PICKSTONE, John V.
2000 *Ways of knowing*. Manchester: Manchester University Press.
RAVIOLO, Andrés, GARRITZ, Andoni, SOSA, Plinio
2011 Sustancia y reacción química como conceptos centrales en química. Una discusión conceptual, histórica y didáctica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8*(3), 240-254.
RODRÍGUEZ ECHENIQUE, Celso
2018 *Epistemología para universitarios* (1ª. Ed.). El Salvador: Masferrer Editores.
SERRATOSA, Félix
1969 *Khymós*. Madrid: Editorial Alhambra, S. A.
SKOOG, Douglas A., WEST, Donald M., HOLLER, F. James
1995 *Química Analítica* (2ª. Ed.). México: Mc Graw Hill.
SOSA, Plinio
2015 El largo y sinuoso camino de la Química. *Educación química*, *26*(4), 263-266. https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.09.006
STADLER, Friedrich
2010 *El Círculo de Viena. Empirismo lógico, ciencia, cultura y política.* México: Fondo de Cultura Económica.
VÉLEZ JIMÉNEZ, Dolores & CALDERÓN, Rubén
2018 *Fundamentos gnoseo-epistemológicos para la investigación en ciencias sociales.* México: Laripse.
VÉLEZ JIMÉNEZ, Dolores & PÉREZ VILLAFUERTE, Renné Wilfredo.
2019 *Filosofía y didáctica en la formación de investigadores.* (1ª. Ed.). México: Laripse.

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

VILADEVALL SOLÉ, Manuel, VAQUER NAVARRO, Ramón & PÉREZ GUERRERO, David
1996 Geoquímica aplicada al medio ambiente. *Acta Geológica Hispánica, 30*(1-3), p. 111-130 (Pub. 1996).
VILLAVECES CARDOSO, José Luis
2000 Química y Epistemología, una relación esquiva. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia, 1*(3), 9-26. Universidad El Bosque.
WHITTEN, Kenneth W., DAVIS, Raymond E., & PECK, M. Larry
1998 *Química general* (5ª. Ed.). España: Mac Graw Hill.
WHITTEN, Kenneth W, DAVIS, Raymond E., PECK, M. Larry & STANLEY, George G.
2008 *Química* (8ª Ed.). México DF, México: Cengage Learning.

Apoyos y soporte financiero de la investigación

Se otorga el reconocimiento a la Universidad Iberoamericana de Paraguay, en el apoyo al proyecto por parte de las máximas autoridades, a saber; Dra. Sanie Romero de Velázquez. Rectora, Mg. Eduardo Velázquez. Director de Posgrado, Mg. Mónica Ruoti Cosp. Directora de Investigación.

Fecha de recepción del documento: 15 de junio de 2022
Fecha de revisión del documento: 20 de agosto de 2022
Fecha de aprobación del documento: 20 de octubre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 291-313.

Normas editoriales / *Editorial guidelines*

Normas de Publicación en «Sophia»

ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. Información general

«Sophia» es una publicación científica de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde junio de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Filosofía de la Educación y sus líneas interdisciplinares como Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica... vinculadas al ámbito de la educación.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*doble-blind review*), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Sophia» se encuentra indexada en (**SCOPUS**) Emerging Sources Citation Index (**ESCI**) de Web of Science; en Scientific Electronic Library Online (**SciELO**); en el Sistema de Información Científica (**REDALYC**); en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), en la Matríz de Información para el Análisis de Revistas (**MIAR**), en Clasificación Integrada de Revistas Científicas (**C.I.R.C**), en Academic Resource Index (**Research Bible**), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (**REDIB**), en el Portal de difusión de la producción científica (**Dialnet**); en Bibliografía Latinoamericana en Revistas de Investigación Científica y Social (**BIBLAT**); en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto **DOAJ** y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (e-ISSN: 1390-8626), en español y en inglés, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 317-325.

2. Alcance y política

2.1. Temática

Contribuciones originales en materia de Filosofía de la Educación, así como áreas afines: Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica,... y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinarmente con una reflexión filosófica sobre la educación.

2.2. Aportaciones

«Sophia» edita estudios críticos, informes, propuestas, así como selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*) en relación con la Filosofía de la Educación, aceptando asimismo trabajos de investigación empírica, redactados en español y en inglés.

Las aportaciones en la revista pueden ser:

- **Revisiones:** 10.000 a 11.000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de unas 70 obras.
- **Investigaciones:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, tablas y referencias.

2.3. Características del contenido

Todos los trabajos presentados para la publicación en «Sophia» deberán cumplir con las características propias de una investigación científica:

- Ser originales, inéditos y relevantes
- Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
- Aportar para el desarrollo del conocimiento científico en el campo de la Filosofía de la Educación y sus áreas afines
- Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible
- No haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

- Trabajos que superen la extensión manifestada
- Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión prevista para el número respectivo

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 317-325.

2.4 Periodicidad

«Sophia» tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio; y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos; la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

3. Presentación, estructura y envío de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 12, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes.

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del OJS (Open Journal System), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente. No se aceptan originales enviados a través de correo electrónico u otra interfaz.

3.1. Estructura del manuscrito

Para aquellos trabajos que se traten de investigaciones de carácter empírico, los manuscritos seguirán la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Notas y Apoyos. Aquellos trabajos que por el contrario se traten de informes, estudios, propuestas y revisiones sistemáticas podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos; Análisis y resultados; Discusión y conclusiones. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias.

a. Investigaciones empíricas

Su objetivo es contribuir al progreso del conocimiento mediante información original, sigue la estructura IMRDC: Introducción (objetivos, literatura previa), Materiales y métodos; Análisis y Resultados; Discusión, integración y conclusiones. Siguiendo los criterios planteados por la Unesco, es este tipo de textos científicos se llaman también como: "memorias originales"

La estructura recomendada, especialmente en trabajos que incluyen investigaciones empíricas, es la siguiente:

1) Título (español) / Title (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 317-325.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal "El presente trabajo analiza...". En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista localizado en el siguiente enlace: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php

5) Introducción y estado de la cuestión: Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

7) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

8) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

9) Apoyos y agradecimientos (opcionales): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competiti-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 317-325.

vos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

10) Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.

11) Referencias: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

b. Revisiones

Las revisiones de literatura se basan en el análisis de las principales publicaciones sobre un tema determinado; su objetivo es definir el estado actual del problema y evaluar las investigaciones realizadas. Su estructura responde a las fases del tema/problema, aportes de investigadores o equipos, cambios en la teoría o las corrientes teóricas principales; problemas sin resolver; tendencias actuales y futuras (Giordanino, 2011). De acuerdo con la UNESCO, este tipo de trabajos se conocen también como: "estudios recapitulativos"

1) Título (español) / Title (inglés): El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Conciso pero informativo, en castellano en la primera línea y en inglés en la segunda línea. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, también los Miembros del Consejo Editorial puede proponer cambios al título del documento.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 317-325.

del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal "El presente trabajo analiza...". En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista.

5) Introducción: Deberá incluir una presentación breve del tema, la formulación del propósito u objetivo del estudio, el contexto de la problemática y la formulación del problema que se propone enfrentar, la presentación de la idea a defender, la justificación que explica la importancia, la actualidad y la pertinencia del estudio; el marco metodológico utilizado, y finalmente, una breve descripción de la estructura del documento. En la justificación es necesario utilizar citas bibliográficas así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Cuerpo o desarrollo del documento: Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.

7) Conclusiones: Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos; ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo con la investigación realizada. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.

8) Bibliografía: Es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del texto científico. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. Las referencias bibliográficas deberán ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales APA, en su sexta edición.

3.2. Normas para las referencias

Publicaciones periódicas

Artículo de revista (un autor): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos, 12*(6), 199-2013. https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05

Artículo de revista (hasta seis autores): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático "Infancias

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 317-325.

y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz" [Introduction of the thematic dossier "Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes"]. *Universitas, 25*(14), 91-95. https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x

Artículo de revista (más de seis autores): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surronding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication, 56*(4), 707-727. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x

Artículo de revista (sin DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad, 2*(1), 28-40. (https://goo.gl/zDb3Me) (2017-01-29).

Libros y capítulos de libro

Libros completos: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana.* Quito: Abya-Yala.

Capítulos de libro: Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche.* En V.H. Torres (Ed.), Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

Medios electrónicos

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruíz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. Universitas Psychologica, 14(2), 619-630. https://doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en http://goo.gl/gfruh1). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: https://bitly.com/ y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se expondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (https://doi.org/XXX).

3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 317-325.

ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIFF, PNG o JPEG.

4. Proceso de envío

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que la publicación de la Revista Sophia es semestral, el envío de los manuscritos deberá efectuarse al menos un período antes de la fecha estipulada en la Convocatoria correspondiente.

Los manuscritos deberán remitirse a través del sistema OJS (Open Journal System) de la revista, para lo cual es necesario que el autor se registre previamente en el espacio respectivo (ingrese en el siguiente link: http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register, complemente el formulario y siga cada uno de los pasos que se sugieren).

Los dos documentos que deben ser enviados son:

1) Carta de presentación o Cover letter (usar modelo oficial), en la que aparecerán:

Tìtulo. En castellano en la primera línea, en letra Arial 14, con negrita y centrado, con un máximo de 85 caracteres con espacio. En inglés en la segunda línea, en letra Arial 14, en cursiva y con negrita.

Nombres y apellidos completos de los autores. Organizados por orden de prelación, se aceptan como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a cada uno de los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID.

Resumen. Tendrá como extensión mínima 210 y máxima 220 palabras. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal "El presente trabajo analiza...".

Abstract. Resumen con todos sus componentes, traducido al inglés y en letra cursiva. No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptores. Máximo 6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO y de la propia revista, separados por coma (,).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 317-325.

Keywords. Los 6 términos antes referidos traducidos al inglés y separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Además, se deberá incluir una: **Declaración** (usar modelo denominado: Presentación) en la que se explica que el manuscrito enviado es una aportación original, no enviado ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: **"Ficheros complementarios".**

2) Manuscrito totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en precedencia.

Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años).

5. Intervalo de publicación

(El tamaño y estilo de la letra tal como se encuentra el numeral 4 (Proceso de envío)

El intervalo comprendido entre la recepción y la publicación de un artículo es de 7 meses (210 días).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 317-325.

Publication guidelines in «Sophia»

ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. General Information

«Sophia» is a scientific publication of the *Salesian Polytechnic University of Ecuador,* published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Philosophy of Education and its interdisciplinary lines such as Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics, among others, all linked to the field of Education.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Sophia» is indexed in (**SCOPUS**) Emerging Sources Citation Index (**ESCI**) from Web of Science; in Scientific Electronic Library Online (**SciELO**); in the Scientific Information System (**REDALYC**); in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (**LATINDEX**), in the Matrix of Information for the Analysis of Journals (**MIAR**), in Integrated Classification of Scientific Journals (**C.I.R.C**), in the Academic Resource Index (**Research Bible**), in the Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge (**REDIB**), in the Portal for the dissemination of scientific production (**Dialnet**); in Latin American Bibliography in Journals of Scientific and Social Research (**BIBLAT**); in the Directory of Open Access Journals **DOAJ** and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-3861) and digital (e-ISSN: 1390-8626), Spanish and English, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 326-338.

2. Scope and policy

2.1. Theme

Original contributions in Philosophy of Education, as well as related areas: Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics,... and all interdisciplinary related disciplines with a philosophical reflection on education

2.2. Contributions

«Sophia» publishes critical studies, reports and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews related to Philosophy of education. Accepting also results of empirical research on Education, written in Spanish and/or English.

The contributions can be:

- **Reviews**: 10,000 to 11,000 words of text, including charts and references. Justified references would be specially valued. (current and selected from among 70 works)
- **Research**: 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.

2.3. Characteristics of the content

All works presented for publication in «Sophia» must comply with the characteristics of scientific research:

- Be original, unpublished and relevantAddress issues that respond to current problems and needs
- Address issues that respond to current problems and needs
- Contribute to the development of scientific knowledge in the field of Philosophy of Education and its related areas
- Use adequate, clear, precise and comprehensible language
- Not have been published in any medium or in the process of arbitration or publication.

Depending on the relevance of the article, it will be considered as special contributions and will occasionally be published:

- Works that exceed the stated extent
- Works that do not correspond to the subject of the reflection foreseen for the respective issue

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 326-338.

2.4. Periodicity

«Sophia» has a biannual periodicity (20 articles per year), published in January and July and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic editors and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

3. Presentation, Structure and Submission of the Manuscripts

Texts will be presented in Arial 12 font, single line spacing, complete justification and no tabs or blank spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, keywords, credits and headings) will be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author/s identification does not appear.

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System), in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted.

3.1. Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

A. Empirical research

Its purpose is to contribute to the progress of knowledge through original information, following the IMRDC structure: Introduction (objectives, previous literature). Materials and methods, Analysis and Results, Discussion, integration and conclusions. Following the criteria set by UNESCO, it is these types of scientific texts are also called as: "original memories"

The recommended structure, especially in works that include empirical research, is the following:

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be excep-

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 326-338.

tions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "This paper analyzes...". In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO's Thesaurus and of the journal itself, located in the following link: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php, will be positively valued.

5) Introduction and state of the issue: It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level..

6) Material and methods: It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.

7) Analysis and results: It will try to highlight the most important observations, describing them, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.

8) Discussion and conclusions: Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.

9) Supports and acknowledgments (optional): The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.

10) The notes (optional) will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 326-338.

numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.

11) References: Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

b. Reviews

Literature reviews are based on the analysis of major publications on a giveLiterature reviews are based on the analysis of major publications on a given topic; Its objective is to define the current state of the problem and to evaluate the investigations carried out. Its structure responds to the phases of the theme/problem, contributions of researchers or teams, changes in theory or main theoretical currents; unsolved problems; current and future trends (Giordanino, 2011). According to UNESCO, this type of work is also known as "recapitulative studies"

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "This paper analyzes..." In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO's Thesaurus and of the Journal itself will be positively valued.

5) Introduction: It should include a brief presentation of the topic, the formulation of the purpose or objective of the study, the context of the problem and the formulation of the problem that is proposed, the presentation

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 326-338.

of the idea to be defended, the justification explaining the importance, the relevance of the study; the methodological framework used, and finally, a brief description of the structure of the document. In the justification it is necessary to use bibliographical citations as well as the most significant and current literature on the subject at national and international level.

6) Body or development of the document: It implies putting into practice throughout the text, a critical attitude that should tend towards the interpellation, in order to attract the attention of the topic and the problem treated. The writer must generate in the reader the capacity to identify the dialogical intention of the proposal and to promote an open discussion.

7) Conclusions: Objectively state the results and findings. Offer a vision of the implications of the work, the limitations, the tentative response to the problem, the relations with the objective of the research and the possible lines of continuity (to fulfill this objective it is suggested not to include all the results obtained in the research). The conclusions should be duly justified according to the research carried out. The conclusions may be associated with the recommendations, evaluations, applications, suggestions, new relations and accepted or rejected hypotheses.

8) Bibliography: It is the set of works used in the structuring of the scientific text. It should include only the reference of the works used in the research. Bibliographical references should be ordered alphabetically and conform to the international APA standards, in their sixth edition.

3.2. Guidelines for references

Periodic Publications

Journal article (author): Valdés-Pérez, D. (2016). Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. Retos, 12(6), 199-2013. https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05

Journal Article (Up to six authors): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático "Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz" [Introduction of the thematic dossier "Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes"]. Universitas, 25(14), 91-95. https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x

Journal article (more tan six authors): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surronding. Acts of Helping and Sharing. Journal of Communication, 56(4), 707-727. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x

Journal article (without DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. Alteridad, 2(1), 28-40. (https://goo.gl/zDb3Me) (2017-01-29).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 326-338.

Books and Book Chapters

Full books: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). El peso de la deuda externa ecuatoriana. Quito: Abya-Yala.

Chaprter of book: Zambrano-Quiñones, D. (2015). El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche. En V.H. Torres (Ed.), Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

Digital media

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruíz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. Universitas Psychologica, 14(2), 619-630. https://doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei

It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at http://goo.gl/gfruh1). All journals and books that do not have DOI should appear with their respective link (in their online version, if they have it, shortened by Bitly: https://bitly.com/) and date of consultation in the indicated format.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (https://doi.org/XXX).

3.3. Epigraphs, Figures and Charts

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFF, PNG or JPEG format.

4. Submission Process

The receipt of articles is permanent, however, considering that the publication of the Sophia Journal is bi-annual, the manuscripts must be sent at least one period before the date stipulated in the corresponding Call.

The manuscripts must be sent through the OJS (Open Journal System) system of the journal, for which it is necessary that the author previously registers in

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 326-338.

the respective space (enter in the following link: http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register, complete the form and follow each of the suggested steps).

The two documents that must be sent are:

1) Presentation and cover (Use official model), which will appear:

Title. In Spanish in the first line, in letter Arial 14, with bold and centered, with a maximum of 85 characters with space. In English in the second line, in letter Arial 14, in italics and bold.

Full names and surnames of the authors. Organized in order of priority, a maximum of 3 authors are accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Each name must include the name of the institution in which he/she works as well as the city, country, email and ORCID number.

Abstract (Spanish) It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

Abstract. Summary with all its components, translated into English and in cursive. Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish): 6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO and the Journal's Thesaurus separated by commas (,).

Keywords. The 6 terms above translated into English and separated by comma (,). Do not use automatic translation systems.

In addition, a statement must be included (using a template called: Presentation) in which it is explained that the submitted manuscript is an original contribution, not sent or being evaluated in another journal, confirmation of the signatory authors, acceptance (if applicable) of formal changes in the manuscript according to the norms and partial transfer of rights to the publisher. This document must be signed and recorded through the OJS system, in the section: "Complementary files".

2) Manuscript totally anonymized, according to the guidelines referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence. No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).

5. Publication interval

The interval between receipt and publication of an article is 7 months (210 days).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 326-338.

Indicaciones para revisores externos de «Sophia»

El **Consejo de Revisores Externos de «Sophia»** es un órgano colegiado independiente cuyo fin es garantizar la excelencia de esta publicación científica, debido a que la evaluación ciega —basada exclusivamente en la calidad de los contenidos de los manuscritos y realizada por expertos de reconocido prestigio internacional en la materia— es la mejor garantía y, sin duda, el mejor aval para el avance de la ciencia y para preservar en esta cabecera una producción científica original y valiosa.

Para ello, el **Consejo de Revisores Externos** está conformado por diversos académicos y científicos internacionales especialistas en **Filosofía de la Educación**, esenciales para seleccionar los artículos de mayor impacto e interés para la comunidad científica internacional. Esto permite a su vez que todos los artículos seleccionados para publicar en «**Sophia**» cuenten con un aval académico e informes objetivables sobre los originales.

Por supuesto, todas las revisiones en «**Sophia**» emplean el sistema estandarizado internacionalmente de evaluación por pares con «doble ciego» (*doble-blind*) que garantiza el anonimato de los manuscritos y de los revisores de los mismos. Como medida de transparencia, anualmente se hacen públicos en la web oficial de la revista (http://Sophia.ups.edu.ec/) los listados completos de los revisores.

1. Criterios de aceptación/rechazo de evaluación manuscritos

El equipo editorial de «**Sophia**» selecciona del listado de evaluadores del Consejo de Revisores a aquellos que se estiman más cualificado en la temática del manuscrito. Si bien por parte de la publicación se pide la máxima colaboración de los revisores para agilizar las evaluaciones y los informes sobre cada original, la aceptación de la revisión ha de estar vinculada a:

a. **Experticia.** La aceptación conlleva necesariamente la posesión de competencias en la temática concreta del artículo a evaluar.
b. **Disponibilidad**. Revisar un original exige tiempo y conlleva reflexión concienzuda de muchos aspectos.
c. **Conflicto de intereses.** En caso de identificación de la autoría del manuscrito (a pesar de su anonimato), excesiva cercanía académica o familiar a sus autores, pertenencia a la misma Universidad, Departamento, Grupo de Investigación, Red Temática, Proyectos de Investigación, publicaciones conjuntas con los autores... o cualquier otro tipo de conexión o conflicto/cercanía profesional; el revisor debe rechazar la invitación del editor para su revisión.
d. **Compromiso de confidencialidad**. La recepción de un manuscrito para su evaluación exige del Revisor un compromiso expreso de

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-334.

confidencialidad, de manera que éste no puede, durante todo el proceso, ser divulgado a un tercero.

En caso que el revisor no pueda llevar a cabo la actividad por algunos de estos motivos u otros justificables, debe notificarlo al editor por la misma vía que ha recibido la invitación, especificando los motivos de rechazo.

2. Criterios generales de evaluación de manuscritos

a) Tema

La temática que se plantea en el original, además de ser valiosa y relevante para la comunidad científica, ha de ser limitada y especializada en tiempo y espacio, sin llegar al excesivo localismo.

b) Redacción

La valoración crítica en el informe de revisión ha de estar redactada de forma objetiva, aportando contenido, citas o referencias de interés para argumentar su juicio.

c) Originalidad

Como criterio de calidad fundamental, un artículo debe ser original, inédito e idóneo. En este sentido, los revisores deben responder a estas tres preguntas en la evaluación:

- ¿Es el artículo suficientemente novedoso e interesante para justificar su publicación?
- ¿Aporta algo al canon del conocimiento?
- ¿Es relevante la pregunta de investigación?

Una búsqueda rápida de literatura utilizando repositorios tales como Web of Knowledge, Scopus y Google Scholar para ver si la investigación ha sido cubierta previamente puede ser de utilidad.

d) Estructura

Los manuscritos que se remiten a «**Sophia**» deben seguir la estructura señalada en las normas de publicación tanto para las investigaciones empíricas como para revisiones de la literatura o estudios específicos. En este sentido, los originales han de contener resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusión.

- El título, el resumen y las palabras clave han de describir exactamente el contenido del artículo.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-334.

- La revisión de la literatura debe resumir el estado de la cuestión de las investigaciones más recientes y adecuadas para el trabajo presentado. Se valorará especialmente con criterios de idoneidad y que las referencias sean a trabajos de alto impacto —especialmente en WoS, Scopus, Scielo, etc. Debe incluir además la explicación general del estudio, su objetivo central y el diseño metodológico seguido.
- En caso de investigaciones, en los materiales y métodos, el autor debe precisar cómo se recopilan los datos, el proceso y los instrumentos usados para responder a las hipótesis, el sistema de validación, y toda la información necesaria para replicar el estudio.
- En los resultados se deben especificar claramente los hallazgos en secuencia lógica. Es importante revisar si las tablas o cuadros presentados son necesarios o, caso contrario, redundantes con el contenido del texto.
- En la discusión se deben interpretar los datos obtenidos a la luz de la revisión de la literatura. Los autores deberán incluir aquí si su artículo apoya o contradice las teorías previas. Las conclusiones resumirán los avances que la investigación plantea en el área del conocimiento científico, las futuras líneas de investigación y las principales dificultades o limitaciones para la realización de la investigación.
- Idioma: Se valorará positivamente si el idioma utilizado facilita la lectura y va en favor de la claridad, sencillez, precisión y transparencia del lenguaje científico. El Revisor no debe proceder a corrección, ya sea en español o inglés, sino que informará a los Editores de estos errores gramaticales u ortotipográficos.
- Finalmente, se requiere una profunda revisión de las referencias por si se hubiera omitido alguna obra relevante. Las referencias han de ser precisas, citando en la lógica de la temática a estudiar, sus principales obras así como los documentos que más se asemejen al propio trabajo, así como las últimas investigaciones en el área.

3. Dimensiones relevantes de valoración

Para el caso de artículos de investigaciones empíricas, «**Sophia**» utiliza una matriz de evaluación de cada original que responde a los criterios editoriales y al cumplimiento de la normativa de la publicación. En este sentido los revisores deberán atender a la valoración cuali-cuantitativa de cada uno de los aspectos propuestos en esta matriz con criterios de objetividad, razonamiento, lógica y experticia.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-334.

Para el caso de artículos reflexivos, estudios, revisiones de literatura (estado de la cuestión) u otro tipo de estudio (informes, propuestas, experiencias, entre otras), el Consejo Editorial remitirá a los revisores una matriz distinta, comprendiendo las características propias de estructura de este tipo de originales:

ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y EXPERIENCIAS	
Ítems valorables	**Puntaje**
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres).	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia).	0/10
05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica).	0/10
06. Aportaciones originales y análisis contextualizados.	0/5
07. Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos

INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	**Puntaje**
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia). Rigor metodológico y presentación de instrumentos de investigación.	0/10

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-334.

05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica). Análisis y resultados de investigación con secuencia lógica en el texto. Presentación de tablas y figuras sin duplicidad de datos.	0/10
0.6. Aportaciones originales y análisis contextualizados de los datos.	0/5
0.7. Discusión, conclusiones y avances que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos

4. Cuestiones éticas

a. Plagio: Aunque la revista utiliza sistemas de detección de plagio, si el revisor sospechare que un original es una copia sustancial de otra obra, ha de informar de inmediato a los Editores citando la obra anterior con tanto detalle cómo le sea posible.
b. Fraude: Si hay sospecha real o remota de que los resultados en un artículo son falsos o fraudulentos, es necesario informar de ellos a los Editores.

5. Evaluación de los originales

Una vez realizada la evaluación cuanti-cualitativa del manuscrito en revisión, el revisor podrá realizar recomendaciones para mejorar la calidad del original. Sin embargo, se atenderá a la calificación del manuscrito de tres maneras:

a. **Rechazo** debido a las deficiencias detectadas, justificadas y razonadas con valoración cualitativa y cuantitativa. El informe ha de ser más extenso si obtiene menos de los 30 de los 50 puntos posibles.
b. **Aceptación sin revisión.**
c. **Aceptación condicionada** y por ende con revisión (mayor o menor). En este último caso, se ha de identificar claramente qué revisión es necesaria, enumerando los comentarios e incluso especificando párrafos y páginas en las que sugieren modificaciones.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 33-334.

Indications for External Reviewers of «Sophia»

The **Board of External Reviewers of «Sophia»** is an independent collegiate body whose purpose is to guarantee the excellence of this scientific publication, because the blind evaluation - based exclusively on the quality of the contents of the manuscripts and carried out by experts of recognized International prestige in the field - is, without a doubt, the best guarantee for the advancement of science and to preserve in this header an original and valuable scientific production.

To this end, the **Board of External Reviewers** is made up of several scholars and international scientists specialized in **Education**, essential to select the articles of the greatest impact and interest for the international scientific community. This in turn allows that all the articles selected to publish in «**Sophia**» have an academic endorsement and objectifiable reports on the originals.

Of course, all reviews in «**Sophia**» use the internationally standardized system of double-blind peer evaluation that guarantees the anonymity of manuscripts and reviewers. As a measure of transparency, the complete lists of reviewers are published on the official website of the journal (http://Sophia.ups.edu.ec/)

1. Criteria for acceptance/rejection of manuscript evaluation

The editorial team of «**Sophia**» selects those that are considered more qualified in the subject of the manuscript from the list of reviewers of the Board of Reviewers. While the publication requires the maximum collaboration of reviewers to expedite the evaluations and reports on each original, acceptance of the review must be linked to:

a. **Expertise**. Acceptance necessarily entails the possession of competences in the specific theme of the article to be evaluated.
b. **Availability**. Reviewing an original takes time and involves careful reflection on many aspects.
c. **Conflict of interests**. In case of identification of the authorship of the manuscript (despite their anonymity), excessive academic or family closeness to their authors, membership in the same University, Department, Research Group, Thematic Network, Research Projects, joint publications with authors... or any other type of connection or conflict / professional proximity; The reviewer must reject the publisher's invitation for review.
d. **Commitment of confidentiality.** Reception of a manuscript for evaluation requires the Reviewer to express a commitment of confidentiality, so that it cannot be divulged to a third party throughout the process.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 339-343.

In the event that the reviewer cannot carry out the activity for some of these reasons or other justifiable reasons, he/she must notify the publisher by the same route that he/she has received the invitation, specifying the reasons for rejection.

2. General criteria for the evaluation of manuscripts

a) Topic

In addition to being valuable and relevant to the scientific community, the topic that is presented in the original must be limited and specialized in time and space, without excessive localism.

b) Redaction

The critical assessment in the review report must be objectively written, providing content, quotes or references of interest to support its judgment.

c) Originality

As a fundamental criterion of quality, an article must be original, unpublished and suitable. In this sense, reviewers should answer these three questions in the evaluation:

- Is the article sufficiently novel and interesting to justify publication?
- Does it contribute anything to the knowledge canon?
- Is the research question relevant?

A quick literature search using repositories such as Web of Knowledge, Scopus and Google Scholar to see if the research has been previously covered, may be helpful.

d) Structure

Manuscripts that refer to «Sophia» must follow the IMRDC structure, except those that are literature reviews or specific studies. In this sense, the originals must contain summary, introduction, methodology, results, discussion and conclusion.

- The **title, abstract, and keywords** should accurately describe the content of the article.
- The **review of the literature** should summarize the state of the question of the most recent and adequate research for the presented work. It will be especially evaluated with criteria of suitability and that the references are to works of high impact - especially in

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 339-343.

WoS, Scopus, Scielo, etc. It should also include the general explanation of the study, its central objective and the followed methodological design.

- In case of research, in the **materials and methods**, the author must specify how the data, the process and the instruments used to respond to the hypothesis, the validation system, and all the information necessary to replicate the study are collected.
- **Results** must be clearly specified in logical sequence. It is important to check if the figures or charts presented are necessary or, if not, redundant with the content of the text.
- In the **discussion**, the data obtained should be interpreted in the light of the literature review. Authors should include here if their article supports or contradicts previous theories. The conclusions will summarize the advances that the research presents in the area of scientific knowledge, the future lines of research and the main difficulties or limitations for carrying out the research.
- **Language**: It will be positively assessed if the language used facilitates reading and is in favor of the clarity, simplicity, precision and transparency of the scientific language. The Reviewer should not proceed to correction, either in Spanish or English, but will inform the Editors of these grammatical or orthographical and typographical errors.
- Finally, a thorough **review of the references** is required in case any relevant work has been omitted. The references must be precise, citing within the logic of the subject at study, its main works as well as the documents that most resemble the work itself, as well as the latest research in the area.

3. Relevant valuation dimensions

For the case of empirical research articles**,** «**Sophia**» uses an evaluation matrix of each original that responds to the editorial criteria and to compliance with the publication guidelines. In this sense, the reviewers must attend to the qualitative-quantitative assessment of each of the aspects proposed in this matrix with criteria of objectivity, reasoning, logic and expertise.

If the original is a review of the literature (status of the matter) or other type of study (reports, proposals, experiences, among others), the Editorial Board will send to the reviewers a different matrix, including the characteristics of Structure of this type of originals:

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 339-343.

STUDIES, REPORTS, PROPOSALS AND REVIEW	
Valuable items	**Score**
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	0/10
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction).	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses.	0/5
07. Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Maximun total	50 points

RESEARCHES	
Valuable items	**Score**
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents). Methodological rigorous and presentation of instruments of investigation.	0/10

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 339-343.

05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction). Analysis and results of investigation with logical sequence in the text. Presentation of tables and figures without duplicity of information.	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses of the information.	0/5
07. Discussion, conclusions and advances that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Total	50 points

4. Ethical issues

a. **Plagiarism***:* Although the journal uses plagiarism detection systems, if the reviewer suspects that an original is a substantial copy of another work, he must immediately inform the Editors citing the previous work in as much detail as possible.
b. **Fraud**: If there is real or remote suspicion that the results in an article are false or fraudulent, it is necessary to inform them to the Editors.

5. Evaluation of the originals

After the quantitative-qualitative evaluation of the manuscript under review, the reviewer may make recommendations to improve the quality of the manuscript. However, the manuscript will be graded in three ways:

a. **Rejection** due to detected deficiencies justified and reasoned with quantitative and quantitative assessment. The report should be longer if a score of less than 40 of the 50 possible points is obtained.
b. **Acceptance without review**
c. **Conditional acceptance** and therefore review (greater or lesser). In the latter case, it is necessary to clearly identify which review is necessary, listing the comments and even specifying paragraphs and pages suggesting modifications.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 339-343.

Protocolo de evaluación de manuscritos para revisores externos

Instrucciones

- El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado de acuerdo al siguiente protocolo.
- La suma total de los ítems determinará la aprobación o rechazo del artículo. El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 44/50.

Datos del artículo		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código artículo:
Título del artículo a evaluar:		
SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES		
01.- Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
02.- Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
03.- Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
04.- Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
05.- Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica)	Comentarios obligatorios	
	Valore de 0 a 10	

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 344-347.

06.- Aportaciones originales y análisis contextualizados	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
07.- Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
08.- Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsibles, este evaluador otorga:	

OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no tiene 44 puntos, para informar al autor/es) Este texto se remite textualmente al/los autor/es de forma anónima			
RECOMENDACIÓN SOBRE SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA			
PUBLICABLE	**Resultado**		
	SI	**Sí, con condiciones**	**NO**
01. Ampliamente recomendado			
02. Recomendado sólo si se mejora su calidad atendiendo a la totalidad de las sugerencias realizadas por los revisores			
03. No se recomienda su publicación			
MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)			

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 344-347.

Protocol of Manuscript Evaluation for External Reviewers

Instructions

- The fulfillment of each one of the articles will be valued in agreement to the following protocol.
- The total sum of the articles will determine the approval or rejection of the article.
- The minimal puntaje in order that the article is approved will be of 44/50.

Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code:
Title of the article to be evaluated:		
SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS		
01.- Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
02.- They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
03.- Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
04.- Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 344-347.

05.- Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	
06.- Original contributions and contextualized analyses	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
07.- Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
08.- Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
OBTAINED PUNCTUATION	Of the total of 50 predictable points, this assessor grants:	

REDACTED OPINION More detailed if the work does not get 44 points, to inform the autor (s). This text is sent verbatim to the autor (s) amonymously	

RECOMMENDATION ON HIS PUBLICATION IN SOPHIA			
Validation criteria	**Result**		
	Yes	**Yes, with conditions**	**No**
01. Widely recommended			
02. Recommended only if his quality is improved attending to the totality of the suggestions realized by the revisers			
03. His publication is not recommended			
PROPOSED CHANGES (In case of "Yes, with conditions")			

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 344-347.

Chequeo previo al envío del manuscrito

1. CHEQUEO DEL MANUSCRITO, PREVIO AL ENVÍO	
Para facilitar el proceso de evaluación del manuscrito y acelerar el informe de su posible publicación, se aconseja una autorevisión final del manuscrito, comprobando las siguientes cuestiones.	
DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)	
Se incluye título del manuscrito en español (máximo 85 caracteres).	
Se incluye título del manuscrito en inglés (máximo 85 caracteres).	
Las dos versiones del título del manuscrito son concisas, informativas y recogen el mayor número de términos identificativos posibles.	
Se incluye resumen en español, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 210/220 palabras).	
Se incluye abstract en inglés, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo 210-220 palabras).	
Los resúmenes en español e inglés responden ordenadamente a las siguientes cuestiones: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones.	
Se incluyen 6 descriptores (en español e inglés) (sólo palabras simples, no sintagmas o combinaciones de palabras), con los términos más significativos, y a ser posibles estandarizados.	
Los textos en inglés (título, resumen y descriptores) han sido redactados o verificados por un traductor oficial o persona experta en este idioma (Se prohíbe el uso de traductores automáticos).	
Se incluyen todos los datos de identificación de los autores en el orden estipulado en la normativa: datos de identificación y correspondencia, filiaciones profesionales, último grado académico.	
Se ha normalizado el nombre y apellido de los autores.	
Cada autor está identificado con su código ORCID.	
El número máximo de autores es tres, a excepción de aquellos trabajos que justifiquen un número mayor limitado.	
El autor/es ha firmado debidamente la carta de presentación del artículo, en la que consta la cesión parcial de derechos y la declaración de conflicto de intereses.	
MANUSCRITO	
Se incluye título del manuscrito en español, inglés, resumen, abstract, descriptores y keywords	

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 348-353.

Se incluye una introducción que en orden contiene: breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento.	
El trabajo respeta la extensión mínima y máxima permitidas: Sección de Revisiones: 10.000/11.000 palabras de texto (incluidas las referencias). Investigaciones: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias). Informes, Estudios: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias).	
En caso de investigación, el manuscrito responde a la estructura exigida en las normas (IMRDC).	
Si se trata de un informe, estudio o revisión, el manuscrito respeta la estructura mínima exigida en las normas.	
En los trabajos de revisión se incluyen tres citas de tres números anteriores de la Revista Sophia.	
El manuscrito explicita y cita correctamente las fuentes y materiales empleados.	
La metodología descrita, para los trabajos de investigación, es clara y concisa, permitiendo su replicación, en caso necesario, por otros expertos.	
Las conclusiones responden al objetivo y al problema planteados, se apoyan en los resultados obtenidos y se presentan en forma de síntesis.	
Si se han utilizado análisis estadísticos, éstos han sido revisados/contrastados por algún experto.	
Las citas en el texto se ajustan estrictamente a la normativa APA 6, reflejadas en las instrucciones.	
En caso de uso de notas finales, se ha comprobado que éstas son descriptivas y no pueden integrarse en el sistema de citación general. No se aceptan notas a pie de página.	
Se han revisado rigurosamente las referencias finales y se incluyen solo aquéllas que han sido citadas en el texto.	
Las referencias finales se ajustan en estilo y formato a las normas internacionales utilizadas en Sophia.	
El número de referencias está de acuerdo a la fundamentación teórica del estudio realizado	
Se han incluido los DOI en todas las Referencias que lo lleven con el siguiente formato: doi: https://doi.org/XXXXXX	

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 348-353.

Todas las direcciones web de las referencias han sido acortadas con Google Url Shortner	
Si se incluyen figuras y tablas éstas deben aportar información adicional y no repetida en el texto. Su calidad gráfica se ha verificado.	
El número de tablas y/o figuras no sobrepasa las 6.	
En su caso, se declaran los apoyos y/o soportes financieros.	
ASPECTOS FORMALES	
Se ha respetado rigurosamente la normativa en el uso de negritas, mayúsculas, cursivas y subrayados.	
Se ha utilizado letra Arial, tamaño 12.	
Se ha usado un interlineado sencillo (1) y sin tabulaciones.	
Se han numerado los epígrafes en arábigo de forma adecuada y jerárquicamente.	
Se han suprimido los dobles espacios.	
Se han empleado las comillas tipográficas « » (con alt+174 y alt+175 para apertura y cierre).	
Se ha utilizado el diccionario de Word para corrección ortográfica superficial.	
Se ha supervisado el trabajo por personal externo para garantizar la gramática y el estilo.	
PRESENTACIÓN	
Se adjunta carta de presentación indicando originalidad, novedad del trabajo y sección de la revista a la que se dirige, así como, en su caso, consentimiento informado de experimentación.	
La carta de presentación incluye un anexo firmado por todos los autor/es, responsabilizándose de la autoría y cediendo los derechos de autor al editor.	
El manuscrito se sube a la plataforma en formato Word y sin identificación de autores.	
DOCUMENTOS ANEXOS	
Se adjuntan los dos documentos anexos: la carta de presentación y el manuscrito.	
Los documentos complementarios y anexos han sido publicados con Figshare.	

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 348-353.

Checklist prior to sending the manuscript

1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING	
To facilitate the process of evaluation of the manuscript and to accelerate the report of its possible publication, a final self-review of the manuscript is advised, checking the following questions.	
COVER LETTER	
Title of the manuscript in spanish (maximum 85 characters).	
Title of the manuscript in english (maximum 85 characters).	
The two versions of the title of the manuscript are concise, informative and collect as many identifiable terms as possible.	
The abstract in spanish is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210/220 words).	
The abstract in english is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210-220 words).	
Abstracts in spanish and english respond in order to the following issues: justification of the subject, objectives, study methodology, results and conclusions.	
It includes 6 descriptors (in english and spanish) (only simple words, not phrases or combinations of words), with the most significant terms, and if possible standardized.	
The texts in english (title, abstract and descriptors) have been written or verified by an official translator or expert in this language (The use of automatic translators is prohibited).	
All the identification data of the authors are included in the order stipulated in the norms: identification and correspondence data, professional filiations, last academic degree...	
The first and last name of the authors has been normalized.	
Each author is identified with their ORCID code.	
The maximum number of authors is three, with the exception of those works that justify a higher but limited number of authors	
The author(s) have duly signed the letter of presentation of the article, which includes the partial transfer of rights and the declaration of conflict of interest.	
MANUSCRIPT	
It includes title of the manuscript, abstract, and keywords. All in spanish and english.	

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 348-353.

An introduction is included that in order contains: brief presentation of the subject; problem formulation; Idea to defend or hypothesis to prove; objective; Importance of the theme; relevance; methodology; structure of the document.	
The text is within the minimum and maximum extension: In the Review sections: 10,000/11,000 words of text (including references). In the research section: 8,000/9,500 words of text (including references). Reports, Studies: 8,000/9,500 words of text (including references).	
In case of research, the manuscript responds to the structure required in the guidelines (IMRDC).	
In the case of a report, study or review, the manuscript respects the minimum structure required by the guidelines.	
The review work includes three citations from three previous issues of Sophia Journal.	
The manuscript explicitly cites and cites the used sources and materials.	
The methodology described for the research work is clear and concise, allowing its replication, if necessary, by other experts.	
The conclusions follow on objective and problem raised are supported by the results obtained and presented in the form of a synthesis.	
If statistical analyzes have been used, they have been reviewed/contrasted by an expert.	
The citations in the text are strictly in accordance with the APA 6 regulations, reflected in the instructions.	
In case of use of final notes, it has been verified that these are descriptive and cannot be integrated into the general citation system. Footnotes are not acceptable.	
The final references have been rigorously reviewed and only those that have been cited in the text are included.	
The final references conform in style and format to the international standards used in Sophia.	
The number of references is according to the theoretical basis of the study carried out	
DOIs have been included in all References that carry it in the following format: doi: https://doi.org/XXXXXX	
All web addresses of references have been shortened with Google Url Shortner	
If figures and charts are included, they should provide additional and not repeated information in the text. Their graphic quality has been verified.	
The number of charts and / or figures does not exceed 6	
If the case, financial support is declared.	

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 348-353.

ASPECTOS FORMALES	
The rules have been strictly observed in the use of bold, capital letters, italics and underlines.	
Arial font, size 12 has been used.	
A single line spacing (1) has been used without tab.	
The epigraphs have been properly and hierarchically numbered in Arabic.	
Double spaces have been deleted.	
The typographic quotes « » (with alt + 174 and alt + 175 for opening and closing) have been used.	
Word dictionary for surface spelling has been used.	
The text has been supervised by external staff to ensure grammar and style.	
PRESENTATION	
Attached is a cover letter indicating originality, novelty of the work and section of the journal to which it is addressed, and if appropriate, informed consent of experimentation.	
The cover letter includes an attachment signed by all authors, being responsible for the authorship and giving the copyright to the publisher.	
The manuscript is uploaded to the platform in Word format and without authors identification	
ANNEXED DOCUMENTS	
Attached are the two attached documents: the cover letter and the manuscript.	
The accompanying documents and annexes have been published with Figshare.	

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 348-353.

Cover Letter

Sección (Marcar)
Dossier Monográfico ___
Miscelánea ___

Título en español: Arial 14 negrita y centrado.
Máximo 85 caracteres con espacios
Title in English: Arial 14 cursiva. Máximo 85 caracteres con espacios

Nombre autor 1 (estandarizado)
Categoría profesional, Institución, País
Correo electrónico institucional
ORCID

Nombre autor 2 (estandarizado)
Categoría profesional, Institución, País
Correo electrónico institucional
ORCID

Nombre autor 3 (estandarizado)
Categoría profesional, Institución, País
Correo electrónico institucional
ORCID

Resumen

Mínimo 210 y máximo 220 palabras. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal "El presente trabajo analiza..."

Abstract

Mínimo 200 y máximo 210 palabras cursiva. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal "El presente trabajo analiza..." No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptores

6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO separados por coma (,).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 354-357.

Keywords

Los 6 términos referidos en inglés separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Apoyos y soporte financiero de la investigación (opcional)

Entidad:
País:
Ciudad:
Proyecto subvencionado:
Código de proyecto:

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 354-357.

Cover Letter

Section (Mark)
Monographic Dossier ___
Miscellaneous ___

Title in Spanish: Arial 14 bold and centered.
Maximum 85 characters with spaces
Title in English: Arial 14 cursive. Maximum 805characters with spaces

Name author 1 (standardized)
Professional category, Institution, Country
Institutional email
ORCID

Name author 2 (standardized)
Professional category, Institution, Country
Institutional email
ORCID

Name author 3 (standardized)
Professional category, Institution, Country
Institutional email
ORCID

Abstract (Spanish)

Minimum 210 and maximum 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

Abstract (English)

Minimum 200 and maximum 210 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..." Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish)

6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 354-357.

Keywords

The 6 terms referred to in English separated by commas (,). Do not use automatic translation systems.

Financial Support of Research (optional)

Entity:
Country:
City:
Subsidized project:
Code of the project:

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 354-357.

PRESENTACIÓN
Cover Letter

Sr. Editor de «Sophia»

Leída la normativa de la revista «Sophia» y analizada su cobertura, área temática y enfoque, considero que esta revista es la idónea para la difusión del trabajo que le adjunto, por lo que le ruego sea sometida a la consideración para su publicación. El original lleva por título "_____", cuya autoría corresponde a _____.

El/los autor/es certifican que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El/los autor/es se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se aceptan la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión, y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de «Sophia».

Cesión de derechos y declaración de conflicto de intereses

La Editorial Abya-Yala (editorial matriz de las obras de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador) conserva los derechos patrimoniales (**copyright**) de las obras publicadas y favorecerá la reutilización de las mismas. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento / No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador: se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente.

El/los autor/es abajo firmante/s transfiere/n parcialmente los derechos de propiedad (**copyright**) del presente trabajo a la editorial Abya-Yala (Ecuador) (RUC: 1790747123001), para las ediciones impresas.

Se declara además haber respetado los principios éticos de investigación y estar libre de cualquier conflicto de intereses.

En ____(ciudad), a los ____ días del mes de _____ de 201_

Firmado. (Por el autor o en su caso, todos los autores)

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 358-361.

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección "Ficheros Complementarios".

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 358-361.

PRESENTATION
Cover Letter

Mr. Editor of «Sophia»

Having read the regulations of the journal «Sophia» and analyzed its coverage, thematic area and approach, I consider that this journal is the ideal one for the dissemination of the work that I hereby attach, for which I beg you to be submitted for consideration for publication. The original has the following title "_____", whose authorship corresponds to _____.

The authors (s) certify that this work has not been published, nor is it under consideration for publication in any other journal or editorial work.

The author (s) are responsible for their content and have contributed to the conception, design and completion of the work, analysis and interpretation of data, and to have participated in the writing of the text and its revisions, as well as in the approval of the version which is finally referred to as an attachment.

Changes to the content are accepted if they occur after the review process, and also changes in the style of the manuscript by the editorial process of «Sophia».

Transfer of Copyright and Declaration of Conflict of Interest

The Abya-Yala Publishing House (publishing house of the works of the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador) preserves the copyrights of the published works and will favor the reuse of the same. The works are published in the electronic edition of the journal under a Creative Commons Attribution / Noncommercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license: they can be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed.

The undersigned author partially transfers the copyrights of this work to the *Abya-Yala Publishing House* (Ecuador) (RUC: 1790747123001), for the printed editions.

It is also declared that they have respected the ethical principles of research and are free from any conflict of interest.

In ____(city), by the____ days of the month of _____ of 201_

Signed. (By the author or in the case, all the authors)

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 358-361.

Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Note: Once saved the completed and signed document, it must be register through the OJS system in the section "Complementary Files".

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 358-361.

Convocatorias 2023-2025 / *Announcements 2023-2025*

Convocatorias 2023-2025

Sophia 35
Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas

Descriptores: La filosofía como base fundamental de las orientaciones pedagógicas. El idealismo como base para la generación de orientaciones pedagógicas; el racionalismo como fundamento de orientaciones pedagógicas; el empirismo como sustento del realismo educativo; la ilustración como apoyo del iluminismo educativo; otras corrientes filosóficas como base de teorías u orientaciones pedagógicas a través de la historia; fundamentos filosóficos de las nuevas pedagogías; filosofía de la tecnología en el ámbito educativo; bases filosóficas del constructivismo y de otras teorías pedagógicas; pensamiento ético y pedagogía; crítica filosófica a los modelos educativos actuales; filosofía del diálogo y educación; la hermenéutica y sus aportaciones a la pedagogía actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2022
Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2023

Sophia 36
Enfoque filosófico del aprendizaje como proceso cognitivo

Descriptores: Bases filosóficas del aprendizaje; el aprendizaje como proceso cognitivo; el aprendizaje como producto y como proceso del conocimiento; fundamento filosófico de las teorías del aprendizaje; fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje; fundamentos filosóficos de las inteligencias múltiples y educación; la inteligencia emocional y su incidencia en los procesos educativos; ciencia y filosofía de las emociones humanas: repercusiones educativas; sentido y significado de los procesos cognitivos; memoria, pensamiento y lenguaje como principales procesos cognitivos del ser humano; procesos cognitivos y aprendizajes significativos.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2023
Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2024

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 364-367.

Sophia 37
Física, metafísica y educación

Descriptores: Reflexiones filosóficas acerca de la interpretación de la física; la metafísica en el siglo XXI; historia de la física y su planteamiento educativo; relaciones entre concepciones de la física en la historia de la filosofía; problema del sentido y de la verdad en la filosofía de la física; naturaleza e implicaciones de la termodinámica; epistemología y principios rectores de las teorías físicas actuales; fundamentos filosóficos de la mecánica cuántica; implicaciones filosóficas de la teoría cuántica; implicaciones filosóficas de la física newtoniana; implicaciones filosóficas de la teoría de la relatividad; estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la física; propuestas educativas para dinamizar la comprensión de la física; implicaciones filosóficas de la física teórica actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2023
Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2024

Sophia 38
El método inductivo en las humanidades y en la pedagogía

Descriptores: La actividad científica y reflexión sobre el método de conocimiento; el método inductivo en las ciencias sociales; inducción, experiencia y acción como fundamento de la pedagogía; los métodos de conocimiento y aprendizaje en las humanidades; valor y límites del método experimental en las ciencias humanas; valor y límites del positivismo pedagógico; reflexiones sobre el método científico e implicaciones en los procesos de aprendizaje; aplicaciones del método inductivo en la educación; utilidad del método inductivo para la psicología; propuestas pedagógicas de carácter inductivo en las ciencias humanas.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2024
Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2025

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 364-367.

Announcements 2023-2025

Sophia 35
Philosophical currents and their impact on pedagogical orientations

Descriptors: Philosophy as the fundamental basis of pedagogical orientations. Idealism as the basis for the generation of pedagogical orientations; Rationalism as the foundation of pedagogical orientations; Empiricism as the basis of educational realism; Illustration as support of educational enlightenment; Other philosophical currents as the basis of theories or pedagogical orientations throughout history; Philosophical foundations of the new pedagogies; Philosophy of technology in the educational field; Philosophical basis of constructivism and other pedagogical theories; Ethical thinking and pedagogy; Philosophical critique of current educational models; Philosophy of dialogue and education; Hermeneutics and their contributions to the current pedagogy.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2022

Publication date of this issue: July 15, 2023

Sophia 36
Philosophical approach to learning as a cognitive process

Descriptors: Philosophical basis of learning; Learning as a cognitive process; Learning as a product and as a process of knowledge; Philosophical foundation of learning theories; Psychological and pedagogical foundations of learning; Philosophical foundations of multiple intelligences and education; Emotional intelligence and its impact on educational processes; Science and philosophy of human emotions: educational repercussions; Sense and meaning of cognitive processes; Memory, thought and language as the main cognitive processes of the human being; Cognitive processes and meaningful learning.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2023

Publication date of this issue: January 15, 2024

Sophia 34: 2023.
© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 364-367.

Sophia 37
Physics, metaphysics and education

Descriptors: Philosophical reflections on the interpretation of physics; Metaphysics in the twenty-first century; History of physics and its educational approach; Relations between conceptions of physics in the history of philosophy; Problem of sense and truth in the philosophy of physics; Nature and implications of thermodynamics; Epistemology and guiding principles of current physical theories; Philosophical foundations of quantum mechanics; Philosophical implications of quantum theory; Philosophical implications of Newtonian physics; Philosophical implications of the theory of relativity; Pedagogical strategies in the teaching-learning of physics; Educational proposals to boost the understanding of physics; Philosophical implications of current theoretical physics.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2023

Publication date of this issue: July 15, 2024.

Sophia 38
The inductive method in the humanities and pedagogy

Descriptors: Scientific activity and reflection on the method of knowledge; The inductive method in the social sciences; Induction, experience and action as the foundation of pedagogy; The methods of knowledge and learning in the humanities; Value and limits of the experimental method in the human sciences; Value and limits of pedagogical positivism; Reflections on the scientific method and implications in the learning processes; Applications of the inductive method in education; Usefulness of the inductive method for psychology; Pedagogical proposals of an inductive character in the human sciences.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2024

Publication date of this issue: January 15, 2025

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 364-367.