

# SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 22 / enero-julio de 2017

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 contruidos, 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  

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

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

Es una publicación de acceso abierto (*Open Access*)  
con licencia *Creative Commons*



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:

- <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia>
- <http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm>
- <https://www.redib.org>
- <http://www.iissue.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



#### PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS



#### DIRECTORIOS SELECTIVOS



#### HEMEROTECAS SELECTIVAS



#### BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS



#### POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO



## OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



## CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS



University  
of Victoria





Wageningen University



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA



Maastricht University



Universidad de Navarra



## REDES SOCIALES



**Facebook:** <https://www.facebook.com/SophiaUPS/>



**Twitter:** <https://twitter.com/RevistSophiaUPS>



**Academia.edu:** <https://independent.academia.edu/SophiaColeccióndeFilosofíadelaEducación>



**ResearchGate:** [https://www.researchgate.net/profile/Sophia\\_Ups](https://www.researchgate.net/profile/Sophia_Ups)



**Google:** <https://plus.google.com/u/0/105223710240103280296>



**LinkedIn:** <https://www.linkedin.com/in/revista-sophia-ups-150108132?trk=hp-identity-name>

*Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, publicación semestral, N.º 22, enero-julio de 2017. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+5397) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: [revista-sophia@ups.edu.ec](mailto: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.

## EDITORES JEFE / CHIEF EDITORS

Dra. FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN  
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Dr. VICENT GOZÁLVEZ PÉREZ  
Universidad de Valencia

## EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

*Dr. JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR*  
Universidad Pontificia de Salamanca

Dr. CARLOS JESÚS DELGADO DÍAZ  
Universidad de La Habana

Mstr. ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS  
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Mstr. JESSICA LOURDES VILLAMAR MUÑOZ  
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

## COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

*Dr. JAIME YANES GUZMÁN*  
Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morin  
(AEICEM), Santiago - Chile

*Dra. VIRGINIA GONFIANTINI*  
Universidad Nacional de Rosario, Rosario - Argentina

*Dr. JOSÉ ÁNGEL BERMÚDEZ GARCÍA*  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

*Dr. JULIO ALBERTO MÁRQUEZ LANDA*  
Grupo Qualinet, Universidad Edgar Morín y Tecnológico de Monterrey, México

*Dr. WILLIAM DARÍO ÁVILA DÍAZ*  
Fundación Observatorio Multidisciplinario  
para la Construcción del Conocimiento, Bogotá-Colombia

*Dr. RIGOBERTO PUPO PUPO*  
Profesor Emérito de la Universidad “José Martí” de Latinoamérica; Multiversidad  
Mundo Real “Edgar Morin” de México y Universidad de La Habana.

*Dr. HÉCTOR MARCELO RODRÍGUEZ MANCILLA*  
IPPUR - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

*Dr. MAURO MANTOVANI*  
Universidad Pontificia Salesiana de Roma –Italia

*Dr. WALTER FEDERICO GADEA*  
Universidad de Huelva - España

## COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

*Dr. RÓMULO IGNACIO SANMARTÍN GARCÍA*  
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

*Dr. GIUSEPPE ABBÁ*  
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

*Dr. FERNANDO ACEVEDO CALAMET*  
Centro Universitario Regional del Noreste, Universidad de la República,  
Montevideo - Uruguay

*Dra. MARÍA ELENA ARRIAGADA ARRIAGADA*  
Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago - Chile  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago - Chile

*Mstr. JOSÉ ALCIDES BALDEÓN ROSERO*  
Universidad San Jorge de Zaragoza, España

*Dr. DIEGO ALBERTO BELTRÁN*  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

*Dr. NELDO CANDELERO*  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

*Dr. FABIÁN CASTIGLIONE*  
Instituto Superior de Formación - Docente Espíritu Santo, Argentina

*Dr. JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR*  
Secretaría de Cultura del Estado de Amazonas, Manaus-Amazonas-Brasil

*Dr. JUAN CEPEDA H.*  
Universidad Santo Tomás, Colombia

*Dr. RAIMUNDO DE TEIXEIRA BARRADAS*  
Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus-Amazonas - Brasil

*Dr. JOSÉ RAMÓN FABELO CORZO*  
Universidad Autónoma de Puebla - México  
Instituto de Filosofía de La Habana - Cuba

*Dr. RAMÓN F. FERREIRO P.*  
Nova Southeastern University (NSU), Florida - USA

*Dr. JUAN LUIS FUENTES*

Universidad Complutense de Madrid, Madrid

*Dr. JOSÉ ENRIQUE GÓMEZ ALVAREZ*

Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, México

*Dr. JOSÉ LUIS GÓMEZ MARTÍNEZ*

Profesor Emérito del Departamento de Lenguas Románicas  
de la Universidad de Georgia, EE. UU.

*Dr. JUAN CARLOS GRIJALVA*

Assumption College, Condado de Worcester, Massachusetts - EE.UU.

*Dr. PABLO MANUEL GUADARRAMA GONZÁLEZ*

Universidad Central de las Villas, Santa Clara - Cuba

*Dra. LUCILA GUTIÉRREZ SANTANA*

Universidad de Colima, Colima - México

*Dr. KUREETHADAM JOSHTROM*

Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

*Dr. GERARDO MARCELO KAHAN*

Universidad de Rosario, Argentina

*Dr. SEBASTIÁN KAUFMANN SALINAS*

Universidad Alberto Hurtado, Santiago - Chile

*Dr. JOSÉ ANTONIO LAGO*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

*Dr. RAMÓN LUCAS LUCAS*

Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, Italia

*Dr. SERGIO MENA MUÑOZ*

Universidad Complutense de Madrid, España

*Dr. JAIR MIRANDA DE PAIVA*

Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) Centro Universitario Norte  
de Espírito Santo, San Mateo, Es - Brasil

*Dr. JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN*

Universidad de Granada, España

*Dr. LUIS PORTA*

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

*Dr. RAFAEL REPISO CABALLERO*

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño - España

*Dr. ALBERTO ISAAC RINCÓN RUEDA*

Observatorio Multidisciplinario para la construcción del Conocimiento -  
OBSKNOW, Bogotá DC - Colombia

*Dr. LUIS ROSÓN GALACHE*

Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

*Dr. DAMIAN SALCEDO MEGALES*

Universidad Complutense de Madrid, España

*Dr. DAMIÁN SÁNCHEZ SÁNCHEZ*

Centro Universitario de Espíritu Santo (UNESC), Colatina - Espíritu Santo, Brasil.

*Mstr. SANDRA SIQUEIRA*

Facultad Salesiana Don Bosco Manaus - Amazonas - Brasil

*Dr. DAVID ALFONSO SOLÍS NOVA*

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción - Chile

*Dr. JOSÉ TRANIER*

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

*Dra. CARMEN VARGUILLAS*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

## CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARDS

*Dra. XIMENA ANDRADE CÁCERES*

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

*Dra. PATRICIA BRAVO*

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

*Dra. ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI*

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador

*Dr. JEAN CARLOS GARCÍA*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito

*Dr. SAMUEL GUERRA BRAVO*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito

*Dr. ANDRÉS HERMANN ACOSTA*

Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito

*Dr. ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito

*Dra. LAURA ELIZABETH MONTENEGRO*

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

*Dra. DORYS ORTIZ*

**Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito**

*Dra. MARÍA JOSÉ RUBIO*

**Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra - Ecuador**

## **CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT**

**Coordinación Abya-Yala:** Hernán Hermosa Mantilla

**Corrección y estilo:** Paulina Torres Proaño

**Diagramación:** Martha Vinueza Manosalvas

**Diseño de portada:** Marco Gutiérrez Campos, Raysa Andrade Cedeño

**Soporte OJS:** Tania Barrezueta; Angel Luis Torres Toukoumidis;  
Marco Gutiérrez Campos y Wilson Verdugo

**Gestión técnica y divulgación:** Frank Bolívar Viteri Bazante

## **CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD**

Javier Herrán Gómez, sdb  
PRESIDENTE

Juan Pablo Salgado

Juan Bottasso Boetti, sdb

José Juncosa Blasco

René Unda Lara

Jaime Padilla Verdugo

Floralba Aguilar Gordón

Sheila Serrano Vicenti

Fabrizio Freire Morán

John Calle Sigüencia

Betty Rodas Soto

Andrea De Santis

Mónica Ruiz Vásquez

Luis Álvarez Rodas  
EDITOR GENERAL

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR**

Javier Herrán Gómez, 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](http://www.ups.edu.ec)

Cuenca - Ecuador

*Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, publicación semestral,  
N.º 22, enero-julio de 2017.

Editores Jefes:

Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Dr. Vicent Gozávez Pérez

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](mailto: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@Ins.com.ec](mailto:centrograficosalesiano@Ins.com.ec)

# CÓDIGO DE ÉTICA

## Autores

El/ la/ los autor/es garantizan la autoría y originalidad del manuscrito presentado, así mismo, 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.

El/ la/ los autor/es certifican que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en otra revista; además que los resultados que respaldan este trabajo no han sido publicados en artículos científicos de otras revistas.

El/ la/ los autor/es deberán certificar las fuentes y los aportes presentados en su artículo, los mismos que habrán de estar disponibles para el editor, en caso de que se requiera evidencia de la investigación.

El/ la/ los autor/es declaran además estar libres de cualquier asociación personal o comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido, así como el haber respetado los principios éticos de investigación y la inclusión adecuada de cada una de las personas que colaboraron en el desarrollo de este trabajo investigativo.

En caso de que exista un error en la publicación, el autor deberá notificarlo inmediatamente al editor y enviar la información correctiva, para que sea rectificado, mediante fe de erratas, en la parte inferior del artículo.

## Revisores

Los artículos publicados en esta revista son revisados por pares expertos, profesionales de prestigio, quienes evalúan la calidad científica y académica de los mismos, en el proceso llamado (peer review), donde la identidad de los autores y la de los evaluadores es anónima. Una vez recibida la calificación de los evaluadores académicos se procede a la aceptación o desestimación del artículo.

Por respeto a los autores se fija un tiempo para el proceso de revisión, el mismo que va en concordancia con el cronograma del proceso

editorial, los revisores deben ser estrictos con el mismo o notificar con antelación si no podrán cumplir con la solicitud de revisión.

Todos los manuscritos recibidos en esta revista son considerados confidenciales durante el proceso de revisión.

La revisión de los manuscritos se realiza de forma objetiva sin que medie ningún tipo de preferencia, al tratarse de pares ciegos; además se siguen protocolos de revisión enviados por la revista y lineamientos especificados en las normas para autores que se encuentran en sistema de administración de la revista (OJS).

Los revisores deberán notificar inmediatamente al editor en caso de observar similitudes a otras investigaciones anteriormente publicadas o si evidencian ausencia de referencias por parte del autor.

14



## Editores

Los editores serán los encargados de emitir la decisión final para la publicación de un artículo, fundamentando su decisión solo en aspectos de pertinencia en la temática de la revista, originalidad, aporte científico y claridad y en la evaluación crítica de los árbitros; no discrimina género, edad, raza, procedencia, tendencia sexual o tendencia política

Los editores y su consejo editorial se comprometen a mantener confidencialidad acerca de los revisores, autores, así como del contenido expuesto en los manuscritos, respetando la integridad del proceso editorial.

Los editores y su consejo editorial se comprometen a respetar la propiedad intelectual de los artículos sometidos a revisión.

Los editores garantizan que se respetarán los tiempos del proceso editorial, dentro del cual se consideran 30 días para la aceptación o desestimación del manuscrito y 30 días para la evaluación por pares científicos anónimos, favoreciendo al mantenimiento de la vigencia de la información presentada.



OPHIA

FILOSOFÍA ANALÍTICA Y EDUCACIÓN  
Analytic philosophy and education



# SUMARIO

*Editorial* ..... 19-29

## ARTÍCULOS/ARTICLES

ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA  
Y SU VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN

### **Approaches and perspectives of Analytical Philosophy and its relationship with education**

EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO Y LA EDUCACIÓN  
DESDE LAS TENDENCIAS FILOSÓFICAS ANALÍTICAS  
The problem of knowledge and education from  
analytical philosophical tendencies

*Robert Fernando Bolaños Vivas* ..... 35-54



INCONSISTENCIA DE LA DIMENSIÓN ANALÍTICA-EMPÍRICA  
DESDE LA CONFORMACIÓN CEREBRAL COGNITIVA  
Inconsistency of the analytic-empirical  
dimension from cognitive brain conformation

*Rómulo Ignacio San Martín García* ..... 55-81

LA TEORÍA DE LA INTENCIONALIDAD DE JOHN SEARLE  
The theory of intention of John Searle

*Gabriel Jaime Arango Restrepo* ..... 83-102

LA FORMALIZACIÓN LÓGICA DEL LENGUAJE COMO PUNTO DE PARTIDA  
PARA EL ANÁLISIS OBJETIVO DEL DISCURSO Y LA ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA  
The logical formalization of language as a starting point  
for speech objective analysis and scientific argumentation

*William Orlando Cárdenas-Marín, Darwin Bellini Reyes Solís  
y Frank Bolívar Viteri Bazante* ..... 103-125

OS RITUAIS EDUCACIONAIS À LUZ DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM  
DE WITTGENSTEIN

LOS RITUALES EDUCATIVOS A LA LUZ DE LA FILOSOFÍA  
DEL LENGUAJE DE WITTGENSTEIN

The Educational Rituals in the Light  
of Wittgenstein's Philosophy of Language

*Cristiane Maria Cornelia Gottschalk* ..... 127-148

LA FILOSOFÍA ANALÍTICA: SU ENFOQUE HACIA EL PROCESO  
 DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
 Analytical Philosophy: its Focus the Teaching - Learning  
*Maritza Alexandra Borja Santillán, Roxana Marcela Vásquez Portugal  
 y Johanna Manola Zeballos Chang* . . . . . 149-169

**CONTRIBUCIONES ESPECIALES / SPECIAL CONTRIBUTIONS**

**APROXIMACIÓN A LAS NUEVAS FILOSOFÍAS ANALÍTICAS**

**Approach to the new analytical philosophies**

LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERSUBJETIVIDAD  
 DESDE LA HERMENÉUTICA TRASCENDENTAL  
 The building from the intersubjective transcendental hermeneutics  
*Antonio Luis Terrones Rodríguez* . . . . . 175-192

DE LA ALTERIDAD A LA HIPERALTERIDAD: LA RELACIÓN CON EL OTRO  
 EN LA SOCIEDAD RED  
 From alterity to hyperalterity: human relations in the Network Society  
*Mariano Ure* . . . . . 193-212

LA HEURÍSTICA DEL AUTÓMATON ARISTOTÉLICO EN FENÓMENOS  
 DE RECURRENCIA CÍCLICA DEL SECTOR INMOBILIARIO Y FINANCIERO  
 The heuristic value of Aristotle's Automaton applied to cyclic  
 recurrence phenomena of the real estate and financial sector  
*Diego Alberto Beltrán* . . . . . 213-232

BUSCAR Y FORJAR UNA IDENTIDAD LATINOAMERICANA DESDE EL AULA  
 Search and forge a Latin American identity from the classroom  
*Emiliano Fallilone* . . . . . 233-253

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS /  
 SYSTEMATIZATION OF EXPERIENCES**

ENSEÑANZA Y FILOSOFÍA. EXPERIENCIA Y DESAFÍO A PARTIR DE PERSPECTIVAS  
 DE PROFESORAS UNIVERSITARIAS MEMORABLES  
 Teaching and Philosophy. Experience and challenge  
 from the perspective of memorable university faculty  
*Luis Porta y Graciela Flores* . . . . . 257-278

NORMAS EDITORIALES / *BASIC EDITORIAL CONDITIONS* . . . . . 281-306

CONVOCATORIAS 2017-2024 / *ANNOUNCEMENTS 2017-2024* . . . . . 308-322



## EDITORIAL

Tenemos el agrado de llegar a nuestro lector con la publicación número 22 de la *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, el tópico de las reflexiones de esta edición es: Filosofía Analítica y Educación.

Por ser la filosofía una disciplina encargada de esclarecer las diferentes problemáticas del ser humano y su relación con la sociedad, con la naturaleza y con Dios; es preciso re-pensar la vinculación del hombre con la sociedad y concentrar nuestra atención en una de las dimensiones fundamentales: la educación entendida como la mejor forma de socialización. Desde esta perspectiva, el hecho educativo tiene al hombre como su principal referente y es allí cuando la filosofía en su dimensión práctica tratará de aproximarse a la educación para determinar sus fines y objetivos. Es inevitable la vinculación existente entre el hombre y lo que podría considerarse como la socio-génesis o educación.

La filosofía analítica entendida como un enfoque crítico se propone ofrecer argumentos propicios que permitan superar el pensamiento dogmático y tradicional que ha pervivido a través de la historia. La filosofía analítica suministra los instrumentos necesarios para afrontar la teoría de la educación desde una óptica determinada. Esto supone una actitud distintiva del hombre frente al mundo y frente a la vida teniendo como punto de partida la valoración exclusiva de hombre y su quehacer.

Además, teniendo presente que el hombre es el único animal biológico-racional-social, un ser de realidades, un ser metafísico que es capaz de rechazar, aceptar, renunciar y proyectar de acuerdo a sus necesidades mediatas e inmediatas, es preciso superar la teoría de la educación de base metafísica y dogmática para lo cual no bastan las herramientas e instrumentos teórico-conceptuales, es preciso que todo precepto y constructo teórico sea direccionado hacia la praxis-histórico-social donde se desenvuelve el ser humano.

Sin pretender entrar en detalles acerca de toda la problemática que conlleva la filosofía analítica y su incidencia en la educación, resulta pertinente formularse algunos cuestionamientos al respecto, entre ellos: ¿qué se entiende por filosofía analítica? ¿cuáles son las principales incidencias de la filosofía analítica en la educación? ¿cuál es el significado del ser y del deber ser en la filosofía analítica? ¿cuál es el sentido de la filosofía analítica? ¿cuál es la principal deuda de la educación a la filosofía analítica? ¿cuál

es la relación lógica que se establece entre filosofía analítica y educación? ¿cuál es el vínculo existente entre lo fáctico y lo valorativo dentro de la filosofía analítica y su incidencia en la educación? ¿cuáles son las principales tendencias filosóficas analíticas predominantes en la educación? ¿cuáles son las principales inconsistencias presentes en la filosofía analítica? ¿qué teorías, enfoques y perspectivas derivadas de la filosofía analítica han incidido en la educación? ¿cómo entender el la estructura de la ciencia desde la perspectiva de la filosofía analítica? ¿cuáles son las principales aportaciones de la filosofía del lenguaje? ¿cuáles son las contribuciones de la filosofía analítica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Los once artículos, están organizados en tres secciones: en la primera sección se ubican seis documentos relacionados con el tema central de este volumen; en la segunda sección, se localizan cuatro documentos que abordan interesantes problemáticas relacionadas con diversas manifestaciones de la filosofía en general y de la filosofía de la educación en particular; y, en la tercera sección, se encuentra un artículo que recoge un conjunto de reflexiones acerca de la sistematización de experiencias.



## Enfoques y perspectivas de la Filosofía Analítica y su vinculación con la educación

En este bloque de manuscritos, se presenta una diversidad de enfoques en relación a las tendencias filosóficas analíticas; a las inconsistencias de la dimensión analítica empírica; se aborda aspectos fundamentales sobre la teoría de la intencionalidad; se revisa algunos elementos fundamentales sobre la formalización lógica del lenguaje; se analiza algunos problemas educativos desde los principios de la filosofía del lenguaje; y a su vez, se repiensa los enfoques de la filosofía analítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En seguida se realiza una descripción breve de cada una de estas propuestas.

En el artículo *El problema del conocimiento y la educación desde las tendencias filosóficas analíticas*, presentado por Robert Fernando Bolaños Vivas, se analiza algunos de los problemas epistemológicos y a los agentes educativos en la producción y transmisión del conocimiento; se reflexiona acerca del análisis lingüístico de matriz analítica, como herramienta epistemológica y pedagógica para el acercamiento propedéutico a cualquier ámbito de la ciencia; se examina la contraposición epistémica existente entre el aspecto teórico y el práctico en el quehacer científico.

En el manuscrito *Inconsistencia de la dimensión analítica-empírica desde la conformación cerebral cognitiva*, elaborado por Rómulo Ignacio San Martín García, se considera que existe una inconsistencia de la perspectiva analítica filosófica frente a la estructura cerebral. De acuerdo al autor, a la arquitectura cognitiva cerebral se la puede visualizar como un todo sintético que reúne las dimensiones internas con las externas; manifiesta que absolutizar la analítica es una reducción del conocimiento.

Por su parte, en *La teoría de la intencionalidad de John Searle*, Gabriel Jaime Arango Restrepo, el autor hace notar que históricamente la intencionalidad ha sido el centro de las discusiones filosóficas; considera que el concepto de intencionalidad como una característica de la conciencia y de la voluntad; describe los rasgos constitutivos del lenguaje humano comparándolo con el lenguaje computacional.

Así mismo, en *La formalización lógica del lenguaje como punto de partida para el análisis objetivo del discurso y la argumentación científica*, desarrollado por William Cárdenas-Marín, Darwin Reyes y Frank Viteri, los autores presentan un recorrido histórico de los procesos lógicos para la formalización del lenguaje explicados tomando en cuenta los principios de la lógica clásica en la que especifican algunas limitaciones.

En el documento *Los rituales educativos a la luz de la filosofía del lenguaje de Wittgenstein*, de Cristiane María Cornelia Gottschalk, se realiza una mirada lingüística desde la segunda fase del pensamiento de Wittgenstein, para repensar las nuevas categorías de la educación, del aprendizaje, del conocimiento y para discutir el papel del docente en la comprensión de los juegos lingüísticos que permitan al estudiante fomentar el pensamiento crítico.

En *La filosofía analítica: su enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje*, de Maritza Borja Santillán, Roxana Vásquez Portugal y Johanna Manola Zeballos Chang, se revisa el papel de la filosofía en la comprensión de los procesos educativos, se centra en la fundamentación del proceso enseñanza-aprendizaje desde la filosofía analítica.

## Contribuciones especiales

### Aproximación a las nuevas filosofías analíticas

En la sección de contribuciones especiales, se presentan reflexiones interesantes sobre la construcción de la intersubjetividad; la hiperalteridad en la sociedad red; la heurística del Automatón aritotélico; la iden-

tividad latinoamericana desde el aula; a continuación una breve presentación de cada una de ellas:

En el manuscrito *La construcción de la intersubjetividad desde la hermenéutica trascendental*, presentado por Antonio Terrones Rodríguez, el autor reflexiona sobre la intersubjetividad como herramienta fundamental en los programas educativos para la transformación social; considera que la hermenéutica puede brindar a las ciencias sociales una metodología de encuentro de perspectivas a través de la intersubjetividad lograda mediante el diálogo; reconoce el papel de la ética en la fundamentación de la praxis educativa; estima que hermenéutica y ética pueden servir para fundamentar nuevos programas educativos.

En el artículo *De la alteridad a la hiperalteridad: la relación con el otro en la Sociedad Red*, estructurado por Mariano Ure, se analiza la relación de los hombres con los otros en una sociedad que va constituyendo una red global de conexiones ilimitadas. El autor considera que la aproximación al problema retoma las propuestas de la filosofía de la alteridad y apela a contribuciones teóricas sobre las relaciones sociales basadas en intercambios comunicativos.

Así mismo, en el documento *La heurística del Autómaton aristotélico en fenómenos de recurrencia cíclica del sector inmobiliario y financiero*, desarrollado por Diego Beltrán, se examina las posibilidades hermenéuticas del concepto Autómaton en la explicación de ciertos tipos de fenómenos de recurrencia cíclica en la economía del sector inmobiliario y financiero; se resalta el valor heurístico de este concepto a través de su diálogo con la perspectiva recurrente de la historia de Louis Auguste Blanqui; establece un diálogo interesante entre el Libro II de la Física de Aristóteles y el texto de Blanqui.

En el artículo *Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula*, de la autoría de Emiliano Fallilone, se reflexiona acerca de la identidad latinoamericana desde el aula, se analiza la necesidad de pensar la filosofía y la realidad desde la condición socio-política-contextual-histórica; se expone algunas problemáticas en torno al sujeto que filosofa y educa; se resume la gestación de la filosofía de la liberación y los principales elementos que permiten pensar desde un nuevo sujeto plural referido al pueblo.

## Sistematización de experiencias

En el manuscrito *Enseñanza y filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables*, de Luis Porta y Gabriela Flores, se presenta un conjunto de reflexiones sobre la enseñanza de filosofía con énfasis en la investigación biográfico-narrativa considerando la perspectiva de dos profesoras memorables de una institución de educación superior.

Para concluir, este número 22 de *Sophia*, deja todo un abanico de posibilidades para nuevas reflexiones y direccionamientos del pensamiento filosófico. Algunas directrices se encuentran plasmadas en los once manuscritos de esta edición.

*Floralba del Rocío Aguilar Gordón*

23





# EDITORIAL

We are pleased to reach out to reader with publication number 22 of the *Sophia Magazine: Collection of Philosophy of Education*, the topic of the reflections of this edition is: Analytical Philosophy and Education.

Because philosophy is a discipline in charge of clarifying the different quandaries of human beings and their relationship with society, nature and God; it is necessary to re-think the link between man and society and concentrate our attention on one of the fundamental dimensions: education understood as the best form of socialization. From this perspective, the educational fact has the human as its main reference and is there when philosophy in its practical dimension will try to approach education to determine its goals and objectives. The link between mankind and what could be considered as socio-genesis or education is inevitable. The analytical philosophy understood as a critical approach that aims to offer propitious arguments that allow to overcome the dogmatic and traditional thinking that has survived throughout history. The analytical philosophy provides the instruments necessary to confront the theory of education from a certain point of view.. This supposes a distinctive attitude of mankind in front of the world and in front of life having as its point of departure the exclusive valuation of mankind and its doing.

In addition, bearing in mind that the human being is the only biological-rational-social animal, a being of realities, a metaphysical being who is capable of rejecting, accepting, renouncing and projecting according to his immediate and long-term needs. It is necessary to overcome the theory of education based on metaphysical and dogmatic for which the theoretical and conceptual tools and instruments are not enough, it is necessary that any precept and theoretical construct is directed towards the historical-social-praxis where mankind develops.

Without pretending to go into all the details about the issue around analytical philosophy and its impact on education, it is pertinent to formulate some questions in this regard, including: What is understood by analytical philosophy? What are the main effects of analytic philosophy in education? What is the meaning of being and duty in analytic philosophy? What is the meaning of analytic philosophy? What is the

main debt of education to analytical philosophy? What is the logical relationship between analytic philosophy and education? What is the link between the factual and the evaluative within the analytic philosophy and its incidence in education? What are the main analytical philosophical trends prevalent in education? What are the main inconsistencies present in analytic philosophy? What theories, approaches and perspectives derived from analytic philosophy have had an impact on education? How to understand the structure of science from the perspective of analytical philosophy? What are the main contributions of the philosophy of language? What are the contributions of analytical philosophy within the teaching-learning process?

The eleven articles are organized in three sections: in the first section there are six documents related to the central topic of this volume; In the second section, four documents are found that deal with interesting topics related to various manifestations of philosophy in general and the philosophy of education in particular; and, in the third section, an article that contains a set of reflections about the systematization of experiences is found.



## Approaches and perspectives of Analytical Philosophy and its relationship with education

In this block of manuscripts, a variety of approaches are presented in relation to analytical philosophical tendencies; to the inconsistencies of the empirical analytic dimension; fundamental aspects on the theory of intentionality are addressed; we review some fundamental elements on the logical formalization of language; some educational problems are analyzed from the principles of the philosophy of the language; and in turn, the analytical philosophy focuses on the teaching-learning process. A brief description of each of these proposals is given below.

In the article *The problem of knowledge and education from analytical philosophical tendencies* by Robert Fernando Bolaños Vivas, some of the epistemological problems and the educational agents in the production and transmission of knowledge are analyzed; is reflected on the linguistic analysis of analytical matrix, as an epistemological and pedagogical tool for the propaedeutic approach to any field of science; it examines the epistemic contrast between the theoretical and the practical aspect in the scientific work.

In the manuscript *Inconsistency of the analytic-empirical dimension from cognitive brain conformation*, elaborated by Rómulo Ignacio San Martín García, it is considered that there is an inconsistency of the analytical philosophical perspective regarding the cerebral structure. According to the author, the cerebral cognitive architecture can be visualized as a synthetic whole that brings together the internal and external dimensions; manifests that to absolutize the analytic is a reduction of the knowledge.

For his part, in *The theory of intention of John Searle*, Gabriel Jaime Arango Restrepo, the author notes that historically, intentionality has been at the center of philosophical discussions; considers the concept of intentionality as a characteristic of consciousness and will; describes the constitutive features of human language by comparing it with computational language.

Likewise, in *The logical formalization of language as a starting point for speech objective analysis and scientific argumentation*, developed by William Cárdenas-Marín, Darwin Reyes and Frank Viteri; the authors present a historical overview of the logical processes for the formalization of language taking into account the principles of classical logic in which they specify some limitations.

*The educational rituals in the light of Wittgenstein's Philosophy of Language* by Cristiane Maria Cornelia Gottschalk takes a linguistic view from the second phase of Wittgenstein's thinking to rethink the new categories of education, learning, knowledge and to discuss the role of the teacher in the understanding of linguistic games that allow the student to foster critical thinking.

In *The analytical philosophy: its approach to the teaching-learning process*, by Maritza Borja Santillán, Roxana Vásquez Portugal and Johanna Manola Zeballos Chang, it is revised the role of philosophy in the understanding of the educational processes, it focuses on the foundation of the teaching-learning process from the perspective of analytical philosophy.

## Special contributions

### Approach to the new analytical philosophies

In the section of special contributions, interesting reflections on the construction of intersubjectivity are presented; hyper-reality in the

network society; the Aristotelic Automaton heuristic; the latin american identity from the classroom; a brief presentation of each of them below:

In the manuscript *The building from the intersubjective transcendental hermeneutics*, presented by Antonio Terrones Rodríguez, the author reflects on intersubjectivity as a fundamental tool in educational programs for social transformation; considers that hermeneutics can provide the social sciences with a methodology for meeting perspectives through the intersubjectivity achieved through dialogue; recognizes the role of ethics in the foundation of educational praxis; considers that hermeneutics and ethics can serve to support new educational programs.

In the article *From alterity to hyperalterity: human relations in the Network Society*, structured by Mariano Ure, analyzes the relationship of mankind with others in a society that is constituting a global network of unlimited connections. The author considers that the approach to the problem resumes the proposals of the philosophy of otherness and invokes theoretical contributions on social relations based on communicative exchanges.

In the paper *The heuristic value of Aristotle's Automaton applied to cyclic recurrence phenomena of the real estate and financial sector*, developed by Diego Beltrán, the hermeneutic possibilities of the Automaton concept in the explanation of certain types of phenomena of cyclical recurrence in the economy of real estate and financial sector are examined; it is highlighted the heuristic value of this concept through its dialogue with the recurrent perspective of the history of Louis Auguste Blanqui; establishes an interesting dialogue between book II of Aristotle's *Physics* and Blanqui's text.

In the article *Search and forge a Latin American identity from the classroom* of the authorship of Emiliano Fallilone, we reflect on the latin american identity from the classroom, we analyze the need to think philosophy and reality from the socio-political-contextual-historical condition; is exposed some issues around the subject that philosophizes and educates; summarizes the gestation of the philosophy of liberation and the main elements that allow us to think from a new plural subject referred to the people.

## Systematization of experiences

In the manuscript *Teaching and Philosophy. Experience and challenge from the perspective of memorable university faculty*, by Luis Porta and Gabriela Flores, presents a set of reflections on the teaching of philosophy with emphasis on biographical-narrative research considering the perspective of two memorable teachers of an institution of higher education.

To conclude, this number 22 of *Sophia* leaves a whole range of possibilities for new reflections and directions of philosophical thought. Some guidelines are included in the eleven manuscripts of this edition.

*Floralba del Rocío Aguilar Gordón*

29









Enfoques y perspectivas  
de la Filosofía Analítica  
y su vinculación con la educación

*Approaches and perspectives  
of Analytical Philosophy  
and its relationship with education*



# EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO Y LA EDUCACIÓN DESDE LAS TENDENCIAS FILOSÓFICAS ANALÍTICAS

## The problem of knowledge and education from analytical philosophical tendencies

ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS\*

Universidad Politécnica Salesiana/Quito-Ecuador  
rbolaños@ups.edu.ec

### Resumen

Partiendo de la evidente sobrevaloración contemporánea al saber experimental y tecno científico, que ha causado una fractura epistémica del conocimiento, el presente artículo, dejándose ayudar por una caracterización esencial de la filosofía analítica del lenguaje, analiza algunos de los problemas epistemológicos que aún desafían a los intelectuales y a los agentes educativos en la producción y transmisión del conocimiento. Dichos desafíos van en la línea de buscar procesos-resultados de carácter científico, académico, investigativo y educativo que sean realmente integrales y eviten un trato discriminatorio a los agentes que se desenvuelven en tal o cual ámbito del saber. A partir de esto, se proponen posibles puntos de encuentro entre las tendencias filosóficas mencionadas, con la finalidad de viabilizar una respuesta a la asimétrica valoración de los distintos modos de acercamiento cognitivo a la realidad. En la segunda parte del artículo se entiende el análisis lingüístico de matriz analítica, como una herramienta epistemológica y pedagógica de gran pertinencia para el acercamiento propedéutico a cualquier ámbito de la ciencia. Este procedimiento de purificación lingüística contribuye a una suerte de catarsis, no sólo de los pseudo-problemas filosóficos, sino también de los posibles imprecisiones lingüísticas que pueden darse en el ámbito académico, investigativo y educativo. El artículo finaliza analizando la contraposición epistémica entre el aspecto teórico y el práctico en el quehacer científico. Se demuestra que, la clásica argumentación de que “una buena teoría sustenta una buena práctica”, siendo aún vigente, puede ser complementada a través de una praxis científica y la educativa realmente holísticas. De aquí que, ya no caben esas distinciones radicales de confrontación entre la teoría y la praxis, como si fuesen dos momentos contrapuestos y autónomos. La teoría y la práctica conforman la única actividad científica, académica o educativa.

### Palabras clave

Conocimiento, filosofía analítica, lenguaje, educación, epistemología.

**Forma sugerida de citar:** Bolaños Vivas, Robert Fernando (2017). El problema del conocimiento y la educación desde las tendencias filosóficas analíticas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 35-54.

\* Licenciado en Filosofía Sistemática. Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Candidato a PhD en Filosofía Civil. Miembro del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación-GIFE de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Código Orcid: [orcid.org/0000-0002-8413-3534](https://orcid.org/0000-0002-8413-3534)

### Abstract

Starting from the obvious contemporary overstatement to learn experimental and technoscientific, which has caused an epistemic fracture of knowledge, this article, letting himself be helped by an essential characterization of analytic philosophy of language, discusses some of the epistemological problems that still challenge the intellectuals and educators in the production and transmission of knowledge. These challenges are in line of search-results processes scientific, academic, research and educational nature that are truly comprehensive and avoid discriminatory treatment agents that operate in this or that field of knowledge. From this, possible meeting points between philosophical trends mentioned, in order to make possible a response to the asymmetric evaluation of the different modes of cognitive approach to reality are proposed. In the second part of the article the linguistic analysis of analytical matrix is understood as an epistemological and pedagogical tool of great relevance to the preparatory approach to any field of science. This purification procedure linguistic contributes to a kind of catharsis, not just the pseudo-philosophical problems, but also the possible linguistic inaccuracies that may occur in the academic, research and education. The article ends by analyzing the epistemological contrast between theoretical and practical aspect in scientific work. It is shown that the classical argument that "a good theory supports good practice", being still in force, can be complemented by a scientific praxis and educational truly holistic. Hence, no longer fit these radical distinctions of confrontation between theory and practice, like two opposing moments and autonomous. The theory and practice form the only scientific, academic or educational activity.

### Keywords

Knowledge, analytical philosophy, language, education, epistemology.

## Introducción

En nuestros días asistimos a un nuevo fraccionamiento del conocimiento. En efecto, se constata que la autoridad epistémica que tienen los conocimientos que provienen del método científico-experimental termina opacando a otros tipos de conocimientos que no utilizan como criterio de validez la contrastación empírica y la utilidad práctica. A partir del renacimiento y, con más intensidad durante la modernidad, esta escisión epistémica se ha ido consolidando cada vez más a tal punto de que, en nuestros días, se torna difícil una articulación epistémica y un diálogo interactivo entre los diversos tipos de saberes. Por eso, el objetivo del presente artículo es analizar la actual fractura del conocimiento a la luz de la relación centenaria entre la filosofía analítica y la filosofía continental, constatando que, a pesar de la existencia de coincidencias y oposiciones y siendo dos enfoques filosóficos diferentes, cada perspectiva ha contribuido, desde su especificidad, en la búsqueda del sentido y en la configuración de un conocimiento con visos de integralidad. De aquí que será posible proponer algunos elementos epistémicos que podrían coadyuvar para una concepción cognoscitiva más abierta y pertinente, en pos de una transmisión y construcción de los conocimientos educativos que sean más inclusivos y contextualizados.

La relación entre la filosofía analítica y la filosofía continental no ha estado libre de problemas epistémicos, prejuicios hermenéuticos y paradojas semánticas de compleja solución. En el caso de la filosofía analítica se la ha vinculado, indiscriminadamente, con cierta tendencia de matriz anglosajona que es proclive a una “concepción verificacionista del significado” (Sáez, 2009, p. 245), con la consecuente absolutización del “método científico natural como camino exclusivo del conocimiento” (2009, p. 245). Por otro lado, la filosofía continental, sentada en el banquillo de los acusados por los analíticos, se ocuparía de pseudo-problemas filosóficos, fruto de sus enredos lingüísticos, cuya solución se lograría si se aplica el análisis lingüístico-proposicional. Es así que la búsqueda y construcción de sentido de las corrientes continentales quedan confrontadas con el análisis lingüístico de los enfoques analíticos. Se llega incluso a descalificaciones por parte de las corrientes logicistas-referenciales hacia las corrientes fenomenológicos-hermenéuticas, ya que éstas contendrían en su base ontológica “un referente no susceptible de aprehensión empírica o lógico formal” (2009, p. 246). Lo cierto es que estos enfoques comparten ontologías que mundanizando y naturalizando el sentido, se ven interpe-ladas a dar una respuesta a la pregunta permanente por el sentido de la realidad científica, cultural y educativa de nuestros días.

Con un enfoque metodológico analítico y hermenéutico, se analiza las distintas concepciones y desarrollos de la filosofía analítica, con la finalidad de extraer elementos y herramientas que puedan contribuir a una concepción y práctica educativa más atenta a los significados lingüísticos, muchas veces carentes de claridad y caracterizados por la imprecisión ambivalente.

El presente artículo consta de dos partes. En la primera parte se presenta una visión sintética de las tendencias en filosofía analítica. Se podrá constatar que esta línea de la filosofía transita desde el cuestionamiento crítico a la filosofía y la educación tradicional, caracterizadas por la elucubración abstracta y la teorización problemática; atravesando por el redescubrimiento del lenguaje como un eficaz instrumento facilitador de la ciencia y del aprendizaje, hasta una postura más conciliadora entre los aportes problemáticos y positivos de la filosofía analítica a las ciencias y a la educación.

En la segunda parte del artículo se analizan los aportes de la tendencia analítica-lingüística para la ciencia y la educación contemporáneas. Para ello será necesario analizar los problemas y los desafíos epistémicos que la filosofía analítica conlleva para el mundo de la academia de la educación. Se repondrán aspectos provenientes de la visión

analítica-lingüística que podrían asumir una misión propedéutica, tanto en los inicios de la actividad académico-científica y educativa, como en el proceso de transmisión y producción de conocimientos.

## Pluralidad de tendencias en filosofía analítica

La filosofía analítica es una tendencia bastante difundida en la actualidad, sobre todo en los países angloparlantes. Sin embargo, este movimiento filosófico no es homogéneo, ya que existen diversas tendencias y orientaciones analíticas. En efecto, como bien lo afirma Freddy Santamaría, el movimiento filosófico analítico “ha sufrido numerosas transformaciones, bien sea porque ha renunciado él mismo a pertenecer a una particular filosofía o a llamarse de manera unívoca” (2016, p. 28).

En el siguiente apartado se tratará de hacer una presentación de las diferentes tendencias existentes para evitar generalizaciones, prejuicios y equívocos; no sólo en el mundo de la filosofía, la cultura y la sociedad, sino también en el quehacer educativo.

### *El análisis del lenguaje para purificar y otorgar rigor a los problemas filosóficos clásicos*

Hay quien afirma que, “con Wittgenstein la filosofía que podemos llamar ‘clásica’ llegó a su fin y quedó remplazada por una nueva disciplina, a saber, la ‘investigación gramatical’” (Tomasini, 2012, p. 328). Naturalmente que, con la expresión “investigación gramatical”, no se refiere a la gramática aprendida en la primaria o secundaria, sino que se entiende al lenguaje con sus juegos, sus potencialidades, sus límites y sus misterios. Por eso, se puede afirmar que, “para la mayoría de filósofos analíticos de mediados del siglo XX, la filosofía analítica no era sino análisis lógico-conceptual del lenguaje” (Chico y Barroso, 2007, p. 20). De acuerdo a esta concepción, muchos de los problemas filosóficos de la tradición se reducirían a meros problemas del lenguaje (Tomasini, 2012, p. 11), cuya solución se alcanzaría solucionando dichas dificultades lingüísticas. Sin embargo, en realidad no se trata de considerar como falsas las proposiciones de la filosofía clásica sino que para Wittgenstein:

La mayor parte de las proposiciones e interrogantes que se han escrito sobre cuestiones filosóficas no son falsas, sino absurdas. De ahí que no podamos dar respuesta en absoluto a interrogantes de este tipo, sino sólo constatar su condición de absurdos. La mayor parte de los interrogantes y proposiciones de los filósofos estriban en nuestra falta de

comprensión de nuestra lógica lingüística. (Son del tipo del interrogante acerca de si lo bueno es más o menos idéntico que lo bello). Y no es de extrañar que los más profundos problemas no sean problema alguno (Wittgenstein, 2009, p. 35).

Para Wittgenstein, la filosofía “podría también llamarse a todo aquello que es posible antes de todo nuevo descubrimiento e invención” (Wittgenstein, 1967, p. 23). Es por eso que en estos tiempos hay una gran proliferación de las teorías del significado, cuyo objetivo primario era clarificar las confusiones lingüísticas para enfrentar los problemas filosóficos con nuevas probabilidades de solución y éxito. De aquí que es preciso, previo a cualquier aseveración sobre la verdad o falsedad de un tema a discutirse, determinar si cada uno de los términos y conceptos que se emplea tienen sentido o no, desde el punto de vista analítico-lingüístico. Este procedimiento lingüístico-analítico de aclaración de conceptos, previo a cualquier tratamiento académico de un tema determinado, se ha venido utilizando en el quehacer educativo en lo que se denominaban los preliminares etimológicos de un término, pero podrá ampliarse y aprovecharse aún más, a través de un trabajo más riguroso y amplio, descomponiendo un concepto o un término y tratando de definir las múltiples semánticas que pueden tener.

Ante la presencia de los procesos y resultados de las tecno-ciencias, con sus lenguajes complejos y altamente especializados, en su interacción con la vida práctica de las personas, la filosofía estaría obligada –previo a cualquier discusión filosófica– a realizar un análisis para encontrar las relaciones entre el lenguaje, la mente y la realidad. Esta opción analítica tiene el firme presupuesto de que, detrás del lenguaje no existe nada más que lo significado concreta e inmediatamente y que los signos lingüísticos son capaces de contener todo el significado y el sentido esencial que un problema filosófico y educativo puede abarcar. De aquí que la filosofía analítica se ocuparía de problemas concretos; para ello opta por un uso de un lenguaje (lógico) técnico que permite a los filósofos “contar con un lenguaje propio, específico y riguroso, a partir del cual analizar la realidad que nos rodea y los dilemas de carácter filosófico que ésta plantea” (Chico y Barroso, 2007, p. 10). El lenguaje lógico riguroso otorgaría al análisis filosófico un componente explicativo que está en función de la comprensión interpretativa y contextualizada de las realidades circundantes.

Como consecuencia del supuesto uso lingüístico deficiente por parte de la filosofía tradicional, para la filosofía analítica que escudriña el lenguaje, no habría problemas filosóficos válidos y reales, sino solo una confusión lingüística y, por eso, lo que existiría sería solo pseudo

problemas filosóficos (Tomasini, 2012, p. 12). Es desde aquí, que ya se va creando una confrontación y controversia entre la filosofía analítica y su método del análisis lingüístico y la filosofía continental portadora de los “falsos problemas filosóficos”. Sin embargo, según el parecer de Alejandro Tomasini (2012) la finalidad de la filosofía analítica no sería “la reformulación de nuevos léxicos de antiguas posiciones (neo-platonismo, neo-cartesianismo, neo-kantismo, realismos, monismos, dualismo, etc.) ni la construcción de teorías filosóficas totalmente originales...” (2012, p. 12); más bien –continúa Tamasini– “el objetivo último de la filosofía analítica ‘pura’ no es otro que la disolución total y definitiva de los enredos mismos” (2012, p. 12). En definitiva, frente al modelo filosófico tradicional (teoría/problema) lo propio de la filosofía analítica sería recurrir al modelo pseudo-problema/disolución. Este procedimiento contribuye a una suerte de purificación de los problemas filosóficos, a través de un análisis lógico-gramatical; lo que tiene como resultado instrumental y previo la clarificación de los términos que forman parte del dicho problema filosófico. Si en dicho análisis se verifica que hay términos o usos lingüísticos que no contribuyen a una solución sensata, aunque temporal del problema, se puede optar por eliminarlos para evitar confusiones. Por eso, en realidad, se trata de un procedimiento lingüístico-instrumental-catártico que resultaría útil y hasta necesario para aspirar a alcanzar conocimientos y aprendizajes más significativos. Sobre esto, Moritz Schlick, que es considerado uno de los fundadores del positivismo lógico, afirma que la principal –si no es la única– función de la filosofía es aquella de “clarificar o de determinar” el sentido de los enunciados (Ciolli, 1988, p. 23), propios de un determinado ámbito de la ciencia.

En el siguiente apartado se expone uno de los aspectos más discutibles de la filosofía analítica del lenguaje, es decir, la exigencia de univocidad lingüística como el medio por el cual se lograría hacer ciencia más precisa y menos divagante. Además, se analiza cierta oposición analítica a las ideas, autores y corrientes de la heredada histórica.

## El carácter unívoco del lenguaje y el rechazo del antecedente

La poderosa influencia del primer Wittgenstein hace que prevalezca la tendencia a concebir el lenguaje como cerrado en su funcionalidad instrumental inmediata. Mientras que las filosofías tradicionales se limitarían a generalizaciones imprecisas en lugar de un uso efectivo del lengua-

je, con una capacidad de referencia definida. Simplificar el lenguaje para eliminar la equívocidad lógica y las diferencias es otra característica de buena parte de la filosofía analítica. Como se puede advertir, la intención analítica está dirigida hacia la configuración del lenguaje como el facilitador de la conquista de *la cosa en sí*, libre de los prejuicios históricos, culturales y lingüísticos. Como bien afirma Mariano Artigas (1999), la perspectiva analítica, epistemológicamente está “centrada exclusivamente en torno a los límites de cada disciplina particular, para lograr una cierta síntesis de los distintos ámbitos del conocimiento” (p. 141). En cambio, la perspectiva de la filosofía continental es la de entender las acciones, y la misma ciencia, en las situaciones circunstanciales e históricas en las que suceden, con la certeza de que, solo de esa manera, será posible captar el significado global de las cosas. En otras palabras, el acto humano no puede entenderse en sí mismo, sino que más bien es posible comprenderlo mejor teniendo presente que las acciones humanas siempre están precedidas de antecedentes que se constituyen en su condición necesaria y suficiente (Pieretti, 1989, p. 170).

La eliminación de la equívocidad lógica, es decir, la imprecisión semántica que generalmente rodea a los conceptos o términos que utilizamos en el cotidiano quehacer educativo, puede ser un procedimiento pertinente que puede evitar malentendidos.

El rechazo analítico del antecedente, entendido como el aspecto que hace comprensible y significativa la acción humana, se debe a la convicción –de origen wittgensteiniana– de que el lenguaje ordinario *es así como es*, siendo incapaz de significar algo que esté más allá de lo que efectiva e inmediatamente significa. Ante esta posición de algunas corrientes analíticas caben las siguientes puntualizaciones. Es criticable el prejuicio negativo de vertiente analítico ante cualquier factor mental, cultural y social que esté fuera de la supuesta precisión lingüística. Además, el hecho de que se otorgue al lenguaje un límite y una precisión semántica, no necesariamente coincide con la connatural tendencia humana a ir más allá de sus propios límites (trascendencia), de superar los estrechos horizontes lingüísticos y semánticos en los que nos movemos como seres humanos. En otras palabras, la precisión lingüístico-analítica, no debe significar una concepción de unos horizontes humanos limitados por la contingencia de la vida, sino que más bien la precisión en el lenguaje debe referirse a la necesidad instrumental de eliminación de equívocos que pueden ser la génesis de errores en los distintos ámbitos del quehacer educativo y científico.



Como una manera de complementar la reflexión anterior, vale la pena mencionar un artículo de mi autoría (Bolaños, 2015) en el que traté de posibilitar un diálogo más fecundo entre las ciencias humanísticas y las ciencias experimentales por medio del método fenomenológico. Este método, con su conocida reducción fenomenológica, invita al lector a tener una mirada “trascendental” ya que concibe al yo como aquel que busca, en la totalidad compleja de la vida, el significado profundo de la existencia. Como bien lo anota Francisco Osorio (2006), se denomina reducción fenomenológica porque transforma el mundo en un mero fenómeno y porque invita a “retroceder a la fuente del significado y de la existencia del mundo experimentado” (2006, p. 8). Esto porque, como lo señala Luis Sáez, si bien es cierto que hay un mundo que es experimentado, es verdad también que es la subjetividad la que tematiza y constituye la objetividad inmediata (Sáez, 2009, p.38).

Husserl afirma que la suspensión del juicio sobre los logros de la ciencia experimental, de su tiempo, no es una negación caprichosa y sin una finalidad; al contrario, hay una intencionalidad filosófica que trata de ponerse en camino hacia *la cosa en sí*.

Si así lo hago, como soy plenamente libre de hacerlo, no por ello niego “este mundo”, como si yo fuera un sofista, ni dudo de su existencia, como si yo fuera un escéptico, sino que practico la *ἐποχή* “fenomenológica” que me cierra completamente todo juicio sobre existencias en el espacio y en el tiempo...Desconecto todas las ciencias referentes a este mundo natural, por sólidas que me parezcan, por mucho que las admire, por poco que piense en objetar lo más mínimo contra ellas; yo no hago absolutamente ningún uso de sus afirmaciones válidas. De las proposiciones que entran en ellas, y aunque sean de una perfecta evidencia, ni una sola hago mía, ni una acepto, ni una me sirve de base, bien entendido, en tanto se la tome tal como se da en estas ciencias, como una verdad sobre realidades de este mundo. Desde el momento en que le infljo el paréntesis, no puedo hacer más que afrontarla. Lo que quiere decir: más que afrontarla en la forma de conciencia modificada que es la desconexión del juicio, o sea, justamente no tal cual es como proposición en la ciencia, como una proposición que pretende ser válida y cuya validez reconozco y utilizo (Husserl, 1985, pp. 73-74).

La experiencia, en el ámbito de las ciencias naturales, siempre será un punto de arranque para el conocimiento, pero el hecho experimentado, por sí solo, no da cuenta del surgimiento de la pregunta e incluso es posible que la propia pregunta surja sin necesidad de un contacto experiencial con los hechos. El sujeto racional es capaz de preguntar en la soledad.

En definitiva, con la *epojé* se invita al lector a poner entre paréntesis todo el mundo objetivo del naturalista y del positivista, para que aparezca, desde el prisma de la vivencia trascendental, el ser del ente en su desnudez (Bolaños, 2015, p. 30). Esto implica que atrás del ente hay un ser, hay un significado que se esconde y que exige un esfuerzo ulterior de la inteligencia para develar el misterio del ser.

En cuanto a la existencia de este ser, como lo sugiere Luis Sáez, no cabe duda de que se trata de un *mundo ideal*, pero no por eso deja de alojarse realmente en “el mundo de la vida” (Sáez, 2009, p. 38). En el mundo de la vida se dan, en forma “natural”, fenómenos cargados de objetividad y subjetividad. Los hechos objetivos no son mera facticidad empírica, sino que más bien son “emergencia”, potencialidad, posibilidad de ser aprehendidos por el sujeto, que es el que hace una experiencia de sentido y significado. Hay un ente que es posibilidad de ser aprehendido, pero también un sujeto que es apertura connatural hacia el otorgamiento de sentido (Bolaños, 2015, p. 31). Estos actos provenientes del objeto y del sujeto, como muy bien lo afirma Sáez (2009): “Son caras de un mismo acontecimiento, conforman un espacio ‘vivo’, porque el mostrarse y el ser-constituido no son objetivables como ‘cosas’, sino fenómenos de carácter dinámico (actos o acontecimientos), y porque no son susceptibles de ser desarraigados respecto a la vivencia” (p. 39). De aquí que, por lo menos el ámbito de las vivencias humanas, no sería pertinente separar radicalmente el sujeto del objeto, el observador de lo observado, el viviente racional de lo vivido.

En el apartado que sigue, se analiza el privilegio cognitivo de los analíticos hacia lo experimental que es una herencia del empirismo del siglo XVII y XVIII. Este hecho, hace posible un cierto alejamiento analítico de aquellas ciencias humanísticas que no se sometan a lo empíricamente verificable.

### *Cercanía analítica a lo experimental y distancia ante lo humanístico*

La oposición analítica a ciertas áreas humanísticas, como la metafísica, ha sido otra de las características que suele atribuirse a la filosofía analítica del siglo XX. La principal acusación era aquella de contener una serie de marañas de confusiones y pseudo-problemas carentes de significado concreto o “que se basan, supuestamente, en una revelación metafísica a priori” (Sosa, 2007, p. 37).

Para los analíticos, la producción de pensamiento y de ciencia consiste en una investigación científica-experimental de carácter minucioso evitando las especulaciones generales carentes de significados concretos. Para lograr esto, los pensadores e investigadores analíticos se dejan ayu-

dar de técnicas rigurosas de exposición y argumentación. Todo esto para lograr la máxima *objetividad* con la ayuda de los instrumentos lingüísticos científicos formales y precisos o también de aquellos usos lingüísticos comunes pero con posibilidades de formalización y exactitud.

De ya se evidencia que la perspectiva analítica, al centrarse exclusivamente en torno a los límites de cada disciplina particular, tiende a la simplificación de una realidad que es extremadamente compleja.

Ante esta perspectiva, como bien lo hace notar Mariano Artigas (1999) autores como Herbert Marcuse (1993), en su pensamiento crítico, arremete contra la racionalidad científica acusándola de ser “unidimensional” y reduccionista de los problemas humanos (Artigas, p. 111). En esta unidimensionalidad reductivista, la racionalidad científica es asumida por la filosofía analítica, la cual infringe al propio quehacer filosófico “un sadomasoquismo académico, una auto humillación y auto denuncia del intelectual cuyo trabajo no descansa en los logros científicos, técnicos y demás cosas por el estilo” (Marcuse, 1993, p. 200). Pues bien, dado que la racionalidad científica es instrumental, bien se puede afirmar que la filosofía analítica está más cercana a las ciencias experimentales que a las humanísticas. De hecho, cuando hoy en día se escucha decir a la gente, más o menos ilustrada, que las ciencias experimentales son objetivas mientras que las ciencias humanísticas son subjetivas, se entiende que la objetividad “parece estar estrechamente vinculada con la perspectiva analítica que intenta racionalizarlo todo, dejando de lado los aspectos más apreciados de la vida humana y creando una especie de vacío racional donde no hay lugar para sentimientos y valoraciones personales” (Artigas, 1999, p. 276).

Sin embargo, este parecer no es el de toda la filosofía analítica, ya que como lo afirma Ernest Sosa (2007) “la metafísica ha experimentado un enorme aumento de interés e iniciativas por parte de la filosofía analítica más reciente, especialmente en Inglaterra y Norteamérica” (p. 38). Este inusitado interés de la filosofía analítica contemporánea hacia los temas de la metafísica requiere de una re-conceptualización catártica de este tradicional y centenario quehacer de la filosofía, el cual, en otras épocas, se predicaba como el corazón de la filosofía. En efecto, si por metafísica se entiende lo exótico, lo extraño, lo poco concreto y sin significado, esta parte de la filosofía pronto será desechada del quehacer filosófico, científico, académico y educativo. Para que el interés por la metafísica sea compatible con la razón, con la academia y con la educación parece interesante la manera como Barry Stroud (2007), de la Universidad de California, la concibe:

Por metafísica me refiero al estudio filosófico del mundo: cómo son las cosas, qué es lo que hay o qué es el caso. No me refiero simplemente al estudio de nuestra concepción del mundo o de las razones que tenemos para mantener una determinada concepción del mundo (p. 73).

Sabemos que las cosas casi nunca son como aparecen, sentimos que siempre hay algo más de lo que los sentidos nos dicen. Además, como seres humanos, nunca se nos quitará ese impulso innato de desear ir más allá de lo aparente; de añorar superar los límites que la propia esencia humana impone; de saber cómo es el mundo realmente. De aquí que necesitamos fundamentar las cosas que hacemos, las que producimos, que consumimos o en las que creemos. La metafísica así entendida, no sólo que no puede evitarse, sino que necesita ser incorporada en la academia y en el quehacer educativo en general.

El tema anterior incluye una exigencia implícita; es decir, el manejo de un lenguaje altamente especializado y técnico para los protagonistas del quehacer científico, investigativo y académico. Este aspecto se analiza a continuación.

45  
S

### *Lenguaje común y lenguaje especializado en el quehacer científico y educativo*

Otra característica de la filosofía analítica contemporánea es una especie de paradoja existente en el proceso de producción de conocimientos. Por una parte se afirma que analizando minuciosamente el lenguaje común, con sus usos e imprecisiones, sería posible encontrar aspectos para un inicio de la ciencia. Según esta perspectiva, habría que evitar, al menos en sus inicios, los usos lingüísticos artificiales y rígidamente reglamentados. Esta actitud sería pertinente ya que dichos lenguajes artificiales serían contruidos según precisas reglas formales, idóneas para ciertos ámbitos y contextos del discurso científico pero, probablemente, ya no adecuados para los contextos dinámicos y cambiantes del quehacer científico y académico cotidiano. Los comunes-lingüísticos subrayados por la filosofía analítica contemporánea, por una parte subrayan la multiplicidad de aspectos presentes en el lenguaje (el cual no se puede reducir a una sola función meramente descriptivo-denotativa) y por otro lado se viabiliza el estudio de los diversos tipos de discursos (ético, político, económico, religioso, entre otros) con sus relativas lógicas y gramáticas (Ciolli, 1988, p. 23). Esta es la posición de los que se ha llamado el segundo Wittgenstein, es decir, el trabajo de auto-revisión de las posiciones del pensador austriaco en su famosa obra *Tractatus lógico-philosophicus*. En efecto, el

segundo Wittgenstein, orienta el análisis lingüístico según la gramática de las categorías de uso común de las expresiones lingüísticas; según esto, el significado de las diversas construcciones lingüísticas, incluso aquellas aparentemente sofisticadas de un quehacer académico o científico, estaría dado por su uso ordinario. El uso común de los términos y categorías, del cual se desprende el significado, proviene de un amplio conjunto de actividades multiformes entrelazadas recíprocamente. De aquí que, debido a la multiplicidad de aspectos que intervienen en la construcción un conocimiento, no sería legítimo la búsqueda de una esencia común, ni tampoco sería conveniente el privilegiar una sola de estas significaciones esenciales (Ciolli, 1988, p. 23).

En otras palabras y tratando de actualizar esta convicción analítica, el hecho de que en un proceso de conocimiento y aprendizaje interviene una complejidad social, política, económica, cultural, tecnológica, etc., hay que renunciar a la búsqueda de aquellos aspectos esenciales o aspectos comunes que sirvan como principios unificadores de una realidad ciertamente compleja, pero no dispersa y sin un sentido. A pesar de esto, hay que decir, que este parecer de renuncia a la búsqueda de lo esencial, no está presente en todos los representantes de la filosofía analítica. En esta línea, Simonetta Ciolli (1988) hace notar que John Wisdom ha logrado mantener cierta independencia con respecto a las ideas originales de Wittgenstein y Moore cuando afirma que “las aserciones filosóficas tradicionales, a pesar de su carácter paradójico y su forma lógicamente ilusoria, permiten (...) traer a la luz propiedades y distinciones que en el lenguaje común permanecen ocultas” (1988, p. 23).

Lo cierto es que el análisis lingüístico de los pensadores analíticos contiene posibilidades de aplicación académica y educativa en negativo y en positivo. La fusión negativa consiste en disolver los equívocos terminológicos y semánticos de cualquier quehacer académico y científico; esto sería posible gracias a una tarea propedéutica que consiste en la deconstrucción analítica de los términos y conceptos que rodean determinado ámbito de la ciencia. En cambio la función positiva consiste en crear las condiciones para elaborar una auténtica *geografía lógica* de los conceptos; es decir, una especie de encuadre que delimite claramente los confines de los términos y conceptos con sus recíprocas relaciones.

En la segunda parte de este trabajo se deducen las consecuencias prácticas para el mundo de la academia y de la educación; aspectos prácticos que se derivan de las características generales de la filosofía analítica y del lenguaje anteriormente presentados.

## La perspectiva analítica ante el hecho académico y educativo

Es indudable que la perspectiva filosófica iniciada por Ludwig Wittgenstein, en su postura crítica ante la perspectiva filosófica continental, condujo a una revisión sobre el origen, el proceso y la finalidad del conocimiento y, por ende, de la educación. Es por eso que, en esta parte de este artículo académico, una vez que se analicen los problemas epistémicos que la relación dialéctica entre la perspectiva filosófica analítica y la tendencia filosófica continental conlleva para el mundo de la academia y el de la educación, nos proponemos extraer algunas aportaciones prácticas que parecen pertinentes y útiles tanto para el quehacer académico-investigativo como para el proceso de la educación en general.

En primera instancia se exponen varios desafíos y problemas concretos que la tendencia analítica presenta para el quehacer educativo.

47  
S

### *Desafíos y problemas epistémicos de la filosofía analítica en la educación*

En las características de la filosofía analítica, antes descritas, se advierten algunos problemas y desafíos para la educación. Así por ejemplo, del análisis lingüístico que tiene como finalidad la purificación de aspectos semánticos imprecisos, poco rigurosos y hasta *míticos* provenientes de la tendencia continental, se podría inferir que el rigor científico sería el resultado de dicho análisis lingüístico de carácter propedéutico. Sin embargo, el mismo Wittgenstein, al concebir que detrás del lenguaje no existe nada más que lo significado concreta e inmediatamente, opta por una univocidad lingüística, la cual contrasta con el uso efectivo del lenguaje que no está privado de imprecisiones, equivocidades y ambigüedades que torna problemática la construcción y la trasmisión del conocimiento en el ámbito investigativo, académico y educativo. El desafío para la educación es cómo convertir este aspecto epistémico problemático en una potencialidad para el mejoramiento de la investigación y la educación contemporánea. Esto será desarrollado más adelante.

Otro rasgo analítico no carente de problemas y desafíos para el intento de repensar la investigación y la educación actual, se desprende de la cercanía de cierta tendencia analítica hacia lo experimental, con la consiguiente desconfianza y distancia, ante las teorías y abstracciones de lo humanístico. Este desafiante problema se ha traducido en la vieja dicotomía, aún no resuelta, entre la praxis y la teoría en el proceso de construcción y

comunicación de los conocimientos. He aquí algunas preguntas problematizadoras que orientan esta parte de la investigación y que pueden guiar la indagación epistemológica para aspirar a una complementación armónica entre el aspecto teórico y el práctico en los procesos de producción y transmisión de saberes: ¿Es necesaria la teoría? ¿Cuál es la función de las teorías en el proceso investigativo? ¿Es posible una educación sin teoría? Son cuestionamientos que serán analizadas en el siguiente apartado subtema.

Finalmente, la relación problemática entre el lenguaje común y el lenguaje especializado en el quehacer científico y educativo, aluden al origen, desarrollo procesual y competencia del quehacer investigativo y educativo. He aquí algunos aspectos que son problemáticos en la dualidad lenguaje común y lenguaje especializado en el quehacer científico: ¿Dónde se origina la ciencia? ¿Qué valor tienen las prácticas empíricas en el origen de las formalizaciones científicas de los conocimientos? ¿Cómo lograr una adecuada intersubjetividad científica, mediada por un instrumental lingüístico con un dominio más generalizado y asequible? Esta problemática no será desarrollada en el presente artículo, pero deja abierto un interesante campo de investigación epistemológico para futuros trabajos.

De la reflexión anterior nos surge la siguiente pregunta ¿en el mundo de la ciencia, de la investigación y de la educación, es posible actuar y producir sin presupuestos especulativos?

### *Educación e investigación ¿sin presupuestos especulativos?*

En nuestros días, en todos los ámbitos educativos, se constata un desencanto hacia todo aquello que aluda a teoría/teorización y un aprecio epistémico hacia todo lo que signifique práctica/praxis. La filosofía analítica ya había manifestado su preocupación por la existencia de conceptos abstractos (teóricos) que no conllevan ningún significado concreto (práctico) y que habrían originado una serie de enredos filosóficos cuya clarificación se lograría a través de un buen trabajo filológico, semántico y gramatical. También en el quehacer educativo de los inicios del siglo XX ya se presentaba el problema de saber ¿cuál es la relación entre la teoría y la práctica educativa?; además, ya se plantea la necesidad de redefinir la teoría educativa a la luz de la Filosofía analítica moderna (Naval, 2008, p. 81). El primer autor en proponer un proceso de investigación en el que el desarrollo de la teoría y la práctica educativa estén inseparablemente unidas fue Lawrence Stenhouse, un pedagogo y educador británico (Stenhouse, 1985, pp. 194-221).

Las respuestas que se daban en aquel entonces, iban en el sentido de que una teoría adecuada se justifica por una práctica fructífera, y una práctica fructífera siempre se basa en una teoría adecuada (Adams, 1928, pp. 4-7). Adicionalmente, se extendió el criterio de que la teoría educativa no era más que la aplicación de los principios teóricos provenientes de Psicología, la Sociología, la Filosofía y la Historia de la Educación (Naval, 2008, p. 82). En la segunda mitad del siglo XX son relevantes las ideas que plantean Ryle, Gadamer, Polanyi, Oakeshott y Habermas. Ryle distingue entre conocer qué y conocer cómo; Gadamer propone la recuperación del concepto aristotélico de práctica; la teoría del conocimiento tácito de Polanyi; la noción de conocimiento práctico de Oakeshott, y la referencia al razonamiento práctico de Habermas (Naval, 2008, p. 82). Todos estos enfoques apuntan a una interpretación de la teoría de la educación como una teoría “práctica” o “personal”, que surge fruto de una “investigación auto-reflexiva” en la que quienes están en la práctica exponen reflexivamente y examinan críticamente las teorías implícitas en su práctica cotidiana (Naval, 2008, p. 83).

El movimiento posmoderno se caracteriza por el abandono de la búsqueda de fundamentos epistemológicos que puedan garantizar la verdad del conocimiento teórico, subrayando la necesidad de un conocimiento situado histórica y culturalmente. Por eso la formulación de generalizaciones teóricas universales se torna una tarea imposible de alcanzar (Naval, 2008, p. 84). La teoría no sería autónoma y diferente sino un momento de la práctica.

Ante esto, se puede afirmar que toda práctica educativa, como toda observación y toda actividad humana, presupone un contexto de valores y creencias o, en palabras de Evandro Agazzi, “toda acción específicamente humana está orientada por valores y guiada por normas (...) y toda ciencia que se ocupe específicamente del hombre no puede evitar ocuparse también de valores y normas” (1996, p. 160). La ciencia y la actividad educativa son actividades humanas, realizadas por personas concretas y, como tales, están guiadas e influidas por una serie de valores, creencias y normas. Estos aspectos son una parte esencial de la vida humana y constituyen un tipo particular de actividad metafísica que, como bien lo afirma Mariano Artigas (1999), “la metafísica sirve de fundamento para los distintos tipos de conocimiento” (p. 18); o como afirma Emanuel Kant, “lo que por fundamentos racionales vale para la teoría, vale también para la práctica” (1984, p. 88). Esta actividad metafísica es un presupuesto con el cual es necesario contar al momento de que el ser humano emprende una labor investigativa, tecnocientífica y educativa, ya

que es el aspecto inspirador y catalizador que están a la base de los procesos y resultados del quehacer investigativo, tecno-científico y educativo.

En nuestros días, en el trabajo científico y educativo, ya no cabe separar radicalmente el momento teórico y el momento práctico. Sin embargo, esto no significa caracterizar estos aspectos del mundo intelectual humano como aspectos pragmáticos, totalmente independientes del mundo *teórico-metafísico* de los valores, creencias y normas humanas. Por eso, siguiendo a Javier Echeverría, se puede afirmar que en nuestros días, ya no sólo es necesaria una reflexión teórico-filosófica de la ciencia, sino que es preciso, concibiendo a la ciencia como una actividad, pasar a una “filosofía de la práctica científica” (Echeverría, 2010, p. 33). Con este nuevo rumbo de la epistemología contemporánea se pretende superar esa vieja confrontación entre los científicos o docentes teóricos versus aquellos prácticos.

Una posible función para la filosofía analítica del lenguaje contemporánea, es aquella de proporcionar herramientas lógicas, semánticas pertinentes que introduzcan al iniciado en el mundo de las ciencias, de la investigación y de la educación en general.

### *Filosofía analítica del lenguaje como propedéutica al conocimiento y la educación*

Una de las principales contribuciones de la filosofía analítica, en su tendencia del análisis lógico-conceptual del lenguaje, es la invitación a examinar las posibles imprecisiones y enredos lingüísticos que pueden ser el motivo para el surgimiento de pseudo problemas y malos entendidos de tipo teórico o también de tipo educativo. Esto se torna una verdad incontestable cuando el quehacer investigativo, académico y educativo necesariamente contar con la mediación lingüística. En este sentido, Jorge Larrosa (2006) afirma que “el lenguaje es algo real, algo que tenemos, una cosa que puede describirse y un instrumento que puede utilizarse. Es un hecho que el lenguaje es objeto de nuestro saber y materia prima para nuestras acciones” (p. 70). El mismo Jorge Larrosa, comentando el magnífico texto de Nietzsche del año 1873 titulado “sobre la verdad y la mentira en sentido extra moral”, pone el acento en el carácter movable y contingente de las verdades lingüísticamente enunciadas. Así escribe el pensador alemán:

¿Qué es la verdad? (enunciada). Una multitud en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos; en una palabra, un conjunto de relaciones humanas que, elevadas traspuestas y adornadas poética

y retóricamente, tras largo uso el pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes (Nietzsche, 1873, p. 91).

De estas ideas de Nietzsche y en la línea del pensamiento popperiano, se puede afirmar que, en la actividad científica, académica y educativa contemporánea, no cabe la aceptación dogmática y acrítica de cualquier verdad enunciada lingüísticamente; esto debido a que el lenguaje humano, al ser una realidad contingente y dinámica, pero con la tendencia a anquilosar ideas, fácilmente puede esconder falsedades e imprecisiones. Por eso, como afirma Larrosa (2006), el que utiliza la lengua de un modo no convencional, “no sólo se revela contra la lengua, sino contra las formas impuestas de la verdad y contra el orden social; el que ve las cosas de otro modo no sólo se revela contra la ciencia, sino también contra las formas lingüísticas convencionales” (2006, p. 73). Es a partir de aquí que cabe una propuesta para actualizar la original intuición de la filosofía analítica del lenguaje, en el sentido de que siempre será útil y pertinente un análisis lingüístico-conceptual previo a cualquier quehacer académico y educativo. Pero, no sólo se tratará de hacer la clásica *definición nominal y etimológica*, previa a los contenidos *serios* de la asignatura, sino que será más pertinente un trabajo que se ubica entre lo analítico, lo semántico y lo filosófico-problémico. Una vez aclarada la semántica-problémica de un término o concepto clave de la asignatura o del área de indagación, será pertinente la ubicación epistémica de esta semántica en el contexto de determinado quehacer científico, investigativo, académico o educativo, ya que no todos los términos tienen la misma significación en todas las áreas del saber. Como ejemplo ilustrativo, el mismo término *ciencia* ha tenido una evolución histórica notable y no tiene la misma connotación semántica en las ciencias humanas, en las ciencias experimentales o en las tecnociencias contemporáneas. Este trabajo propedéutico evitará que, por ejemplo, el término *verdad* aplicado a la ciencia teológica o filosófica, tenga como exigencia y criterio de verdad objetiva, la correspondencia o adecuación entre término-concepto y la cosa. Esto debido al hecho de que habrá contenidos filosóficos o teológicos cuya validez no tenga como prerrequisito la correspondencia entre el concepto y la cosa.



## Conclusiones

La caracterización de las distintas tendencias en filosofía analítica del lenguaje han proporcionado las herramientas fundamentales para buscar y proponer elementos provenientes de la filosofía que hagan posible una

práctica científica y educativa más holísticas e integrales. De esta manera, la clásica contraposición entre la filosofía continental y la filosofía analítica; entre aspectos teóricos y aspectos prácticos de tal o cual proceso y resultado investigativo-educativo, puede superarse con la concepción contemporánea de que la ciencia es una actividad única, en la que los aspectos teóricos y abstractos conforman la única realidad científica.

No se evaden los problemas que, aún hoy, representan desafíos para la investigación científica y para la práctica educativa. Por ejemplo, el rechazo de investigadores o educadores hacia lo teórico y abstracto podría significar la utilización de procesos científicos o educativos carentes de bases firmes incapaces de una autoevaluación procesual e indiferente antes los potenciales resultados en esas empresas investigativas y educativas.

La epistemología contemporánea, por ejemplo Karl Popper o Paul Feyerabend, ya propone evitar absolutizaciones de conocimientos de métodos que terminan estrechando horizontes científicos y humanos; pues bien, con esos presupuestos, la presente investigación hace una llamada a evitar la monopolización de la racionalidad humana en el saber científico y tecnológico para ampliar los horizontes e intentar una colaboración interactiva y cooperativa en los emprendimientos tecno científicos, investigativos y educativos. Sin embargo, dicho trabajo en una efectiva y auténtica integración de saberes, no debe ir en detrimento de la pérdida epistemológica de los caracteres específicos y peculiares de cada ciencia y de cada ámbito educativo, antes bien los presupone y fortalece.

El análisis lingüístico de matriz analítica puede ser una herramienta epistemológica y pedagógica de gran pertinencia para el acercamiento propedéutico a cualquier ámbito del saber tecno científico y educativo. Al contar con términos y conceptos con una semántica clara y contextualizada, de acuerdo al ámbito del conocimiento que se indaga, se podrán evitar malos entendidos e imprecisiones que, no pocas veces se constituyen en fuentes de errores teóricos y prácticos.

## Bibliografía

- ADAMS, John  
1928 *The Evolution of Educational Theory*. London: Macmillan.
- AGAZZI, Evandro  
1996 *El bien, el mal y la ciencia*. (R. Queraltó, Trad.) Las dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica: Tecnos, S. A.
- ARTIGAS, Mariano  
1999 *Filosofía de la ciencia*. Pamplona: Eunsa.

- BOLAÑOS, Robert  
 2015 Elementos de hermenéutica y fenomenología para un diálogo metodológico entre las ciencias. *Sophia*, Colección de filosofía de la educación, 19, pp. 25-46.
- CHICO, David., y BARROSO, Moisés  
 2007 *Pluralidad de la filosofía analítica*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- CIOLLI, Simonetta  
 1988 Analítica, filosofía. En: L. Boni, *Enciclopedia Garzanti di Filosofia* (pp. 22-24). Milano: Garzanti.
- ECHEVERRÍA, Javier  
 2010 De la filosofía de la ciencia a la filosofía de la tecnociencia. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 50, 31-41. Obtenido de [www.sinnergiak.org](http://www.sinnergiak.org): [https://issuu.com/sinnergiak/docs/de\\_la\\_filosofia\\_a\\_de\\_la\\_ciencia\\_a\\_l0](https://issuu.com/sinnergiak/docs/de_la_filosofia_a_de_la_ciencia_a_l0)
- HUSSERL, Edmund  
 1985 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, § 32. Trad. J. Gaos. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, Immanuel  
 1984 *Teoría y praxis*. Buenos Aires: Leviatán.
- LARROSA, Jorge  
 2006 Lenguaje y educación. *Red Revista Brasileira de Educação*, 68-80.
- MARCUSE, Herbert  
 1993 *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- NAVAL, Concepción  
 2008 *Teoría de la educación: un análisis epistemológico*. Navarra: Eunsa.
- NIETZSCHE, Friedrich  
 1873 Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral. En: *El libro del filósofo* (pp. 85ss). Madrid: Taurus.
- OSORIO, Francisco  
 2006 *El método fenomenológico. Aplicación de la epoché al sentido absoluto de la conciencia*. Obtenido de ebrary: <http://www.ebrary.com>. Martes 11 de Agosto de 2016.
- PIERETTI, Antonio  
 1989 Azione e intenzionalità en la filosofía analítica. En: a. c. Berti, *La razionalità pratica. Modelli e problemi* (pp. 167-193). Genova: Marietti. La traducción al castellano es propia.
- SÁEZ, Luis  
 2009 *Movimientos filosóficos actuales (3a. ed.)*. España: Trotta.
- SANTAMARÍA, Freddy  
 2016 *Hacer mundos: el nombrar y la significatividad* (2ª ed. Revisada). Bogotá: Siglo del hombre, Universidad Bolivariana, Universidad Santo Tomás.
- SOSA, Ernert  
 2007 La metafísica y lo manifiesto. En D. P. Chico, *Pluralidad de la filosofía analítica* (págs. 37-63). México: Plaza y Valdés, S.A.
- STENHOUSE, Lawrence  
 1985 *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STROUD, Barry  
 2007 Insatisfacciones metafísicas: modalidad y valor. En D. P. Chico, *Pluralidad de la filosofía analítica* (págs. 73-93). México, D.F.: Plaza y Valdés, S.A.



TOMASINI, Alejandro

2012 *Filosofía analítica: un panorama* (2º ed.). México: Plaza y Valdés, S.A de C.V.

WITTGENSTEIN, Ludwig

1967 *Ricerche filosofiche*. Torino: tr. it., Einaudi. La traducción al castellano es propia.

2009 *Tractatus logico-philosophicus, Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Madrid: Gredos.

Fecha de recepción del documento: 27 de agosto de 2016

Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016

Fecha de publicación del documento: Enero de 2017



# INCONSISTENCIA DE LA DIMENSIÓN ANALÍTICA-EMPÍRICA DESDE LA CONFORMACIÓN CEREBRAL COGNITIVA

## Inconsistency of the analytic-empirical dimension from cognitive brain conformation

RÓMULO IGNACIO SAN MARTÍN GARCÍA\*  
Universidad Politécnica Salesiana/Quito-Ecuador  
rsanmartin@ups.edu.ec

### Resumen

Hay una inconsistencia de la perspectiva analítica filosófica de frente a la estructura cerebral; ésta es más que regresión hacia los átomos del conocimiento, que para los analíticos clásicos está en el exterior.

A la arquitectura cognitiva cerebral se la puede vislumbrar como un todo sintético que conjunta las dimensiones internas de la naturaleza humana con la externa, es decir que toma en cuenta tanto la exterioridad como la naturalidad y parte de ambas; en efecto el ordenamiento inteligente sabe bordar lo instintivo y límbico con los datos que le da la sensorialidad y a su vez lo instintivo-límbico en lo lingüístico-lógico y lo sensorial en lo lingüístico-lógico para la planificación y la decisión, elementos muy propios y al mismo tiempo simultáneos en la estructura cerebral. Por lo tanto, el absolutizar la analítica es realmente una reducción del conocimiento, más aún, la reducción del significado de los contenidos a los hechos y a la materia, es un contradictorio cerebral, por la naturaleza misma de su estructura que no parcializa ni reduce nada como si es el caso de lo analítico.

El empirismo clásico y el del siglo pasado delante de los estudios de la estructura y funcionamiento del cerebro, resulta ser parcial, pues poseen una estructura reduccionista que se asimila totalitaria. No es que sea inválido totalmente, sino que es parcialmente válido, es decir que, si se analizan los contenidos desde la sensorialidad cerebral, es más o menos coherente, pero actualmente, quedarse sólo en ese campo e interpretación, e impertinencia cognitiva.

### Palabras clave

Inteligencia cristalizada, inteligencia fluida, sistema límbico, empirismo, analítico.

**Forma sugerida de citar:** San Martín García, Rómulo Ignacio (2017). Inconsistencia de la dimensión analítica-empírica desde la conformación cerebral cognitiva. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 55-81.

\* Ph.D. en Filosofía. Docente investigador en cerebro y ciencias cognitivas. Director de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.  
Código Orcid: [orcid.org/0000-0002-7414-4598](https://orcid.org/0000-0002-7414-4598)

### Abstract

There is an inconsistency of the philosophical analytic perspective in front of the brain structure; this is more than regression towards the atoms of knowledge, which for the classical analytic is on the outside.

The cerebral cognitive architecture can be seen as a synthetic whole that combines the internal dimensions of human nature with the external, that is to say that takes into account both the exteriority and the naturalness and part of both; The intelligent ordering knows how to embroider the instinctive and limbic with the data that gives the sensoriality and in turn the instinctive-limbic in the linguistic-logical and the sensorial in the linguistic-logic for the planning and the decision, very own elements and Simultaneously simultaneous in the brain structure. Therefore, to absolutize the analytic is really a reduction of knowledge, moreover, the reduction of the meaning of content to facts and matter, is a contradictory brain, by the very nature of its structure that does not partialize or reduce anything As if it is the case of the analytic.

The classic empiricism and that of the last century in front of the studies of the structure and functioning of the brain, turns out to be partial, because they possess a reductionist structure that is assimilated totalitarian. It is not that it is totally invalid, but it is partially valid, that is to say, if the contents are analyzed from the cerebral sensoriality, it is more or less coherent, but at present, to remain only in that field and interpretation, and cognitive impertinence.

### Keywords

Crystallized intelligence, Fluid intelligence, limbic system, empiricism; analytical.



## Introducción

El estudio de la filosofía analítica ha marcado el ritmo del pensar filosófico en el s. XX. Al mismo tiempo que se investigaba y reflexionaba en torno a las ciencias físicas y químicas-biológicas, que tienen un método analítico-sintético, se consolidaba también la ciencia humana con un método analítico cautivador. Esta tendencia por fin entró en el mundo computacional, el cual se articuló prestísimo con el mundo cognitivo (computacional-cognitivo), causando la analiticidad del conocimiento en el campo tecnológico. Con estos eventos, era normal que se identificase que, todo lo que es ciencia es rigurosa, si es analítica.

Contemporáneamente viene el estudio del cerebro de modo científico y se asocia los términos cerebro-mente. No es una cuestión de cerebro-orden, que se vincula a la sintáctica, sino de elementos que no tienen su referente sólo en la exterioridad, sino que están insertados en la naturaleza complejísima del cerebro. Entonces el cerebro-mente acaba con la visión sintáctica de la ciencia y por tanto de la filosofía, puesto que ésta está relacionada con los eventos mentales.

Los estudios e investigaciones cerebrales ponen en tela de juicio la sola sintaxis y abre una vía para la semántica. El cerebro no es sólo sensorial, evento al cual se asocia inmediatamente la dimensión analítica,

sino que tiene otras áreas biológicas que articulan los datos y les ponen vitalidad y causalidad. Así que el estudio científico del cerebro pone en crisis la dimensión computacional (analítica) cognitiva y se asume una versión más analítica-sintética.

El objetivo es demostrar que el cerebro es más que analítico y la visión empirista referencialista e ideacionalista moderna y contemporánea es errónea, porque se centró en el funcionamiento de un área cerebral, a la cual sacrificó otras perspectivas del conocer, sobre todo de la dimensión biológica.

La hipótesis que guía este problema, en este artículo, es que la estructura cerebral no es sólo analítica, sino que, porque el cerebro humano es instintivo, límbico, sensorial, lógico, planificador y pragmático, es analítico y sintético-vital.

El método que se usa en este estudio es bibliográfico y hermenéutico, en efecto desde la indagación de la estructura cerebral se puede constatar que el área sensorial, más analítica, es sólo una parte del diseño cerebral y que las otras dimensiones son más vitales-sintéticas-volitivas. Sobre esos datos, la tarea es reflejar la composición analítica y descubrir que el cerebro es más que analítico.

La proyección del estudio es amplia. En la medida que se conozca más la estructura y funcionamiento de las áreas cerebrales se tendrá más luces para interpretar mejor la naturaleza del conocimiento más allá de la dimensión analítica y sintética, sino por fin ya de modo causal y por fin hasta analógico. Así se procede a comprender mejor el cerebro intuitivo y cognitivo.

## El cerebro instintivo y cognitivo

Cada uno tiene su estructura funcionar. El instintivo reacciona inmediatamente y es intrínseco al sujeto. El afectivo es dependiente del externo y el cognitivo es una construcción externa e interna y no es inmediato.

El cerebro instintivo tiene más experiencia del pasado; el ambiente no está todo ordenado y definido, antes bien es desafiante y preparado para reaccionar a los datos imprevistos; por ejemplo, si para reaccionar inmediatamente, antes una situación de peligro, tuviésemos que mediar por la dimensión cognitiva, el ser humano sería víctima de la calamidad y sería fatal. En muchos eventos el humano necesita reaccionar instintivamente, sobretodo de frente a los peligros tales como los riesgos de daños, el escape, el miedo (Olsson, 2016, p. 8). En este sentido la mediación cognitiva es más lenta, puesto que tiene que procesar más datos, de modo que, si dejásemos que mediase la dimensión cognitiva, el ser humano

fracasaría. El cerebro cognitivo tiene un retraso de la mitad con respecto al instintivo. Llega tarde cuando está mediando las cosas demasiado. La presencia del signo cognitivamente llega 0,5 segundos después que se estuvo atento al signo que lo generó. Pinker, con parte de razón, pero de modo absoluto, sostiene que los animales se conducen por instinto, en desventaja a los humanos que se comportan racionalmente (Pinker, 2010); cierto que el humano es racional, pero la dimensión instintiva es parte de nuestra naturaleza, por ello es peligroso paralelizar el instinto para los animales y la racionalidad para los humanos.

Es bueno hacer reaccionar en sorpresa ante las eventualidades, sobretodo en planes de contingencia delante de catástrofes. En el campo pedagógico conviene la presentación de pruebas sin previo aviso o de actividades sin predisposición para que justamente se ejerciten los conocimientos ante la calamidad, que se complementa con la cognición relacionado con lo social.

58



### *Cognición relacionada con lo social*

El sistema límbico de la parte posterior del orbitofrontal cortex, el área 13, es el responsable de las reacciones emocionales a los estímulos sociales, está presente en 13 humanoides y también en el humano y, éste, tiene este córtex más pequeño que el orangután, el cual tiene más expandido, por ello quizás menos social y menos emotivo (Semendeferi, Schleicher, Zilles, & Hoesen, 1998). El área frontal regula la social cognition, por ello se puede comparar tanto el Síndrome de William con el autismo, el primero está en relación a una cognición social hiperafiliativa, busca estar en exagerado reconocimiento social, en cambio el segundo es la evasión de esa. Tanto en la una como en la otra hay una alteración de la densidad neuronal, sobre todo en las áreas de broadman.

El cerebro cognitivo está relacionado con la inteligencia y la racionalidad. Inteligencia es “la habilidad para razonar, planear, solucionar problemas, pensar abstractamente, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia” (Gottfredson, 1997, p. 13). Si se lo pone en secuencia, los actos tendrían esta secuencia.

- Aprender de la experiencia
- Aprender rápidamente
- Comprender ideas complejas
- Habilidad para razonar
- Pensar abstractamente
- Planear y solucionar problemas

Por motivos fundamentales relacionados con el pensar analítico, vale la pena concentrarse solamente en el aprender de la experiencia y el aprendizaje rápido.

El primer acto es tener experiencia, para lo cual están los sentidos relacionados con el evento externo y con el área límbica. Las repeticiones constantes de los estímulos ocasionan que se fragüe la inteligencia, por lo que, de la repetición, el sujeto se percata que puede aplicarles a otras realidades, las cuales no estuvieron incluidas en los ejercicios iniciales, para así sacar experiencia, que puede ser aplicada a otros campos. Tal es el caso de la evasión, o el caso del peligro, o del ciego, o de la experiencia amorosa, con similares características se aplica al nuevo espacio, por el cual sabe si le conviene o no. Si se aplica esto a la enseñanza-aprendizaje, pues es la pragmatización de un aprendizaje para otra realidad tal como la aplicación de un experimento en otros laboratorios y campos, con el fin de ver la reacción. Pensemos por ejemplo la aplicación del gusto por la música, que eleva a los adolescentes a la experiencia religiosa.

En segunda instancia tenemos el aprender. Esto es encender, para el cual se necesita la base y a eso el elemento nuevo, que encienda. Los datos no son del sujeto, pero tienen el combustible que sostendrá el encendido. Así el aprender es la alianza neuronal delante de los datos presentados, que comienzan a relacionarlos creando redes para posteriores aprendizajes. Si muchas velas apagadas no encienden una, entonces basta una para encender las muchas. Esto significa que el aprender es la entrada para la aplicación encendida en nuevos campos. Ello es la secuencia de los aprendizajes. La experiencia aplicada a otros campos crea destrezas en el sujeto, tiene la ligera certeza que las cosas están en relación y que los aprendizajes no son cerrados, sino con ventanas, por las cuales la información es relativa a otros campos. Esto es la destreza. Así el aprender es la asimilación de la información primero para el campo deseado y posteriormente su utilización a otros campos. Se aprende más rápido cuando se pone en relación, por lo que el criterio de relación permite que fluya los conocimientos.

El aprender inicial es complicado y requiere mucho ambiente enriquecido, pues no hay ni la memoria. En el cerebro están las neuronas muy separadas y se irán enredando en la medida que sean estimuladas sensorialmente; así que la independencia primigenia se acaba al ser estimulada por eventos ajenos a sí. Esta es la causa, la independencia y separación de las neuronas, para que los aprendizajes tempranos sean lentos, puesto que el encendido que experimentan las neuronas comporta la inserción de datos, de manera que la información quede en las redes neuronales. Este contexto es el fundamento para que el ambiente sea enriquecido con grandes even-



tos que causen reacción a las neuronales. Un ambiente pobre, al menos si no se tiene experiencia, no permite el desarrollo de las redes neuronales. La mente en los primeros años es similar a como una sábana en blanco o como un libro de notas vacío, las cuales se van primigeniamente llenando bajo la modalidad de premio y castigo y reforzamiento (Turing, 1950). La mente del niño, entonces está para ser estimulada en los primeros momentos, para los cuales requiere de un ambiente enriquecido, por lo cual sería algo semejante a una máquina inteligente que se le va incorporando la información (Turing, 1950). Las neuronas, de frente a los datos, se relacionan y dan lugar a la memoria, la cual es el archivo de los datos, que posteriormente relativizan el exterior y tienen, el dato, de modo digital; ella exige la presencia del estímulo inicial, pues tiene ya la memoria. Así que cuando desarrolla esa, usa esos datos para nuevo aprendizaje: si en un inicio se necesitó el cuerpo y el estímulo exterior para formar las redes, en la medida que crece el árbol-red se usan esos datos para aprendizajes nuevos. El aprender se hace digital en la medida que se usan los datos de los datos.

El ambiente externo, con sus cuerpos, en relación con las áreas cerebrales sensoriales da lugar a las sensaciones, de las cuales aparecerán, por síntesis sensorial las ideas, que son una red que combina datos neuronales del mundo interior instintivo límbico con los datos del exterior.

Para vislumbrar de mejor forma el desarrollo de la idea antes expuesta resulta importante analizar la naturaleza no computacional de la inteligencia.

## La naturaleza no computacional de la inteligencia

La inteligencia, como estructura humana para el aprendizaje, no es solo un almacén de los datos que exteriormente existen, los cuales hasta sensorialmente se los puede separar, sino que, en cuanto facultad, articula esos datos externos con los recursos propios que le han hecho una facultad. Los datos al insertarse en el humano no quedan similares al exterior, sino que se abstraen. Éste proceso es inteligente, es decir que los datos son “leídos” por la facultad, similar a un escáner, que además fotocopia el dato, lo articula creativamente, para otros fines y objetivos. En este sentido la inteligencia no es una especulación del dato, sino una transformación creativa, a través de las categorías, para otros fines.

Bajo este horizonte se puede reflexionar que el área cerebral, en donde se estructura la inteligencia como facultad, no es receptora y archivo de datos, sino una estructura lógica que sintetiza lo recibido con los

datos propios de sí. El fondo de esto es la flexibilidad cerebral. El dato por sí mismo no es flexible, sino que es la estructura la que organiza, solapa y transforma el dato. Así que la modalidad no viene por el dato, sino por la facultad inteligente. Igualmente, desde aquí se entiende mejor el aprendizaje relacionado con el cerebro y la vida social, en el cual el lenguaje es la esencia más alta para aprender, hasta culturalmente. Por otro lado, desde este horizonte se comprende la construcción de máquinas inteligentes fundadas en la estructura del cerebro. Con todo lo anterior, se tornará difícil sostener una visión analítica pura del lenguaje y del pensamiento.

Analizamos por ello estas fases: la estructura cognitiva flexible, la inteligencia no computacional, la dimensión social cultural y lingüística del cerebro, teniendo en cuenta como un primer momento de análisis la estructura.

### *La estructura cognitiva flexible*

La estructura cognitiva es variada, tiene áreas específicas con funcionalidad propia; el cerebro no es un factotum desde las mismas estructuras, sino es diversificado. Tiene estructuras sensoriales, motoras, lingüísticas, de planificación y decisión superior. Es un cerebro ordenado. Esta naturaleza podría despertar un sentido de ser un cerebro modular inflexible, por tanto, de estructuras cognitivas independientes y autosuficientes. Esta perspectiva parece proyectar la versión de la modularidad de Fodor (1983), es decir que la mente es un conjunto de esquemas medio inflexibles. Sin embargo, el cerebro es flexible; las áreas cerebrales y los módulos específicos son interrelacionados entre ellos para tener productos de gran alcance.

Este evento es producto de la evolución de la cognición en sus facultades, así que no evoluciona como un todo sino por la parte en función del todo, lo cual favorece a todo el sistema, puesto que, si se dañase un área, no por ello queda perjudicado el sistema, sino que en su flexibilidad entran en acción otros campos. La evolución trabaja de ese modo en la formación del todo desde la parte, que la va tallando paulatinamente, así que es adaptable puesto que los impulsos no son genéricos, sino específicos, ello hace el mismo órgano similar en los sujetos tenga diferencia, no funcional, pero sí de intensidad en el funcionamiento de esa área.

La traducción pedagógica en la educación del sujeto, indica la estimulación cognitiva de un área ya formada, pero que debe ser usada para aprender en el espacio actual, o del aprendizaje de un estímulo preciso. Si hubo adaptación del órgano en la conformación biológica, entonces debe haberla en el aprendizaje. Pensemos el caso de la enseñanza a los sordos



mudos que está atrofiada el área temporal y la Brocca, pero no por ello está hipotecado el entendimiento, por eso resulta necesario crear didácticas que impulsen otros órganos para el aprender. Si fuese todo modular inflexibles, entonces, no pudiese aprender, pues cae en una versión computacional de la mente, en el cual se atrofia el sistema.

Para comprender de mejor forma la estructura cognitiva flexible y de forma general la naturaleza computacional, analizamos a continuación la inteligencia no computacional, donde se presentará un análisis en torno al cuadro construido desde los estudios de (Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities-CHC theory).

### *La inteligencia no computacional*

62



La inteligencia, o sea la capacidad de leer internamente, en contraposición a los sentidos que leen el externo, tiene diversidad de manifestaciones. Esta se puede codificar en dos tareas como efecto: la cristalización y la fluidez.

En cuanto a la cristalización. La inteligencia es capaz de usar destrezas conocimientos, experiencias, que están en la memoria (Judith M. Burkart M. N., 2016); estos conocimientos son pesados y logran cristalizarse en otros aprendizajes, es decir que son contenidos modelos que son aplicables a otros campos; es similar a como enviar el contenido por diversos canales, pero siempre manteniéndose el mismo contenido.

Este acto se aplica en la utilización del mismo material en técnicas didácticas para la asunción del contenido, es decir que el mismo contenido puede ser tomado bajo diversas técnicas, con el fin didáctico; ello es para cristalizar el saber.

En cuanto a la inteligencia que fluye, es la capacidad de pensar lógicamente y resolver problemas en nuevas situaciones independientemente del conocimiento adquirido previamente. Ello implica que es un conocimiento de relación. El uso del material no es real, sino por relación lógica, en el cual tiene cabida la abstracción. Esta es la separación de los datos para presentar nuevos eventos; es similar a la transformación de la materia en energía, o el agua en estado líquido que pasa a estado sólido o en vapor. Este conocimiento es el más rico porque no gobiernan los contenidos, sino la estructura digital, es decir de abstraer a términos más generales.

La inteligencia incluye varios ámbitos; su característica es la articulación de las dimensiones que están separadas y que se explican a sí mismas, tales como la instintiva, la límbica, la sensorial. Entonces ser inteligente no es una condición exclusivamente computacional, sino la capacidad de tejer las áreas cerebrales y los cerebros (antiguo, medio y neo) en una visión de

conjunto. En este sentido la inteligencia teje y pone en teleología el instinto, lo mismo que la dimensión límbica, como también los sentidos. Además, inteligencia es la capacidad de combinar los contenidos interiores con los exteriores; en efecto lo que está separado, la una. En este sentido inteligencia es la capacidad leer interiormente. La facultad inteligente humana es evolución, por ello hay que compararla con la de los animales. Si el comportamiento no está bordado de inteligencia pues es sólo comportamiento, pero si se articula más contenido aprendido y sintético, se hace comportamiento inteligente. Los humanos tenemos comportamiento inteligente, por medio del cual se asocia las facultades cognitivas a los miembros del cuerpo (manos, piernas, brazos), sin por ello reducirse a eso. Un comportamiento inteligente, si bien será mecánico, pero para llegar a aquel tuvo que practicar y ejercitarse, no es programado, sino flexible. Ésta se encuentra asociada a cierta facultad mental (Tomasello & Call, 1997).

La inteligencia por tanto forma una totalidad desde la unión intencional de los diversos elementos. En el siguiente cuadro construido desde los estudios de (Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities—CHC theory) presenta la estructura de la inteligencia en su complejidad.

**Cuadro 1**  
**Estructura de la inteligencia en su complejidad**

Habilidad	Descripción
Razón lógica (razonamiento fluido)	Va a la solución de nuevos problemas, por ello requiere: elementos inductivos: formación y clasificación de conceptos, identificación de relaciones, comprensión de implicaciones; de aquí deductivamente: diseño de inferencias, solución de problemas, extrapolación, transformación de la información. Producto: razonar inductiva y deductivamente, rapidez en el razonamiento.
Conocimiento comprensivo (inteligencia cristalizada)	Es el proceso de incorporación de la información: mira la información y la manera como la inserta y la profundiza a través del lenguaje, información de conceptos o información del externo. Es un conocimiento del “qué”, o sea a través de la lengua, por ello es declarativo, y a la vez procedural, puesto que en el trayecto inserta otras informaciones y habilidades y hasta experiencias de la vida. Implica habilidades lingüísticas: desarrollo lingüístico, en el que está el aumento del léxico; capacidad de escuchar (superación del ojo), información verbal, información de la cultura y del entorno; del escuchar desarrolla la comunicación: el diálogo, que le da fluidez verbal, desarrollo de la gramática, interés por el desarrollo de una lengua extranjera

Habilidad	Descripción
Inteligencia vinculada a memoria a corto término	Habilidad de retención de información inmediata, en pocos minutos antes y rápidamente se desvanece. Habilidad: Memoria spam, y memoria de trabajo, que tiene una visión general, sin diferenciar ni analizar.
Inteligencia visual	Habilidad para generar, almacenar y recuperar información sensitiva visual. Ello implica que el sujeto pueda percibir y transformar las formas y operaciones visuales que se mantienen y cambian en el espacio, por ello desarrolla el sentido de orientación. Desarrolla el sentido de relación visión con espacio, velocidad de cierre, memoria visual, escaneamiento espacial, integración serial (sentido de continuidad), estimación amplia, ilusión perceptual, imagen.
Inteligencia auditiva	Habilidad de diferenciar el sonido en medio del ruido, a través del oído. Descubre un significado en medio del ruido. Por ello organiza y discrimina los sonidos. Le abre a la capacidad de analizar los sonidos por los cuales podrá sintetizar nuevas soluciones auditivas y grupos de sonidos. La habilidad: Codificación fonética, diferenciación de sonidos discursivos, resistencia a la distorsión de sonidos auditivos, memoria para modelos de sonido, apertura a la huella temporal que desemboca en la medición del tiempo mediante el ritmo, asociación discriminación intensidad y duración, frecuencia del sonido (melodía), localización del sonido, escuchar, y factor umbral de la conversación.
Inteligencia con memoria a largo plazo (capacidad de recuperar)	Habilidad para almacenar la información por largo plazo (entendido más de una hora) y recuperar lo guardado (ideas, conceptos) por vía asociativa. Esta capacidad permite fluidez. Habilidades: memoria asociativa, memoria significativa, memoria de llamamiento libre, ideacional fluidez, fluidez asociativa, expresión y nominación fluida, sensibilidad a los problemas, capacidad de aprender.
Inteligencia del proceso cognitivo	Habilidad para, automáticamente o con fluidez, preformar operaciones cognitivas elementales, para lo cual se necesita concentración. Habilidad: velocidad perceptual, facilidad numérica, velocidad de razonamiento, velocidad de lectura y velocidad de escritura.
Velocidad del procesamiento (velocidad de decisión y reacción)	Habilidad de reacción ante estímulos sea para decidir o responder. Habilidad: tiempo de reacción simple, tiempo de reacción en la decisión, velocidad de procesamiento semántico, tiempo de inspección, velocidad de comparación mental (rapidez en la comparación).

Habilidad	Descripción
Inteligencia lectiva y escrita	<p>Habilidad de crecimiento y profundidad de conocimientos y destrezas de escritura y de lectura procesual y declarativa adquirida por una persona.</p> <p>Habilidad para escribir y leer discursos complejos (demuestra la capacidad de comprender y habilidad de escribir una historia)</p> <p>Habilidad: decodificación de la lectura, comprensión de la lectura, comprensión lingüística verbal, habilidad de escritura, habilidad de usar la lengua madre, escribir y leer rápido.</p>
Inteligencia de conocimiento cuantitativo	<p>Habilidad de crecimiento de profundización de los contenidos adquiridos en torno al conocimiento numérico-cuantitativo. Lo cuantitativo logra sintetizar algunas habilidades previas y transforma lo experiencial en digital. Esto implica uso de la información numérica, no razonamiento con este campo numeral.</p> <p>Habilidad: matemático conocimiento, logro matemático.</p>
Inteligencia de conocimiento general y específico	<p>Habilidad de crecimiento, profundización y maestría en torno a un dominio, una disciplina o materia especializada, que se diferencia de la común dimensión cultural o experiencial de los demás. Para el desarrollo ese conocimiento el sujeto se sometió a mucha práctica y ejercicio sistemático, manteniendo un conocimiento base.</p> <p>Habilidad: conocimiento de diversas lenguas, lenguaje de señas, destrezas de leer mirando el movimiento de los labios, información general de la ciencia, conocimiento mecánico, contenido conductual del conocimiento.</p>
Inteligencia táctil (habilidades táctiles y de caracterización personal)	<p>Habilidad para desde las impresiones táctiles hacer juicios y leer las sensaciones. Todo lo relacionado con juicios de estimulación termal, estimulación espacial, juicios desde la piel, etc.</p> <p>Habilidad: sensibilidad táctil.</p>
Inteligencia kinestésica (habilidades de movimiento)	<p>Habilidad para leer el movimiento del propio cuerpo: posición, peso, movimiento de músculos, tendones. De allí nace la capacidad de controlar movimiento, gestos, capacidad de caminar, expresiones faciales, gestos al hablar.</p> <p>Habilidad: sensibilidad kinestésica.</p>
Inteligencia olfativa (habilidad olfativa)	<p>Habilidades que dependen del dominio de las sensaciones emotivas que vienen por el sistema olfativo.</p> <p>Habilidad: memoria olfativa, sensibilidad olfativa.</p>
Inteligencia psicomotora	<p>Habilidad para preformar movimientos motores del cuerpo físico, con precisión, coordinación o fuerza: movimiento de dedos, manos piernas, etc. Esto implica un gobierno mental de esos movimientos.</p>



Habilidad	Descripción
	Habilidad: fuerza estática, coordinación de múltiples miembros, destreza manual y de los dedos, puntería, precisión de control, equilibrio de cuerpo bruto. Habilidad:
Inteligencia de velocidad psicomotora	Habilidad para preformar rápida y fluidamente movimientos motores del cuerpo físico (manos, pies, piernas), ampliamente independientes del control cognitivos. Habilidad: movimiento de velocidad de miembros, velocidad para escribir, velocidad de articulación, etc.

Fuente: (McGrew, 2009; Carroll, 1993, 1997, 2005).

Elaboración: El Autor



El cuadro que precede ha sido construido sobre tres modelos de actividades cognitivas.

Habiendo tomado en cuenta la inteligencia no computacional, es comprensible que se asimile el análisis respectivo en torno a la experiencia y a la cognición.

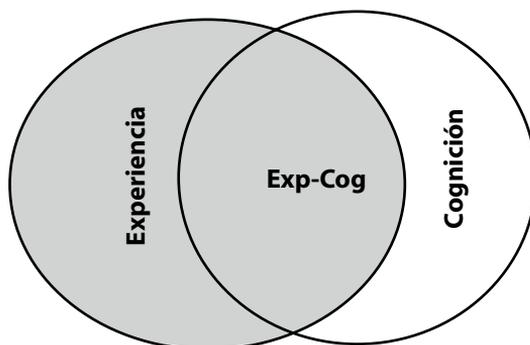
### *Experiencia-Cognición*

La experiencia no la tienen los sujetos, por ello para aprender primero hay que enseñarles a hacer experiencias. Esta se da por la vía sensorial o por el mundo límbico. La una para el externo y la segunda para el interno; ello no significa que no se intersectan las dos, que es propio del aprender, lo que implica que no hay modularidad fodoriana y que ya pone en crisis la perspectiva analítica del lenguaje y del conocimiento.

En el desarrollo de los infantes se constata que antes de elementos cognitivos como la lengua, primero se informa y condiciona los sentidos, sobre todo los del ojo y los de la audición, posteriormente se ejercitará la táctil. La intersección del enseñante es encontrar los niveles cognitivos lingüísticos con los de la sensorialidad o con los del sistema límbico.

El aprender sin experiencia suscita conocimientos especulativos e impertinentes, en cambio los conocimientos con experiencia son encarnados (Gelman, 1990), y pertinentes. Si la física se aprende sin pertinencia es improcedente, pero una vez que se la pone experiencia, surge la ley de la gravedad.

Figura 1  
Conjunción experiencia y cognición



Fuente: La cognición con experiencia es pertinente, tanto experiencia interna y externa (San Martín, 2016)

67  
S

Desde el punto de vista del desarrollo de los conocimientos, los niños primero aprenden las realidades de masa, de las cuales emergen principios de peso. Esto implica características propias de la masa, que son sensoriales y son puestas en serie; aquí es necesario la presencia de cosas. A partir de estos se hace construcción de conceptos. Entonces estos conceptos son más perceptuales-experienciales. Por las características de sustancia se abre al sentido de peso, tamaño, extensión (Gelman, 1990). Esta sustancia implica sucesión como en dominó creando la percepción de causalidad psicológica.

La segunda es a través de principios contables, que rigen para los números y por supuesto para las cantidades abstractas, en las cuales se mantienen de carácter más nominal, imaginados o substanciales, por ello son más abstractos y son aplicables a un amplio número de casos como representación, por ello son menos perceptuales, y por lo mismo no son tan aplicables a la memoria sensorial.

Ahora bien, el aprendizaje requiere elementos perceptuales, principios sustanciales en los cuales se entiende hasta el principio de causalidad, es decir de una forma más geométrica, para posteriormente ir a la forma aritmética. Si esto pasa con los números, otro tanto pasa con el lenguaje: sustancias y verbos con sus respectivas sustancias y representaciones abstractas. Cuando el niño entiende por experiencia podría asimilar mejor los elementos abstractos y contables. El aprendizaje tiene entonces este fundamento, de lo experiencial que se incluye en lo cognitivo, de lo cual se concluye que lo que lo experiencial debería encarnarse en lo cognitivo.

Póngase el caso que se enseñe primero las cosas sin sustancia, que son las cuestiones contables y abstractas, entonces el aprender será insignificante, quedando insatisfecho el aprender y la cognición es sin experiencia, pues los contenidos abstractos están sin percepción; pero, si se tiene sustancia y no se hace el salto a los abstractos contables, igualmente queda en un empirismo solipsista que no se abre a los factores comunes del aprender.

Esto presupone comprende de forma más clara el punto sobre el cerebro relativo a la cognición lenguaje y cultura, por el nivel de complementariedad que exige este análisis con relación al planteamiento del artículo.

### *Cerebro relativo a cognición social, lenguaje y cultura*

La relación entre las áreas cerebrales es más alta y definida entre los humanos. La comparación entre los humanos y los animales, da lugar a plantearnos el problema de la inteligencia relacionada con la vida social, con el lenguaje y por fin con la cultura. Hay una correlación entre la vida social y el lenguaje, pero también hay esa sin lenguaje cognitivo. Al mismo tiempo hay una relación entre vida social e inteligencia para pasar a una dimensión no solo de inteligencia social sino cultural (Tomasello, 1999; Hypothesis, 2010; Boyd, 2011, 2011a).

La cognición social está relacionada con una vida social, la cual está presente en diversas especies de animales. Los animales más sociales demuestran tener un cerebro más grande; ahora bien, esto es relativo, porque se ve que los pájaros, las abejas y los primates tiene son sociales, pero, sobre todo los dos primeros, no tienen un cerebro grande y diversificado, es decir tienen vida social, sin tener un gran cerebro. En estos hay vida social, pero no logran aprender, porque hay necesidad de un gran cerebro para aprender. Por lo tanto, no comporta que tener vida social abra la posibilidad a aprender. Para el aprender se requiere vida social y cerebro grande (Reader, 2003). La discapacidad cognitiva limita la respuesta a tratamientos psicosociales, de manera que hay una vinculación entre los procesos cognitivos y la vida social (Quee et al., 2014).

Pero, de cualquier modo, al menos para los primates, es imprescindible tener un cerebro grande. Éste consume mucha energía, mucho más que los demás organismos, y cuando están inmaduros más energía necesitan (Kuzawaa et al., 2014). En efecto un cerebro en desarrollo va lentamente y necesita tiempo, es decir se va conformando y podría hasta crecer descuidando otras dimensiones. El peligro, el ser presa de otros haría que un cerebro se dedique a correr y por tanto a no desarrollar facultades cognitivas y por lo mismo con un cerebro que no aprende. El humano no solo está sujeto a la supervivencia, sino a aprender; el humano no es presa.

Un comportamiento preocupante, que perjudica el aprender y aumenta la violencia y la supervivencia es el *bullying* que pone en peligro el desarrollo social del cerebro, porque el sujeto se hace presa de los demás. En un cerebro grande, que consume mucha energía, minerales y proteínas y un simple tejido, con la asamblea neural, se convierte en un núcleo para conocer y desarrollar destrezas no sería nada inteligente que retroceda y se dedique a estar sometido a la amenaza, a la defensa y hasta a la esclavitud. Un comportamiento de abuso retrocede la capacidad cognitiva del cerebro (Judith M. Burkart M. N., 2016). Inclusive hay que entender en esta dimensión el porqué del cuidado maternal por largo tiempo para que desarrolle la inteligencia. Esta es la base para aprender.

Una vida social implica aprendizaje social, imitación, seguimiento de la mirada y teoría de la mente (Fitch, 2009). Pero si a esto, que pueden tener otras especies, no se incluye el lenguaje, queda, pues, como vida social adaptable impresionante, pero con poca capacidad de aprender. Se acomodará socialmente, lo que en el darwinismo es adaptación a los ambientes, pero sin comunicación. Pero el humano además de esos comportamientos sociales, desarrolla una capacidad lingüística que expresa y se abre al entendimiento.

Así que el lenguaje es un plus, expresado y que abre al entendimiento, de la vida social por el cual se pasa de la imitación al aprender, a la mediación, a transformar la mente. Por el lenguaje el humano pasa no solo como social, sino que hace uso de ésta para desarrollar nuevas destrezas. Lo social como cognición que es propia de los humanos, la cual se hace presente en los humanos en las diversas etapas de su desarrollo, y que por el intercambio termina siendo no solo social sino un desarrollo cultural. La dimensión social se intercambia y por ella se desarrolla destrezas culturales (Tomasello, 1999).

Por lo tanto, lo social es para aprender, en el que el lenguaje es el intercambio social que se hace desarrollo cultural. Las capacidades sociales terminan siendo un mundo cultural.

Analizar el modelo humano para las máquinas de reconocimiento y de pensamiento, presuponen la importancia en torno a la temática planteada.

### *El modelo humano para las máquinas de reconocimiento y de pensamiento*

La admiración que suscita las máquinas de inteligencia artificial reflejada en video juegos, reconocimiento de objetos y de rostros, traducciones lingüísticas, buscadores, etc. hace olvidar que esas son una imitación del

cerebro humano, pero limitada. La codificación que sufre el cerebro, se traduce en elementos de cognición y de reforzamiento de ella, pero esto acto es similar al encauzamiento que sufre una vertiente de agua para la producción de la luz; en realidad no es que la energía eléctrica sea la causa, es pues el efecto, por ello una inferencia intencionada del agua; y una vez que ha movido las turbinas, el agua sigue su curso. Así mismo es la deducción del cerebro en instrumentos para el aprendizaje, son efectos cerebrales, por lo que el cerebro, después sigue su curso.

Así como del efecto se va a las causas, se va de los instrumentos creados para el aprender al núcleo que gestiona el aprender. La aplicación es una maravilla imitativa de la inteligencia natural, pero sólo de ella. Pues el ser humano aparte de inteligencia natural, tiene una escala, de sensibilidad, animosidad interior, y racionalidad lógica. Esto indica que el humano es mucho mejor en la originalidad del pensar, ciertamente biológicos; soluciona mejor ciertos problemas computacionales tales como sentido común, creatividad, aprendizaje de conceptos, adquisición y entendimiento del lenguaje, reconocimiento discursivo.

Habiendo analizado el aspecto no computacional de la inteligencia, con sus respectivas aclaraciones, se prosigue a comprender la deficiencia de la analítica en torno a la estructura cerebral, punto que tendrá en cuenta la crítica que desarrollo este artículo para inconsistencia de la dimensión analítica-empírica desde la conformación cerebral cognitiva.

## Deficiencia de la analítica en torno a la estructura cerebral

El empirismo se ha dedicado a la filosofía analítica y se ha convertido en el paradigma para el análisis de la lengua. De entre todas las formas del empirismo la más analítica es la del empirismo del siglo XX que se asoció a las formas de psicología del behaviorismo. Así pues, si el psicólogo conductista analiza el aprender y la estructura de la personalidad desde los comportamientos de los sujetos, es decir desde los hechos visibles, por lo que infiere que el hombre es la suma de sus actos. Este mismo criterio para la psicología, estuvo precedido del análisis de la lengua, en el que los productos lingüísticos remiten al ingreso sensorial, el cual podía ser hasta medido estadísticamente, así que análisis de la lengua no es sino una descomposición de los términos y de las proposiciones para buscar un referente o un hecho que le garantice su naturaleza. Además, como la lengua es la base para la lógica (San Martín, 2012, 2016), ésta está en el

deber de fundarse y justificarse, igualmente en los hechos, su naturaleza lógica, es decir allí se justifica y la valida.

Pero, aunque se ha convertido el empirismo en el paradigma para la filosofía analítica, según la estructura cerebral otro es itinerario de la formación lingüística; en efecto desde la formación y funcionamiento cerebral, la lengua se remite a un código interior a la especie humana que se articula con los datos externos.

Por lo tanto, entrará en crisis el paradigma tradicional de la filosofía analítica, que tiene criterio de validez con lo antes analizado, pudiendo en el siguiente punto relacionar la experiencia y el lenguaje.

### *La relación entre experiencia y lenguaje*

En la filosofía en general se asume una versión naturalista para la materia; ésta se convierte en la base para toda posterior construcción del conocimiento, por lo que el lenguaje se insertará en esos cánones. El lenguaje es el que tiene que remitirse a la materia para un enunciado cualquiera. Este efecto crea hasta una dependencia psicológica, dado que la materia se convierte el punto de objetividad, por tanto, en el centro donde se puede tener más certeza; en cambio lo no material y por tanto, lo lingüístico sugiere un pantano complicado que en la parte más conflictiva asume roles de paranoia; en efecto, todo el proceso del conocer debe remitirse a la materia, por ello los sentidos, la emociones, la inteligencia y la misma lógica.

En fin, parece que triunfa una perspectiva parmenidiana y aristotélica. Esta hasta se ve en las tendencias empiristas modernas, que terminan con el empirismo inglés y la filosofía analítica y el círculo de Viena. Ayer por ejemplo asume que un enunciado es literalmente significativo si equivale a analítico o empíricamente verificable (Ayer, 1965, p. 9). El significado depende de ser analítico o empírico.

En cuando analítico, comporta que los enunciados sintéticos no son significativos, puesto que están asociando aspectos que quizás no le correspondan. Lo que es analítico es producto de la razón, por ello son los *a priori*, y no aumentan en nada el conocimiento, antes bien sólo reflejan las realidades de modo más explicado. Ello es una anulación de los conocimientos científicos, que refieren no analíticos sino relaciones de conjunción, separación, implicación, es decir que hay una lógica que gobernará el conocer, por ello los enunciados compuestos no son literalmente significativos. Lo que es analítico son las pruebas espejo: lo que está al frente eso se refleja.

Por otro lado, los enunciados empíricos serán significativos en cuanto son verificables sensorialmente, con la posibilidad de ser refutados por la actualización de la experimentación, por ello el mundo empírico jamás es tribunal definitivo de significatividad, en cuanto que la posibilidad de refutar queda abierta; no es posible establecer dogmas desde el empirismo, sin embargo, puede tornarse dogmático cuando asume que, si es verificable, sólo allí es significativo. Aquí los eventos lingüísticos, no pueden referir nada de sí, puesto que no tienen relación directa con la experiencia; ellos solo dirán lo que se verifica. La lengua nace aquí como descripción de los eventos físicos.

## Lengua y materia, deben ser sensoriales

72  


El fundamento de la lengua es la materia. Las proposiciones empíricas no son añadidas, en nada, por la dimensión lógica. No es el argumento el que verifica, sino el dato que está en la base. Lo que valida es el dato sensorial.

En la aplicación que se haga de este principio, es por fin infiel al mismo Newton, para el cual después de los datos hay la abstracción de un factor común, que él lo llama principio, el cual no es una cosa verificable sensorialmente, sino desde los datos de la lógica; ese principio es una desmaterialización de los datos sensoriales y la plasmación en una memoria lógica, desde la cual se aplica a otras realidades, inclusive a eventos no contemplados en ese campo inicial de datos. De aquí nacen las excepciones, que es un dato que no quepa dentro del principio, pero ante todo es contradictorio con los datos que se experimentó. Esto es lo que se llama un pato feo, un cisne, que no calza en el común de los patos, para la cual hay que hacer otra teoría. En fin, la línea de verificación es la experiencia.

Pero preguntémosnos ahora, ¿cuál es el problema que está subyacente en este caso al empirismo, pero que también, de modo inverso a ese, en el racionalismo? El problema es el desconocimiento de la estructura cerebral que regula el aprendizaje y el conocer. El cerebro no es ni naturalista ni convencionalista, por ello tampoco empirista ni racionalista. La arquitectura de éste es: tiene áreas que son exclusivamente sensoriales y otras emocionales-lingüísticas. Las columnas para el conocimiento son el área sensorial y el límbico. La viga que junta esas dos realidades es la que produce el conocer.

En el cerebro una es el área sensorial y otra la lingüística. Las dos son distintas estructuras que están en el cerebro y tienen diverso origen: Los sentidos están remitidos al exterior; la lengua al interior, más relacionada con el sistema límbico (San Martín, 2012, 2016).

A nivel de desarrollo del sujeto primero está la marca sensorial; ésta está anticipada en los seres incluidos los no mamíferos; conocen la realidad externa, reciben los estímulos para sus órganos sin mandarlos al interior, que no la tienen. Es en efecto en estos seres la máxima potenciación de la conducta en proporción al estímulo recibido; no hay aumento desde el ser que lo recibe. Los mamíferos inferiores, incluidos los marsupiales, en cuanto generados en el interior placentario tienen sistema límbico, por lo tanto, pueden registrar en su memoria los datos que han recibido. Esto pasa igualmente con los mamíferos superiores, tales como el chimpancé y el orangután, que tienen un largo periodo de fecundación en el útero, pero están anegados en su interioridad y, por fin hasta conformados, en cuanto que no tienen la dimensión lingüística, que es capaz de expresar lo que pasa interiormente (San Martín, 2016). Tienen emociones, pero no sistema lingüístico.

Así la lengua está sostenida no por el exterior, sino como eco emocional, como eco de la vida. Es más, una facultad de formalización de la emoción, de las profundidades inexpresables del ser humano, que de contenidos mismos. La emoción sin lengua es un material amorfo y caótico; es similar a tener combustible fuera de un contenedor, lo que lo hace peligroso; las emociones son puro movimiento, llenos estados de placer e insatisfacción, de necesidad, de dolor. Son estados emocionales indecibles; por ello son experiencias duras que quedan sin forma, pero que lastiman a la persona. La emoción negativa es la herida que tiene el sujeto y que no puede expresarla.

En este campo aparece el grito, que la emoción en donde se articula en voz, y se hace más o menos semántica. La voz nace de las entrañas del ser humano, es como dar a luz a las emociones indecibles; por ello es la liberación del sistema límbico. En este sentido la palabra es la versión psicológica del ansia, que da a luz lo que gesta las vísceras interiores. El silencio de la evolución, de la continua relación entre herencia y ambiente termina siendo fonético. Junto a la herencia y al ambiente aparece la lengua que manifiesta.

La palabra nace por tanto naturalmente del sistema límbico, como las especies nacen del útero. Es la epifanía de las emociones. No nace la palabra como productos de los estados sensoriales, esto no necesitan la palabra. Estos se bastan a sí mismos para decir lo que acontece. El exterior no grita, sino sólo estimula y el sujeto responde sintiendo, en cambio el interior produce algo nuevo de sí, la voz, es el grito, como el previo de la palabra.

El lenguaje no es una estructura exclusiva para el conocimiento; esa está relacionada con la emoción. La separación lenguaje y emoción,



y por lo mismo la separación del conocimiento de la emoción está dada por la procesual paralelización del lenguaje y emoción. Estas estructuras en sus orígenes no están separadas; la emoción y el lenguaje, en sentido de voz y movimiento, están íntimamente relacionados; quizás por eso que no se desató el lenguaje de manera hablada y por fin conceptualizada. Voz y emoción van a la par (San Martín, 2015). El lenguaje, en el sentido de voz, hay que ir a encontrarlo en el sistema límbico, pues allí está el centro de las emociones (Deacon, 1989; Lieberman, 2000; Mithen, 2007).

Por el lado sensorial, sea la visual, la auditiva, la táctil no necesitan de la lengua. El cerebro tiene, esas, separadas de la expresión. Lo visual no se hace más tal si es dicho y lo mismo en relación a los otros sentidos, porque esta capacidad es en relación directa con la materia, así que sin lenguaje pueden ser asimilados. El componente significativo de áreas sensoriales es que haya estímulo externo y un órgano que recepta. Todos saben que es visual sin decir o auditivo sin manifestar. La naturaleza de estos no es la lengua. Véanse a los animales, tienen áreas sensoriales y saben manejarse, sin palabras, porque los sentidos son, por así decirlos, “analíticos mudos”, en cuanto que recibe el estímulo y siente el órgano en cuestión, su naturaleza es sentir ese preciso estímulo; no se puede saber que es amargo porque lo dice verbalmente, sino porque lo siente la lengua; son analíticos porque son asimilados por los sentidos.

Los sentidos, cuando hablan, están asumiendo una pseudo naturaleza; algo que no les corresponde. El lenguaje para ellos es un sobrepuesto a su naturaleza, que podría hasta destruir su analítica muda, puesto que puede terminar desvirtuando su ser. El cerebro se arregla bien con los sentidos y mucho tiempo no ha necesitado que le digan. Los chimpancés se arreglan bien con los sentidos y no porque se les enseñe a hablar logran variar la ontología sensorial. Por lo tanto, las áreas sensoriales son mudas por naturaleza.

Ahora bien, no se puede negar de la originalidad de la lengua, que sea deudora del sistema límbico y que poca cuenta debe rendir a las áreas sensoriales. La lengua no es precisamente para servir al sensorial, sin embargo, un uso inadecuado de la lengua podría dar lugar a una excesiva expresión de la sensorialidad o a enmudecer lo emotivo.

Por el lado de la expresión de la sensorialidad. Ésta por naturaleza da a la lengua una naturaleza subsidiaria; no tiene una importancia decisiva en el conocimiento, sino como comunicador de los eventos del ser; en efecto la lengua dice lo que acontece en el ser, sin añadir ni quitar nada de la sustancia. Además, ciertamente de modo negativo, es oportunista, pues asumiendo que lo que es material y sensorial no puede expresarse

de modo claro; acude al lenguaje como el vocero de los actos de la experiencia sensorial; el lenguaje se convierte en la voz de la sensorialidad; el contenido son los datos de las áreas cerebrales. Pero también, la sensorialidad debe sacrificar parte de su naturaleza, en cuanto, que ésta es muda y no por imposición sino por naturaleza, por lo que se sobrepone una realidad que no le corresponde. Entonces surge en medio de la referencia de la lengua, hacer lo que es material en voz; descifra lo corporal en fonético.

Dos naturalezas diversas tienen que conciliarse. No hay un reflejo de la lengua con respecto a la materia, por sí mismo, sino una traducción y una descifración. Aquello que es material se traducirá en voz, será una conversión de lo material en voz; pero las traducciones no asimilan la naturaleza interna total de la realidad traducida, puesto que es un superpuesto, por lo tanto hay dos posibilidades: 1. El ser, lo material, lo sensorial no será dicho plenamente por la lengua, sino sólo aproximativamente, es decir no será un reflejo de su naturaleza; de aquí que la lengua será una versión digital de la corporal, por lo que las teorías que nacen de la estructura material y sensorial no serán verdaderas, sino aproximativamente tales. Por otro lado, 2. La lengua aún en el caso de ser fiel a la materia a traducir, debe descifrar ese contenido material, por lo que aún en su presunta fidelidad; interpreta; por ello eventualmente dirá más de lo que la misma materia sostiene o también menos. El lenguaje, que tiene su naturaleza, insertará una dimensión toda suya a lo que está a la base; en este sentido el lenguaje no es traductor, sino también dador de la naturaleza a lo que está diciendo, por lo que amplía el contenido traducido.

Así los contenidos de lo sensorial serán descifrados por la lengua, que presentará en proposiciones o enunciados.

Pero también, la sensorialidad dicha puede afectar a la naturaleza del lenguaje, que está para decir naturalmente lo interior. Cuando se peca que puede decir de la naturaleza externa, descuida su especialidad interna y se vuelca a lo que presuntamente es más objetivo. Se acomoda y se sacrifica al externo, a lo material. Se especializa en *res* externa, pero descuidará su naturaleza de cognición. La dedicación al exterior dio lugar al nacimiento de una física del lenguaje y por lo tanto al desarrollo de las ciencias pertenecientes a ese nivel, para los que fue posible hasta hacer modelos que figuran el funcionamiento de la naturaleza externa.

La matematización de la realidad débese a una enumeración de los casos, haciendo que el caso empírico esté sostenido por el lenguaje numérico.

El momento de la relativización del externo y el inicio de la pre-ocupación del dictado de la interioridad está dado cuando al referente se lo toma como “el fenómeno”, es decir que la realidad no es accesible directamente, sino a través de los mismos: los fenómenos. Estos son la manifestación de la realidad, que no viene directamente de los sentidos que no pueden hacer ninguna interpretación, sino de la pregunta que la interioridad es influye en el externo y pone en duda la presentación y es tomada como fenómeno de las cosas.

Así se logra comprender la realidad misma de la inconsistencia de la realidad analítico- empírica, aunque resulta relevante aclarar los enunciados analíticos como ilusión empírica, para que por medio de estos se atestigüe la inconsistencia.

76



### *Los enunciados analíticos como ilusión empírica*

Los enunciados en Carnap son verificados a través de la experiencia, sostenida en los órganos sensoriales. Esta verificación es directa e indirecta (Carnap, 1965, p. 22), la primera es la confrontación directa con los sentidos; la segunda es una conjunción de elementos separados que se unen por virtud natural, es decir que están separados pero se encuentran en la solución de un problema: así por ejemplo la atracción de los metales al imán, esto es propio de los metales, pero se confirma en la acción visible y palpable de atraerse (Carnap, 1963).

Sin duda alguna, la sensibilidad de Carnap, aunque esté supeditado a la verificación por la sensibilidad, en el hecho mismo de la ciencia, termina no aumentando el conocer, dado que para éste se necesita una estructura lógica que recepte las constantes de las realidades; es decir que el aumento del conocer no viene solo por los datos dados por los sentidos, pues aquello sería solo un archivo de datos, sino que viene de los datos articulados por categorías, por ello se orientan a la comprensión en vista de la combinación lógica mental, antes que a la sensorial.

En la misma verificación indirecta, aunque aparentemente esté aumentando el conocimiento con los datos, sin embargo, está en la misma línea de los conceptos analíticos. Así pues, la naturaleza de los magnetos es atraer los metales, por lo que es interno a su mismo ser, su predicado está incluido en su misma naturaleza, así que el encuentro de los metales no es sino el ejercicio de su naturaleza, por lo que no es extraño ni ninguna síntesis, sino aplicación de su naturaleza. Así como se verifica indirectamente, del mismo modo está ejerciendo su mismo predicado.

Los conceptos analíticos son los que no aumentan el conocimiento, su predicado está incluido en su sujeto. Tal naturaleza no implica que esté en su misma estructura corporal, sino en la relación con los otros, así que el imán en su mismo sujeto implica la atracción de los metales, por lo que éstos están incluidos en su ser y, a su vez los metales afines a él, tienen en su naturaleza este ser atraídos, por ello son juicios analíticos en sí mismo. Así como el agua moja la tierra, pues su virtud es mojar, otro tanto el imán atrae los metales, los dos casos son analíticos.

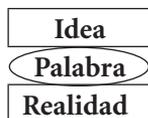
Los enunciados empíricos, cuando son descritos o narrados, son analíticos. Esta narración no comporta ninguna comprensión, ni reflexión, sino asociación de las áreas vecinas, esto es la del POT, las cuales son prestadas fonéticamente por el lenguaje. Una cosa es decir comprensivamente, pero otra es decir de lo que acontece en los sentidos. La asociación de los sentidos expresado verbalmente da lugar al área de Brocca que dice solo de los elementos sensoriales, sin añadir nada de lógica ni de significado.

Por lo tanto, no hay aumento del conocimiento, sino verificación sensorial.

Por otro lado, los ideacionistas son los filósofos empiristas, tales como Hobbes, Locke, Hume, Frege, que dan a las palabras un sentido diferente al que le dan los referencialistas.

Por ello no son referencialistas en sí mismo, sino que trabajan con la representación de la cosa en la idea (Locke, 1986, p. 394). Así que hay una estructura cognitiva que es capaz de receptor la información exterior, a través de los sentidos, a la que se le da una característica nueva con la voz; así para éstos hay ya sensaciones y percepciones, como también el concurso de la memoria. El significado está relacionado con la palabra

La palabra está en el centro, entre la idea y realidad, según los ideacionistas.



Entonces la palabra es la representación de la cosa.

La crítica que se infiere a la filosofía analítica, tanto en el lenguaje como en las proposiciones, es que la defensa de la pureza de la naturaleza analítica es insostenible, puesto que no resiste la estructuración del lenguaje. Esta se remite a una condición de la especie humana que articula los datos que la exterioridad presenta.

Si el lenguaje fuese solo un estado que refleja lo exterior, al modo de reflexividad, sería descomplicado hacer el análisis, dado que una totalidad externa se ha hecho fonética y, así como se separa las sílabas de las palabras, del mismo modo se separan las cosas del contenido lingüístico, o también, así como de un rompecabezas se separa las piezas que lo componen, de modo similar se separarían las cosas de las palabras. Pero como el lenguaje tiene esta estructura esencial-cerebral, no es posible llegar a separar la estructura última del lenguaje, puesto que allí están insertados elementos vitales, en cuanto que está presente el sistema límbico.

Por lo tanto, el estatuto de la analiticidad empírica es insubsistente.

## Conclusiones

78



*En cuanto a la naturaleza de la cognición:* La cognición es un proceso de vertebración de los elementos del externo, aún los digitales, con los propios de la especie. La inteligencia, en efecto, se va agarrando y enredando siempre que haya una base en donde aferrarse. La anulación de la base en donde enredarse, hace que todo permanezca en un conocimiento rastreo, expresado en instintos o en el dominio de los sentidos.

La cognición es una construcción enredada, por ello no es de sujetos solitarios, es decir que la cognición es social y cultural, por la cual se insertan elementos, no solo de la exterioridad, aún digital, sino de la profundidad y necesidad biológica y trascendental humana.

*En cuanto a la facultad de la inteligencia:* Es una facultad capaz de abarcar diversidad de eventos, para intencionarlos a habilidades altísimas, tales como el razonamiento lógico, insertando cuidadosamente los elementos sensoriales y límbicos.

Tiene la habilidad de separar los elementos provenientes del exterior, aún digitales, y de ponerlos bajo una sintaxis adecuada, y de perturbar su misma naturaleza, proyectando que la sintaxis viene del exterior y no de la capacidad categorial propia de la inteligencia. Producto de esto nació todo el contundente contenido, y cientificidad de la ciencia física, afincada desde el exterior, pero que posteriormente se absolutizó, dejando la idea que el que arma todos los contenidos mentales es únicamente el exterior.

La inteligencia sabe articular los elementos externos en una sintaxis interna (límbica-lingüística), desde la cual nace la semántica. La sintaxis no la pone solo la realidad externa, sino también la estructura categorial de la inteligencia, desde la cual se forma la semántica.

*En cuanto a la analítica:* Es posible ser analítico, pero no en el sentido atómico de las ciencias físicas, sino sustentado en un fondo de cerebro inteligente, es decir se es analítico, porque hay una base cerebral. Si no hubiese este andamio, no hay ningún género de conceptos y proposiciones.

El cerebro sí es analítico, pero exclusivamente con los datos que vienen por las áreas sensoriales, puesto que éstas receptan y son capaces de desintegrar lo que receptan. Por otro lado, si el cerebro fuese solo sensorial, sin duda que sería sólo analítico y conjuntivo rudo, pero la sensorialidad entra en sincronía con las otras áreas cerebrales, con lo que termina la dimensión computacional de las cosas e inicia la biología del conocer, cuya característica singular es generar.

El empirismo clásico, ideacionalista, y el positivismo lógico moderno y contemporáneo, más referencialista, sucumbe ante la estructura dinámica del cerebro, que es antes que nada sintáctico-semántico, es analítico-vital y sintético-vital. Por ello esos empirismos son insubsistentes.

## Bibliografía

- AYER, Alfred  
1965 *Lenguaje, verdad y lógica*. México. Fondo de Cultura Económica.
- BOYD, Robert  
2011 Rapid cultural adaptation can facilitate the evolution of large-scale cooperation. *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 65(3), 431-444.  
2011a The cultural niche: Why social learning is essential for human adaptation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 108, 10918-10925.
- BURKART, Judith M. et al.  
2016 The evolution of general intelligence. (C. U. Press, Ed.) *To be published in Behavioral and Brain Sciences*, 1-63.
- CARNAP, Rudolf  
1963 *Filosofía y sintaxis lógica*. México : UNAM.  
1965 La superación de la Metafísica En: *El Positivismo Lógico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARROLL, Jhon  
1993 Human cognitive abilities. En: *A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.  
1997 The three-stratum theory of cognitive abilities. En: D.P. Flanagan & P.L. Harrison, *Contemporary intellectual assessment: Theories, test and issues* (pp. 122- 130). New York: Guilford.  
2005 The three-stratum theory of cognitive abilities. En: D.P. En C. i. Flangan & P.L. Harrison (Eds), *Theories, test and issues*, 2nd Ed. (pp. 69-76). New York: Guilford.

- DEACON, Terrence  
 1989 The neural circuitry underlying primate calls and human language. *Human Evolution*, 4(5), 367-401.
- FITCH, Tecumseh  
 2009 Biology of Music: Another One Bites the Dust. *Current Biology*, R403–R404.
- GELMAN, Rochel  
 1990 First principles organize attention to and learning about relevant date: Number and the animate/inanimate distinction as examples. *Cognitive Science* 14, 79-106.
- GOTTFREDSON, Linda  
 1997 Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 79-132.
- TOMASELLO, Michael et al.  
 2010 The Cultural Intelligence Hypothesis. *Research Articles*, <http://www.science-mag.org/>.
- KUZAWAA, Christopher. et al.  
 2014 Metabolic costs and evolutionary implications of human brain development. *PNAS*, 36.
- LIEBERMAN, Matthew  
 2000 *Intuition: A Social Cognitive Neuroscience Approach*. Harvard University.
- LOCKE, Jhon  
 1986 *Ensayo sobre el entendimiento humano* (Trad. de E. O’Gorman ed.). México: FCE.
- MCGREW, Kevin  
 2009 CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*. Elsevier.
- MITHEN, Steven  
 2007 Why are some handaxes symmetrical? Testing the influence of handaxe morphology on butchery effectiveness. *Journal of Archaeological Science*, 883-893.
- OLSSON, Sven  
 2016 *The unconscious zone: The secret life of your brain*. 2016. Haftad
- QUEE, Piotr. et al.  
 2014 Insight change in psychosis: relationship with neurocognition, social cognition, clinical symptoms and phase of illness. *Acta Psychiatr Scand*. 129, 126-133.
- PINKER, Steven  
 2010 The cognitive niche: Coevolution of intelligence, sociality, and language. *PNAS*, 8993-8999.
- READER, Simon  
 2003 *Innovation and social learning: individual variation and brain evolution*. Biology - Research Article.
- SAN MARTÍN, Rómulo  
 2012 El pensamiento incorporado perceptual-lingüístico-lógico/the embodied, perceptual, linguistic and logic thought. *Sophia 13/ Colección de Filosofía de la Educación*.
- 2015 *La cognición incorporada: el contenido y la justificación del enfoque percepto-comprensivo del conocimiento*. Tesis Doctoral. Salamanca.

- 2016a El lenguaje incorporado desde y para la cognición incorporada. *Sophia 20/ Colección de Filosofía de la Educación*.
- 2016b Inconsistencia de la dimensión Analítica-Empírica desde la conformación cerebral cognitiva. *Sophia 21/ Colección de Filosofía de la Educación*.
- SEMENDEFERI, Katerina. et al.  
1998 Limbic Frontal Cortex in Hominoids: A Comparative Study of Area 13. *American Journal Of Physical Anthropology*, 129-155.
- TOMASELLO, Michael  
1999 *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael., & CALL, Josep  
1997 *Primate cognition*. New York: Oxford University Press.
- TURING, Alan  
1950 Computing machinery and intelligence. *Mind, New Series*, Vol. 59, No. 236

Fecha de recepción del documento: 15 de agosto de 2016  
Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016  
Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016  
Fecha de publicación del documento: Enero de 2017





# LA TEORÍA DE LA INTENCIONALIDAD DE JOHN SEARLE

---

## The theory of intention of John Searle

GABRIEL JAIME ARANGO RESTREPO\*

Fundación Universitaria Católica del Norte/Medellín-Colombia  
gjarangor@ucn.edu.co

---

### Resumen

El problema de la intencionalidad ha sido el foco de discusiones filosóficas desde sus inicios hasta el día de hoy y las diferentes explicaciones que se han dado al respecto han dado pie a la construcción de sistemas filosóficos de todo tipo. Lo común a estos sistemas ha sido el uso del término intencionalidad, en sentido filosófico, separado del de intención, en el sentido vulgar, pese a que ambos son actos voluntarios dirigidos hacia objetos. Dicho uso da lugar a confusiones que evitan la producción de nuevo conocimiento y que, para ser aclaradas, implican un nuevo tratamiento de la intencionalidad, para la cual es útil la filosofía del lenguaje y de la mente de John Searle. Mediante la lectura crítica de algunos de sus textos más representativos al respecto y de algunos autores que han hecho un análisis de ellos, este artículo comienza clarificando el concepto de intencionalidad, entendiéndolo como una característica, tanto de la conciencia, como de la voluntad. Luego, expone a grandes rasgos la teoría de la intencionalidad en John Searle, pasando de los actos de habla a los estados mentales. Por último, describe los rasgos constitutivos del lenguaje humano y lo compara con el lenguaje computacional. Se concluye que la intencionalidad es una característica hasta ahora exclusiva de los seres humanos y que está en directa relación con el lenguaje y el seguimiento de reglas.

---

### Palabras clave

Intencionalidad, actos de habla, estados mentales, lenguaje, John Searle.

**Forma sugerida de citar:** Gabriel Jaime Arango Restrepo (2017). La teoría de la intencionalidad de John Searle. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 83-102.

---

\* Docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Filósofo. Candidato a Magister en Filosofía. Código Orcid: [orcid.org/0000-0002-5477-9924](https://orcid.org/0000-0002-5477-9924).

---

Abstract

The issue of intentionality has been the center of attention of the philosophical discussions, since its inception and continues to be a point of discussion today. The different explanations given in this regard have laid the foundation for the construction of philosophical systems of various types. What these systems have in common is that they use the term 'intentionality' in a philosophical sense, separate from the term 'intention' in a general sense, despite that both terms are aimed at objects of voluntary acts. This use of 'intentionality' without the significance brought by the term 'intention' leads to misunderstandings, which does not permit the production of new knowledge and in order to clarify them a new concept is required of the term 'intentionality'. In this sense, the philosophy of language and mind of John Searle is very useful. By critically analyzing many of the most representative texts on Searle's and other studies that have been done on this matter the concept of intentionality the research makes it clear that it is a feature of both the will and conscience. This paper will then touch on Searle's theory of intentionality by moving from speech acts to mental states. Finally, it describes the constituent features of the human language, and compares it with the computer language. It concludes that intentionality, for the moment, is exclusively a concept that can be applied to human beings and it is in direct relationship with language and following rules.

---

Keywords

Intentionality, speech acts, mental states, language, John Searle.

84



## Introducción

El problema de la intencionalidad ha sido uno de los problemas más importantes de la filosofía, de tal manera que muchos filósofos, tales como Schopenhauer, Brentano y Popper, lo han tomado como el problema fundamental de la filosofía. Debido a esta misma importancia, debe procederse cuidadosamente a la hora de partir de una u otra definición de ella, pues si ésta es inadecuada, el sistema filosófico está débil desde sus bases.

La filosofía tradicional suele darle a los conceptos usos diferentes a los usos comunes, por lo cual su lenguaje se presta para confusiones y, en consecuencia, no logra avanzar en el conocimiento. De esto no ha salido bien librada la intencionalidad, lo cual implica que es necesario abordar el problema desde otra perspectiva. En este caso, se ha optado por la filosofía del lenguaje y de la mente de la tradición analítica.

Este trabajo busca identificar de qué manera la teoría de la intencionalidad de John Searle es una forma clara de abordar el problema y de proporcionar avances en lo que se refiere al conocimiento. Se sostendrá la idea de que la intencionalidad está en directa relación con el lenguaje y que, debido a esto, se encuentra en relación de causalidad con el origen de las instituciones humanas. Dicha idea cobra su importancia en el campo de la epistemología, pues permite a la filosofía realizar avances respecto a temas como la inteligencia y la objetividad, al igual que le permite dialo-

gar con los avances científicos y tecnológicos, los cuales no llegan siempre a conclusiones acertadas por falta de conceptos bien definidos.

Se procederá haciendo lectura crítica de textos de John Searle referentes a la intencionalidad y al lenguaje, al igual que de algunos estudios realizados al respecto a partir del autor. Con base en esto, el texto se dividirá en tres capítulos: el primero está dedicado al problema de la referencia, el cual es abordado desde la teoría de los actos de habla; el segundo se aplica a clarificar el concepto de intencionalidad y esboza brevemente la teoría de la intencionalidad de Searle; por último, el tercero describirá los rasgos fundamentales del lenguaje, a la vez que aplicará la teoría de la intencionalidad al lenguaje computacional.

## La referencia como acto de habla

El problema de la referencia ha sido de vital importancia en la filosofía analítica contemporánea, al igual que para la filosofía del lenguaje que se despliega de dicha tradición, esto por su estrecha correspondencia con la significatividad de los conceptos, entendida como la relación entre un término y otro. Ahora, para hablar de la referencia debe tenerse claro, en primer lugar, el concepto de Acto de habla. Esto se debe a que, para Searle, la referencia es uno de ellos. Un acto de habla es la expresión de una intención mediante el ejercicio del habla o la escritura, reforzado por la entonación y, en ocasiones, por gestos. A su vez, hablar es participar en una forma de conducta gobernada por reglas.

Dicha forma de conducta es altamente compleja, pues está comprendida dentro de un sistema de reglas que abarca una gran cantidad de aspectos, y es a lo que Searle denomina *institución*. Por último, las reglas pueden ser regulativas o constitutivas. Las primeras, las regulativas, son aquellas que regulan la conducta, es decir, que dictan la forma en que deben llevarse a cabo las acciones. Éstas son variables y no determinan la realización de tal o cual acción. Se pueden contar entre ellas, por ejemplo, las normas de urbanidad, los dictámenes de la moda y los hábitos de estudio y pueden ser expresadas en el *analysans* (es decir, en la abstracción de un *analysandum* o proposición analizada) en forma de imperativo hipotético: “si X, entonces haz Y”. Por otra parte, las reglas constitutivas son invariables y hacen posible que se realice una acción. Son aplicables a los juegos y a las leyes jurídicas y se expresan en forma de tautología: “X cuenta como Y en el contexto C” (cf. Searle, 1994, pp. 42-45). Esto es importante porque los actos de habla están regidos por reglas constitutivas,



pero al ser emitidos comprenden también reglas regulativas. Ambas son aprendidas dentro de una institución, es decir, no existen reglas innatas.

Lo anterior lleva a Searle a buscar abstraer las reglas a partir de las cuales se puede decir que se está realizando determinado acto de habla, partiendo de unas condiciones específicas. En consecuencia, afirma que, para que un hablante lleve a cabo un acto de habla cualquiera deben darse tres condiciones fundamentales: 1) Se dan las condiciones de *input* (requeridas para que el oyente pueda comprender) y *output* (requeridas para hablar inteligiblemente, es decir, para que el hablante se haga entender). 2) El hablante tiene la intención de que la oración que emite produzca en el oyente la creencia de que se hace responsable que lo que dice es cierto se dan por medio del reconocimiento de la intención de producir esa creencia, y él tiene la intención de que este reconocimiento se logre por medio del reconocimiento de que la oración se usa convencionalmente para producir tales creencias. 3) Las reglas semánticas del dialecto hablado por el hablante y el oyente son tales que la oración se emite correcta y sinceramente si y sólo si se dan todas las condiciones requeridas para su emisión.

De estas tres condiciones se extraen las reglas para emitir cualquier acto de habla. Esto quiere decir que una proposición o enunciado es la expresión de una intención determinada mediante el seguimiento de unas reglas sin las cuales dicha expresión no sería posible: una proposición cuenta como expresión de una intención sólo cuando se cumplen todas las condiciones en el contexto adecuado. Por ejemplo, la proposición “Acepto”, emitida por un contrayente, cuenta como la aceptación de los compromisos matrimoniales sólo cuando se cumplen las reglas del acto de habla de la aceptación en el contexto de un matrimonio.

Para Searle, a diferencia de la filosofía tradicional, toda emisión de un enunciado es referencial. En este sentido, el enunciado “Juan fuma habitualmente” es una referencia explícita a Juan. Sin embargo, también lo son los siguientes enunciados: “¿Fuma Juan habitualmente?”, “¡Juan, fuma habitualmente!” y “¡Pluguiese al cielo que Juan fumara habitualmente!”, por lo cual es posible decir que todo acto de habla es una referencia a un objeto del cual se predica algo (Searle, 1994, p. 31).

Ahora bien, la explicación de la referencia como acto de habla de Searle se concentra, en un principio, en la referencia singular definida, es decir, en el caso en el que el hablante se refiere a un objeto singular y predica algo de él. Con base en esto, a continuación se puede ver cuáles son las condiciones para que pueda realizarse una referencia singular definida, pero luego poner en claro qué se quiere decir cuando se habla de ella.

El primer asunto problemático respecto a la referencia es el de los nombres propios. Advirtamos los siguientes enunciados:

1. “Sócrates fue un filósofo”; y
2. “‘Sócrates’ tiene ocho letras”.

En ellos son obvias dos cosas:

Primero, ambas oraciones comienzan con la misma palabra, y, segundo, el papel que la palabra juega en la emisión de la oración es completamente diferente en los dos casos, puesto que en 1 tiene su uso normal para referirse a una persona particular, y en 2 no tiene su uso normal, sino que se habla sobre ella, como lo indica la presencia de las comillas (Searle, 1994, p. 82).

Habitualmente se ha dicho que la palabra ‘Sócrates’ no es una palabra, sino que es el nombre propio de Sócrates, o lo que es lo mismo, una mención a Sócrates. No obstante, Searle juzga esta explicación como absurda, debido a que lleva a pensar que cuando se escribe ‘Sócrates’ se está haciendo referencia al nombre propio de Sócrates, pero cuando, por ejemplo, en otro texto un autor cita la mención del nombre propio de Sócrates hecha en éste, se está refiriendo a esta mención, y no al nombre propio de Sócrates. Y si en este texto se discute frente a la posición del autor al respecto de esta mención, no se hace referencia al nombre propio de Sócrates, sino a la mención de la mención hecha por dicho autor y así *ad infinitum*.

Searle resuelve esto de manera muy sencilla: “las palabras que van entrecomilladas han de considerarse como palabras sobre las que se está hablando (o palabras que se citan, etc.), y no como palabras que un hablante usa con sus usos normales” (Searle, 1994, p. 84). Dado esto, todo sustantivo usado en un enunciado tiene referencia; no hay sustantivos que no sean palabras, sino que hay palabras que se refieren a otras palabras, al igual que pueden referirse a objetos físicos, como una mesa, o a personajes ficticios, tales como Cancerbero o Sherlock Holmes. La referencia singular definida es la representación oral o escrita de un objeto cualquiera sea éste físico, lingüístico o ficticio.

Dicho esto, es necesario observar las condiciones para que pueda ser realizado el acto de habla de la referencia, el cual ha sido fundamental en la filosofía de todo tiempo y lugar, siempre que ésta se ha ocupado del conocimiento, o mejor dicho, de la intencionalidad de un hablante cuando se refiere a un objeto del mundo. Por demás, esto trasladará el problema del terreno de la semántica al de la pragmática, del significado

de las palabras a su relación con los eventos y, por ende, de la filosofía del lenguaje a la filosofía de la mente.

Debe tenerse en cuenta, primero, que hay dos axiomas para la referencia, a saber: el *axioma de existencia* y el *axioma de identidad*. El primero consiste en que “cualquier cosa a la que se hace referencia debe existir” (Searle, 1994, p. 85), recordando que, como se dijo anteriormente, los objetos pueden ser físicos, lingüísticos e, incluso ficticios<sup>1</sup>. El segundo axioma se expresa de la siguiente manera: “Si un predicado es verdadero de un objeto, es verdadero de todo lo que sea idéntico a ese objeto, independientemente de las expresiones que se usen para hacer referencia a ese objeto” (Searle, 1994, p. 85). Searle incluye un tercer axioma, el cual llama de *axioma de identificación*, a saber: “Si un hablante se refiere a un objeto, entonces él identifica o es capaz, si se le pide, de identificar para el oyente ese objeto separadamente de todos los demás objetos” (Searle, 1994, p. 87).

Hay que diferenciar aquí una referencia completamente consumada de una referencia llevada a cabo con éxito. En la primera no hay ambigüedad alguna frente a cuál es el objeto que el hablante está identificando con la referencia; por ejemplo: “Sócrates es un filósofo”. En la segunda el hablante, pese a que no identifica el objeto sin dar lugar a una posible ambigüedad, puede describir el objeto si se le pide que lo haga. Esto se da cuando el oyente puede no identificar el objeto al cual se refiere el hablante, pero si a éste se le pide dar cuenta por él, éste puede describirlo de manera que el oyente pueda identificarlo. Al respecto, el profesor Freddy Santamaría afirma que para Searle, siguiendo a Frege, no basta un predicado descriptivo para identificar el modo en que se presenta el referente. Por el contrario, el hablante debe darle al oyente suficientes descripciones como para que éste tenga la información suficiente acerca del referente, de manera que puedan darse las condiciones de *input* y *output*:

Según Searle cualquier persona que use un nombre propio y se lo enseñe a otros, bien sea de manera ostensiva o por medio de una descripción (ambos métodos conectan el nombre al objeto para distinguirlo de otros objetos), debe estar preparada para sustituirlo por una descripción identificadora del objeto al que se hace referencia mediante el nombre propio, es decir, debe tener la habilidad para responder a la pregunta: ¿Acerca de quién o de qué estás hablando? (Santamaría, p. 112).

Ahora bien, algunas de estas descripciones pueden ser falsas o pueden no estar corroboradas, pero si al menos una de ellas corresponde al objeto referenciado, entonces ésta logra identificarlo al oyente. Dado esto, las descripciones acerca del objeto al cual se refiere el hablante pueden compararse

con un racimo. El nombre que se le asigna al objeto para identificarlo es un gancho del cual se desprende un racimo de descripciones que brindan información acerca de él. Por lo tanto, “el nombre propio tendrá sentido en la medida en que haya otras que lo confirmen y le den el respaldo necesario para seguir siendo ese nombre y no otro” (Santamaría, p. 115). Esto quiere decir que, siempre y cuando una de las descripciones sea cierta acerca del objeto referenciado, éste podrá ser identificado por el oyente y la referencia habrá sido realizada con éxito, pese a que no esté completamente consumada.

Con base en esto, las condiciones que deben cumplirse para llevar a cabo una referencia completamente consumada son: 1) Debe existir uno y sólo un objeto al que se aplica la emisión de la expresión por parte hablante; y 2) Debe dársele al oyente medios suficientes para identificar el objeto a partir de la emisión de la expresión por parte del hablante.

Ahora, para que una referencia esté completamente consumada, ésta debe ser llevada a cabo con éxito, por lo cual, tanto para una como para la otra, la segunda condición quedaría expresada del siguiente modo: Debe dársele al oyente medios suficientes para identificar el objeto a partir de la emisión de la expresión por parte del hablante, o el hablante, pese a no identificar el objeto sin dar lugar a una posible ambigüedad, puede describir el objeto si se le pide que lo haga. Se puede proceder, entonces, a enunciar las condiciones de la forma en que lo hace Searle: Una referencia se realiza con éxito cuando se cumplen las siguientes condiciones:

- 1) Se dan las condiciones normales de *input* y *output*.
- 2) La emisión de la referencia ocurre como parte de la emisión de alguna oración o trozo de un discurso.
- 3) La emisión de la oración es la realización de un acto ilocucionario o que expresa una intención, o al menos es la emisión que se pretende realizar.
- 4) Existe algún objeto tal que o la referencia contiene una descripción identificadora de dicho objeto, o el hablante es capaz de completar la referencia con una descripción identificadora de él.
- 5) El hablante intenta que la emisión de la referencia aísle o identifique el objeto al oyente.
- 6) El hablante intenta que la emisión de la referencia identifique el objeto al oyente por medio del reconocimiento por parte del oyente de la intención del hablante de identificarle dicho objeto e intenta que ese reconocimiento se logre por medio del conocimiento que el oyente tiene de las reglas que gobiernan la referencia y su conciencia del contexto.
- 7) Las reglas semánticas que gobiernan la referencia son tales que ésta es emitida correctamente en la oración o en la parte de un discurso en determinado contexto si y sólo si se dan las condiciones 1-6. ( Searle, p. 102).



A partir de aquí se puede decir que las reglas para realizar con éxito una referencia singular definida son:

*Regla 1.* La referencia debe emitirse solamente en el contexto de una oración (o algún trozo similar de discurso) cuya emisión podría ser la realización de algún acto ilocucionario. Las condiciones que corresponden a esta regla son las 2 y 3.

*Regla 2.* La referencia debe emitirse solamente si existe un objeto tal que o la referencia contiene una descripción identificadora de él o el hablante es capaz de complementar dicha referencia con una descripción identificadora de dicho objeto, y tal que, al emitir la referencia, el hablante intenta aislar o identificarle el objeto al oyente. Las condiciones que corresponden a esta regla son las 4 y 5.

*Regla 3.* La emisión de la referencia cuenta como identificar o seleccionar el objeto a (o para) el oyente (Searle, 1994, p. 103).

La regla 2 expresa también que se cumplen el axioma de existencia y el principio de identificación. Además, permiten reconocer la referencia como un acto intencional. De igual forma, la intención de referenciar, es decir, de identificar un objeto para alguien, se lleva a cabo a través de una expresión utilizada convencionalmente para referenciar y que, por lo tanto, cumple las reglas anteriormente mencionadas. A continuación, se abordará el asunto de la intencionalidad, de forma que haya más claridad respecto a lo que es un acto intencional y su relación con el lenguaje.

90  


## La teoría de la intencionalidad de John Searle

Antes de abordar el problema, es necesario poner en claro qué se quiere decir cuando se habla de intencionalidad. Esto porque es fácil confundirse al usar el término:

Por una parte, se pueden confundir los sentidos vulgar y filosófico de ‘intencionalidad’ (o ‘intencional’), o ‘intención’. Por otra parte, se puede confundir ‘intención’ (o ‘intencional’) con ‘intensión’ (o ‘intensional’) (Pujadas, 1988, p. 30).

El diccionario de la Real Academia de la Lengua remite del sustantivo *intencionalidad* al adjetivo *intencional*, del cual hay dos definiciones: 1) Deliberado, que significa “voluntario, intencionado, hecho a propósito” (Real Academia Española, 2014); y 2) “Dicho de un acto: Referido a un objeto. Dicho también de un objeto en cuanto término de esa referencia” (Real Academia Española, 2014). El significado del sustantivo *intención*, según el mismo diccionario, es “Determinación de la voluntad

en orden a un fin” (Real Academia Española, 2014). La primera definición de *intencional*, al igual que la de *intención*, son las que se suelen llamar vulgares o naturales, mientras que la segunda definición de *intencional*, que se subdivide en dos, corresponde al uso filosófico tradicional de la intencionalidad, en el cual los actos que se refieren a objetos son actos espirituales o interiores. Lo que no se tiene en cuenta en este uso es que la primera definición de *intencional* como acto deliberado es también una modalidad de la intención, dado que toda intención, en cuanto acto voluntario dirigido hacia un fin, se dirige a un objeto: “las intenciones (en sentido vulgar) son estados intencionales (en sentido filosófico)” (Pujadas, 1988, pp. 32-33).

Como es evidente, el uso filosófico de la intencionalidad, puesto que ha separado el término de su significado natural, ha dado lugar a confusiones, pues excluyen del conjunto de los actos intencionales a los actos voluntarios, los cuales efectivamente están dirigidos a objetos. Por lo tanto, si se quiere tener una visión clara de ella y que, por demás, dé lugar a nuevo conocimiento, es preciso dejar este uso a un lado y partir de una teoría que tenga en cuenta el uso común de la intencionalidad. En este caso, las investigaciones de Searle, pueden ser de utilidad para este cometido, debido a que en sus investigaciones, al igual que en las de Austin y Grice, sobresale el hecho de que la comunicación cotidiana entre personas es un acto intencional.

Searle considera que los actos son elementos esenciales de la comunicación lingüística. Al respecto, argumenta que cuando alguien considera que un ruido o unas marcas en un papel constituyen un mensaje, contempla dicho mensaje como producido por un ser con ciertas intenciones y, de no ser una producción intencionada, carece de sentido hacer un esfuerzo por tratar de entender su significado:

No sé cómo *demostrar* que la comunicación lingüística incluye esencialmente actos, pero puedo pensar en argumentos con los cuales se podría intentar convencer a alguien que fuese escéptico. Un argumento consistiría en llamar la atención del escéptico sobre el hecho de que cuando considera que un ruido o una marca sobre el papel es un caso de comunicación lingüística, como un mensaje, una de las cosas que se incluyen en su considerar así ese ruido o marca es que debe contemplarlo como habiendo sido producido por un ser con ciertas intenciones (Searle, 1977, p. 2).

Todo hablante, aquel que profiere una oración, tiene la intención de producir algo en el oyente. Esto lo sabe, por demás, el oyente. De ahí que en los actos de habla esté implícita la intencionalidad. La unidad bá-

sica de comunicación lingüística no es la oración, ni el símbolo ni la palabra, sino la producción de la pretensión o instancia en que los actos de habla son realizados:

En la realización de un acto ilocucionario [o acto de habla] el hablante intenta producir un cierto efecto, haciendo que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto, y por lo tanto, si está usando las palabras literalmente, intenta que este reconocimiento se logre en virtud del hecho de que las reglas para el uso de las expresiones que emite asocian las expresiones con la producción de ese efecto (Searle, 1977, p. 8).

Todos los actos de habla están regidos por reglas<sup>2</sup>, las cuales se extraen de unas condiciones que hacen posible la expresión de la fuerza ilocucionaria emitida bajo una intención, sea ésta la de prometer, aseverar, enunciar, pedir, referir, saludar, dar las gracias, etc. Sin embargo, las oraciones, pronunciadas o escritas, mediante las cuales nos comunicamos, no tienen la capacidad de representar por sí mismas la realidad, sino que son objetos del mundo como cualquier otro objeto y, por ende, no representan de forma intrínseca, sino que derivan de la intencionalidad de la mente:

Una oración es un objeto sintáctico sobre el que se imponen capacidades representacionales: las creencias y los deseos y otros estados Intencionales no son, como tales, objetos sintácticos (aunque pueden ser y normalmente son expresados en oraciones), y sus capacidades representacionales no son impuestas, sino que son intrínsecas (Searle, 1994, p. 13).

Los estados mentales, por su parte, representan la realidad de manera intrínsecamente intencional, es decir, su intencionalidad no les es impuesta; por el contrario, son por sí mismos actos intencionales, practicados de acuerdo con determinadas formas sociales. Por otra parte, los estados mentales tienen una base biológica, es decir, “están causados por las operaciones del cerebro al mismo tiempo que realizados en su estructura” (Searle, 1994, p. 15). Con base en esto, los actos de habla son un tipo de acciones humanas que parten de la capacidad que tiene la mente para relacionarse con el mundo. Cuando se emite, por ejemplo, la oración: “Prometo que estaré en la oficina mañana”, ésta no sólo se profiere intencionalmente, sino que expresa la intención de realizar efectivamente esta acción (Lucena, 2009, p. 26), o al menos se asume la obligación de hacerlo. Dicha intención corresponde a un estado mental, al igual que toda creencia y todo deseo. Según esto, la postura de Searle es internalista,

en cuanto que la intencionalidad propiamente dicha es una propiedad exclusiva del cerebro:

Searle mantiene una postura internalista a la hora de hablar de la intencionalidad, es decir, que los dos elementos más característicos de la intencionalidad, el contenido proposicional y el modo psicológico, se encuentran exclusivamente, según su postura, en la cabeza de la persona que tiene el estado intencional correspondiente (Arcara, 2008, p. 232).

Ahora bien, que Searle afirme que hay estados mentales intrínsecamente intencionales (esto porque existen estados mentales que, pese a ser conscientes, no son intencionales) lo separa de la mayoría de las ideas más influyentes de la filosofía de la mente (Searle, 1992, p. 14), por lo cual su pensamiento constituye una filosofía de la mente y una teoría de la intencionalidad con rasgos originales, pues, pese a que cronológicamente su interés comienza en la filosofía del lenguaje, éste sienta sus bases en la filosofía de la mente y no al contrario, como venían haciéndolo los analíticos, aunque se sabe deudor de esta tradición fundada por Frege, Russell y Wittgenstein, al igual que de Strawson.

Teniendo claro que para Searle la intencionalidad es una propiedad intrínseca de la mente y que el lenguaje la posee sólo de forma derivada o impuesta, en este aparte se procede a describir a grandes rasgos su teoría de la intencionalidad, pasando de los actos de habla a la estructura de los estados mentales.

Searle hace uso de conceptos aplicados ya en los actos de habla para desarrollar su teoría de la mente y explicar los estados mentales:

[...] la función principal del lenguaje es expresar nuestros sentimientos y pensamientos. Para Searle, cuando estamos realizando actos lingüísticos que no pretenden manifestar esos pensamientos y sentimientos, como las promesas, expresamos un estado intencional bajo la condición de sinceridad. Al igual que el acto ilocucionario [o acto de habla] se divide en la *fuerza ilocucionaria* y el *contenido proposicional*, los estados intencionales se dividen en el *tipo de estado* y el *contenido proposicional (en este caso contenido intencional)* y la *condición de satisfacción*. Actos de habla y estados intencionales comparten, a su vez, la obligatoriedad de la *dirección de ajuste* (Lucena, 2009, p. 71).

Searle define la intencionalidad como aquella característica de muchos estados y procesos mentales por la cual éstos se dirigen o son acerca de cosas del mundo. Son estados mentales, por ejemplo, creencias, deseos, intenciones, esperanzas, temores, entre otros. Estos poseen, como se ha dicho, intencionalidad intrínseca. De ésta se deriva, entre otros tipos

de intencionalidad, la intencionalidad lingüística, la cual es convencional y está presente en los actos de habla (Lucena, 2009, pp. 72-73). Así, el lenguaje depende de la intencionalidad, pero, a su vez, la intencionalidad posee una estructura lógica y, por ello, pueden analizarse los estados mentales intencionales de manera análoga a los actos de habla. Mientras estos se componen de una fuerza ilocucionaria con un contenido proposicional, los estados intencionales presentan un modo psicológico con un contenido intencional. El modo psicológico especifica el tipo de estado intencional (creencia, deseo, esperanza, miedo); por su parte, el contenido intencional es aquello hacia lo que éste se dirige:

[...] el contenido de un estado mental (como el contenido proposicional en el acto lingüístico) no debiera confundirse con el objeto de este pensamiento. El contenido forma parte del estado mental. El estado intencional no es sobre su propio contenido, sino sobre algún objeto (Lucena, 2009, p. 75).

En este sentido, cuando un hablante dice: “espero encontrar un lugar para sentarme en el parque”, el modo psicológico es la esperanza y encontrar un lugar para sentarse en el parque es el contenido intencional, aquello a lo que se dirige la espera.

De igual forma, tanto los actos de habla como los estados intencionales tienen una dirección de ajuste *palabras-mundo* y *mente-mundo*, respectivamente, la cual depende del modo psicológico. Las hipótesis, las percepciones, los recuerdos y las creencias tienen una dirección *mente-mundo*, debido a que estos modos psicológicos son verdaderos o falsos de acuerdo a si representan verdaderamente o no la realidad a la que se dirigen. En los deseos e intenciones, en cambio, el mundo debe ajustarse a ellos para que sean verdaderos, por lo cual la dirección de ajuste es *mundo-mente*. Los modos psicológicos son satisfechos si se cumplen las condiciones por las cuales es posible decir que la representación de la realidad se corresponde verdaderamente con ella.

Lo anterior lleva a la pregunta por cómo se relacionan los estados intencionales con la causación de efectos reales. Al respecto, “Searle sostiene que los seres humanos estamos biológicamente constituidos para aprehender directamente efectos que provocamos mediante nuestras acciones y, efectos provocados en nosotros por los objetos que percibimos” (Lucena, 2009, p. 79).

En otras palabras, la intencionalidad es causalmente autorreferencial, lo que implica que, para que sea intencional, un efecto causado debe corresponder a la intención de un estado mental determinado. Así pues,

intención y acción están íntimamente conectados, pese a que con ello no se garantice la correspondencia entre la intención de realizar una acción y la acción misma.

Con todo, Searle hace una distinción entre la intención previa, la cual constituye la primera causa de la acción que representa, y la intención en acción, que es lo que se hace con el fin de llevar a cabo dicha acción. Como ejemplo de esto, entrar a la casa de un amigo es la intención previa, mientras que tocar la puerta es la intención en acción. Que la intención previa no se lleve a cabo necesariamente en la intención en acción es lo que se conoce como libertad o libre albedrío.

Dicho esto, es casi imposible entender un estado intencional sin contemplarlo dentro de un conjunto de estados intencionales y bajo unas condiciones materiales y sociales específicas:

Un estado intencional sólo determina sus condiciones de satisfacción –y solamente así es el estado que es– dada [su] posición en una Red de otros estados intencionales y respecto de un Trasfondo de prácticas y supuestos pre-intencionales que ni son ellos mismo[s] estado[s] intencionales ni son parte de las condiciones de satisfacción de los estados intencionales (Searle, 1992, p. 34).

95  
S

La totalidad de nuestros estados intencionales y sus condiciones de satisfacción están determinados, según lo anterior, por el conjunto de capacidades, habilidades, tendencias, hábitos, disposiciones, predisposiciones no cuestionadas y ‘saber hacer’ (Lucena, 2009, p. 84), las cuales son comunes –en cuanto se manifiestan en la mente de cada persona–, preceden sus estados mentales intencionales y, pese a estar antes de la representación (pese a ser pre-representacionales), enmarcan o contextualizan (y, por ende, posibilitan) la representación de la realidad por parte de ellos. Esto quiere decir que la intencionalidad de los estados mentales tiene lugar sólo en el contexto de una comunidad lingüística que sigue las mismas reglas y realiza prácticas institucionalizadas.

Como se puede ver, los actos de habla y los hechos institucionales guardan estrecha relación. Ciertamente, “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas” (Searle, 1994, p. 22), y los hechos institucionales son aquellos que son realizados al interior de una institución humana. De igual forma, para Searle, toda institución es un sistema de reglas constitutivas:

Todo hecho institucional tiene como base un(a) (sistema de) regla(s) de la forma “X cuenta como Y en el contexto C”. Nuestra hipótesis de que hablar un lenguaje es realizar actos de acuerdo con reglas constitutivas

nos introduce en la hipótesis de que el hecho de que una persona haya realizado un cierto acto de habla, por ejemplo, haya hecho una promesa, es un hecho institucional (Searle, 1994, p. 60).

Una comunidad de hablantes puede comprenderse entre sí porque domina las mismas reglas y usa, por convención, mecanismos simbólicos para representar algo, es decir, porque está regida por un sistema de reglas constitutivas: por una institución. En este sentido puede hablarse de una relación ya no sólo entre hablantes, sino también de la relación entre dichos hablantes y el contenido del lenguaje.

Cuando dos hablantes discuten frente a un tema, dominan unas reglas del lenguaje y, a la vez, discuten sobre algo. Aquí los hablantes están refiriéndose a un particular del mundo, hacen referencia a un objeto, lo cual trasciende de la semántica a la pragmática: “Esta idea de Searle, es la que permite hablar de un trasladado del estudio del lenguaje al ámbito de la pragmática; ámbito en el que se asume que todo agente al hablar realiza acciones lingüísticas efectuadas bajo el cumplimiento de ciertas condiciones (Cuchumbé, 2014, p. 76)”. La comunicación siempre implica estados mentales de los hablantes dirigidos a cosas, es decir, estados mentales con contenido, y está mediada por las intenciones que se expresan en los actos de habla.

Lo anterior lleva el problema al terreno de la epistemología. Toda conversación es un hecho institucional que está siempre aduciendo a la veracidad de las referencias con respecto a los objetos y a la intencionalidad de los hablantes con respecto a los mismos:

[...] los hechos institucionales se asientan siempre en reglas constitutivas y si se pretende comprender los hechos institucionales resulta esencial comprender la intencionalidad, pues ésta refiere al modo de representación conceptual en virtud de lo cual la representación es acerca de algo, está dirigida a algo (Cuchumbé, 2014, p. 76).

El lenguaje no es, como ya se ha dicho, intrínsecamente intencional. Sin embargo, es un “mecanismo de representación indicado para pensar o simbolizar algo, elaboración cognitiva que depende del lenguaje pues parte del contenido del pensar o simbolizar es que en esa sentencia se satisface condiciones que existen sólo en relación con un sistema lingüístico” (Cuchumbé, 2014, p. 77), por lo cual es, a su vez, “condición previa de toda conducta y de toda realidad institucional” (Cuchumbé, 2014, p. 77). En este sentido, el lenguaje se constituye en causa de la existencia de toda institución.

## Rasgos constitutivos del lenguaje y lenguaje computacional

Ahora bien, al igual que los hablantes humanos, los computadores también siguen reglas, de forma que, ante una pregunta, un computador puede hoy en día responder acertadamente y, en la mayoría de los casos, en el mismo idioma que el hablante. Una pregunta consecuente sería: ¿hay alguna diferencia entre el lenguaje humano del lenguaje computacional?, la cual remite, asimismo, a la pregunta por los rasgos constitutivos del lenguaje.

Ya se ha dicho que hablar un lenguaje es seguir reglas. Ahora bien, profundizar un poco en el seguimiento de reglas es útil para describir lo que es propio del lenguaje, pues el significado está intrínsecamente ligado al dominio de las reglas:

Aprender y dominar un lenguaje es (*inter alia*) aprender y haber dominado esas reglas. [...] cuando yo, hablando como hablante nativo, hago caracterizaciones lingüísticas del género especificado anteriormente, no estoy informando sobre la conducta de un grupo, sino que estoy describiendo aspectos de mi dominio de una habilidad gobernada por reglas (Searle, 1994, p. 22).

El dominio de una regla (o de un sistema de reglas) bajo la cual se emite una expresión es equivalente a comprender su significado, de la misma forma en que comprender el significado de una expresión es dominar la regla (o el sistema de reglas) bajo la cual fue dicha o escrita. Este dominio de las reglas hace parte de los procesos mentales que, en cuanto se orientan hacia un objeto, están guiados por las reglas que siguen hacia el contenido de los estados mentales, es decir, hacia el significado de las expresiones. En síntesis, el seguimiento de reglas produce la conducta:

Para entender adecuadamente la relación causal entre el significado de la regla y la conducta, es necesario indicar que Searle se propone hacer algo más que una explicación de las propiedades formales de la conducta; antes bien, le importa demostrar que ‘decir que estoy obedeciendo la regla es decir que el significado de la regla, esto es, su contenido semántico, juega algún género de papel causal en la producción de lo que efectivamente hago’ [Searle, 2001, 54 citado por Cuchumbé, 2014, p. 79].

La conducta, que aparece ya en la hipótesis de Searle, a saber: que hablar un lenguaje es tomar parte de una conducta, es el desarrollo, mayor o menor según sea el caso, de unas capacidades que, pese a no ser en sí mismas intencionales, subyacen a estructuras intencionales y disponen al

hablante para dar respuestas adecuadas. Así, cuando dos hablantes se comunican están, a la vez, ejercitando, en mayor o menor medida, sus capacidades mentales adquiridas a partir del seguimiento de reglas, las cuales son convencionales, es decir, hacen parte de una institución. Seguir una regla es, por lo tanto, un ejercicio, en primer lugar, semántico, en cuanto se aprende el significado de la regla mientras se adquieren disposiciones y capacidades para expresar algo, y en este ejercicio, aunque de forma no intrínseca sino impuesta, la sintaxis de las oraciones, la cual depende de las convenciones de una comunidad lingüística.

La diferencia entre el lenguaje humano y el lenguaje computacional es, entonces, que mientras el primero es intencional, el segundo sigue procesos formales según fines específicos. La mente humana se ocupa en las cosas siguiendo reglas de significado convenidas en la comunidad lingüística y, con base en ellas desarrolla determinadas conductas:

[...] la argumentación de Searle lleva a la conclusión de que seguir la regla no es un mecanismo formal que sirve para describir la conducta, sino un rasgo constitutivo del lenguaje que causa la conducta del agente, pues cuando el agente realiza un acto de habla ‘su inconsciente internalización de las reglas actúa realmente de manera causal para producir esa particular estructura sintáctica’ [Searle, 1995, 151 citado por Cuchumbé, 2014, p. 80]

El profesor Nelson Cuchumbé complementa esta explicación de Searle con dos principios de la estructura de la intencionalidad. El primero consiste en que el éxito o el fallo de una acción está determinado por la intencionalidad; el segundo en que las intenciones causan los movimientos con los cuales se llevan a cabo las acciones, tanto porque hacen que éstos acontezcan, como porque poseen contenido proposicional. Por lo tanto, la intencionalidad de la conducta es producto de la intencionalidad de la mente (Cuchumbé, 2014, p. 81).

El software del computador, por su parte, procesa información formal y ejecuta, de acuerdo con dicha información, las funciones para las que ha sido diseñado. Un cajero automático, por ejemplo, procesa la información dada cuando el usuario digita los datos necesarios y, en consecuencia, ejecuta la acción para la que fue diseñado: expedir dinero.

Lo que ocurre cuando se solicita dinero al funcionario del banco que ejerce como cajero es distinto, si bien a simple vista el resultado es el mismo. El funcionario también posee en su mente la estructura sintáctica de la información, pero no porque su cerebro esté diseñado para entregar el dinero solicitado de acuerdo con los datos suministrados, sino que, a dife-

rencia del cajero automático, al cual se le insertó la estructura sintáctica, el funcionario la ha generado de acuerdo con las disposiciones y capacidades adquiridas mediante el seguimiento de reglas (ejecuta una conducta) y, con base en ellas, comprende el significado de la información, la procesa y efectúa la acción de entregar el dinero al usuario de forma intencional. En palabras de Cuchumbé, “el computador sólo realiza operaciones en el nivel sintáctico, mientras que la mente realiza acciones en el nivel de la simulación y duplicación de los pensamientos y las sensaciones” (2014, p. 82).

Dado esto, el contenido semántico significativo corresponde al sistema lingüístico que determina las creencias, los deseos, las sensaciones y los pensamientos a los que los hablantes se dirigen mediante las palabras con las cuales, convencionalmente, emiten referencias a objetos del mundo<sup>3</sup>. Los diferentes tipos de estados mentales (creencias, deseos, sensaciones, pensamientos, etc.) “poseen siempre contenidos plenamente intencionales que son creados por la mente o capacidad de representación determinada por el lenguaje” (Cuchumbé, 2014, p. 84).

Como corolario, para Searle, “un programa de computador no puede jamás ser una mente, porque la mente constituye una experiencia intencionada causal que capacita a los seres humanos para realizar acciones no sólo de simulación, sino también de multiplicación de los pensamientos y las sensaciones” (Cuchumbé, 2014, p. 84).

Según esto, es posible decir que, a partir de la intencionalidad, la mente no sólo manipula símbolos formales, tal como lo hacen los computadores, sino que crea significados y los asigna a los objetos del mundo con base en el seguimiento de una (un sistema de) regla(s) convencional(es). Debido a que los computadores no pueden hacer esto, no tienen, por ende, la capacidad de crear instituciones, tales como el dinero, la política, la escuela, la religión y el matrimonio.

## Conclusiones

Todo acto de habla es una intención expresada en una oración e implica la referencia, la cual, a su vez, relaciona un concepto a un conjunto de objetos mediante una serie de descripciones identificadoras. Ahora bien, la mente es esencialmente intencional, no sólo en el ámbito cognitivo, es decir, en cuanto piensa conscientemente en objetos, sino también, y sobre todo, en el volitivo, en cuanto que tiene la determinación voluntaria de ordenarse hacia un fin. Hacer esta claridad permite que el problema de la intencionalidad pueda abordarse sin dar lugar a confusiones, debido



a que da cabida a todos los actos intencionales, entre ellos los actos de habla. Éstos son intencionales por imposición, es decir, por la fuerza ilocucionaria que se les impone al hablar según reglas determinadas y con base en el contenido intencional y el modo psicológico del estado mental correspondiente.

Lo anterior da pie a pensar que el lenguaje y el pensamiento no son lo mismo, sino que son análogos, pues mientras que la mente es intrínsecamente intencional, el lenguaje posee una intencionalidad derivada o impuesta. No obstante, el lenguaje es un puente entre la mente y las cosas y el contexto en el cual la intencionalidad puede desarrollarse, de ahí que proporcione tesis sólidas a partir de las cuales puede fundarse una teoría del conocimiento y de la racionalidad adecuada para responder a los problemas que han surgido actualmente en ámbitos tales como el de la ciencia, la moral, la comunicación, la telecomunicación y la religión. Esto porque la intencionalidad está relacionada directamente con la objetividad, la cual se mueve en el ámbito de la semántica y la pragmática.

Hoy en día, el problema de la inteligencia es ampliamente discutido. Las ciencias cognitivas mantienen el debate frente a la inteligencia artificial y su posible equiparación con la inteligencia humana. Al respecto, la teoría de la intencionalidad de John Searle, la cual, como se ha visto, tiene como eje transversal el lenguaje, aporta sobremanera a la discusión. La intencionalidad es el rasgo constitutivo del lenguaje, y hasta ahora sólo los seres humanos cuentan con ella. La inteligencia humana es, entonces, el modelo según el cual funciona lo que se denomina Inteligencia Artificial, y no al contrario. Esto lleva a decir que la comunicación sigue siendo un hecho exclusivamente humano, pese a que el lenguaje formal puede dar y recibir información de manera efectiva, facilitando los procesos institucionales y dando posibilidad a nuevos adelantos técnicos, científicos, sociales, políticos, escolares, etc. Estas instituciones, no obstante, son el fruto y el desarrollo de una comunidad lingüística que crea y dinamiza significados.

## Notas

- 1 Searle dice que los objetos lingüísticos y ficticios tienen una existencia parasitaria. Éstos últimos sólo existen en el mundo de la ficción, de manera que podemos decir que Sherlock Holmes existe, pero hablar de la esposa de Sherlock Holmes es una completa falsedad. De igual forma, la capa roja de Caperucita es en verdad roja. Esto significa que la existencia parasitaria es tal porque se deriva de las reglas de la existencia propiamente dicha (cf. en Searle, 1994, pp. 86-87)
- 2 Cabe recordar que Searle extrae las siguientes reglas de la función proposicional del acto de prometer, y que, a partir de él extiende el análisis a todos los actos de habla:

Regla 1: P ha de emitirse solamente en el contexto de una oración cuya emisión predica algún acto futuro A del hablante H. Sin esta regla no son posibles las demás.

De las condiciones (4) y (5) se extraen las reglas 2 y 3 o reglas preparatorias, a saber: Regla 2: p ha de emitirse sólo si el oyente S preferiría que H hiciese A a que no hiciese A, y H cree que S preferiría que H hiciese A a que no hiciese A.

Regla 3: p ha de emitirse solamente si no es obvio tanto para H como para S que H no hará A en el curso normal de los acontecimientos.

La condición de sinceridad (6) genera la regla 4 o regla de sinceridad:

Regla 4: p ha de emitirse solamente si H tiene la intención de hacer A.

De igual forma, la regla 5 o regla esencial se extrae de la condición esencial (7):

Regla 5: La emisión de p cuenta como la asunción de una obligación de hacer A. Esta regla no puede aplicarse si las reglas 2 y 3 no se cumplen. Por otra parte, sin la regla 5 no existe promesa, por lo cual ésta es una regla constitutiva del acto de prometer, mientras que las reglas de 1 a 4 toman la forma de imperativos (Searle, 1977, p. 13).

- 3 Para Searle, una proposición no es sólo una aserción, sino toda expresión en la que se predica algo de un objeto: “Imaginémonos un hablante y un oyente y supongamos que en circunstancias apropiadas el hablante emite una de las oraciones siguientes:

1. Juan fuma habitualmente.
2. ¿Fuma Juan habitualmente?
3. ¡Juan, fuma habitualmente!
4. ¡Plugiuese al cielo que Juan fumara habitualmente!

[...] Al emitir 1 un hablante está haciendo (lo que los filósofos llaman) una aserción, en 2 está planteando una pregunta, en 3 está dando una orden y en 4 (en una fórmula un tanto arcaica) está expresando un anhelo o deseo. Y al realizar cada uno de esos cuatro actos diferentes el hablante realiza otros ciertos actos que son comunes a los cuatro: al emitir cualquiera de esas oraciones el hablante se refiere a, menciona o designa un cierto objeto, a saber: Juan, y predica la expresión «fuma habitualmente» (o una de las formas de su conjugación) del objeto referido. De este modo, diremos que en la emisión de las cuatro la referencia y la predicación son las mismas, aunque, en cada caso, aparezca la misma referencia y predicación como parte de un acto de habla completo que es diferente de cualquiera de los otros tres. Así separamos las nociones de referir y predicar de las nociones de actos de habla completos, tales como aseverar, preguntar, ordenar, etc. La justificación de esta separación reside en el hecho de que puede aparecer la misma referencia y predicación al realizar diferentes actos de habla completos” (Searle, 1994, p. 32).



## Bibliografía

ARCARA, Paolo

- 2008 La mente en John Searle: intencionalidad y causalidad. *Excerpta e dissertationibus in Philosophia*, 18, 205-293. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/7209>

CUCHUMBÉ, Nelson

- 2014 Lenguaje y rasgos constitutivos en John Searle: aporte al estudio de los procesos mentales. *Praxis Filosófica*, 38, 71-87. Disponible en: <http://praxisfilosofica.univalle.edu.co/index.php/filosofica/article/view/2842/2851>

LUCENA, Isabel

2009 *La ontología política de John R. Searle. Un análisis desde la teoría de los hechos institucionales*. Sevilla: Aconcagua libros.

PUJADAS, Lluís

1988 Intención, intención e intencionalidad. *Taula*, 10, 29-41. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Taula/article/viewFile/70626/89819>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

2014 *Diccionario de la lengua española* (23° ed.). Madrid: Espasa. Disponible en: <http://dle.rae.es>

SEARLE, John R.

1977 ¿Qué es un acto de habla? Traducido por Luis M. Valdés Villanueva. Revista *Teorema*, 1-17. Disponible en: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/23275>.

1992 *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*. Trad. Enrique Ujaldón Benítez, revisión de Luis M. Valdés Villanueva. Madrid: Tecnos, S.A.

1994 *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Trad. Ediciones Cátedra. Barcelona: Planeta-De Agostini.

102



Fecha de recepción del documento: 27 de agosto de 2016

Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016

Fecha de publicación del documento: Enero de 2017

LA FORMALIZACIÓN LÓGICA DEL LENGUAJE  
COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL ANÁLISIS OBJETIVO  
DEL DISCURSO Y LA ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA

---

The logical formalization of language  
as a starting point for speech objective analysis  
and scientific argumentation

*WILLIAM ORLANDO CÁRDENAS-MARÍN\**

Universidad Politécnica Salesiana/ Quito - Ecuador  
wcardenas@ups.edu.ec

*DARWIN BELLINI REYES SOLÍS\*\**

Universidad Politécnica Salesiana/ Quito - Ecuador  
dreyes@ups.edu.ec

*FRANK BOLÍVAR VITERI BAZANTE\*\*\**

Universidad Politécnica Salesiana/ Quito - Ecuador  
fviteri@ups.edu.ec

**Forma sugerida de citar:** Cárdenas-Marín, William Orlando, Reyes Solís, Darwin Bellini, & Viteri Bazante, Frank Bolívar (2017). La formalización lógica del lenguaje como punto de partida para el análisis objetivo del discurso y la argumentación científica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 103-125.

---

\* Candidato a Doctor (Ph.D.) en Filosofía. Máster en Administración de Instituciones Educativas. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Docente a tiempo completo Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE). Código Orcid: [orcid.org/0000-0003-4696-457X](https://orcid.org/0000-0003-4696-457X)

\*\* Candidato a Doctor (Ph.D.) en Filosofía. Máster en Educación. Licenciado en Filosofía. Docente a tiempo completo Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación de Cerebro y Ciencias Cognitivas (GICCG).

\*\*\* Candidato a Doctor (Ph.D.) en Filosofía. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Técnico - Docente a tiempo completo Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación de Cerebro y Ciencias Cognitivas (GICCG). Código Orcid: [orcid.org/0000-0003-3126-4781](https://orcid.org/0000-0003-3126-4781)

### Resumen

El presente artículo hace un recorrido histórico de los procesos lógicos para lograr una formalización rigurosa del lenguaje. Desde sus inicios en Grecia hasta las propuestas contemporáneas de la lógica simbólica o matemática. Se realiza una ubicación general de los avances en las diferentes épocas para luego explicar el proceso de formalización lógico del lenguaje cotidiano a partir de la lógica clásica; luego de ello se postulan algunas limitaciones de la formalización clásica y se procede a explicar el proceso moderno de formalización; en un tercer momento, se hace referencia a la importancia del manejo formal del lenguaje en el análisis del discurso y la validación de teorías científicas, valorando el lenguaje formal de la lógica y de la matemática como sistemas para la construcción de la ciencia. La formalización del lenguaje apoya con veracidad los manejos de la argumentación científica y que luego se puede traducir en aplicaciones tecnológicas. El objetivo del artículo es analizar los procesos de formalización del lenguaje a través de un análisis histórico de la lógica, para la determinación de los elementos lógicos que aportan a la formalización del lenguaje y a la construcción de argumentos científicos válidos; y, se alcanzará por medio del planteamiento de las preguntas: ¿Qué aportes filosóficos constituyen los postulados más relevantes para la evolución del análisis lógico? ¿Cuáles son las limitaciones que presenta la lógica clásica o aristotélica ante la lógica simbólica estructurada por Frege? ¿Cuáles son los aportes a partir de la formalización lógica del lenguaje para el análisis del discurso y la estructuración de la ciencia?

### Palabras clave

Lógica, proposición, tablas de verdad, formalización del lenguaje, discurso, argumento científico.

### Abstract

This article makes a historical overview of the logical processes to achieve a rigorous formalization of language. Since its inception in Greece to contemporary proposals of symbolic or mathematical logic. A general location of progress at different times is performed in order to explain the process of logical formalization of everyday language from classical logic. Then some limitations of classical formalization are postulated and proceeds to explain the modern process formalization; in a third stage, it is referred the importance of the formal use of language in discourse analysis and scientific theories validation, valuing the formal language of logic and mathematics as systems for science construction. The formalization of language truthfully supports the handling of scientific argument and then can be translated into technological applications. The aim of this paper is to analyze the formalization of language through a historical analysis of logic, for determining the logical elements which contribute in language formalization and the construction of valid scientific arguments; and it will be achieved through the approach of the questions: What philosophical contributions are the most important principles for the development of logical analysis? Which are the limitations of classical or Aristotelian logic to symbolic logic structured by Frege? Which are the contributions from the logical formalization of language to discourse analysis and structuring of science?

### Keywords

Logic, proposition, truth tables, language formalization, speech, scientific argument

## Introducción

El presente artículo titulado *La formalización lógica del lenguaje como punto de partida para el análisis objetivo del discurso y la argumentación cien-*

*tífica*, centra su atención en la evolución del análisis lógico del discurso, desde los planteamientos antiguos hasta las estructuras lógicas binarias que servirían de fundamento para la construcción de teorías científicas.

El objetivo del artículo es analizar los procesos de formalización del lenguaje a través de un análisis histórico de la lógica, para la determinación de los elementos lógicos que aportan a la formalización del lenguaje y a la construcción de argumentos científicos válidos.

El análisis lógico del lenguaje no constituye un estudio reciente y superfluo, sino que tiene larga tradición en el campo filosófico. A lo largo de la historia los análisis lógicos se han ido haciendo más profundos y estructurados, de manera que se ha consolidado como una ciencia válida para la estructuración del pensamiento, de manera que ha tenido un lugar fundante en la filosofía. Pero existen algunas escuelas del pensamiento que invalidan la funcionalidad de la formalización lógica del lenguaje, dado que argumentan en pro de una apertura lingüística, de manera que el lenguaje, para aquellos, no podría ser analizado lógicamente; estos postulados se observan principalmente en los planteamientos filosóficos que tienen una influencia pos-estructuralista, y desde estos aportes se hace de lado el componente lógico en el lenguaje. Este problema repercute en la comprensión que el individuo tiene de la filosofía, del lenguaje y de la construcción de la ciencia. De acuerdo con lo mencionado, en el ámbito académico se hace presente el problema de la exclusión del lenguaje lógico formalizado como elemento necesario para el análisis del discurso y la argumentación en la ciencia, dejando así al lenguaje desprovisto de los criterios de objetividad que la lógica aporta.

La importancia del tema radica en que, a raíz de lo mencionado en el párrafo anterior, ciertas vertientes de la filosofía con influencia pos-estructuralista defienden que el lenguaje tiene una amplitud que no puede ser abarcada por el análisis lógico, de manera que la lógica formal pierde todo valor para la realidad, pero sucede que los productos científicos, las teorías académicas y el lenguaje en general requieren de estructura y análisis lógico para su correcta comprensión; es aquí donde se hace evidente la actualidad de la temática planteada, dado que se considera de vital importancia reafirmar la necesidad y utilidad de la formalización lógica del lenguaje en la actualidad.

Para el desarrollo del artículo se han tomado en consideración las siguientes preguntas problematizadas: ¿Qué aportes filosóficos constituyen los postulados más relevantes para la evolución del análisis lógico? ¿Cuáles son las limitaciones que presenta la lógica clásica o aristotélica ante la lógica simbólica estructurada por Frege? ¿Cuáles son los aportes a



partir de la formalización lógica del lenguaje para el análisis objetivo del discurso y la estructuración de argumentos científicos?

De acuerdo con lo que se ha mencionado, se sustenta la idea de que la formalización del lenguaje fortalece la objetividad de la argumentación científica y aquello permitiría que luego se puedan desarrollar aplicaciones tecnológicas.

La metodología utilizada en el documento es histórica-bibliográfica, analítica y crítica; esto porque se emplea recursos bibliográficos para recopilar datos históricos y procedimentales sobre la formalización lógica del lenguaje, se realiza una descomposición de los elementos fundamentales del análisis lógico con una explicación de dichos procesos de validación y, por último, se estructura un argumento crítico que valide la necesidad de categorías lógicas en el discurso y en la ciencia.

En un primer momento se realiza una ubicación general de los avances en las diferentes épocas para luego explicar el proceso de formalización lógico del lenguaje cotidiano a partir de la lógica clásica; luego de ello se postulan algunas limitaciones de la formalización clásica y se procede a explicar el proceso moderno de formalización; en un tercer momento, se hace referencia a la importancia del manejo formal del lenguaje en el análisis del discurso y la validación de teorías científicas, valorando el lenguaje formal de la lógica y de la matemática como sistemas para la construcción de la ciencia.

106



## Elementos históricos sobre el análisis lógico formal del lenguaje

El problema del lenguaje constituye una de las principales preocupaciones de la filosofía a lo largo de la historia, aunque específicamente la preocupación no es por el lenguaje como tal, sino por las dimensiones en torno a su uso. Como ejemplo de este punto se puede tomar las alegorías de Zenón “donde se niega el principio de movimiento haciendo un uso inadecuado del principio de negación” (Sanguineti, 2000, p. 27), el cual es meramente lógico, aunque en aquella época no se le consideraba como tal, pues el problema en cuestión era el movimiento.

La sofística, desde sus inquisiciones filosóficas, presenta una serie de argumentos y problemas en torno al lenguaje y al uso del mismo. Algunos de sus argumentos contruidos para responder a Sócrates están cargados de una serie de detalles lógicos y filosóficos reducidos a juegos lingüísticos.

Luego de este periodo, Aristóteles presentó a la Lógica como *Órganon*. No se vuelca a hacer de este *Órganon* un asunto ontológico o un logos a ser analizado, sino que lo presenta como un instrumento que permite el conocimiento riguroso y válido: “La historia de la lógica comienza con Aristóteles, quien pudo decir con orgullo que había escrito el primer tratado de lógica formal” (Geach, 1985, p. 41).

La aristotélica se estructura como una lógica de relaciones entre sujeto-predicado dentro de la proposición o juicio y se da valor a la predicabilidad de los argumentos. De ahí que “Aristóteles parece haber dado con una diferencia que sirve para distinguir al menos aquellos nombres y predicables que dicen relación a objetos temporales” (Geach, 1985, p. 42). Luego el mismo autor presenta que lo predicativo del argumento se puede negar, mas no se puede negar el nombre que está en posición de sujeto (Geach, 1985). Aquí vemos que Aristóteles presenta preocupación particular por el lenguaje, aunque no se pueda llamar formalización como tal, sí se puede tomar como un primer paso hacia la reducción del lenguaje a partes sintácticamente simples para establecer una comprensión.

La construcción de silogismos y argumentos constituye un primer paso para formalizar el lenguaje: se busca formalizar con el fin de generar estructuras lingüísticas acordes a reglas que puedan ser fácilmente comprendidas. Formalizar el lenguaje no es una vanidad, sino que tiene un fin: facilitar la comprensión de lo que se quiere transmitir, dejar de lado ambigüedades que pueden generar problemas de comprensión: “En Aristóteles las ideas existen solo en la mente humana, pero se corresponden a la realidad, trae consigo el verdadero nacimiento de la lógica” (Sanguinetti, 2000, p. 27).

Luego de Aristóteles aparece uno de los intentos más enigmáticos por estructurar una lógica formal, la que corresponde a la escuela Estoica-Megárica, que, basándose en reducciones, paradojas y el cálculo proposicional buscan generar una lógica formal en el lenguaje. Estos pensadores eran conocidos por su afición por la dialéctica y la retórica, pero el centro de la reflexión de esta escuela serán:

Los razonamientos proposicionales, que son clasificados como válidos o inválidos. Los primeros son definidos como aquellos en los que la negación de la conclusión es incompatible con la conjunción de las premisas. Estos pueden ser: verdaderos (premisas verdaderas) o falsos (cuando tienen por lo menos una premisa falsa o cuando no son válidos). Los argumentos verdaderos se dividen a su vez en demostrativos y no demostrativos. Los inválidos son aquellos en los que no se cumple la propiedad señalada para los válidos (Alessio, 2008, p. 38).



El valor de esta escuela es que permitió el desarrollo de una lógica sentencial axiomática en la que se plantea un análisis estructural de las conectivas, así como también de las propiedades formales de las mismas (Bochenski, 1976). Un aporte fundamental que permite comprender que la formalización del lenguaje en este recorrido histórico no se quedará estática en ninguna época, sino que se irá retroalimentándose, con nuevas propuestas.

También se le debe a este grupo de filósofos la paradoja del mentiroso<sup>1</sup>, que ha generado una serie de problemáticas y discusiones a lo largo de la historia y que en la Edad Media será revisada exhaustivamente por parte de los estudiosos de la lógica.

“Durante la Edad Media, la lógica alcanzó un desarrollo notable, pues bebieron de varias fuentes: griegas, musulmanas, judías, y con sus propias aportaciones lograron una síntesis envidiable” (Campos Benítez, 2006, p. 208). Se retoman los problemas de la lógica que habían sido estudiados por los griegos, pero el tema principal radicará en la enseñanza de los problemas que se presentan en la lógica. Por ejemplo, el pensamiento en torno a la lógica y al lenguaje de Boecio a inicios de la Edad Media y, Guillermo de Ockham que cierra con el periodo medieval.

Boecio, comentarista y traductor de la obra Aristotélica, se convierte en puente entre la cultura grecolatina y la Edad Media, presentó también “una elaboración de la técnica en lógica formal... busca formular una regla de sustitución para las variables sentenciales; desde luego que no formula a manera de tal regla, sino mediante la descripción de la estructura de la formula” (Bochenski, 1976, p. 148). Puso estos temas como puntos de partida para el desarrollo de una larga discusión escolástica y medieval en torno al tema de las implicaciones (Bochenski, 1976). Boecio propondrá una serie de silogismos hipotéticos como conclusión de su especulación en torno al desarrollo de la lógica realizada por los estoicos, es un acercamiento a la formalización del lenguaje, busca una serie de reglas haciendo uso de conectores, reduciendo el lenguaje a sus estructuras básicas y presentando un análisis de la conclusión de las premisas desde la lógica aristotélica para proponer nuevas alternativas:

El reporte de Boecio sostiene que estas premisas negativas son equivalentes a afirmaciones de predicado indefinido (‘no capta’ = ‘es no captador’), por lo que se sugiere inmediatamente que Aristóteles aceptaría la equivalencia o la equipolencia entre proposiciones categóricas cuantificadas de distinta calidad (y los mismos términos), o sea que aceptaría la obversión o el Canon de Proclo y, en consecuencia, equivalencias formales en su lógica (Correia, 2013, p. 137).

De ahí que el comentario de Boecio constituya, con el aporte de otros pensadores, un análisis exhaustivo de la lógica aristotélica, aunque muchas veces se le señale como copista del pensamiento de Aristóteles: la empresa de traducir y comentar la obra del Estagirita es muy loable en las condiciones y contextos de aquella época, constituyéndose sus traducciones en libros oficiales de la época: “Esta versión latina fue la empleada como texto entre los libros académicos de la *Logica vetus*, hasta el siglo XIII. A la traducción hay que añadir las dos ediciones de sus comentarios” (García, 2012, p. 90).

La lógica en la Edad Media, resulta hasta la actualidad un ámbito desconocido y de cierto modo descuidado, sobre todo por lo temas centrales y transversales de la época. Aparecen autores que continúan con el legado griego, interpretándolo y comentándolo. Aquí aparecen Santo Tomás, Duns Escoto, Pedro Hispano, Guillermo de Shyreswood (Bochenski, 1976). No se tiene una visión panorámica de la lógica y la formalización del lenguaje en esta época, pero no se puede negar la existencia de intentos por entender a esta disciplina y al lenguaje desde la perspectiva que le se quiere dar en este trabajo. Aparecen problemas como las paradojas, los universales, la suposición, analogías, apelaciones, entre otros que se utilizan en los ámbitos escolásticos para el desarrollo de los temas filosóficos y teológicos imperantes en la época (Bochenski, 1976).

Otro autor fundamental en el desarrollo de la lógica es Guillermo de Ockham, quien en su obra *Summa Lógica* desarrolla la teoría del nominalismo extremo en la que se ubica el autor. Con el nominalismo responde sobre todo al problema de los universales, presentándolos como nombres que responden a conceptos que surgen de un proceso de cognición; es decir, responden a un paso de la experiencia sensible hasta la abstracción mental. En su obra presentará este problema de una manera magistral y claramente diferenciada: “La Suma de Lógica se compone de tres partes. En la primera de ellas, Ockham se ocupa de los términos, en la segunda, de las proposiciones y en la tercera, de los silogismos y formas de argumentación demostrativa” (Dueñas, 2013, p. 6). Por esto es fundamental comprender la importancia de la figura de Ockham en el desarrollo de la lógica pues este autor no solo intenta entender la lógica, sino que esboza una teoría en torno a ella:

En Ockham encontramos una innovación: considera también aquellos silogismos en los que una de las premisas se toma en sentido compuesto y otras en sentido dividido. Al mismo tiempo desarrolla formalmente con admirable penetración, toda la silogística modal partiendo de sus presupuestos estructurales (Bochenski, 1976, p. 239).

La proposición se postula como representación de la realidad, por lo que básicamente se preocupara por aquellos enunciados que tienen una relación directa con la realidad. Entonces se puede evidenciar que “el concepto universal es como una representación intelectual y abstracta que se puede aplicar a muchos objetos en el mismo sentido” (Vanegas Carvajal, 2009, p. 173).

Guillermo de Ockham también se convierte en un revolucionario para su época, por el principio de economía, con el que busca separar aquellos conceptos innecesarios de los conceptos que permitan acercarse a la ciencia y a la realidad. De ahí que es fundamental comprender que la lógica de este autor busca encontrar las estructuras básicas del lenguaje para evitar decir cosas innecesarias. En su obra fundamental establecerá un análisis desde la proposición hasta la argumentación como tal, estableciendo desde allí este principio.

Una vez pasada la Edad Media, se abre paso una lógica de transición en la que nos encontraremos con Leibniz, quien rompe con la lógica venida de Port Royal, para introducir en la lógica aristotélica numerosos elementos nuevos o los que desarrolla de manera novedosa como son la elaboración de métodos de reducción, método de sustitución y el diagrama euleriano, es por esto que se lo llamará el padre de la lógica matemática (Bochenski, 1976).

Con el apareamiento del problema de la ciencia moderna también van a aparecer otros ámbitos en los que la lógica va a encaminarse, sobre todo por la influencia de la matemática y la física en el desarrollo del lenguaje. Este nuevo lenguaje necesita recurrir a estas ciencias para constituirse en un lenguaje preciso que pueda responder a las necesidades de las nacientes ciencias:

“Este tipo de lógica consiste fundamentalmente en que las reglas de las operaciones se refieren a la forma de los signos y no a su sentido tal como en las matemáticas” (Bochenski, 1976, p. 282), es decir, se evidencia una preocupación esencial por la estructura del lenguaje dejando de lado lo que hay detrás. Otra de las revoluciones fundamentales de este nuevo tipo de lógica es “partir del sistema puramente formal para después pasar a una interpretación en el lenguaje ordinario” (Bochenski, 1976, p. 282) con el fin de establecer un lenguaje puro que esté lejos de los problemas de interpretaciones o de ambigüedades, es decir, caminar hacia un lenguaje que respete las reglas y así dar paso a la formalización.

Aparecen en este periodo autores como Frege, quien busca formalizar y axiomatizar el lenguaje de una manera precisa que luego será retomado por autores como Peano, Russell, Whitehead quienes se unirán

al camino de desarrollar una lógica matemática y a simbolizar el lenguaje. Se llega a dos principios fundamentales: Toda verdad matemática puede ser traducida en verdad lógica y toda prueba matemática puede ser traducida en prueba lógica (Alessio, 2008, pp. 47-51).

El desarrollo de este tipo de lógica permitirá posteriormente pasar del lenguaje ordinario a la formulación de un lenguaje artificial que permitirá el desarrollo de algoritmos tecnológicos y aplicados a la ciencia, este paso permite así como en la Edad Moderna el despunte de la ciencia, a la lógica transformarse en una herramienta de la tecnología para formular programas, sistemas y demás aparatos que se constituyen en ejes de la vida actual.

El paso de la lógica clásica a la moderna lleva muchos siglos y por lo tanto se cometieron errores o se olvidaron ciertos aspectos, pero es fundamental comprender que este proceso de comprensión del lenguaje ha permitido la generación de los sistemas actuales. En el siguiente apartado se hace un recorrido explicativo desde la lógica clásica hasta la lógica simbólica contemporánea.

## Nociones sobre la formalización clásica del lenguaje

Como se ha podido constatar en el apartado anterior el proceso de consolidación de la lógica desde sus inicios hasta los procesos contemporáneos ha tenido múltiples componentes, mismos que la han llevado a un nivel superior en el análisis del discurso y la validación de teorías científicas.

A continuación se explica el proceso de formalización lógico del lenguaje cotidiano en un primer momento a partir de la lógica clásica, y luego de ello se postularán las limitaciones de la formalización clásica y se procederá a explicar el proceso moderno de formalización.

El inicio de la lógica remonta, como ya se ha podido ver, a los estudios de Aristóteles sobre el lenguaje. En torno a las formas discursivas se esbozan leyes y reglas para el correcto razonamiento, mismas que siguen vigentes en la actualidad, a pesar de las nuevas indagaciones lógicas de la modernidad.

La lógica clásica se caracteriza por la descomposición de proposiciones y razonamientos, en términos simples que permitan validar su estructura. Al respecto Gómez (2012) enuncia que “La lógica clásica de predicados asume igualmente que la proposición atómica es la unidad del discurso asertórico. Por ende, allí cada enunciado complejo también es una cadena articulada de proposiciones atómicas” (p. 264).

El punto de partida para la formalización lógica es la realidad, entendida en la línea en la que Wittgenstein la explica, es decir como aquello que se da efectivamente, el darse efectivo de las cosas, lo concreto (Wittgenstein, 2001 [1921]). En sintonía con el autor, aquello que se puede enunciar, y los datos que interesan en el ámbito de la ciencia, son aquellos que parten de la realidad, los datos que pueden ser corroborados y replicados.

Si bien el punto de partida es lo concreto, el plano lógico no requerirá luego de lo concreto, sino que estructurará las leyes lógicas que rigen dicha realidad; a esto hace alusión Cabanzo (2012) cuando enuncia que “La lógica formal parte igualmente de lo concreto, el lenguaje cotidiano y sus argumentos, para ir haciéndose cada vez más abstracta. Nos suministra leyes y, posteriormente, estas leyes nos ayudarán en los casos particulares” (p. 19).

De acuerdo con lo que se ha mencionado, se hace evidente en el estudio lógico la existencia de reglas definidas sobre las que se deben estructurar los razonamientos empleados en el discurso. A continuación se esbozan los cuatro tipos de enunciados clásicos –aristotélicos– que se conocerán con el nombre de proposiciones categóricas<sup>2</sup>, las mismas que poseen una calidad y cantidad, y tienen la condición de no repetirse ambas en una misma proposición, y reciben por nombre una vocal que defina su forma específica, de la siguiente manera:

*Todo S es P* – Universal, Afirmativa – Forma A  
*Ningún S es P* – Universal, Negativa – Forma E  
*Algún S es P* – Particular, Afirmativa – Forma I  
*Algún S no es P* – Particular, Negativa – Forma O

Las cuatro proposiciones que se han enunciado constituyen los elementos necesarios para la construcción de un razonamiento, pero el lenguaje cotidiano demuestra que se hace bastante complicado hablar en términos proposicionales fijos, dado que si alguien menciona: *las rosas son hermosas* entonces dicho enunciado puede estructurarse en una proposición categórica del tipo A, de manera que se transforma a *todas las rosas son hermosas*. Si bien el ejemplo planteado es bastante sencillo, existen enunciados mucho más complejos, y convertirlos a su forma típica<sup>3</sup> implica un análisis más profundo, como el siguiente ejemplo muestra: si se dice que *no todo lo que brilla es oro*, entonces se busca la forma de encajar la oración en una proposición categórica que respete la cantidad y la calidad originales, situación que encaja en la proposición de tipo O *algunas cosas que brillan no son oro* (Copi & Cohen, 2014; García, 2012; Gamut, 2011).

Como se ha podido apreciar la labor de transformar el lenguaje cotidiano a una forma típica que permita validar su estructura se torna una labor compleja, pero necesaria, dado que solo así podrán analizarse los razonamientos con el mayor rigor posible, eliminando ambigüedades en el discurso. En este sentido Gómez (2012) menciona que:

Una de las tareas básicas de la lógica consiste en investigar las condiciones bajo las cuales se puede asegurar que la verdad de un determinado enunciado *A* se desprende de otros enunciados... cuyas verdades ya se legitimaron... (p. 33).

Al hablar de cadenas de enunciados o cadenas proposicionales ya se entra al campo del razonamiento, el mismo que requiere un grado de análisis mayor, pero que se rige a reglas en las que no habrá cabida para excepciones discursivas.

Un razonamiento es una cadena de proposiciones categóricas y el nombre apropiado en el campo del análisis lógico es silogismo categórico. La lógica clásica clasifica los silogismos por su modo –el tipo de proposiciones categóricas que posee– y por su figura –la disposición que tienen sus términos dentro del silogismo. Así el razonamiento *todo niño es goloso, puesto que los traviesos son golosos y los niños son traviesos* pasaría a su forma típica así:

Todo travieso es goloso (proposición categórica de la forma A)  
Todo niño es travieso (proposición categórica de la forma A)  
*Conclusión:* Todo niño es goloso (proposición categórica de la forma A)

Además se puede ver que el término *travieso* que se repite en las dos proposiciones iniciales, llamadas premisas, y que se conoce como término medio, forma una figura designada como figura 1 –de las cuatro figuras posibles dada la distribución del término medio–. Así se estructura el razonamiento de forma silogística, situación que facilita decir si es válido o inválido lo que se dijo en lenguaje ordinario; en este caso es válido el razonamiento ya que, ya sea por validación por medio de Diagramas de Venn o a través de las reglas formales, todo silogismo de la forma típica AAA-1 es válido, sin importar el contenido existencial que posea (Copi & Cohen, 2014; García, 2012; Gamut, 2011).

Si bien la forma de análisis lógico clásico aún sigue vigente y sus reglas no entran en contradicción entre sí, estas formas tambalean cuando el individuo se enfrenta a estructuras proposicionales un poco más complejas, como en el caso de los condicionales. Tómese por ejemplo el condicional *si hoy llueve, no iré a clase; está lloviendo, por ende no iré a*

*clase*; ante este enunciado la lógica aristotélica o clásica pierde toda capacidad analítica, no habría forma de validar este tipo de argumentos con el análisis silogístico aristotélico. Es por ello que los lógicos modernos se vieron en la necesidad de revolucionar el análisis lógico, revolución que lleva a cabo Gottlob Frege (Martínez, 2010, p. 19).

Se analizará a continuación la importancia que presenta la lógica moderna al análisis del lenguaje, hasta el punto de ser necesaria la formalización para la estructuración de teorías válidas en el campo de la ciencia.

## Formalización lógica contemporánea del lenguaje

Dadas las limitaciones que presentó la lógica clásica en el análisis y estructuración de lenguajes más complejos, y mucho más apegados al ámbito de las ciencias, se hace necesaria una lógica que mejore sustancialmente la simbolización y estudio del discurso, es así que según Martínez (2010):

En el siglo XX la lógica da otro gran salto en dos sentidos respecto a la lógica antigua: a) formaliza de forma completa el lenguaje de las proposiciones con que se forman los razonamientos y b) se libera de la ontología antigua subyacente en el esquema 'S es P'... (p. 19).

Este aporte se da principalmente en los estudios lógicos-matemáticos de Frege, quien inventa un sistema que pueda abarcar tanto las inferencias aristotélicas como aquellos argumentos en los que la lógica aristotélica no podía aplicarse. Frege desarrolla dicho sistema simbólico por su interés en las matemáticas, con la finalidad de demostrar que estas no eran más que una extensión de la lógica (Mounce, 1983, pp. 13-18).

La lógica contemporánea, que es conocida ampliamente como lógica simbólica, permite analizar argumentos mucho más amplios y los reduce a expresiones de corta extensión con la finalidad de facilitar su estructuración y, posteriormente, definir su validez y criterios de verdad. Tómese como elemento de análisis el ejemplo del apartado anterior:

*Si hoy llueve, no iré a clase; está lloviendo, por ende no iré a clase*

Este argumento puede fácilmente ser analizado y validado con las categorías lógicas fregeanas, de la siguiente manera:

Se designará con una letra a cada elemento atómico del argumento así, llueve = L, ir a clase = C, la negación de un término será representada por el símbolo  $\neg$  que se usa tradicionalmente con dicho fin, por último se puede apreciar que el argumento es condicional, de manera que se empleará el conector funcional veritativo de la implicación  $\rightarrow$ . Dada esta reducción de términos se obtiene el mismo argumento en su forma simbólica

$L \rightarrow \neg C$

$L$

Conclusión:  $\neg C$  (Copi & Cohen, 2014; García, 2012; Gamut, 2011).

El proceso presentado corresponde a la formalización del argumento, como se puede apreciar su estructura simbólica tiene menos palabras que el argumento en lenguaje cotidiano, es decir que se ha facilitado su comprensión de tal manera que incluso deja de lado las diferencias idiomáticas, es decir que así se tiene un esqueleto lógico que es común a todos los individuos del planeta que tengan cierto nivel de comprensión de lógica.

Pero la estructuración no es la finalidad de la formalización, sino que a raíz de ella se puede avanzar en el análisis lógico y se puede validar o invalidar el razonamiento, con la aplicación de diversos métodos, ya sea la aplicación de tablas de verdad o bien el proceso de deducción.

El argumento presentado es válido, dado que es parte de las reglas de deducción lógica y recibe el nombre de *Modus Ponens*, pero se puede corroborar su validez a través de tablas de verdad siguiendo la secuencia del razonamiento y colocando a los términos atómicos todos los ejemplos de sustitución posibles, así:

$L \ C \ \neg C \ L \rightarrow \neg C$

1 1 0 0

1 0 1 1  $\rightarrow$  En esta fila se valida el argumento

0 1 0 1

0 0 1 1

La validez del argumento es entonces corroborada por tablas de verdad, ya que en las filas donde las premisas  $L \rightarrow \neg C$  y  $L$  son ambas verdaderas, también la conclusión  $\neg C$  es verdadera (Copi & Cohen, 2014; García, 2012; Gamut, 2011).

Como se ha demostrado hasta el momento el proceso moderno de simbolización, si bien parece hacer más complejo el análisis del lenguaje, más bien hace mucho más mecánica la validación de argumentos al simplificar los términos constitutivos de las proposiciones y determinar estructuras factibles de análisis. En ese sentido es relevante la aseveración de que “La lógica proposicional es el sistema lógico más simple y básico que existe. Sus constantes lógicas son las conectivas y la negación” (Gamut, 2011, p. 27).

A diferencia de lo que varios individuos plantean sobre el empleo de la formalización lógica y la poca relevancia que reporta para el análisis del lenguaje y la comprensión de las estructuras del conocimiento, se



puede validar que su necesidad e importancia son indispensables, no se puede hacer ciencia sin bases lógicas, no se puede comunicar efectivamente sin estructuras lógicas, caso contrario el lenguaje se transformaría en una maraña de elementos ambiguos sin razón alguna, en esta línea es relevante lo que menciona Santamaría (2011) a continuación:

... los filósofos [y las personas que no emplean categorías lógicas en general] nos enredamos y confundimos fácilmente en discursos que en sus orígenes no representaban problema alguno; es como si estuviéramos hechizados a la hora de interpretar el lenguaje, enredando a nuestro paso toda la filosofía... más que dar respuestas definitivas, lo que la filosofía debe buscar y a lo que debe aspirar es a la claridad completa (p. 86).

Si bien la formalización lógica que se ha abordado en este apartado tiene una completa dirección deductiva, este tipo de inferencia es completamente válido para el análisis científico dado que al igual que la estructuración de las teorías científicas “El arte de la deducción o argumentación consiste en el dominio de las reglas lógicas que permiten extraer conclusiones partiendo de premisas” (García, 2012, p. 35), conclusiones que son válidas, como ya se ha tratado, siempre que la estructura sea lógicamente correcta.

De acuerdo con lo que se ha trabajado hasta el momento, la formalización permite analizar y validar lo que se dice, y dado que el hecho comunicativo es base de aquello que se estructura como ciencia, entonces el conocimiento de la lógica permite comprender de mejor manera el quehacer de las diversas ramas de la ciencia, es por ello que “... en conjunto, aunque desde diversas perspectivas epistemológicas, cada lógica adelanta una investigación sobre el razonamiento, sobre los mismos instrumentos del razonamiento y sobre las teorías que lo produce” (Gómez, 2012, p. 32), y después de avanzar en la comprensión del razonamiento, se hace posible la teorización coherente de nuevos postulados científicos.

En el siguiente apartado se aborda la importancia de la formalización del lenguaje a partir de diversos casos en los que se hace manifiesto este trabajo.

## Aportes e importancia de la formalización lógica del lenguaje

Este acápite anhela mostrar la importancia de la formalización del lenguaje para la comprensión de la realidad y que dicha formalización no se opone a las funciones emotivas o directivas que posee el lenguaje, sino que es un campo diferente. La formalización de los lenguajes apoya la

función informativa y argumentativa que posee el lenguaje, pero esto no le da un estatus de superioridad ni de inferioridad, sino que le ubican en un campo específico.

El lenguaje es un instrumento humano que permite comprender las diversas realidades que se presentan como tales, pero es un artificio que puede capturar la realidad, puede crear nuevos elementos de lo real o puede falsear el mundo que se presenta y engañar o generar aspectos falsos. Y ahí surge la complejidad de los análisis del lenguaje y las preocupaciones que la filosofía intenta dilucidar.

Frente a la posibilidad de los engaños del lenguaje y de sus usos, la lógica y en general el saber humano busca sistemas que permitan alcanzar un lenguaje que se convierta en un instrumento inequívoco, libre de falsas interpretaciones. Un lenguaje que permita un acercamiento a la realidad de los hechos y que elimine las posibilidades individuales de interpretación.

El lenguaje está lleno de emotividades, de sueños, fantasías y nada de ello es negativo, pues son funciones del lenguaje: expresar afectos, influir en el receptor y convencerle de algo, expresar emociones, generar mundos imaginarios literarios o artísticos son elementos cotidianos del lenguaje y son elementos vitales. Así se tiene que:

El lenguaje emotivo no tiene nada de anómalo, ni lo tiene el lenguaje no emotivo o neutro. Tampoco las almohadas o los martillos tienen nada de malo. Todo esto es cierto; pero no quiere decir que vayamos a tener éxito si tratamos de clavar clavos con almohadas, o que podamos sentirnos cómodos si tratamos de dormir apoyando nuestras cabezas sobre martillos (Ortiz, 1994, p. 28).

Ahora bien, entre esas funciones del lenguaje está la informativa (Copi & Cohen, 2014), aquella que refiere a un lenguaje usado para afirmar o negar proposiciones o para presentar razonamientos argumentativos. Y esa función lleva a otro campo del lenguaje, el que es motivo de estos apuntes.

Antes de enfrentar esta función se analizan ciertos prejuicios o imaginarios sociales que miran al lenguaje como algo mágico e inmediato y que genera errores permanentes o concepciones erradas de los usos lingüísticos:

a) La tentación de pensar que para iniciar una des-complejización de un acontecer se debe definir el término para así tenerlo claro y trabajar desde allí. Pero, esa dimensión solo revela ingenuidad, al pensar que definiendo el término se abarca la realidad, como si la definición fuese una ontología del ser. Esa es una noción medieval bastante superada en nuestros tiempos.

b) La concepción mágica de que al enunciar algo se convierte en una realidad, al enunciar la palabra, la realidad que esa palabra representa se convierte en un hecho concreto. Se escucha frecuentemente la idea mágica de que si repites lo que deseas se convierte en realidad, una idea que da a entender que solo enunciando la palabra, la realidad ontológica se hace.

c) La idea que los lenguajes emotivos son mejores que los lenguajes formales. Hoy corren por América Latina esnobismos teóricos defendiendo el sentir y atacando la razón y la ciencia, pidiendo que solo se sienta la realidad y que eso logrará un mejor ser humano. Sabiendo que son funciones diferentes del lenguaje y que sus usos especifican campos diversos de acción humana, se supera este prejuicio.

Ahora bien, la función informativa del lenguaje, aquella que refiere a un lenguaje usado para afirmar o negar proposiciones o para presentar razonamientos argumentativos. Es la búsqueda de un lenguaje emotivamente neutro, que reduzca o elimine la emotividad y que permita un texto en el que se pueda mantener la afirmación o negación de una proposición con base en datos empíricos o representaciones de acontecimientos que garanticen la proposición.

A partir de dichas proposiciones válidas se puede empezar a construir textos argumentativos que tiendan a defender o refutar un punto de vista frente a los interlocutores. En los lenguajes cotidianos la argumentación está presente en el diálogo, conversaciones o persuasiones en la que los interlocutores anhelan convencer al otro de la premisa planteada o de una conclusión a la que se ha llegado con base en una secuencia de proposiciones conectadas.

Como la función de la argumentación es convencer a otros acerca de la veracidad o aceptabilidad de lo que uno dice, las preguntas duraderas que la teoría de la argumentación estudia se relaciona con cuestiones de evaluación: qué es necesario para que una conclusión esté bien sustentada, qué criterios deberían regir la aceptación de un punto de vista, etc. Históricamente el estudio de la argumentación estuvo motivado por un interés en el mejoramiento del discurso o en la modificación de los efectos de ese discurso sobre la sociedad (Van Eemeren, Grootendorst, Jackson, & Jacobs, 2001, p. 308).

La teoría de la argumentación ha trabajado líneas que se independizan de la lógica formal y avanzan en racionalidades discursivas informales. Por ejemplo Tullmin en su texto *Los usos de la argumentación* (2003) trabaja desde una perspectiva discursiva sujeta a los contextos del mismo discurso que él denomina 'campos de argumentación' en donde

se aleja del énfasis en las formas lógicas y pone la fuerza retórica en la situacionalidad de la argumentación, en el contexto del texto.

Sin desconocer el valor de este campo de la argumentación para cuestiones sociales como el derecho, la retórica política y los aportes generados para el avance del discurso social en las interlocuciones legales y políticas públicas, no es a este campo al que el trabajo quiere referir.

En el fondo, la argumentación quiere alcanzar conclusiones de mutuo acuerdo, aceptables para los actores del debate. No es tan fácil en los actos cotidianos, pues la argumentación generalmente se mezcla con creencias, deseos, intereses humanos que afectan a la estructura racional y coloca pasiones discursivas. Así una creencia puede ser defendida a tal punto que no importa el argumento, sino solo el hecho de querer conquistar la aceptación del otro. En este punto se tiene ya un campo de violencia discursiva. Y justo para evitar ese tipo de ejercicio discursivo es que la filosofía y en especial la lógica plantea alcanzar un lenguaje estándar formalizado. Y aquí ingresa un nuevo tema: la necesidad de formalizar el lenguaje y alcanzar una estructura lingüística universal. De esta manera se enuncia que:

Desde la lógica de Aristóteles, el estudio de la argumentación ha seguido la tradición del análisis de la forma de la inferencia argumentativa independientemente de su contenido. El desarrollo de la lógica simbólica moderna es una respuesta directa a la preocupación por representar formalmente la estructura inferencial de argumentos aparentemente aceptables o inaceptables (Van Eemeren, Grootendorst, Jackson, & Jacobs, 2001, p. 311).

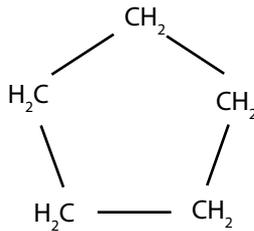
Esa formalización del lenguaje ha permitido un campo positivo en el desarrollo del saber humano, sobre todo el saber científico y técnico, pues al desarrollar un lenguaje formal se logra un mundo de posibilidades cognitivas y/o tecnológicas. Formalizar el lenguaje permite 'captar' un acontecimiento o un conjunto de hechos que se repiten y, ponerlos en un modelo estándar que simplifique su comprensión, su funcionamiento, sus interrelaciones.

Ese modelo estándar es un artificio, un nuevo lenguaje que diga de aquello que se quiere mostrar. En química, por ejemplo, para traducir a un lenguaje formal fenómenos tan complejos como las combinaciones de elementos químicos naturales se realizan fórmulas que permiten captar esas realidades en un lenguaje simple, y libre de subjetividades. Por ejemplo: NaOH es la Soda cáustica, muy útil en la manufactura de papel, jabón y limpiadores; para una molécula orgánica es posible mostrar en un



esquema que todos puedan entender su estructura, en una fórmula como la del ciclopentano cuyo uso aporta en el cuidado ambiental al momento de materiales de construcción (techos).

Figura 1  
Fórmula del ciclopentano



Fuente: Minas (s.f.)

120



Así se logra un lenguaje formal en la ciencia, en la que se genera una nomenclatura básica y un sistema de relaciones que permiten traducir realidades simples o complejas. Un lenguaje científico que permite entendernos en un mismo idioma sobre los mismos fenómenos. Los ejemplos simples que se colocan en este trabajo, pero solo buscan poner en escena elementos generales de la formalización en diferentes áreas. En biología, por ejemplo, para explicar una realidad compleja como la del genoma humano se realiza una formalización en la que se puede mirar su conformación.

Figura 2  
Cadena de AND – Genoma Humano



Fuente: Zamorano (2012)

La formalización del lenguaje es un sistema simple que traduce una realidad a un esquema lingüístico científico. Eso universaliza en gran medida el saber y permite el acceso a las personas, muy contrario a la idea de que las estructuras formales limitan el conocimiento y reducen el saber solo a los especialistas. De hecho, un lenguaje formal como la

matemática o la lógica son universales y por ello son de fácil acceso para gran parte de la población.

La lógica simbólica o matemática aportó elementos fundamentales para el desarrollo de la ciencia y de la tecnociencia al poner estructuras binarias de valor (verdadero/ falso 1/ 0) a las relaciones proposicionales. Por ejemplo, la conjunción, la disyunción, la implicación o la negación. Todas ellas con sus respectivos sistemas de valores en las diferentes posibilidades de verdad que se generan al relacionarse. Se muestra un simple ejemplo con la disyunción dada las proposiciones p q:

p	q	$p \vee q$
1	1	1
1	0	1
0	1	1
0	0	0

Las posibilidades son 4 y se puede representar en sistemas eléctricos o informáticos (Copi & Cohen, 2014; García, 2012; Gamut, 2011). En el siguiente gráfico de un sistema disyuntivo (eléctrico) se puede ver su veracidad. Siendo p el primer interruptor y q el segundo interruptor, se combina las posibilidades de prender p o prender q para ver si el foco se prende o no. Si p está prendido y q está prendido, el foco sí se prende. Si p está prendido y q está apagado, sí se prende el foco. Si p está apagado y q está apagado no se prende el foco.

**Figura 3**  
Ejemplo de un sistema disyuntivo



(El conector superior representa a p  
y el conector inferior representa a q)

Elaboración: W. Cárdenas, D. Reyes y F. Viteri (2016)

Se pueden colocar muchos ejemplos del uso tecno científico de los conectores; de hecho los aparatos electrónicos tienen estos elementos incorporados en sus estructuras de funcionamiento. Aunque el ejemplo es muy general, logra aproximar a la idea del funcionamiento de sistemas binarios: eso debido a tecnologías que aceptan solo dos valores, como la

electricidad que permite prendido/apagado; pasa/no pasa, 1/0. Aunque hoy las nuevas lógicas y las nuevas tecnologías buscan y logran otros sistemas no binarios. La mecánica cuántica, la inteligencia artificial muestran estas nuevas realidades o nuevos retos lógico matemáticos. Así es importante mencionar que:

Si uno muestra que la ciencia requiere lógicas no bipolares, se está mostrando que ciertos capítulos de la ciencia no se comportan como lo exige la concepción tradicional; así por ejemplo: lo que podríamos llamar hoy la mecánica cuántica; la teoría que hoy se llama de la decisión; lo que suele llamarse la teoría de la preferencia, muy importante para analizar cualquier discurso de la teoría política, necesitan al menos tres valores de verdad; así, el principio de indeterminación de Heisenberg, para cuya comprensión dentro de la mecánica cuántica se muestra que se necesita suponer que la mecánica cuántica es un discurso científico con una lógica trivalente, donde los valores de verdad son: verdadero, falso e indeterminado (entonces el principio de tercero excluido hay que reemplazarlo por el principio de cuarto excluido) (Gómez, 1976, p. 41).

La lógica contemporánea presenta los límites de la formalización en sistemas binarios y la necesidad de ingresar en lógicas no bipolares, solo se enuncia este nuevo campo del saber lógico matemático de mundo de hoy. Se sabe además que las nuevas lógicas trabajan ya estos presupuestos y las tecnologías de punta aplican estas nuevas formalizaciones del lenguaje.

## Conclusiones

Las teorías científicas o el desarrollo del pensamiento argumentativo han avanzado gracias a sistemas de formalización del lenguaje. Los saberes humanos cuyos lenguajes se formalizan evitan subjetividades y avanzan en la universalización de sus resultados permitiendo que se comuniquen de mejor manera y se distribuya los avances.

Los procesos históricos de la lógica han permitido profundizar en la comprensión del pensamiento humano, a la vez que han permitido su desarrollo y estructuración, para llegar a elementos contemporáneos superiores en relación con los postulados lógicos clásicos iniciales.

La lógica ha sido fundamental en el proceso de formalización del lenguaje para la producción científica y tecnológica de nuestra era. El aporte de los filósofos en el campo lógico desde los griegos, luego en el Medioevo, modernidad y etapa contemporánea han sido fundamentales para la construcción de teorías y explicaciones argumentativas en el

proceso científico y tecnológico. Con esto se ve que la formalización del lenguaje ha sido procesual en la historia de la lógica y ha evolucionado en el tiempo.

Si bien la lógica clásica permitió analizar el razonamiento desde una perspectiva estructural, es la lógica simbólica postulada por Frege la que permite trabajar con elementos argumentativos y simbólicos que fueron empleados a plenitud en el desarrollo de sistemas computacionales y en la formulación de teorías científicas válidas.

Los sistemas lógicos tradicionales, como la lógica aristotélica, se ven limitados frente a las nuevas realidades y problemáticas que enfrentan las explicaciones y necesidades de las teorías científicas. Existen nuevos elementos y por tanto nuevas lógicas que recogen sistemas de comprensión diferente.

Las aplicaciones de las estructuras lógicas son diversas, y estos criterios son analizados en el desarrollo de nuevas tecnologías dado que, por ejemplo, la base de los sistemas computacionales se mueve en términos lógicos simbólicos y matemáticos.

Como recomendación para futuras investigaciones en la temática se postula que la lógica contemporánea presenta los límites de la formalización en sistemas binarios y la necesidad de ingresar en lógicas no bipolares, entonces podría investigarse el ámbito del desarrollo desde dichas lógicas que no han sido punto de enfoque en el presente artículo.



## Notas

1. El mentiroso es la primera antinomia semántica real que se conoce, esta paradoja tiene un interés lógico realmente grande y fue objeto de serios y sendos estudios en la Antigüedad, Edad Media y siglo XX la cual en un primer momento apareció así: Un hombre afirma que está mintiendo. ¿Lo que dice es verdadero o falso?, luego aparecerán otras versiones, pero esta es la que se atribuye a Eubulides de Mileto (Bochenski, 1976).
2. Las explicaciones que se postulan a continuación se encuentran en los libros de introducción a la lógica más utilizados a nivel universitario, como Copi y Cohen (2014), Gamut (2011), García (2012), entre otros. En estos se podrá ver información y explicaciones mucho más detalladas, a las que no se entrará en el presente trabajo por su naturaleza y extensión.
3. Forma de proposición categórica.

## Bibliografía

- ALESSIO, Claudio  
2008 *Lógica y sentido común*. San Juan: Fondo Editorial.
- BOCHENSKI, Innocenzo  
1976 *Historia de la lógica formal*. Madrid: Gredos.
- CABANZO, Alfonso  
2012 *Lógica Básica*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- CAMPOS BENITEZ, Juan  
2006 La lógica medieval y enseñanza de la lógica. *La lámpara de Diógenes.*, 207 - 2017.
- COPI, Irving & Cohen, Carl  
2014 *Introducción a la lógica*. México D.F.: Limusa.
- CORREIA, Manuel  
2013 Los términos indefinidos en la lógica categórica y la idea de consecuencia lógica. *Notae Philosophicae Scientiae Formalis*, 128-139.
- DUEÑAS, Félix  
2013 *El problema de la referencia vacía de términos universales en Ockham: un estudio proposicional desde la teoría de las descripciones de Bertrand Russell*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- GAMUT, L. T. F.  
2011 *Lógica, lenguaje y significado. Volumen I. Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- GARCÍA, Carmen  
2012 *El arte de la lógica*. Madrid: Tecnos.
- GARCÍA, José  
2012 La consignificatio verbal (Peri hermeneias 16b 8 - 10): Ammonio, Boecio y Tomás de Aquino. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 19, 87 - 100.
- GEACH, Peter  
1985 Historia de las corrupciones de la lógica. *Themata*, 41 - 53.
- GÓMEZ, Ricardo  
1976 *Las teorías científicas. Desarrollo -estructura-fundamentación*. Buenos Aires: El Coloquio.
- GÓMEZ, Raúl  
2012 *Breves tratados de lógica y argumentación. Un enfoque integrado para humanistas*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- MARTÍNEZ, Vladimir  
2010 *Bases de Lógica Moderna*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- MINAS, ACADEMIA  
s.f. *Químicaorgánica.org*. Recuperado el 17 de Octubre de 2016, de Químicaorgánica.org: <http://www.quimicaorganica.org/cicloalcanos/77-nomenclatura-de-cicloalcanos.html>
- MOUNCE, Howard  
1983 *Introducción al "Tractatus" de Wittgenstein*. Madrid: Tecnos.
- ORTIZ, Richard  
1994 *Lógica*. Quito: Publiconti.



SANGUINETI, Juan

2000 *Lecturas analíticas. Una introducción a temas y problemas de la Filosofía Analítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

VAN EEMEREN, Franks, GROOTENDORST, Rob, JACKSON, Sally & JACOBS, Scott

2001 Argumentación. En: T. E. Van Dijk, *Estudios del Discurso. El Discurso como Estructura y como Proceso*. (págs. 305-333). Barcelona: Gedisa.

VANEGAS CARVAJAL, Edgar

2009 *Guillermo de Ockham (1285-1347/49) Franciscano - filósofo - teólogo - político*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

WITTGENSTEIN, Ludwig

2001 [1921] *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

ZAMORANO, Adriana

2012 *Módulo 4 “Bioquímica y biología molecular aplicada a las ciencias de la salud”*. Recuperado el 17 de Octubre de 2016, de *Módulo 4 “Bioquímica y biología molecular aplicada a las ciencias de la salud”*: [http://mediosdeense-nanzabioquimicaysalud.blogspot.com/2012\\_03\\_01\\_archive.html](http://mediosdeense-nanzabioquimicaysalud.blogspot.com/2012_03_01_archive.html)

Fecha de recepción del documento: 20 de agosto de 2016  
Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016  
Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016  
Fecha de publicación del documento: Enero de 2017





OS RITUAIS EDUCACIONAIS À LUZ DA FILOSOFIA  
DA LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN

---

LOS RITUALES EDUCATIVOS A LA LUZ DE LA FILOSOFÍA  
DEL LENGUAJE DE WITTGENSTEIN

---

The Educational Rituals in the Light  
of Wittgenstein's Philosophy of Language

CRISTIANE MARIA CORNELIA GOTTSCHALK\*

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/Brasil  
crisgott@usp.br

---

Resumo

A virada linguística promovida pela segunda fase do pensamento de Wittgenstein, em parte expresso em sua obra *Investigações Filosóficas*, influenciou fortemente a filosofia contemporânea e levantou novas questões para a filosofia da educação. Além de propiciar uma nova concepção de linguagem, seu novo método filosófico, também conhecido por terapia filosófica, possibilitou o esclarecimento de boa parte dos impasses e paradoxos da filosofia, em particular, os relativos aos conceitos de aprendizado, conhecimento, compreensão, pensamento, entre outros conceitos fundamentais do campo da educação. Meu objetivo neste texto será partir da crítica que Wittgenstein faz das observações do antropólogo britânico Frazer sobre rituais de civilizações antigas (publicada sob o título *Observações sobre "O Ramo de Ouro" de Frazer*), para esclarecer alguns equívocos educacionais nas pedagogias contemporâneas e apontar para a possibilidade de pedagogias que possam ser "preventivas", no sentido de se evitar dogmatismos no campo educacional em todos os seus níveis, desde os presentes nas diretrizes mais gerais dos documentos oficiais até os que se instauram nas práticas cotidianas do contexto escolar. A conexão de sua terapia filosófica com as questões educacionais se dará prioritariamente através da ideia de que o contexto escolar também abriga seus rituais, os quais, a nosso ver, possibilitam o esclarecimento das questões sobre ensino e aprendizado, e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do cotidiano escolar. Também recorrerei a uma recente teoria do significado de inspiração wittgensteiniana, a Epistemologia do Uso, para discutir o papel do professor em introduzir o aluno em jogos de linguagem, cujas bases "ritualísticas" de natureza convencional são vistas desta perspectiva epistemológica como sendo *a condição* para a aquisição de novos sentidos no contexto escolar, possibilitando, assim, a formação de alunos autônomos e críticos.

---

Palavras-chave

Rituais, persuasão, aprendizado, virada-linguística, Wittgenstein.

**Forma sugerida de citar:** Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia (2017). Os rituais educacionais à luz da filosofia da linguagem de Wittgenstein. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 127-148.

---

\* Doutora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Mestrado em Matemática Aplicada. Doutorado na área de Filosofia da Educação. Pós-doutorado em Filosofia da Educação. Pesquisadora do grupo "Filosofia da Linguagem e do Conhecimento" e coordenadora do grupo "Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática", cadastrados no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq; e membro do núcleo de sustentação do GT-Wittgenstein da ANPOF.

### Abstract

The linguistic turn promoted by the second phase of Wittgenstein's thought, in part expressed in his work *Philosophical Investigations*, strongly influenced contemporary philosophy and raised new questions for the philosophy of education. Besides providing a new conception of language, his new philosophical method, also known as philosophical therapy, enabled the clarification of many of the dilemmas and paradoxes of philosophy, in particular those related to concepts like learning, knowledge, understanding, thinking, among other basic concepts in the field of education. My goal in this text is to start from the criticism that Wittgenstein makes to the observations of the British anthropologist Frazer on rituals of ancient civilizations (published under the title *Notes on "The Golden Bough" Frazer*), to clarify some educational errors in contemporary pedagogy and point to the possibility of teaching methods that can be "preventive", in order to avoid dogmatism in education at all levels, from those present in the most general guidelines of official documents to the ones established in the daily practices of the school context. The connection of his philosophical therapy with educational issues will be given mainly by the idea that the school environment is also home to its rituals, which, in my view, allow the clarification of questions about teaching and learning, and consequently, a better understanding of the school routine. I shall also turn to a recent theory of meaning under Wittgenstein's inspiration, the *Epistemology of Use*, to discuss the teacher's role in introducing the student to language games, whose "ritualistic" bases of conventional nature are seen in this epistemological perspective as a condition for the acquisition of new meanings in the school context, thus enabling the shaping of independent and critical students.

### Keywords

Ritual, persuasion, learning, linguistic turn, Wittgenstein.

## Introdução

Este artigo aborda o tema do cotidiano escolar de uma perspectiva da filosofia da linguagem, em particular, a concepção de linguagem presente na obra dos escritos intermediários do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein. Teremos como objetivo ressaltar a dimensão linguística e transcendental de práticas docentes no contexto escolar, envolvendo regras transmitidas, na maior parte das vezes, tacitamente, que desempenham um papel fundamental na compreensão dos conteúdos curriculares. O problema se coloca quando se desconsidera o aspecto tácito do ensino e atribui-se ao o papel de um mero facilitador da aprendizagem, restando a ele apenas a função de propiciar condições para o desenvolvimento de competências e habilidades em abstrato, e onde o conhecimento passa a ser visto não mais como um fim, mas como um *meio* para alcançá-las, priorizando-se, assim, o "saber fazer" em detrimento do "saber quê". Esta abordagem pragmatista do ensino, a nosso ver, traz consigo dificuldades correlatas de aprendizagem, e retira do professor as suas ferramentas essenciais: os diferentes modos de apresentação dos conteúdos, que envolvem procedimentos de natureza convencional.

Em oposição à concepção indicada acima do trabalho docente, defenderei a ideia de que determinadas práticas no contexto escolar se assemelham aos rituais que estão na base de diversas culturas, no sentido de que são as condições para a constituição do próprio conhecimento, e não podem ser confundidas com informações acessadas pelos alunos - informações veiculadas em uma sociedade globalizada onde as tecnologias da informação têm tido uma expansão avassaladora. Também defenderei a ideia de que há uma dimensão ética intrínseca à esta atividade docente “ritualística”, na medida em que é através dela que o aluno é inserido em novas convenções de sua forma de vida, aprendendo a escolher, desde o início, dentre as diversas regras aprendidas, as mais pertinentes para a finalidade em questão, seja a resolução de um problema empírico, seja uma questão moral.

A importância e atualidade deste tema deve-se ao fato de que, cada vez mais, são propostos exames padronizados que têm como finalidade a avaliação do aprendizado dos alunos nas disciplinas escolares, reduzindo, assim, o ensino à preparação do aluno para a realização destes exames, e desconsiderando a relevância da avaliação formativa do aluno no contexto escolar, e a autonomia necessária do professor para realizá-la. Em outras palavras, pouca atenção tem sido dada efetivamente ao cotidiano escolar, e principalmente, ao papel do professor na constituição do “saber quê”.

Para esta reflexão, recorrerei às ideias do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, que desenvolveu um método caracterizado por ele como sendo análogo a uma “terapia filosófica”, com a finalidade de esclarecer confusões de natureza conceitual no campo da filosofia. Segundo ele, a maior parte destas confusões decorre de uma concepção referencial da linguagem a que os filósofos estão atrelados, levando-os a postularem pressupostos metafísicos que os enredam na linguagem. A nosso ver, estas confusões também estão presentes na filosofia da educação, quando se desconsidera os diferentes usos que fazemos de conceitos educacionais fundamentais. Para esclarecer algumas delas, pretendemos iniciar com parte da reflexão epistemológica de Wittgenstein, em particular sua crítica ao cientificismo presente na obra do antropólogo britânico, Sir James George Frazer, crítica que permite também esclarecer o cientificismo presente nas pedagogias contemporâneas, fundamentadas, em sua maior parte, em teorias psicológicas. Em seguida, aponto para algumas relações entre a abordagem antidogmática de Wittgenstein e a perspectiva de uma pedagogia “terapeutizada”, que leve em consideração a natureza convencional das condições de constituição do sentido.



Um dos principais resultados desta aproximação da reflexão de Wittgenstein sobre os rituais descritos por Frazer e a prática docente, é o de trazer à tona o aspecto persuasivo da atividade docente, componente fundamental para a constituição de sentidos no contexto escolar. O antidogmatismo do filósofo também nos serve de inspiração para sugerir a possibilidade de diretrizes pedagógicas de natureza preventiva, ou seja, que evitem os percalços de se desconsiderar os diferentes usos da linguagem na prática docente, que não se reduzem ao *modus operandi* dos cientistas. Concluo com ponderações sobre as relações entre os rituais escolares e o pensamento reflexivo e autônomo, sugerindo que o *modus operandi* do professor são condições não apenas para a ampliação dos modos usuais de pensar, como também para a formação ética do aluno. Com esta abordagem de inspiração wittgensteiniana, inverte-se, assim, a lógica pragmatista de que o professor seria apenas um propiciador de situações de aprendizagem ou de um promotor do “saber fazer” (o aluno deve “aprender a aprender”), na medida em que se procura ressaltar o seu papel fundamental como responsável pelos modos de constituição do “saber quê”.

Iniciemos, portanto, com algumas questões centrais da obra madura do filósofo austríaco, Ludwig Wittgenstein, com potencial de grande impacto na reflexão filosófica educacional.

## A virada linguística de Wittgenstein

Para o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, a questão fundamental ao longo de toda a sua obra era resolver o enigma de como se dá a transposição do abismo entre linguagem, pensamento e mundo: como é possível a representação, a compreensão e a comunicação? Como é possível que o que faça sentido para mim também faça sentido para o outro? Em outras palavras, seu interesse era fundamentalmente averiguar as condições para a constituição e transmissão de sentidos. Ao longo de sua investigação sobre o papel da linguagem nos processos de atribuição de sentidos ao mundo, além de dissolver boa parte dos enigmas filosóficos que desafiavam os filósofos de sua época, Wittgenstein trouxe contribuições inestimáveis não só para a filosofia, mas também para inúmeros outros campos do saber: a antropologia, a psicologia, a filosofia da ciência, as ciências sociais, a filosofia da matemática, e mais recentemente, a filosofia da educação.

Uma das questões cruciais da filosofia da educação, por exemplo, é a compreensão dos processos de transmissão de sentidos no contexto

escolar, que pode também ser expressa através das seguintes formulações: como sabemos que o que está sendo dito pelo professor é o mesmo que está sendo compreendido pelo aluno? Como avaliar esta compreensão? Como novos significados vão se constituindo ao longo da aprendizagem e qual é o papel do professor neste processo? Haveria um aspecto ético inerente a estas questões epistemológicas? Meu objetivo neste artigo não é o de dar respostas definitivas a estas questões, mas apresentar alguns apontamentos para o seu esclarecimento a partir da reflexão filosófica empreendida por Wittgenstein na segunda fase de seu pensamento, ao longo da qual ele concebe uma nova concepção de linguagem e também vai formular um procedimento de investigação, denominado por ele de “terapia filosófica”<sup>1</sup>.

Embora Wittgenstein tenha forjado conceitos chave para a aplicação de sua terapia filosófica aos problemas da filosofia, tais como, “jogo de linguagem”, “semelhanças de família”, “formas de vida”, “seguir regras” e “formas de vida”, dentre outros, irei focar no uso que ele faz da palavra “ritual”, presente em alguns de seus manuscritos considerados marginais pelos comentadores de Wittgenstein, publicados sob o título, *Observações sobre “O Ramo de Ouro” de Frazer*. Isto não significa que os conceitos acima não sejam acionados ao longo deste texto, mas apenas que a conexão de sua terapia filosófica com as questões educacionais se dará prioritariamente através da ideia de que o contexto escolar também abriga seus rituais, os quais, a nosso ver, possibilitam o esclarecimento das questões acima e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do cotidiano escolar<sup>2</sup>.

O autor de *O Ramo de Ouro*, Sir James George Frazer, era um antropólogo britânico do início do século passado, que estudou as crenças e mitologias de antigas culturas clássicas em várias partes da Europa, descrevendo e comparando suas cerimônias e rituais. Como se sabe, Wittgenstein em suas anotações publicadas sob o título de *Observações sobre “O Ramo de Ouro” de Frazer* faz uma crítica contundente às análises do antropólogo, principalmente quando este afirma que a magia seria essencialmente uma física falsa, ou uma medicina falsa, interpretando os rituais destas culturas como hipóteses primitivas de como o mundo é, como se sua própria cultura (de Frazer) estivesse em um estágio bem mais avançado em relação a elas. Por exemplo, o fato de um destes rituais celebrarem a iminente chegada da chuva através de danças e cânticos, era interpretado por ele como havendo uma crença primitiva (subjacente a este ritual) de que este comportamento causaria as chuvas tão desejadas, crença que teria o caráter de uma hipótese pré-científica, ainda incipiente

em relação às explicações mais elaboradas dos cientistas de sua época sobre o fenômeno da chuva. No entanto, como observará Wittgenstein em seus escritos, Frazer desconsidera o fato de que este ritual acontecia logo após a época da seca, ou seja, tratava-se na verdade de uma celebração dos tempos chuvosos que sucederiam, expressando-se valores cultuados por este povo, e não algum tipo de explicação de caráter pré-científico. Penso que esta e outras críticas que Wittgenstein endereçará às considerações científicas de Frazer são extremamente valiosas, não apenas tendo em vista responder a esta atitude dogmática do antropólogo e, conseqüentemente, antiética<sup>3</sup>, como também para o esclarecimento do papel dos rituais na constituição dos sentidos em geral e, em particular, nas dinâmicas escolares.

Veremos que em ambos contextos, tanto na descrição antropológica de costumes como na observação de práticas do contexto escolar, observa-se um mesmo espírito cerimonial, característico do ser humano, e que o distingue do animal.

132



## Um mesmo espírito

Como é possível compreender, tornar inteligível, ações, palavras, hábitos e instituições que são muito distantes das nossas? Estaríamos diante de um Outro interior tão obscuro, ou mais ainda indecifrável que o mundo interior de alguém que fizesse parte de nossa própria cultura? Na tentativa de desvendar práticas que nos parecem estranhas, estaria Frazer correto ao afirmar que as práticas ritualísticas de povos, aparentemente muito distantes do modo de vida ocidental de sua época, seriam de natureza hipotética, pré-científicas?

Como já mencionamos acima, contrapondo-se a esta perspectiva científica de Frazer, Wittgenstein esclarece ao longo de suas observações que as ações rituais desempenham um papel diferente das explicações das ciências, na medida em que possuem outro caráter, a saber, de *expressar* algo. Esta função expressiva dos rituais, segundo ele, não é exclusiva dos povos estudados por Frazer, mas também está entranhada em nossas ações cotidianas. Por exemplo, quando cumprimentamos alguém conhecido que encontramos na rua, ao fazermos determinados gestos de aprovação ou reprovação, ao sentarmos para apreciar um pôr-do-sol, ou ainda, quando participamos de uma missa ou de outras cerimônias religiosas, e também quando acreditamos que o sol vai nascer todos os dias, que um céu carregado vai trazer chuvas, enfim, inúmeros elementos do

mundo empírico estão entrelaçados com as nossas crenças mais profundas, e que não descrevem nada. São apenas expressões de nossos sentimentos e/ou celebrações do nosso cotidiano.

Também o cientista ao fazer um experimento tem suas crenças e ações ritualísticas, como as de que o mundo existe, que o tubo de ensaio e todos os demais instrumentos de seu laboratório não vão desaparecer de repente, que o seu experimento em qualquer lugar do mundo, sob as mesmas condições, poderá se repetir e se obterá os mesmos resultados; enfim, nenhuma ciência considerada como tal na cultura ocidental prescinde de certos rituais e crenças vinculadas a eles. E a função expressiva destes rituais, ou gramatical como Wittgenstein dirá mais tarde, não se confunde com a de nossos enunciados hipotéticos-explicativos. Segundo o filósofo, os ritos são *a forma de descrição*, o que nos permite atribuir sentido a nossa experiência e organizá-la de determinada forma, eles próprios não explicam absolutamente nada. Estes modos de agir cristalizados em nossos hábitos e costumes, são como o olho que vê: podemos descrever o que está sendo visto (nosso campo de visão), mas não temos como ver o próprio olho. E estas perspectivas pelas quais vemos os fatos do mundo nos parecem tão naturais, que não as colocamos em questão. Ainda segundo Wittgenstein, daí venha, talvez, o mito de que nossa alma escolheu o corpo antes do seu nascimento, pois parece ser este o sentimento, de pertença:

Se uma pessoa tivesse a liberdade de poder nascer numa árvore de uma floresta: então haveria aqueles que selecionariam a árvore mais bela ou a mais alta, aqueles que escolheriam a mais baixa e aqueles que escolheriam uma árvore média ou menor que uma média; e entendo que eles o fariam não por filistinismo, mas pela razão, ou pelo tipo de razão, pelo qual o outro escolheu a mais alta. Que o sentimento que temos pela nossa vida seja comparável ao da pessoa que pôde escolher o seu ponto de vista no mundo, está na base, creio, do mito – ou da crença – de que escolhemos o nosso corpo antes do nascimento (OROF, p. 203)<sup>4</sup>.

No entanto, este comprometimento/engajamento pelo modo de ver o mundo próprio de uma forma de vida<sup>5</sup>, não significa de modo algum a impossibilidade de compreender outros pontos de vista. Embora Wittgenstein reconheça a dificuldade de vencer as barreiras da vontade para que outros cenários sejam descortinados e compreendidos, isto não impede que novas ligações de sentido possam ser estabelecidas, conectando visões aparentemente tão opostas. Eis a tarefa da terapia filosófica de *Wittgenstein* aplicada às observações de Frazer: tornar transparentes os



fundamentos do sentido, mostrando a natureza convencional da organização de nossa experiência empírica. As consequências desta investigação têm uma conotação claramente ética, ou seja, não há um modo mais legítimo de organizar os fatos mais gerais da natureza, poderíamos inclusive, *imaginar* novos fundamentos para o sentido, como sugere Wittgenstein no exemplo abaixo:

Quão enganosas são as explicações de Frazer, vê-se – creio eu –, em que se poderia muito bem inventar os próprios costumes primitivos, e seria por um acaso se eles não fossem realmente encontrados em algum lugar. Quer dizer, o princípio segundo o qual esses costumes são ordenados é muito mais geral do que na explicação de Frazer, e está na nossa própria mente, de modo que podemos por nós mesmos conceber todas as possibilidades. (...) Pensemos que, depois da morte de Schubert, seu irmão cortou as suas partituras em pequenos pedaços, e deu aos seus discípulos preferidos alguns compassos desses pedaços. Este ato, como sinal de devoção, nos é compreensível do mesmo modo que o outro, as partituras intocadas, ninguém tendo acesso, preservadas. E se o irmão de Schubert as tivesse queimado, isso também seria compreensível como sinal de devoção (OROF, p. 196-97).

Assim, o que nos torna humanos não seria uma evolução unidirecional dos povos como descrita pelas ciências a partir das ideias de Darwin, por exemplo; mas exatamente as inúmeras possibilidades de compor e interpretar estes fatos, através de processos que abrangem uma espécie de “descolamento” de nossas reações animais meramente instintivas. Ainda em outro exemplo extraído da obra de Frazer, em que o antropólogo descreve o ritual do carvalho<sup>6</sup> praticado nas florestas da Europa entre os povos da antiguidade grega e latina, Wittgenstein ressalta que o que nos torna humanos dotados de um intelecto não é esta comunhão aparentemente indissociável entre homem e árvore, mas pelo contrário, um progressivo *afastamento* de nosso solo originário:

Poder-se-ia dizer que não foi a sua união (entre o carvalho e o homem) o que deu motivo a esse rito, senão talvez a sua separação. Pois o despertar do intelecto ocorreria com uma separação do solo originário, do fundamento originário da vida, de si. (O surgimento da escolha.) (MS 110, p. 298)  
(A forma do espírito que desperta é a veneração.) (OROF, p. 204)<sup>7</sup>

O rito, portanto, expressaria este afastamento que é anterior a uma explicação dos fatos. Contrapondo-se, mais uma vez, à interpretação da Frazer de que as ações ritualísticas fariam parte de uma atitude hipotética

pré-científica perante os fatos, ainda incipiente e supersticiosa, Wittgenstein ressalta as diferentes formas possíveis de organização dos fatos mais gerais da natureza.

Que a sombra de uma pessoa, que vemos como uma pessoa, ou a sua imagem no espelho, que chuva, trovoadas, as fases da lua, a mudança das estações, a semelhança e a diferença dos animais entre si e com as pessoas, as manifestações da morte, o nascimento e a vida sexual, em suma, tudo que as pessoas todos os anos percebem ao redor de si, se liguem de múltiplas maneiras entre si, é compreensível que desempenhem um papel no seu pensamento (na sua filosofia) e nos seus costumes, isto é claro, ou apenas o que nós realmente sabemos e é interessante.

Como poderia o fogo ou a semelhança do fogo com o sol deixar de causar uma impressão no espírito desperto do homem? Mas não talvez “porque ele não consegue explicar” (a tola superstição do nosso tempo) – Pois isso tornar-se-ia menos impressionante por meio de uma “explicação”? (OROF, pp.197-98)

135



Como Wittgenstein observa acima, as tentativas de explicação das ações ritualísticas apenas revelam projeções dos nossos próprios sentimentos sobre as práticas descritas. Aqui “a pá entorta”, como dirá Wittgenstein em seu conhecido parágrafo 217 das *Investigações Filosóficas*<sup>8</sup>, chegamos à rocha dura, e é assim mesmo que agimos. Se mesmo assim, insistirmos em extrair uma universalidade no comportamento humano, no máximo encontraremos na própria existência destas práticas um denominador comum, no sentido de que é através delas que organizamos os fatos mais gerais da natureza de modo diferentes e imprevisíveis e, neste sentido, não há fundamentos universais tendo em vista a produção de sentidos:

Eu não quero dizer que o fogo tenha que causar diretamente alguma impressão a todos. O fogo não mais, como qualquer outro fenômeno, é um fenômeno para uma pessoa e outro para outra. Pois, nenhum fenômeno é por si especialmente misterioso, mas todos podem vir a sê-lo para nós, e este é precisamente o característico no despertar do espírito do homem, que para ele um fenômeno venha a ter um significado. Poder-se-ia quase dizer que “o homem é um animal cerimonial” (2007, pp.198, grifo meu).

O fogo não *causa* algo que seria comum a todos os seres humanos, mas pode despertar o que Wittgenstein denominará de relações de sentido, cristalizando ações que pela repetição paradoxalmente afastam o homem do fenômeno natural, adquirindo um outro caráter, o de ima-

gem, sentidos que vão se cristalizando e que se tornam razões para as nossas ações significativas. Esta oposição entre razão e causa, ignorada por Frazer e por parte de muitos filósofos, será um dos alvos de aplicação da terapia de Wittgenstein ao longo de toda a sua obra. Segundo nosso filósofo, a confusão se dá ao não distinguirmos relações causais das relações internas, de sentido. Por exemplo, quando o antropólogo britânico coloca no mesmo plano práticas ritualísticas e a formulação de hipóteses explicativas sobre o mundo, como antecedendo em alguma medida a descoberta de leis naturais. Esta posição de Frazer revela o quanto ele ainda está atrelado a uma visão canônica da ciência, que o leva a pressupor um desenvolvimento das comunidades humanas que teria como ponto inicial “os selvagens”, com seus rituais supersticiosos, que potencialmente progrediriam até nós, “os civilizados”<sup>9</sup>.

136



Contra-pondo-se a esta visão civilizatória, Wittgenstein irá observar que também temos nossos rituais, ou seja, há toda uma mitologia presente na nossa linguagem que possibilita uma determinada compreensão do mundo, e não vice-versa: “Na nossa linguagem está assentada toda uma mitologia” (2007, p. 202)<sup>10</sup>.

Vejam, então, algumas implicações éticas desta nova concepção de linguagem na obra de Wittgenstein, ao se olhar para as condições do sentido no interior da própria linguagem, e que interessam sobremaneira ao campo educacional, em particular, o antidogmatismo que preside toda a sua reflexão filosófica, como pretendemos mostrar a seguir.

## O antidogmatismo de Wittgenstein

Para alguns autores, a luta de Wittgenstein contra o dogmatismo se mostra desde a primeira fase de seu pensamento tendo como finalidade a justiça como valor último a ser alcançado. Este valor, por sua vez, seria uma consequência de sua crítica à metafísica, que já teria vez no *Tractatus Logico-Philosophicus*<sup>11</sup>, na medida em que esta vertente filosófica envolve projeções dogmáticas e falsificadoras de pontos de vista filosóficos sobre a realidade. Segundo Kuusela (2008):

A luta contra o dogmatismo, por sua vez, é uma luta consigo mesmo e com os próprios preconceitos (onde quer que eles possam ter sido herdados).

Assim, a partir da meta de justiça exigências éticas se seguem. Pois, certamente, a exigência de auto-exame, ou mais concretamente, a demanda para se abordar os próprios preconceitos e outras tendências de pensa-

mento que podem falsificar a percepção da realidade e levar à injustiça, é uma exigência ética (2008, p. 285).

Penso que, para além da finalidade de se obter justiça, haveria em Wittgenstein uma preocupação ética ainda mais fundamental, vazia de qualquer conteúdo e que perpassa toda a sua filosofia, que é a possibilidade de escolha – escolha, inclusive para transgredir o que é imposto ou herdado– um treino para liberar a vontade de posições dogmáticas em qualquer área do conhecimento e/ou forma de vida. Segundo Moreno, os enunciados éticos e estéticos ganharão conteúdo cognitivo no segundo Wittgenstein, mas não no sentido apresentado pelos cognitivistas, de que seriam passíveis de verdade ou falsidade, ou mesmo de uma ideia mais flexibilizada de correção ou incorreção. Trata-se, sim, de um consenso que vai se estabelecendo entre os indivíduos sobre o bem e o mal, a felicidade e a infelicidade, sobre o verdadeiro e o falso, um consenso *inter-subjetivo* e *gramatical* através da incorporação de fatos do mundo por técnicas linguísticas diversas, os quais são erigidos em normas de ação e de pensamento, peculiares às diversas formas de vida. Estas formas de incorporação do mundo ao sentido, através de instrumentos linguísticos, têm seu fundamento elementar em ações de escolha voluntária, a partir de situações vividas sob a forma de um “solo originário”, como diz Wittgenstein. Normas e conteúdos éticos, estéticos e epistêmicos, até então indissociados, serão elaborados e distinguidos em jogos de linguagem complexos, mas guardarão as marcas de sua ligação íntima com o mundo, assim como da incorporação de fatos do mundo à significação pela linguagem. O intelecto desperta com a separação da vida relativamente ao solo originário, e este ato é ao mesmo tempo escolha e pensamento – que se manifesta sob a forma de rituais de adoração. Jogos estéticos, éticos e epistêmicos passam a organizar enunciados e comportamentos estéticos, éticos e epistêmicos, em que a escolha e a vontade têm um papel fundamental (Moreno, 2001, p.235).

É este trabalho da linguagem, que envolve a incorporação de fragmentos do empírico, que mostra seu aspecto, digamos, “cognitivo”. De resto, estes enunciados têm uma função essencialmente normativa, ou seja, trata-se de proposições gramaticais, e não empíricas. Agir eticamente, portanto, é ser guiado *voluntariamente*<sup>12</sup> por estas regras, quando o sujeito se torna capaz de optar por uma ação ou outra, no espaço regulado por elas –o que supõe a operação epistêmica elementar de formulação e de aplicação de regras.

No âmbito da atividade filosófica, a ação ética de Wittgenstein se traduz no seu método terapêutico que tem como finalidade a dissolução

das confusões filosóficas de seu tempo, presas a imagens que fixam nossa vontade gramatical<sup>13</sup>. Assim, através deste método vemos que qualquer argumentação a favor ou contra certos valores está apoiada em pressupostos linguísticos de natureza convencional, não há uma fundamentação última e universal, comum a todas as formas de vida, como insistimos no item anterior. Portanto, qualquer generalização seria uma atitude eticamente condenável,

a saber, generalizar o que sabemos ser o fruto de uma construção linguística culturalmente datada, mas que é apresentada como sendo a verdade absoluta, o fundamento definitivo. (...) A passagem pela terapia revela a natureza da verdade e dos fundamentos, e qualquer pretensão à generalização, nesse caso, não será ingenuidade ou falta de perspicácia, mas, no melhor dos casos, descuido para com as próprias imagens ou, então, vontade de dominação (Moreno, 2001, p. 264).

138



Este havia sido um outro equívoco de Frazer, a generalização de um método de descrição para a interpretação de comportamentos que pareciam ser estranhos aos nossos, como se os modelos da ciência de sua época fossem descrições mais legítimas das realidades observadas. Penso que a terapia da atitude cientificista do antropólogo possibilitou Wittgenstein a identificar e combater outros tipos de dogmatismos, que se encontravam também nas obras de outros pensadores, quando privilegiavam um ponto de vista como sendo *o* correto, ou *o* verdadeiro. Mesmo no caso de alguns deles, como Spengler, o terem influenciado de outras maneiras.

Nós só podemos mesmo evitar a injustiça –ou a vacuidade das nossas afirmações, no momento em que colocarmos o ideal na nossa reflexão como aquilo que ele é, a saber, como objeto de comparação –por assim dizer, como padrão de medida– no interior do nosso modo de ver as coisas, & não como o preconceito ao qual tudo *deve* se conformar. Este é, na verdade, o dogmatismo no qual a filosofia tão facilmente pode decair. Mas então qual é a relação entre uma reflexão como a de Spengler & a minha?

A injustiça de Spengler: O ideal nada perde da sua dignidade se ele for colocado como princípio da forma de reflexão. Uma boa unidade de medida (CV, pp. 30-31).

Spengler também teria sido cientificista como Frazer, ao propor um modelo ideal de evolução de uma sociedade, para a qual todas as outras se afastariam ou se aproximariam em maior ou menor grau. Do mesmo modo, Goethe também teria incorrido no mesmo erro, ao postular modelos paradigmáticos absolutos para representar o mundo empírico,

tal como a planta arquetípica em relação à qual todas as outras plantas se assemelhariam ou se diferenciaram entre si<sup>14</sup>. Embora ambos pensadores tenham inspirado fortemente Wittgenstein em seus procedimentos metodológicos, para o filósofo não haveria um modelo paradigmático privilegiado para compreender uma determinada sociedade ou para descrever uma planta, do qual os demais derivariam. O modelo é apenas um objeto de comparação, um princípio que seguimos de natureza convencional. Deste modo, seu método terapêutico se afasta de uma explicação naturalista, possibilitando, entre outras finalidades, a compreensão de como se dá a transposição do abismo entre linguagem, pensamento e mundo, ao dirigir o olhar de seu interlocutor para as inúmeras concatenações possíveis entre os diferentes modos de vida. E é neste sentido que podemos falar em compreensão de outras culturas: este processo se dá à medida em que vamos estabelecendo ligações internas entre elas e o nosso próprio modo de ver as coisas.

O conceito de apresentação panorâmica tem para nós a mais fundamental importância. Ele marca a nossa forma de apresentação, a maneira como nós vemos as coisas. (Uma espécie de “visão de mundo” tal como é aparentemente típica do nosso tempo. Spengler) Esta apresentação panorâmica proporciona a compreensão, que consiste precisamente em “ver as concatenações”. Daí a importância do encontrar os elos intermediários (OROF, pp. 200-1).

Para exemplificar o que seriam estes elos intermediários, Wittgenstein tece uma analogia do campo dos fatos com a geometria. Neste campo formal, recorreremos a técnicas geométricas para mostrar relações internas entre seus objetos ideais, por exemplo, como podemos passar do círculo para a elipse:

Um elo intermediário hipotético, entretanto, nada deve fazer nesse caso senão dirigir a atenção para a semelhança, para a concatenação, entre os fatos. Como se uma pessoa, quisesse ilustrar uma relação interna da forma circular com a elipse, e transformasse gradualmente uma elipse num círculo; mas não para afirmar que uma certa elipse factualmente, historicamente, teria se originado de um círculo (hipótese evolutiva), senão somente para aguçar nosso olho para uma concatenação formal.

Mas eu posso ver também a hipótese evolutiva como um Nada além, como uma vestimenta de uma concatenação formal (OROF, p. 201).

Retomando a crítica de Wittgenstein às explicações de Frazer sobre os comportamentos dos povos descritos, considerados pelo antropólogo como supersticiosos e mágicos, veremos que seus modos de agir não se

distanciam tanto assim dos nossos, se disponibilizarmos nossa vontade para estabelecer estes elos.

Frazer: "... That these observances are dictated by fear of the ghost of the slain seems certain;..." ("...Que essas observâncias sejam ditadas pelo medo do fantasma do assassinado, parece certo;...") Mas então por que usa Frazer a palavra "ghost" (fantasma)? Ele compreende, portanto, muito bem esta superstição, já que ele nos explica o que ela é com uma palavra supersticiosa e familiar para ele. Ou antes, ele teria que poder ver que também fala em nós algo em favor do modo de agir dos selvagens. – Quando eu, que não creio que haja em qualquer parte seres humanos sobre-humanos que possam ser chamados de deuses – quando digo: "temo a vingança dos deuses", isso mostra que eu (posso) quero dizer algo com isso, ou posso dar expressão a um sentimento, que não está necessariamente ligada àquela crença (OROF, p. 199).

140



Assim, do mesmo modo que através de procedimentos geométrico podemos ver relações internas entre o círculo e a elipse, nas descrições de rituais que nos parecem estranhos, ou mesmo aterrorizantes, as palavras "fantasma" e "sombra" desempenham o papel de elo intermediário entre nós e a forma de ver das comunidades descritas por Frazer: "(...) nada mostra melhor nosso parentesco com aqueles selvagens do que Frazer ter à mão uma palavra tão familiar para ele e para nós como "ghost" (fantasma) ou "shade" (sombra), para descrever a maneira de ver daquela gente" (OROF, p. 201).

De uma perspectiva wittgensteiniana, os rituais são a condição do que faz sentido e o que não faz sentido. Obviamente que na nossa cultura não adotaríamos determinadas práticas, consideradas por vezes bárbaras e aterrorizantes, como alguns dos rituais descritos por Frazer. Mas não porque seriam ininteligíveis para nós, tanto é que reagimos com horror e assombro, na medida em que estas ecoam em nós. Nossa linguagem abriga palavras, como assassinato, culpa, alma, fantasma etc., que permitem sim, *uma* compreensão do que se passava há tantos anos atrás. Através de elos intermediários, do mesmo modo que a elipse vai se configurando um círculo, somos capazes de ver as conexões dos rituais destes outros povos, aparentemente tão distante dos nossos, com as nossas próprias práticas ritualísticas; as quais não são verdadeiras nem falsas, apenas condições de sentido para nossas ações no mundo empírico e para o que passamos a dizer sobre ele. Estes rituais desempenham o papel de razões para as nossas descrições do mundo, se configuram como relações de sentido, e não de causa e efeito como ocorre no campo das ciências naturais.

Uma criança em uma comunidade muito distante da nossa, seja no tempo ou no espaço, apenas age no interior dos jogos de linguagem

em que está sendo introduzida, aprendendo a seguir regras, na maior parte das vezes tácitas, que delimitam o campo do que faz sentido, e do que não faz sentido. Não diz “a verdade”, apenas diz. É só bem depois que aprende a diferenciar enunciados verdadeiros dos falsos, como fazem os cientistas, e gradativamente, em nossa forma de vida ocidental, vai-se cristalizando em seu comportamento o ritual de se dizer predominantemente a verdade, sendo introduzida, assim, a um dos jogos de linguagem da ética, dentre outros possíveis.

Em que medida, então, as observações de Wittgenstein esclarecem o papel dos rituais no campo da educação? Quais seriam as contribuições de seu método terapêutico para a dissolução de confusões advindas de um olhar cientificista na pesquisa educacional? Tampouco no campo educacional se pode abstrair a linguagem da sua prática, das circunstâncias em que está sendo usada, apresentando os fundamentos do sentido como se fossem universais e absolutos, como o cientificismo da época de Wittgenstein o fez ao tratar a verdade, a felicidade e o conhecimento como “valores a serem obtidos através do acúmulo de resultados eficazes e de bens de consumo” (Moreno, 2001, p. 269).

Nos dias de hoje, poderíamos acrescentar, vivemos a exigência do quantitativo em detrimento do qualitativo, a velocidade dos dados em oposição ao tempo de maturação, ou ainda, o produtivismo cada vez mais exacerbado toma o lugar da reflexão e do aprofundamento. Uma das consequências desta racionalidade dogmática e pragmatista é o esvanecimento de nossos rituais, os quais, de uma perspectiva wittgensteiniana, são o que permite o distanciamento que constitui o humano em nossa vida animal. Dito de outro modo, o culto ao carvalho praticado pelos “selvagens” tem sido substituído aceleradamente pelo seu corte e imediato consumo pelos ditos “civilizados”. E é este contexto neoliberal que tem guiado as pedagogias vigentes no mundo contemporâneo, cujas diretrizes têm priorizado as demandas políticas e econômicas de um mundo denominado pós-moderno e globalizado, propondo-se práticas que têm como finalidade última a inserção do aluno em um mercado de trabalho que muda constantemente e de modo acelerado. A palavra de ordem passa a ser o desenvolvimento de competências, visando a formação de alunos aptos e suficientemente flexíveis para se adaptar a este mundo em contínua e acelerada transformação.

Assim, também no campo da educação naturaliza-se processos que são de natureza convencional, como se as determinações econômicas coincidissem com as finalidades da educação. O modelo neoliberal passa a ser o objeto de comparação, para o qual todos os outros devem se

aproximar e/ou se ajustar. Como se fosse a descrição legítima e correta da realidade, “ao qual tudo *deve* se conformar”. Como então combater esta nova forma de dogmatismo que vem se instaurando insidiosamente nas práticas pedagógicas vigentes?

Embora não tenhamos a pretensão de propor um novo modelo pedagógico a partir das considerações acima, que pudesse substituir as diretrizes educacionais atreladas ao sistema político neoliberal predominante em nossas formas de vida ocidentais, não obstante, acreditamos na possibilidade de pedagogias que tenham passado pelo crivo da terapia filosófica de Wittgenstein, ou seja, pedagogias em que o professor tenha a autonomia para persuadir o aluno a mudar a sua vontade e, assim, deslocá-lo de sua posição dogmática perante os fatos do mundo.

142



### Considerações finais: apontamentos para uma pedagogia “terapeutizada”

Como vimos, o método terapêutico de Wittgenstein que recorre à visão panorâmica, com inspiração em Goethe e Spengler, tem uma finalidade ética, a saber, nos mostra como nossas formas de representação estão correlacionadas às nossas formas de vida, não havendo um fundamento original, comum a todas elas (como seria a planta arquetípica de Goethe), mas um jogo de linguagem (imaginado ou não) que pode servir como objeto de comparação, apresentando semelhanças e diferenças entre todas estas formas, sem que haja um modo privilegiado ou mais fundamental que estivesse por trás de todas elas. Os métodos propostos por Goethe e Spengler, cada um a seu modo, inspiraram Wittgenstein a formular seu próprio método: o estabelecimento de comparações e analogias, mas à diferença de seus antecessores, procedendo de modo dinâmico, a saber, o objeto escolhido para comparação também é móvel, poderia ser outro, não é mais fundamental do que qualquer outro dos objetos comparados. Apenas exerce terapêuticamente, i.e., com a função metodológica, a função de paradigma, de modelo para comparações. A dificuldade que surge, no entanto, é levar o interlocutor a aceitar determinadas comparações. Do mesmo modo que o Sócrates platônico empregava a primeira fase da maiêutica<sup>15</sup> para convencer seus interlocutores de que “só sei que nada sei”, como condição para avançar no interrogatório, Wittgenstein também tinha consciência de que precisava vencer as barreiras da vontade de seus interlocutores, *persuadindo-os* a ver de outros modos o que até então, parecia a eles ser a única possibilidade de compreensão. Embora

não haja garantias de sucesso, este método panorâmico tem como finalidade levar o interlocutor a ver de outros modos, combatendo-se, assim, o dogmatismo das imagens que carregamos dentro de nós.

As implicações éticas deste eventual “descuido para com as próprias imagens”, a nosso ver, se mostram na crítica que Wittgenstein fez ao antropólogo, em suas considerações terapêuticas ao longo das *Observações sobre “O Ramo de Ouro” de Frazer*, tendo como alguns de seus resultados distinções fundamentais para se pensar criticamente as relações de dominação, tais como, pensamento e ação, motivos e causas, persuasão e convencimento, entre outras, apontando-se, assim, para alguns modos de combate ao dogmatismo. No entanto, segundo Moreno:

A filosofia como terapia pode agir sobre o pensamento, não diretamente sobre a ação. Pode mudar nossa maneira habitual de pensar os problemas filosóficos, dissolver as confusões que daí passam a afligir-nos e, com isso, mudar nossas maneiras de julgar as próprias formas de vida – o que terá consequências sobre a vontade de pensar formas de vida diferentes das nossas, admitindo e respeitando suas próprias gramáticas; cura, por assim dizer, pela diferença. A persuasão não mais repousa sobre razões, contrariamente ao convencimento pela prova e pela demonstração; ela repousa sobre motivos os mais heterogêneos, tais como utilidade, eficácia, comodidade, elegância, economia, por exemplo, de novas provas e demonstrações, ou de uma nova concepção de verdade, como também sobre motivos estéticos e éticos (2001, p. 268).

Assim, são vários os critérios que dispomos para persuadir o interlocutor a sair de sua posição dogmática. No âmbito da educação, o professor teria uma tarefa análoga, na medida em que uma das finalidades do ensino é levar o aluno a ver de outras perspectivas conteúdos que já tinham um determinado uso em seu cotidiano. No entanto, ao longo da atividade docente o professor também transmite imagens que deveriam passar pelo crivo da terapia filosófica, no sentido de que não deveriam se sobrepor dogmaticamente aos usos prévios que o aluno faz dos conceitos. A finalidade do ensino deve ser a expansão dos sentidos que estão sendo constituídos pelo aprendiz, relacionando-se novos aspectos dos conceitos com outros que este já domina, como a passagem do círculo para a elipse mencionada acima por Wittgenstein (OROF, p. 201). E não a mera substituição de um uso do conceito por outro, ou ainda, priorizando um dos sentidos em relação a outros, independentemente do contexto de uso.

Do mesmo modo que em sua atividade filosófica Wittgenstein propõe uma atitude ética que preserve o terapeuta do dogmatismo, exercendo, portanto, constantemente uma autoterapia e para isto, dispondo

sua vontade para deixar-se *persuadir*; no campo educacional recoloca-se a questão nos seguintes termos: de que modo o professor “terapeuta” pode levar o aluno a uma atitude similar, a saber, como introduzir novas perspectivas e diferentes pontos de vista que venham a substituir as imagens que o aluno traz para dentro da escola, de modo a *persuadi-lo*, e não necessariamente convencê-lo, a mudar sua maneira de considerar determinadas situações? E mais, como vencer as barreiras da vontade do aluno, sem coagi-lo para tal? Como intervir na *vontade* do aluno<sup>16</sup>?

Penso que estes são alguns dos desafios de um professor comprometido com a formação de espíritos críticos e livres: a mudança da atitude dogmática que organiza a experiência por uma atitude exploratória e reflexiva, em que a palavra de ordem deixa de ser a dominação do outro, para dar lugar à multiplicidade e expansão de nossas formas de vida. Penso ser esta a tarefa ética da escola nos dias de hoje, como medida preventiva contra as decisões de caráter dogmático que têm assolado nossos sistemas educacionais. Por exemplo, quando se preconiza o desenvolvimento de competências exigidas pelas demandas econômicas e políticas deste mundo globalizado, reduzindo o ensino a um único modelo pedagógico, que pretensamente seria o mais legítimo. Todo um saber escolar adquirido através de suas práticas cotidianas tem sido preterido ou simplesmente ignorado. Desconsidera-se, assim, os diferentes modos ritualísticos através dos quais um indivíduo é introduzido aos jogos de linguagem de sua comunidade, através dos quais, passa a atribuir sentido aos fatos do mundo que o rodeia. Ritos que muitas vezes passam despercebidos, mas que são a base para a constituição de novos sentidos, modificando-se, assim, o modo de pensar do aluno.

Segundo Wittgenstein: “Poder-se-ia também dizer que um homem pensa quando *aprende* de um determinado modo” (Z, § 105). Neste processo de aprendizagem, que muitas vezes envolve a memorização, a repetição, e outras técnicas de ensino que nem sempre são explicitadas, mas que fazem parte do cotidiano da escola, novos modos de pensar são introduzidos pelo professor. A relação pedagógica é fundamental para persuadir o aluno a modificar o seu modo de ver as coisas, através dos novos conteúdos que são apresentados a ele. E o *modo* como estes conteúdos são introduzidos desempenha um papel análogo aos rituais descritos por Frazer, passam a ser as condições de sentido para novos “descolamentos” do mundo, em que novos pontos de vista são apresentados para a sua compreensão. Deste ponto de vista, o papel do professor seria o de engajar os alunos a escolher e partir de “outras árvores” do bosque de conhecimentos em que estes estão sendo introduzidos. E isto se dá basicamente

através de um processo de persuasão, e não de um convencimento a partir de fundamentos supostamente definitivos.

Por exemplo, a competência da argumentação tem sido apresentada como a mais fundamental de todas, na medida em que deste modo o aluno seria capaz de articular ideias de modo sistemático em qualquer campo do conhecimento em que fosse alocado no futuro, tendo em vista as rápidas mudanças do mercado de trabalho. No entanto, como já apresentamos anteriormente (Gottschalk, 2012, 2015, 2016), a capacidade de argumentação, como outras competências almejadas nestas diretrizes educacionais de cunho neoliberal, está intrinsecamente ligada ao conhecimento que está sendo adquirido. Não há um modo de argumentação mais fundamental, tendo como modelos os processos dedutivos e indutivos das ciências, e tampouco é viável um ensino de técnicas de argumentação independentemente do conteúdo das disciplinas ministradas. Se levarmos a sério a observação de Wittgenstein de que pensar é aprender de um determinado modo, diferentes racionalidades são possíveis a partir da forma como os conteúdos são transmitidos pelo professor. Os rituais empregados na atividade de ensino irão cristalizar diversos modos de argumentação que não se reduzem a um determinado esquema argumentativo previamente aprendido. Apenas um gesto pode ser *a* argumentação decisiva para persuadir alguém de algo, como aconteceu com o próprio Wittgenstein segundo seus biógrafos, em uma conversa com seu amigo economista Saffra<sup>17</sup>. Outros exemplos podem ser dados nas mais diversas atividades de nossa vida, na música, na arte, no esporte, na literatura, na história...

## Notas

1. A terapia filosófica de Wittgenstein é um “método” que desenvolveu influenciado, em parte, pelas ideias de Goethe, Spengler e de Freud. Cf. Moreno (2001, 2005, 2009), Baker (2003).
2. Devo meu interesse a este tema do cotidiano escolar à obra do educador brasileiro José Mário Pires Azanha, em particular, *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, na qual nos chama a atenção para a importância da descrição de suas práticas intramuros, como condição para a compreensão e elucidação de seus problemas. Cf. Azanha (1989, 2005).
3. Sobre as implicações éticas desta interpretação, ver Moreno (2001, p. 175).
4. Designaremos daqui por diante as *Observações sobre “O Ramo de Ouro” de Frazer* pela sigla OROF, *Cultura e Valor* por CV, *Blue and Brown Books* por BB, *Zettel* por Z, e *Investigações Filosóficas* por IF.
5. *Forma de vida* é uma expressão usada por Wittgenstein na segunda fase de seu pensamento, sem tê-la definido em nenhum momento, tratando-se, portanto, de um termo polêmico entre seus comentadores. Neste artigo utilizarei este termo não

apenas no sentido de diferenciar a forma de vida humana da de outros animais, mas também para designar os modos de vida de diferentes culturas e civilizações, no tempo e no espaço. Daí que, “forma de vida” e “modo de vida” terão sentidos bastante próximos ao longo deste texto.

6. Frazer descreve este ritual em seu livro *The Golden Bough*, com as seguintes palavras: “It is a plausible theory that the reverence which the ancient peoples of Europe paid to the oak, and the connexion which they traced between the tree and their sky-god, were derived from the much greater frequency with which the oak appears to be struck by lightning than any other tree of our European forests. This peculiarity of the tree has seemingly been established by a series of observations instituted within recent years by scientific enquirers who have no mythological theory to maintain. However we may explain it, whether by the easier passage of electricity through oak-wood than through any other timber, or in some other way, the fact itself may well have attracted the notice of our rude forefathers, who dwelt in the vast forests which then covered a large part of Europe; and they might naturally account for it in their simple religious way by supposing that the great sky-god, whom they worshipped and whose awful voice they heard in the roll of thunder, loved the oak above all the trees of the wood and often descended into it from the murky cloud in a flash of lightning, leaving a token of his presence or of his passage in the riven and blackened trunk and the blasted foliage. Such trees would thenceforth be encircled by a nimbus of glory as the visible seats of the thundering sky-god. Certain it is that, like some savages, both Greeks and Romans identified their great god of the sky and of the oak with the lightning flash which struck the ground; and they regularly enclosed such a stricken spot and treated it thereafter as sacred. It is not rash to suppose that the ancestors of the Celts and Germans in the forests of Central Europe paid a like respect for like reasons to a blasted oak”. (pp. 809-10) Acessado em 01-07-2016 através do link: <http://interci.ss.uci.edu/wiki/eBooks/BOOKS/The%20Golden%20Bough%20Frazer.pdf>
7. Os manuscritos de Wittgenstein foram revisados por ele próprio inúmeras vezes, o que foi mantido em algumas publicações de seus pensamentos. Em suas observações sobre *O Ramo de Ouro* de Frazer, tendo em vista uma maior fluidez da leitura destas passagens de Wittgenstein, retirei as variantes presentes em suas formulações originais, mantendo apenas as que julguei mais pertinentes para a temática em questão.
8. Neste parágrafo Wittgenstein faz a seguinte afirmação: Se esgotei as justificativas, cheguei então à rocha dura, e minha pá se entorta. Estou inclinado a dizer então: “É assim mesmo que ajo.” (Lembre-se de que às vezes exigimos explicações não por causa de seu conteúdo, mas por causa da forma da explicação. Nossa exigência é uma exigência arquitetônica; a explicação é uma espécie de moldura fictícia sem conteúdo.) (IF, §217).
9. Dentre os filósofos da ciência que se contrapuseram ao que se denomina de “received view”, ou seja, a visão clássica de ciência tributária das ideias de Francis Bacon em sua obra *Novum Organum*, mencionamos Kuhn e Feyerabend, que escreveram, respectivamente, os clássicos *A Estrutura das Revoluções Científicas*, e *Contra o Método*.
10. No original: *In unserer Sprache ist eine ganze Mythologie niedergelegt*.
11. Esta foi primeira obra publicada de Wittgenstein, cujas ideias ficaram sendo conhecidas como pertencentes à primeira fase de seu pensamento.
12. Segundo Moreno, “o caráter voluntário de uma ação manifesta-se através do *contexto institucional* em que têm sentido as expressões linguísticas de ações voluntárias: uma ação será considerada voluntária se for acompanhada de gestos característicos

- de assentimento ou recusa, de expressões linguísticas que pressupõem a presença de uma “vontade” a ser vencida, por exemplo, ‘venha aqui!’ etc., mas não de ordens que não a pressuponham, por exemplo, ‘faça bater seu coração,’ ‘sinta agora uma dor nos dentes’ etc.” (2001, p. 252)
13. Ainda nas palavras de Moreno: “A terapia filosófica é uma luta contra as imagens que fixam nossa vontade gramatical, ou melhor, contra o consenso intersubjetivo que se torna dogmático ao procurar fundamentos extralinguísticos para o sentido da experiência” (2001, p. 257).
  14. Em suas sucessivas tentativas de explicitar seu método para Friedrich Waismann (físico que pertencia ao Círculo de Viena e que havia compilado notas ditadas por Wittgenstein a outros membros deste círculo no início da década de trinta, em particular para Moritz Schlick), Wittgenstein aproxima-se da abordagem de Goethe para estudar os fenômenos físicos, que diferentemente de Darwin, propunha uma visão sinóptica dos fenômenos. Para Goethe, no caso do reino vegetal, “todos os órgãos de uma planta são folhas transformadas”, ou seja, este seu aforismo nos fornece um princípio através do qual é possível agrupar os órgãos das plantas de acordo com sua *similaridade*, como se apenas estivessem em torno de um caso central. Este método irá também inspirar Wittgenstein, na medida em que não se vê a planta arquetípica, mas apenas o que se poderia chamar de evidências para tal, o que, analogamente, permitirá ao filósofo situar uma forma linguística em seus arredores, olhando para a gramática de nossa linguagem sob o pano de fundo de jogos similares e relacionados entre si, eliminando-se, assim, a inquietação (Baker, 2003, p.311).
  15. Também conhecida como a fase da ironia socrática.
  16. Segundo Moreno, a preocupação docente de Wittgenstein era a “de fazer algo para intervir na *vontade* dos interlocutores, levando-os a fazer algo que não quisessem fazer –ainda que não mudassem suas crenças–, a saber, tratava-se de *persuadi-los* a perceber novos pontos de vista, e não de *convencê-los* da verdade através da apresentação de razões ou fundamentos definitivos. A *ação* terapêutica deveria incidir sobre a vontade e ter como resultado uma *ação voluntária* nova por parte dos interlocutores: admitir e respeitar novos pontos de vista sobre o sentido dos conceitos.” (2001, p. 279).
  17. Segundo reza a lenda, Wittgenstein teria sido dissuadido de suas principais teses apresentadas no *Tractatus Logico-Philosophicus*, sua primeira grande obra, a partir de uma conversa com seu amigo italiano Piero Sraffa, que teria respondido à argumentação de Wittgenstein sobre a forma lógica da linguagem e do mundo com um expressivo gesto napolitano de passar a mão no queixo, perguntando em seguida qual seria a forma lógica disto. Cf. Monk (1995).

## Bibliografia

- AZANHA, José Mario Pires  
 1989 *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.  
 2005 *A Formação do Professor e outros escritos*. São Paulo: Ed. Senac.
- BAKER, Gordon (Org.)  
 2003 *The Voices of Wittgenstein – The Vienna Circle*. London: Routledge.

FRAZER, James George

*The Golden Bough*. Acessado em 31-07-16 através do link: <http://intersci.ss.uci.edu/wiki/eBooks/BOOKS/The%20Golden%20Bough%20Frazer.pdf>

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia

2012 A natureza dos fundamentos do conhecimento em Wittgenstein - e suas implicações em processos de avaliação escolar. In: *Certeza* - Org. João Carlos Salles, 71-84.

2015 Formation de certitudes et compréhension. *Cahiers de Philosophie du Langage. Images du Monde – Quelle place pour la science?* 9, 153-175. Org. Pierre Fasula; Antonia Soulez. Paris: Ed. L'Harmattan.

2016 Teaching critical thinking: The struggle against dogmatism. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2016.1168731

KUUSELA, Oskari

2008 *The struggle against dogmatism. Wittgenstein and the Concept of Philosophy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

MONK, Ray

1995 *Wittgenstein – o dever do gênio*. São Paulo: Companhia das Letras.

MORENO, Arley Ramos

2001 *Wittgenstein – através das imagens*. Campinas: Editora da Unicamp.

2001 Wittgenstein e os Valores: do Solipsismo à Intersubjetividade. *Natureza Humana*, 3(2), 233-288, jul./dez.

2005 *Introdução a uma Pragmática Filosófica*. Campinas: Editora da Unicamp.

2009 Como ler o álbum?. In: A.R. Moreno (Org.), *Coleção CLE – Como ler o Álbum?*, 55, 131-182. Campinas: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência.

WITTGENSTEIN, Ludwig

1967 *Zettel*. Ed. By G.E.M. Anscomb and G. H. Wright. Oxford: Basil. Blackwell.

1998 *Culture and Value*. Edited by G. H. von Wright. Oxford: Blackwell. <http://digital.library.pitt.edu/u/ulsmanuscripts/pdf/31735061817940.pdf>

2007 Observações sobre o Ramo de Ouro de Frazer. *Suplemento da Revista Digital AdVerbum* 2 (2), Jul a Dez, 186-231 ISSN 1980-8224.

2009 *Philosophical Investigations*. Translated by G. E. Anscombe, P. M. S. Hacker and J. Schulte. Oxford: Blackwell.

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2016

Fecha de revisión del documento: 15 de agosto de 2016

Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016

Fecha de publicación del documento: Enero de 2017

# LA FILOSOFÍA ANALÍTICA: SU ENFOQUE HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

## Analytical Philosophy: its Focus the Teaching - Learning

---

MARITZA ALEXANDRA BORJA SANTILLÁN\*  
Universidad de Guayaquil/Ecuador  
maritza.borjas@ug.edu.ec

ROXANA MARCELA VÁSQUEZ PORTUGAL\*\*  
Universidad de Guayaquil/Ecuador  
vasqport35rose@outlook.com

JOHANNA MANOLA ZEBALLOS CHANG\*\*\*  
Universidad de Guayaquil/Ecuador  
jzch74@hotmail.com

**Forma sugerida de citar:** Borja Santillán, Maritza Alexandra, Vásquez Portugal, Roxana Marcela, & Zeballos Chang, Johanna Manola (2017). La Filosofía Analítica: su enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 149-169.

- 
- \* Graduada de: Maestría en Emergencias Médicas. Maestría en Gerencia en Salud. Cursa Doctorado. Ganadora del premio Filantrópica de la Benemérita Sociedad Filantrópica del Guayas. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales. Docente de Medicina y Directora de Admisión y Nivelación de la Universidad de Guayaquil.
- \*\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía, letras y Ciencias de la Educación. Maestría en Psicología Laboral. Supervisora de tutorías académicas pedagógicas de nivelación de carreras en la Universidad de Guayaquil. Participante y ponente de congresos nacionales.
- \*\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación, Master en Gerencia Educativa, cursando el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Docente en el Colegio Fiscal Huancavilca y Coordinadora de tutoría académica pedagógica en la Unidad de Nivelación y Admisión de la Universidad de Guayaquil.

### Resumen

La filosofía es una ciencia que se encarga del estudio de los procesos y fenómenos que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, considerada la madre de todas las ciencias por la amplitud de su región de estudio. El proceso de enseñanza- aprendizaje constituye objeto de estudio de la Ciencia Pedagógica, pero esta no es la única base teórica que sustenta y fundamenta este proceso. Esta investigación busca fundamentar el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje desde la filosofía analítica. Es usual que los procesos educativos sean fundamentados en la ciencia pedagógica, en este caso se pretende ampliar los sustentos teóricos de la educación. Los sustentos teóricos aportados por la filosofía son necesarios, pues esta ciencia se centra en explicar y completar el conocimiento de la ciencia educativa y de las tecnologías que esta dispone como medios de enseñanza. Se considera oportuno establecer los criterios de un análisis filosófico para el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se logra una mayor comprensión de este proceso que además estudia la conciencia y sus proyecciones. Se considera oportuna esta investigación al mismo tiempo que responde a un tema actual ya que pretende fundamentar y sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una ciencia que logra explicar los procesos en los que se involucra al individuo y su conciencia.

### Palabras clave

Filosofía, Filosofía Analítica, proceso de enseñanza- aprendizaje, enfoque, análisis.

### Abstract

Philosophy is a science that is in charge of the study of the processes and phenomena that occur in nature, society and human thought, considered the mother of all sciences by the breadth of its region of study. The teaching-learning process is an object of Pedagogical Science, but this is not the only theoretical basis that underlies and supports this process. This research seeks to base the approach of the teaching-learning process from the analytical philosophy. It is usual that educational processes are based on pedagogical science, in this case it is intended to broaden the theoretical support of education. The theoretical supports provided by philosophy are necessary, because this science focuses on explaining and completing the knowledge of the educational science and the technologies that it has as a means of teaching. It is considered opportune to establish the criteria of a philosophical analysis for the teaching-learning process, since a greater understanding of this process is obtained, which also studies the conscience and its projections. This research is considered timely at the same time as it responds to a current theme as it seeks to support and sustain the teaching-learning process from a science that manages to explain the processes in which the individual and his conscience are involved.

### Keywords

Philosophy, Analytic Philosophy, process, teaching-learning, focus, analysis.

## Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye objeto de estudio de la Ciencia Pedagógica, pero esta no es la única base teórica que sustenta y fundamenta este proceso. En la presente investigación se pretende fundamentar el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la filosofía analítica. La educación desde el punto de vista filosófico permite establecer criterios y análisis de una nueva disciplina, como la filosofía de la educación, que se centra en el estudio de los procesos educativos, llegando a explicar las interrogantes que surgen en la actividad educativa.

La filosofía es una ciencia que se encarga del estudio de los procesos y fenómenos que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, considerada la madre de todas las ciencias por la amplitud de su región de estudio. Esta constituye una herramienta que permite comprender y transformar la actividad humana, ya que ha demostrado que el ser humano en su interactuar con la naturaleza logró transformarla, hecho que se conoce como naturaleza humanizada. Esta ciencia se basa en el método del materialismo dialéctico.

Dentro de la actividad humana con fundamento filosófico que se aborda en la presente investigación están los procesos educativos, específicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, el mismo que se basa y está orientado en la trasmisión de nuevos conocimientos, donde el docente tiene como función principal no solo el instruir sino también el educar, ya que se requiere que forme, fomente y fortalezca valores éticos y morales, hábitos y habilidades, así como el desarrollo de actitudes que son exigidas por la nueva sociedad.

Este estudio centra su tema en la filosofía analítica y su enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es usual que los procesos educativos sean fundamentados y basados desde la ciencia pedagógica, en este caso se pretende ampliar los sustentos teóricos de la educación, ya que la filosofía desde su surgimiento como ciencia ha brindado aportes significativos en esta área del saber, pues se ha centrado en explicar estos procesos que para el individuo en un momento determinado de la historia fueron desconocidos.

El objetivo del presente trabajo está en analizar el proceso de enseñanza aprendizaje desde un enfoque filosófico analítico, permitiendo establecer estos criterios como base y fundamento dentro del proceso educativo.

Mediante una exploración inicial que se realizó en la Dirección Técnica de Nivelación de Carrera de la Universidad de Guayaquil se pudo



detectar que al realizar la fundamentación de los Proyectos Educativos enfocados en el proceso de enseñanza- aprendizaje estos no cuentan con una fundamentación filosófica como parte del sustento teórico, elementos que no les dan a los proyectos una visión de la enseñanza desde la filosofía, ya que su teoría va dirigida a las fundamentaciones pedagógicas. Muchos desconocen los aportes de la filosofía a la ciencia de la educación.

Cabe señalar que dentro de las problemáticas detectadas que han generado el problema está la formación del docente, ya que muchos de estos no son graduados en la rama pedagógica, por lo que no cuentan con la teoría y con sólidos criterios sobre las ciencias que fundamentan la educación en sentido general y en particular sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que se considera oportuno abordar los sustentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la filosofía analítica para que los docentes cuenten con los elementos necesarios para establecer los fundamentos que sustentan su proyecto educativo desde esta ciencia.

Se defiende la idea de que, si se establecen los criterios y bases de la filosofía analítica que sustentan el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje le permitirá al docente conocer que este proceso se fundamenta por más de una ciencia, brindándoles los criterios a considerar para que establezca una fundamentación de sus proyectos educativos desde una concepción filosófica analítica.

La educación constituye una actividad propia que realiza la persona y suele ser calificada como una actividad compleja, porque en esta intervienen sentimientos, emociones, ideas, acciones, además de objetos, instituciones y el propio ser. Encontrar dentro de este proceso su primera complejidad está en que exista una relación entre pensamiento y acción, que permita esta unión coherente en el funcionamiento del proceso, como un proceso único que tiene como objetivo educar.

Para estudiar con claridad y poder entender la complejidad de la actividad educativa se establecen los modelos que buscan explicar la base de la educación desde una posición integral y desde su epistemología, concibiéndose el Modelo sobre la Teoría de la Educación, Modelo de Pedagogía Fundamental y el Modelo de la Filosofía de la Educación. Se establecen estos modelos con el fin de alcanzar un conocimiento integral sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se requiere que se tenga en cuenta la relación que se da entre los procesos biopsíquicos con los socioculturales, pues estos también intervienen en la adquisición del conocimiento por parte del estudiante.

Al estudiar el proceso educativo, se debe establecer para su comprensión que el mismo se estructura en subsistemas tales como Axioló-

gico que se basa en la formación de valores y principios que deben estar presente en el proceso de enseñanza. El Psicológico que se centra en el estudio de la personalidad y los modos de actuación del estudiante, aspectos que se consideran oportunos para la caracterización y seguimiento cognitivo del estudiantado. El subsistema socio-histórico busca conocer y explicar el momento concreto que se vive y los cambios que exige la construcción de una nueva sociedad, elementos que se reflejan dentro del proceso educativo y que constituyen puntos a considerar para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos elementos expuestos demuestran la importancia del tema que se investiga, ya que estos subsistemas, así como el sistema educativo en general, requiere que se establezcan constantes cambios que transformen la enseñanza. La educación y su proceso de enseñanza-aprendizaje debe permanecer revolucionándose, estableciendo nuevas estrategias de trabajo que se encaminen al mejoramiento. Para ello se hace necesario asimilar que, el modelo de la Filosofía de la Educación establece los cambios constantemente y abarca en sí mismo todos los modelos expuestos.

La actualidad, la importancia de este tema está en lograr comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje parte de una problemática hacia dos direcciones, en primer lugar, el cómo hacer, es decir, en este proceso se debe concebir las formas, métodos, vías, procedimientos para enseñar y; en segundo lugar, el para qué, como el objetivo de la educación desde una actividad transformadora de la conducta humana. Estas respuestas pueden obtenerse desde los fundamentos de la ciencia pedagógica, pero igualmente la filosofía tiene sus postulados y criterios que la sustentan. Es por ello que se considera necesario abordar estos enfoques desde una filosofía analítica.

Igualmente, se debe concebir y es importante partir de considerar los sustentos teóricos aportados por la filosofía, pues esta ciencia se centra en explicar y completar el conocimiento de la ciencia educativa y las tecnologías que esta dispone como medios de enseñanza. Se considera oportuno establecer los criterios de un análisis filosófico para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se logra una mayor comprensión del proceso, pues este además estudia la conciencia y sus proyecciones.

La metodología implementada en la investigación se basa en la implementación de métodos teóricos y empíricos que permiten la elaboración de la teoría científica que se presenta, así como recoger datos que demuestren la problemática planteada.

Dentro de los métodos teóricos utilizados se encuentran:



*Análisis y Síntesis:* Se analizan los materiales referentes al tema y para sintetizar los conocimientos adquiridos elaborando la propia teoría con una información clara, precisa y acabada y establecer los nexos de los conocimientos obtenidos.

*Inducción y Deducción:* Se utiliza para la sistematización de los conceptos o definiciones, se parte de la deducción de lo general a lo particular, además se utiliza para procesar de los resultados del instrumento aplicado, permite arribar a conclusiones.

Dentro de los métodos empíricos utilizados se encuentran:

*Encuesta:* Se aplica a los docentes de la Nivelación de Carrera de la Universidad de Guayaquil con el fin de evaluar el conocimiento que poseen sobre los fundamentos de una filosofía analítica como bases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente estudio se fundamentan los siguientes aspectos:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje. Bases y Principios
- Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Filosofía analítica y Educación

154



## El proceso de enseñanza-aprendizaje. Bases y Principios

Dentro de la vida del individuo los procesos representan un momento importante, pues en sus actividades diarias y cotidianas estos suelen estar presentes. El aprendizaje como proceso no suele ser una excepción, pues este constituye un proceso cognitivo del desarrollo humano que el individuo va construyendo a partir de que adquiere los nuevos conocimientos, los refuerza y establece claramente el fin de los mismos.

El Diccionario de la Lengua Española (2014) establece y define que el término **cognitivo** está relacionado con el proceso de adquisición de conocimiento (cognición) mediante la información recibida por el ambiente, el aprendizaje, y se deriva del latín *cognoscere*, que significa **conocer**.

Al abordar el conocimiento se debe hacer referencia a los factores que en él intervienen tales como el lenguaje, el razonamiento, la memoria, el pensamiento, la percepción, la atención, así como la resolución de problemas, que llegan a tomar gran importancia en el accionar de los individuos porque orientan de manera adecuada su experiencia y su desarrollo intelectual.

Para García (2003) el aprendizaje es un proceso en el que se adquiere el conocimiento, además de valores, actitudes, habilidades a través de la en-

señanza, de un estudio o mediante la experiencia. Señala que este proceso puede entenderse a partir de varias posturas, lo que involucra la existencia de diferentes teorías vinculadas al simple hecho de aprender (pág. 56).

Para García (2003) el aprendizaje es un proceso importante dentro del desarrollo humano, lo define como el cúmulo de conocimientos que el hombre es capaz de adquirir durante su desarrollo y en la realización de sus actividades. Establece que en este proceso de aprender también se adquiere, además de conocimiento, habilidades, destrezas y valores. Esta autora establece que esto es posible a partir de que se aplican métodos asertivos para este proceso como son la observación, la experiencia y la instrucción (pág. 59).

Según Duce (1997) establece que una de las cosas que influye considerablemente en el aprendizaje es la interacción con el medio, con los demás individuos, estos elementos modifican la experiencia que se adquiere, y, por ende, la forma de analizar y de apropiarse la información. A través del aprendizaje un individuo puede adaptarse al entorno y responder frente a los cambios y acciones que se desarrollan a su alrededor, cambiando a sí mismo y al entorno, estos llegan a ser cambios necesarios para subsistir.

Se demuestra que el aprendizaje se adquiere en la práctica cotidiana, en el momento en que los individuos interactúan con su entorno, además de que el conocimiento se establece mediante un proceso de retroalimentación donde el cambiar experiencias con las personas que te rodean permite fortalecer las experiencias adquiridas, estableciendo un aprendizaje que se aplica en cada momento de su accionar o actuar cotidiano.

Al hacer referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje se deben destacar aspectos como los principios, que dentro de su rol está el dirigir y organizar este proceso. Los principios tienen una función importante ya que le permiten al docente organizar, diseñar, planificar y evaluar sus actividades. Estos principios son expuestos por la filosofía y por las ciencias pedagógicas, por lo que se hace necesario mencionarlos y explicarlos.

### *Principio del carácter científico del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Según los autores como Addine Fernández, González Soca y Recarey Fernández, (2001) establecen que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe estructurarse sobre la base de lo más avanzado de la ciencia en su momento histórico, debe estar fundamentado en el carácter científico, lo



que implica la toma de partido por la verdad científica y su uso humanista. De manera que su concepción científica se basa y se fundamenta en el proceso de una educación de las personalidades desarrolladas desde su multilateralidad, como exige la sociedad actual. Este principio exige a la escuela de hoy una formación donde se fomente la educación de la personalidad de las nuevas generaciones, partiendo de direccionar las actividades que se realicen a la búsqueda de lo nuevo, de lo desconocido, que favorezca el desarrollo de un pensamiento creativo.

Al analizar este principio, autores como Addine Fernández, González Soca y Recarey Fernández (2001) exponen las orientaciones metodológicas para que se apliquen adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas deben de ser conocidas por los docentes y profesionales de esta rama y que se comparten en esta investigación.

156



- Partiendo de los contenidos que expone el docente, debe tener en cuenta diferentes enfoques al explicarlos, permitiendo que el estudiante analice y los adquiera.
- Potenciar un proceso partiendo de los elementos aportados por ciencias como la pedagogía, filosofía, psicología de manera que aporte datos objetivos que potencien el contenido que se debe adquirir.
- Promover en su grupo de clases el debate, la reflexión en que se expongan temas actuales, contemporáneos, que fomenten la construcción del nuevo modelo social y educacional.
- El currículo y su elaboración debe estar fundamentado en ciencias como la filosofía y la pedagogía y que permita trabajar el desarrollo cognitivo a partir del diagnóstico y su seguimiento.
- Establecer nuevas estrategias de educativas, que fomente el trabajo en equipo, el desarrollo del método científico, la capacidad de solución de problemas, fomentando los valores éticos y morales, así como humanos.

Partiendo de esta metodología expuesta se requiere mencionar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje toma un papel importante el accionar del docente, partiendo del contenido que imparte, este requiere una adecuada selección, así como los métodos y procedimientos, debe lograr establecer una relación activa permitiéndole al estudiante expresarse y emitir juicios y valoraciones sobre el contenido que se trata. Igualmente, se hace necesario que se establezcan actividades que potencien un trabajo integrado a partir de conformarse equipos colaborativos, estos

conocimientos serán de gran valor cuando sean aplicados en su vida diaria y puedan solucionar los problemas cotidianos que se presentan.

*Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad*

Para los autores Addine Fernández, González Soca y Recarey Fernández (2001) este principio se basa en dos aspectos esenciales para abordar su concepción sobre la educación, que son la vinculación con la vida y el trabajo como actividad que forma al hombre. Además, este principio se fundamenta en la dependencia que tiene la educación con las relaciones económicas, políticas y sociales de la sociedad en cuestión, en la necesidad que tiene ésta de que los individuos no se apropien solamente de un sistema de conocimientos, sino que puedan aplicarlos para resolver las demandas de la producción y se conviertan en productores y no en meros consumidores.

Según los autores Addine Fernández, González Soca y Recarey Fernández (2001) establecen las orientaciones metodológicas para la aplicación de este principio en el proceso de enseñanza y en accionar del docente:

- Tener en cuenta las exigencias del mercado laboral, tanto local, territorial o nacional, fortaleciendo hábitos de trabajo con el fin de que la educación sea más efectiva y se enfoque hacia la vida social y el trabajo.
- Trabajar la vida cotidiana desde los contenidos que lo propicien, incidiendo en un aprendizaje colectivo y en grupo.
- Enfocar el proceso de enseñanza – aprendizaje al medio social que rodea al estudiante, tener en cuenta su práctica cotidiana, así como los factores externos, tales como medio social, económico, político y familiar.
- Diseñar y planificar proyectos educativos en el que participe la familia, la comunidad, estableciendo el doble papel de la pedagogía, no solo como fuente de conocimiento, sino además como beneficio de la labor social de los estudiantes (pág. 121).

Partiendo de lo expuesto en este principio se hace necesario que el docente dentro de su accionar fomente el amor al trabajo y comience a establecer un vínculo entre el estudiante y las necesidades sociales, debe partir de concebirlo en el contenido que imparte como una vía para



potenciarlo, se requiere además que se proyecten actividades dentro de la escuela que vincule a la comunidad, en la que el estudiante conozca su entorno y tenga las herramientas para transformarlo. Estos elementos permiten demostrar el papel activo de la pedagogía y la filosofía, ya que no solo transmite conocimiento, sino que forja para la vida y permite que el individuo transforme su medio mediante la actividad humana.

*Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad*

Para los autores Addine Fernández, González Soca y Recarey Fernández (2001) este principio se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre educación e instrucción, en su relación con el desarrollo. La educación y la instrucción como unidad dialéctica que son, no son idénticas, por tanto, no pueden sustituirse, de ahí que se plantea que siempre que se educa se instruye y siempre que se instruye se educa y con ambas se logra el desarrollo personal. Este principio demanda que al desarrollar el contenido, se seleccionen aquellos métodos que por su grado de activación hagan pensar al alumno y desarrollar hábitos, habilidades y capacidades de forma tal que, se formen además sus convicciones, con un pensamiento flexible e independiente que le permita transformarse a sí mismo y a su entorno y construir así una orientación de su personalidad activo-transformadora y no pasivo-descriptiva.

Igualmente, Addine Fernández, González Soca y Recarey Fernández (2001) señalan las orientaciones metodológicas para la aplicación de este principio en el proceso de enseñanza:

- Al trabajar con el estudiante se debe tener en cuenta sus necesidades, intereses y motivaciones.
- Utilizar de manera adecuada y frecuente el método de trabajo independiente, ya que le permitirá al alumno la gestión de su propio conocimiento.
- Potenciar el análisis, la interpretación de los contenidos, que el estudiante elabore sus propias ideas, conceptos, juicios, permitiendo la elaboración de su aprendizaje y estilo de vida.
- La laborar del docente debe comenzar con un diagnóstico inicial y su posterior caracterización, para elaborar estrategias de enseñanza que serán parte del seguimiento a este diagnóstico (pág 91).

Al analizar estas orientaciones se requiere que el docente parta de diagnosticar a sus estudiantes desde la esfera psicosocial al determinar sus preferencias, intereses y motivaciones que le permitirán establecer adecuadas estrategias de trabajo. El docente en sus clases debe orientar trabajos independientes que generen en el estudiante la autogestión del conocimiento y puedan llegar a elaborar su propia teoría de lo aprendido emitiendo sus juicios, opiniones de manera crítica y reflexiva, es por ello que al abordar la labor del docente siempre se menciona al diagnóstico como primera acción dentro del salón de clases, para posteriormente establecer las estrategias de trabajo con su respectivo seguimiento, de modo que el estudiante logre vencer los objetivos que se proponen en cada año o período lectivo.

### *Componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje*

Para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se parte de conocer y comprender la estructura didáctica del mismo, elemento que fundamenta su adecuada aplicación para el fin cognitivo. Para la filosofía o cualquier ciencia cada actividad que se realiza debe tener un fin o un objetivo. Dentro de los componentes del proceso de enseñanza, los objetivos tienen el papel principal, ya que estos tienen la función de dirigir y organizar el proceso de aprendizaje, pues estos constituyen el eje de la clase y lo que debe lograr el estudiante. Para el docente se hace necesario una adecuada formulación de los objetivos, pues los restantes componentes de este proceso dependen de ello. Son los objetivos el componente central y fundamental de cualquier tipo de actividad humana.

Las autoras Bravo López, Gisella., & Cáceres Mesa, Maritza (2012) refieren que:

Los objetivos tienen una significación fundamental, no como enunciados fijos e inmutables que haya que lograr a toda costa, sino como guías orientadoras del proceso. No puede concebirse que los fines o propósitos que el docente se trace, tengan necesariamente que traducirse de forma directa en resultados concretos, observados y medibles. Por un lado, porque los estudiantes se diferencian sustancialmente entre sí, comienzan su aprendizaje con niveles de desarrollo diferentes en sus conocimientos y habilidades, proceden de medios familiares y sociales variados, poseen una historia de vida particular y rasgos de personalidad muy diversos. Esto hace que las influencias educativas sean vivenciadas y vinculadas a esquemas referenciales diferentes. Por otra parte, y sobre la base de lo anteriormente dicho, el propio proceso de vida de cada alumno transcurre de forma muy diversa, enfrenta situaciones muy disímiles que dejan una huella específica en su personalidad (pág. 76).



Siguiendo estos criterios y haciendo una reflexión necesaria, es importante referir que los objetivos son el componente imprescindible dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje y pueden ser definidos como la meta o el fin a alcanzar dentro de la clase y del proceso educativo en general. Los objetivos deben ser concebidos como líneas de trabajo flexibles y abiertas, deben estar direccionados hacia la orientación de las actividades propias del docente y del estudiante con un carácter transformador. Debe estar implícito en su formulación el carácter social de la educación.

Para las autoras Bravo López, Gisella., & Cáceres Mesa, Maritza (2012) los objetivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje cumplen las siguientes funciones:

- Es el elemento didáctico en el que se plasma y se concreta la intencionalidad educativa.
- Influye en el comportamiento del resto de los componentes y estos en relación de subordinación y coordinación inciden sobre el mismo.
- Orienta la actividad de profesores y estudiantes, pues al especificar el fin a lograr guía la estructuración del proceso para lograrlo y hasta que nivel llegar en el desarrollo previsto.
- Constituye un criterio de valoración de la efectividad o calidad del proceso, pues permite, en unión de otras determinaciones procedentes de la práctica, evaluar las acciones logradas por los estudiantes, la propia actividad del profesor y la programación previamente planificada en su proceso de realización y comparar la diferencia alcanzada entre el nivel de entrada y salida de los estudiantes (pág. 15-19).

Al analizar los objetivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se demuestra su importancia y papel rector, ya que estos direccionan y organizan el proceso comenzando desde la clase, de este componente de desprenden o derivan los restantes que permiten organizar la didáctica que emplea el docente. Además de que el objetivo es el logro que debe vencer el estudiante, de ahí su importancia pues demuestra que es lo realmente aprendido y que falta por alcanzar.

### *Fundamentos filosóficos de la Educación*

Desde el surgimiento de la filosofía como ciencia, ha centrado su objeto de estudio en explicar hechos, procesos y fenómenos que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, explicando procesos que

fueron desconocidos para el ser. En este proceso la educación ha tenido un lugar importante, pues esta ha sido un tema abordado, explicado y concebido por esta ciencia.

Para Ramos (2013) hasta la fecha existen diversas y no siempre adecuadas formas de concebir e interpretar a la filosofía de la educación. Este autor hace referencia a que dentro de estas posturas se encuentra la de comprensión, donde la enseñanza del pensamiento filosófico en el contexto de la educación en general o en los cursos, deben preparar a profesores, a partir de las teorías y fundamentos que sustentan la escuela de hoy, donde el pensamiento reflexivo, el aprendizaje significativo y las acciones formativas constituyen el soporte de la educación.

Al hacer referencia a los fundamentos filosóficos de la educación el autor Ramos Serpa, Gerardo (2013).

Se encuentran presentes en el proceso educacional, como análisis lingüístico o conceptual de la educación, como estudio de carácter ya sea empírico y/o lógico del fenómeno educativo, como filosofía moral en el contexto educativo, como teoría de la educación, como disciplina acerca de los fines y funciones de la educación, como forma de reflexión crítica y justificación de los propósitos de la educación, como base o instrumento del establecimiento de políticas educacionales a diferentes niveles, como disciplina que vincula la educación con el sistema social en que se desenvuelve, como metadiscurso de análisis de la actividad educacional, como instrumento para perfeccionar la formación del individuo, entre otras muchas (pág. 74).

Según el autor Ramos (2013) al analizar la actividad educativa desde su postura filosófica considera que esta actividad, referida no a su expresión en el marco de la familia, de las relaciones sociales del individuo o de la influencia de los medios de comunicación o información, sino al proceso conscientemente realizado y responsable que su sustento está en el encargo social aportado por la escuela y en la función del docente dentro y fuera del salón de clases, ya que estos tienen la misión de formar a las nuevas generaciones, de fomentar hábitos de modos de conductas. Esta función social puede ser entendida como un tipo de actividad que orienta al docente como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de estas acciones puede establecerse a partir de que se trabaja y se educa en la formación de las habilidades, hábitos, competencias y valores imprescindibles para que el individuo pueda enfrentar adecuadamente la solución de los problemas que la vida le planteará; y a modelar las capacidades y la conducta del individuo para su inserción activa y eficaz con el medio social, permitiéndole establecer una relación



armoniosa con las personas que le rodea. Este objetivo puede lograrse si desde la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje se establecen los contenidos, así como las vías y procedimientos que tengan en cuenta el aspecto educativo pedagógico de la enseñanza, la escuela debe proyectar su trabajo hacia una formación en valores morales, éticos y humanos.

Partiendo de los criterios expuestos, se puede plantear que, desde esta concepción filosófica el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser considerado una actividad que permite el desarrollo y el perfeccionamiento del conocimiento humano, siempre que en este proceso se tenga en cuenta los postulados y bases de la filosofía como la cosmovisión, los procesos de la lógica y lo gnoseológico, estos son entendidos como la base para la actividad educativa, partiendo de sus postulados teóricos y metodológicos que están presentes durante todo el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo los postulados filosóficos de la educación el proceso de enseñanza- aprendizaje debe cumplir con los siguientes principios, tal y como lo refiere el autor Ramos Serpa, Gerardo (2013):

- El principio del desarrollo: Constituye el principio fundamental de la filosofía, ya que todos los procesos deben estar en constante cambios, el proceso de enseñanza – aprendizaje debe evidenciar estos cambios a partir de nuevas estrategias educativas, acciones pedagógicas que renueven la práctica y otras.
- El principio de la práctica: La práctica es criterio de veracidad, pues el conocimiento adquirido se demuestra en la práctica educativa, constituye un espacio de reflexión para los docentes y estudiantes ya que evidencia el medio donde se relacionan.
- La correlación del sujeto y el objeto en la actividad educativa: Establece la relación que debe darse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje entre el docente y el estudiante, igualmente, el docente debe evaluar la relación del estudiante con el medio que lo rodea, dígase el ambiente familiar y la comunidad.
- El valor y la valoración en el proceso docente: En el proceso de enseñanza- aprendizaje se hace necesario por parte del docente que este principio se aplique, pues este debe valorar las acciones que viene realizando y la efectividad de las mismas, elementos que le permite reevaluar su práctica y formular nuevas estrategias educativas de trabajo.
- El principio de la contradicción: Este principio establece pasos para el desarrollo, pues la filosofía establece que las contradic-

ciones internas generan desarrollo, siempre que el docente evidencia contradicciones en su proceso y en sus modos de actuación, a partir de este momento debe encaminar su laborar hacia el cambio, perfeccionando su estrategia de trabajo (pág. 105).

Los principios de la filosofía que rigen la educación son de gran importancia para entender y desarrollar este proceso, se parte del principio de desarrollo ya que demuestra la necesidad de establecer los cambios en la enseñanza y en los modo de enseñar, estableciendo que todo debe estar en constante cambio, por su parte la práctica constituye un fundamento para la enseñanza porque esta demuestra lo que realmente el estudiante ha aprendido, es en la práctica donde se exponen los conocimientos adquiridos. Estos principios filosóficos demuestran en su contenido que constituyen una fuente y un sustento teórico para concebir la educación como un proceso dialéctico.

Se hace necesario en esta investigación establecer la relación entre la filosofía analítica y la educación.

Dentro de las corrientes filosóficas se ha venido definiendo la filosofía analítica, la misma que tiene sus orígenes a finales del siglo XIX en Europa, luego comenzó a expandirse por diversas partes del mundo ya en el siglo XX. La filosofía analítica se caracterizó por adoptar un método filosófico que permitía un análisis conceptual, que consistía en resolver los problemas centrales de la filosofía a partir de una reflexión objetiva y racional, sistemática y rigurosa, teniendo en cuenta factores como contexto, condiciones concretas, problema y aplicación de los conceptos.

Barceló (2012) establece que para la filosofía analítica los problemas de la teoría del conocimiento estarían resueltos si supiéramos exactamente qué distingue el que creamos algo de que lo sepamos; y la mejor manera de saber esto es sistematizando nuestras intuiciones sobre cuándo y cómo se usan los conceptos como el de creencia, conocimiento, razón, verdad, los mismos que pueden ser estudiados poniendo atención a cómo se usan palabras como los verbos creer y saber, los adjetivos racional, verdadero y similares. Una de las razones principales por las cuales el análisis conceptual adquirió un lugar central dentro de la filosofía del siglo XX fue porque algunos filósofos pensaron que éste sería un método filosófico ideal. En algunos casos llegó a pensarse que este tipo de análisis era el único método filosófico genuino. La historia de cómo el análisis conceptual llegó a posicionarse en el centro de la discusión meta-filosófica del siglo pasado es interesante.



Vázquez (2012) expresa que, para que el análisis conceptual pueda jugar el papel protagónico que la filosofía analítica le adjudica, debería introducir conocimientos objetivos, a priori y necesario. Se requiere que sea objetivo para distinguirse de la superchería y la pseudociencia. Debe ser a priori para distinguirse del conocimiento científico natural y social. Finalmente, tiene que ser necesario para no poder ser refutado por, ni entrar en competencia con el conocimiento científico. Cabe mencionar que dentro de las diferencias existentes entre la filosofía analítica y el pensamiento filosófico está que este último niega, refuta los juicios filosóficos y su objetividad, por su parte el pensamiento filosófico se distingue por su naturalismo que niega e impugna su carácter a priori.

Al abordar la filosofía analítica dentro del proceso educativo, puede plantearse que esta aporta dentro de su concepción una herramienta que permite explicar y fundamentar la Teoría de la Educación desde una apariencia determinista. Igualmente, la filosofía analítica permite establecer una postura crítica y determinante frente al mundo, permitiendo una valoración reflexiva en lo que al ser y sus actividades corresponden.

La filosofía analítica y su enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje se define como una actividad que se centra en el análisis, reflexión y discusión de la teoría referente al área educativa. Este proceso tiene como objetivo fomentar el análisis por parte de docentes y estudiantes acerca de los problemas actuales presentes tanto en la comunidad educativa como en su entorno social con el cual interactúan.

Fullat Genís, Octavi (2013) establece el enfoque y las funciones de la filosofía analítica para concebir la escuela como centro que posee la misión social de educar mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las mismas que se ponen a consideración:

- Escuela desde un enfoque deductivo: Con este enfoque la escuela tiene la misión de deducir, intuir y sacar conclusiones sobre los principios generales de la filosofía de la educación. Al aplicarse la filosofía educativa se pretende establecer posiciones fundamentadas y no toma de decisiones a priori.
- Escuela de enfoque inductivo: En este caso la escuela tiene la misión de analizar, examinar los hechos concretos que se dan en el proceso educativo, llegando a establecer un análisis general del fenómeno estudiado en cuestión. Al aplicarse la filosofía analítica se pretende que en primer lugar sea analizado el fenómeno en su contexto educativo y luego se apliquen los principios filosóficos.

- Escuela de enfoque recíproco: Este postulado establece que debe existir en la escuela y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje una relación dialéctica entre la Filosofía y la Educación. La filosofía es definida como la teoría general de la Educación.
- Escuela de enfoque analítico: Este postulado mantiene que la filosofía analítica dentro de su doctrina debe enfocarse en preocuparse por la lógica lingüística, como parte de la formación del lenguaje dentro del contexto educativo, enfocado de manera particular en el uso de ambigüedades lingüísticas, errores ortográficos, significado de palabras y otros.
- Escuela de enfoque antropológico: Este postulado establece que la educación de manera general y su proceso de enseñanza-aprendizaje busca fortalecer y fomentar el poder de análisis, de reflexión, crítica y elaboración de sus propias ideas, creencias, cultura y valores. Este enfoque permite además establecer un proceso de reconstrucción social (pág. 73).

Estos elementos expuestos demuestran las diferentes posturas y enfoques que justifican y sustentan la misión social de las instituciones educativas, partiendo de establecer claramente las acciones tanto del centro como del docente para lograr en este proceso de formación darle salida a los enfoques de la filosofía, teoría que sustenta la educación. Igualmente, establece el papel del estudiante como ente activo en el proceso y la necesidad de fomentar en ellos habilidades del pensamiento como analizar, razonar, reflexionar y otras.

Dentro de los enfoques básicos de la filosofía analítica de la Educación, el autor Ramos Serpa, Gerardo (2013) establece los siguientes:

- Idealismo: Es el sistema filosófico que sostiene que sólo las ideas son verdaderas, el ser individual es sólo una sombra de la idea perfecta. Las ideas existen fuera de la mente humana. La verdadera realidad solo se conoce por medio del intelecto. El conocimiento verdadero es el que se obtiene por la razón. El conocimiento sensorial es imperfecto. La educación debe esforzarse por transmitir al educando la motivación de dirigir su vida según los postulados de su conciencia a la luz de la moral racional. Como ente espiritual debe lograr la perfección moral que es el fin último de la educación. La función del maestro, según el Idealismo, es ser un modelo de vida para sus alumnos; debe ser una persona con un gran carácter moral, que busque

ante todo la verdad, que ame lo bello y lo sublime, que sea justo, correcto y virtuoso.

- **Realismo:** Sistema filosófico que sostiene que la materia es verdadera y que existe independientemente de la mente. El mundo de las cosas y personas, que percibimos a través de los sentidos, es la única realidad. El fin último de la educación es el logro de la felicidad del ser humano. La persona feliz es la que alcanza la sabiduría y la prudencia. Educar es impartir conocimiento y formar el carácter. Este mantiene varios postulados desde un enfoque de Realismo Pedagógico.
  1. **Idea filosófica:** sostiene que se conoce la verdad a través de los sentidos y la razón.
  2. **Naturaleza de la realidad:** La realidad existe independientemente de la mente del individuo que la percibe.
  3. **Concepto del conocimiento:** Conocer es descubrir su esencia, implica definir la esencia de cada cosa.
  4. **Valores:** Son absolutos y eternos basados en las leyes de la naturaleza.
  5. **Rol del maestro:** Proveer experiencias necesarias para el desarrollo de las capacidades del individuo. Impartir el conocimiento y demostrarlo.
  6. **Educación:** El fin de la educación es la búsqueda de la felicidad.
  7. **Currículo:** Debe incluir conocimientos (ciencias sociales, naturales, psicología, arte, etc.), destrezas (pensamiento crítico, lenguas, etc.) y actitudes (disposición de ánimo para pensar libremente y tomar decisiones).
- **Naturalismo Pedagógico:** El maestro es un facilitador, un guía del estudiante. El estudiante ha de ser autodidacta. El objetivo de la educación es educar al estudiantado siguiendo el proceso natural. El currículo se enfoca a realizar actividades en contacto con la naturaleza para desarrollar los sentidos y su curiosidad. Estudio de la naturaleza.
- **Pragmatismo:** Pensamiento filosófico que busca las consecuencias prácticas del pensamiento y pone el criterio de verdad en su eficacia y valor para la vida. El fin de la educación para los pragmáticos es la socialización del individuo y la transmisión del acervo cultural del hombre a las nuevas generaciones. La escuela debe ser un ente activo para el desarrollo de un pensamiento crítico en el educando. Esta no debe ser un ente pasivo

en el proceso de su educación, debe aprender a aprender. La escuela tiene que ser un laboratorio en el que los niños se preparan para la vida y sus problemas. El fin central de la educación es el crecimiento de los alumnos. La escuela debe enriquecer al estudiante con los conocimientos, las destrezas y los valores que le permitan reconstruir su existencia (pág. 128).

Los enfoques básicos de la filosofía y que sustentan la educación permiten demostrar las diferentes posturas filosóficas existentes acerca de este proceso y como estas van desarrollándose y aplicándose en la medida que este evoluciona y se transforma, igualmente estas posturas permiten establecer en cada momento el rol del docente, sus funciones y cómo establecer la interacción con el estudiante, deja claro además la misión y función social de las instituciones educativas teniendo en cuenta lo que el estudiante debe aprender y lograr en cada paso que da en la enseñanza.

El Pragmatismo pedagógico establece que:

- El Currículo debe estar en función de preparar al alumno para una vida útil en conocimiento y destrezas tales como: educación sexual, conducir un automóvil, escribir a maquina, usar computadoras, artes industriales, tareas domésticos y otras.
- La educación para el pragmatismo es el instrumento a través del cual se mantiene la continuidad social de la vida, el fin de la educación, la continuación individual. La escuela tiene una triple función: informativa, formativa y transformadora.
- En cuanto al método, se debe evitar la rigidez en los requisitos escolares. El método experimental es flexible, exploratorio, tolerante hacia lo nuevo, lo curioso. Los principios educativos de Dewey proponían el aprendizaje a través de actividades. A su escuela se le llamó la escuela activa.
- El rol del maestro durante los primeros años, debe ser de naturaleza psicológica y sociológica. Luego, los maestros deben presentar el contenido de manera más sistemática. El maestro debe ser democrático.
- La educación existencialista busca transformar al individuo en un ser auténtico; da mayor importancia al desarrollo de la capacidad afectiva del hombre que a la reflexiva.
- Conforme al positivismo, el conocimiento humano no está basado en fundamentos sólidos e inmodificables; sino que es conjetural. Pero creen que tenemos razones para evaluar esas

creencias o conjeturas, aunque esas razones pueden ser modificadas o eliminadas a luz de investigaciones posteriores.

Estos elementos demuestran la importancia de conocer los postulados, enfoques que aporta la filosofía a la Educación, pues esta ciencia con su enfoque analítico permite establecer que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo se enfoque en un proceso de reproducción de contenido, sino un proceso de reflexión, análisis, donde el estudiante llega a elaborar sus propias ideas, conceptos, juicios y adquiere un conocimiento construido por él con ayuda del docente. Pero además en este proceso se fomenta y trabaja en la formación de valores, principios, creencias y en la cultura que los identifica.

168



## Conclusiones

- La filosofía es una ciencia de amplia región de estudio que le permitió al individuo ir conociendo fenómenos, hechos y procesos que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.
- La filosofía como ciencia establece los postulados que se deben tener en cuenta para fortalecer el trabajo del docente dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que la misma se enfoca en analizar el papel del docente, de la escuela, los métodos de enseñanza y hasta los elementos que deben estar presente en el currículo.
- La filosofía analítica desde su concepción permite establecer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje un enfoque de reflexión y análisis, donde el estudiante es capaz de desarrollar el pensamiento analítico, lógico que le favorece al elaborar su propio conocimiento, partiendo de ideas claras, juicios sólidos, además de que fomenta y trabaja el lenguaje como elemento indispensable para la comunicación.

## Bibliografía

- ADDINE FERNÁNDEZ, F., GONZÁLEZ SOCA, A., & RECAREY FERNÁNDEZ, S.  
2001 *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BARCELÓ TORRES, Antonio.  
2012 *La concepción filosófica de la educación*. Revista de Educación.

- BRAVO LÓPEZ, Gisella., & CÁCERES MESA, Maritza  
2012 Los objetivos como componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje. *Revista Iberoamerica de Educación*, 15-19.
- DUCE, Patricia  
1997 Proyecto educativo sobre integración de niños con necesidades especiales en la escuela primaria común. En: Colectivo de autores, *Integración escolar: un desafío y una realidad*, 24-45. Buenos Aires.
- FULLAT GENÍS, Octavi  
2013 *Filosofía de la Educación: Concepto y límites*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA AMILBURU, María.  
2003 *Teoría de la Educación. Objeto, Enfoques y Contenidos*. Universidad de Valencia.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA  
2014 Diccionario de la Lengua Española.
- RAMOS SERPA, Gerardo  
2013 Los fundamentos filosóficos de la educación: como reconsideración crítica de la filosofía de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53-62.
- VÁZQUEZ, Maris Stella.  
2012 La filosofía de la Educación. CIAFIC Ediciones. Buenos Aires.

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2016  
Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016  
Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016  
Fecha de publicación del documento: Enero de 2017



**Contribuciones especiales / *Special contributions***

---



Aproximación a las nuevas  
filosofías analíticas

*Approach to the new analytical  
philosophies*



# LA CONSTRUCCIÓN DE LA INSTERSUBJETIVIDAD DESDE LA HERMENÉUTICA TRASCENDENTAL

---

## The building from the intersubjective transcendental hermeneutics

ANTONIO LUIS TERRONES RODRÍGUEZ\*  
Universitat de Valencia/ Valencia-España  
antonioluis.terrones@gmail.com

---

### Resumen

En este artículo se busca reflexionar sobre cómo el diálogo es una poderosa herramienta para utilizar en aquellos programas educativos que deseen contribuir con la transformación de la sociedad. Es por ello, que se hace necesario vincular la hermenéutica a la praxis de las ciencias sociales. La hermenéutica puede brindar a las ciencias sociales una metodología de encuentro de perspectivas a través de la intersubjetividad. La intersubjetividad, establecida a través del diálogo, puede posibilitar espacios de acercamiento a la hora de construir un conocimiento colectivo en el ámbito educativo. La ética, también como disciplina filosófica, puede servir para fundamentar la praxis educativa orientada hacia la construcción de ciudadanía en las sociedades democráticas. La ética también es importante precisamente porque fomenta la responsabilidad, esa virtud tan necesaria en todas las sociedades, y más si cabe en las actuales que se enfrentan a desafíos nunca antes vistos. La hermenéutica y la ética pueden servir para fundamentar nuevos programas educativos, tanto es así, que el filósofo alemán Apel, con sus contribuciones filosóficas a partir de la ética discursiva, esclarece el tema de las comunidades, que suponen ni más ni menos que espacios de diálogo y construcción de conocimiento colectivo. Así pues, una hermosa contribución que podría hacer el pensamiento de Apel, a partir de sus postulados éticos y hermenéuticos, a la educación es la de generación de espacios de encuentros que propicien el diálogo, tan necesario hoy en día, sobre todo en los jóvenes.

---

### Palabras clave

Educación, ética discursiva, hermenéutica, diálogo, comunidad.

**Forma sugerida de citar:** Terrones Rodríguez, Antonio Luis (2017). La construcción de la instersubjetividad desde la Hermenéutica trascendental. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 175-192.

---

\* Doctorando de la Universitat de Valencia. Máster en Ética y Democracia. Licenciado en Filosofía.

### Abstract

This article seeks to reflect on how the dialogue is a powerful tool to use in those educational programs that wish to contribute to the transformation of society. That is why, it is necessary to link hermeneutics to praxis of social sciences. Hermeneutics can provide social science methodology meeting prospects through intersubjectivity. Intersubjectivity, established through dialogue, can enable spaces approach when building a collective knowledge in education. Ethics, as well as philosophical discipline, can serve to inform educational practice-oriented construction of citizenship in democratic societies. Ethics is also important precisely because it fosters responsibility, that virtue so necessary in all societies, and more so in the current that enfrentan to unprecedented challenges. Hermeneutics and Ethics can serve to support new educational programs, so much so, that the German philosopher Apel, with his philosophical from the discursive Ethics contributions, clarifies the issue of communities, which account for no less than spaces dialogue and collective construction of knowledge. Thus, a beautiful contribution it could make the thought of Apel, from its ethical principles and hermeneutical, education is the generation of meeting spaces that enable dialogue, so necessary today, especially in young.

### Keywords

Education, discourse ethics, hermeneutics, dialogue, community.

176



## Introducción

En este artículo se verá cómo la hermenéutica y su influencia sobre las ciencias humanas posibilitará el desarrollo de la ética discursiva para generar el diálogo que se hace tan necesario para la educación en la actualidad y para la construcción de una democracia participativa. Por lo tanto, se tratará de tejer redes de intersubjetividad entre las personas a fin de participar en la elaboración de lo colectivo, ya sea en lo educativo o en lo político.

Como se puede observar, en la praxis de las ciencias humanas, el ser humano se convierte a la vez en sujeto y objeto de la investigación y eso es algo que servirá para dirigir la mirada. La hermenéutica, con su aporte intersubjetivo en la investigación, allanará el camino hacia acuerdos sobre los fines y los valores que se abordarán en las clases como comunidades de investigación. La fundamentación hermenéutica, y más concretamente la ética discursiva, se hace necesaria, porque se optará por una base filosófica sólida para desarrollar luego la propuesta de una educación cívica y en valores que haya elegido el camino de la comunidad de investigación que ofrece el programa de Filosofía para Niños. Por tanto, la Filosofía se convierte en una importante herramienta para fundamentar una educación democrática basada en el diálogo intersubjetivo, pues de lo que se trata es de elaborar la educación desde una perspectiva ética, en este caso desde la ética discursiva.

Es importante que los programas educativos sirvan para construir sociedades democráticas con bases sólidas sobre el diálogo. Las socieda-

des del mundo se enfrentan a conflictos que pueden gestionarse de diferentes formas, dependiendo del caso, pero que todos pueden apoyarse en la herramienta del diálogo, De ahí, surge la necesidad de que la Filosofía contribuya a la construcción de sociedades democráticas por medio de la educación, a partir de la hermenéutica y la ética.

Un programa educativo que en la actualidad está dando mucho de qué hablar y que cada vez está siendo objeto de más seminarios y congresos, es el programa de Filosofía para Niños, impulsado por Matthew Lipman y que siguen enriqueciendo muchos docentes en la actualidad, sobre todo desde el ámbito de la Filosofía, aunque también desde otros ámbitos.

La metodología utilizada en esta investigación es la bibliográfica, pues los textos utilizados han aportado un enriquecedor espíritu para la reflexión llevada a cabo a lo largo del diálogo.

Primeramente se lleva a cabo una vinculación entre la hermenéutica y las ciencias sociales, estableciendo conexiones en lo relativo a los métodos. De esa conexión se podrá observar cómo la Teoría Crítica jugará un papel fundamental. La ética discursiva también será abordada en lo relativo al ámbito educativo, pues la reflexión que nos brinda este campo ético ayudará para generar los espacios que propicien el diálogo. La normatividad y la responsabilidad también deben ser dos puntos básicos para la educación y las sociedades democráticas. Dichos puntos serán tratados como básicos en la formación del *ethos* ciudadano.

177  


## El aporte de la hermenéutica crítica de las ciencias sociales

Existe una gran oportunidad al elaborar la unidad investigación-enseñanza que surge del aporte de la hermenéutica. Unidad que es el caballo de batalla contra los dogmatismos, pues situará, en virtud de los contenidos y conocimientos, los acuerdos pedagógicos que surgirán de la relación comunicativa entre el investigador de las ciencias sociales y el educando. A diferencia de las ciencias naturales que se sirven únicamente de una comunidad de expertos para contrastar y hacer válidas sus investigaciones, los investigadores propios de la hermenéutica ofrecen su trabajo a una comunidad amplia que se convierte en su consejera y compañera de trabajo.

Es aquí donde posiblemente pueda hacerse evidente al científico puro que un acuerdo intersubjetivo metódicamente disciplinado no puede ser substituido por métodos objetivistas de explicación de la conducta o de simulación o manipulación técnica de la misma (Apel, 1985, p.138).

Los investigadores que orientan su mirada desde la hermenéutica se sirven del acompañamiento de una comunidad amplia, lo que da muestra de su compromiso social y político. Este apunte señala que al tenerse en cuenta diversos criterios de valoración, la actividad investigadora se desarrollará en virtud de una acción crítica. Pudiendo llegar a decir que la hermenéutica dota de criticismo a la investigación de las ciencias sociales. El enfoque hermenéutico dirigido sobre las actividades educativas y políticas aporta una apertura de sentido al mundo. Esta apertura de sentido se da cuando el intérprete sitúa él mismo su existencia en el horizonte de conocimientos y de conceptos que trata de comprender, algo que luego se tendrá en cuenta a la hora de proponer la forma “freiriana” del diálogo. En cambio las ciencias empírico-analíticas simplemente se limitan a basar sus intenciones investigadoras en situar los aspectos del mundo como objetivados sin posicionar al sujeto intérprete dentro de ese mundo. No existe pues aquí un entendimiento en el que el sujeto intérprete se haya también situado en la experiencia sino que se encuentra fuera de ella.

El fenómeno de la comunicación y la interacción intersubjetivas, inmediatamente aceptado por las ciencias hermenéuticas como base y objetivo de sus operaciones cognoscitivas, este fenómeno social originario, es el que tratan de excluir en la medida de lo posible las ciencias sociales estilizadas de modo empírico-analítico (nomológico) es decir, de superarlo a favor de la relación de sujeto y objeto del conocimiento, presupuesta en las ciencias naturales (Apel, 1985, p. 131).

Los investigadores de las ciencias empírico-analíticas reducen su actividad a decir *cómo son las cosas*, lo que da muestra de una excesiva objetivación. Mientras que los investigadores hermenéuticos de las ciencias empírico-hermenéuticas centran su empeño *en comprender aquello que se les presenta*. De esta manera el camino de la hermenéutica ofrece una manera racional de construir una relación recíproca entre la subjetividad y la intersubjetividad. A partir de lo que se ha ido dilucidando en lo relacionado a la aportación de la hermenéutica sobre las ciencias sociales, se pueden poner de manifiesto dos aspectos: por un lado la propuesta hermenéutica considera que los intérpretes no pueden tener, ya que ni es posible ni es viable, una perspectiva con intenciones objetivadoras, puesto que como se ha comentado anteriormente, el sujeto intérprete se sitúa en el interior de las observaciones. Y, por otro lado, el sujeto intérprete adopta una actitud realizadora lo que conlleva una radical dependencia del contexto pues al encontrarse inmerso en él se encuentra irremediablemente influenciado. El método intersubjetivo que propone Karl-Otto Apel ayuda a eliminar un subjetivismo exacerbado porque incorpora la

interacción de muchas subjetividades y el diálogo entre ellos. Es el resultado de la negociación y el diálogo entre diversidad de sujetos.

En la mirada empírico-hermenéutica de las ciencias sociales no existe la posibilidad de abstracción del sujeto cognoscente (como si se da en el enfoque empírico-analítico) pues existe una relación recíproca sujeto-contexto-sujeto. La interacción entre el (los) sujeto(s) investigador(es) y el contexto, posibilitará una construcción teórica comunitaria y participativa. Lo que da muestra de la flexibilidad de la discusión, y además servirá para estar en la base del diálogo que es necesario establecer como método de trabajo e investigación propio del programa de Filosofía para Niños (Lipman, 2001).

Estas diferencias de enfoque le sirvieron a la Escuela de Fráncfort para llevar a cabo un duro ataque contra el positivismo y sus diversas formas de expresión, que dirigió la crítica al objetivismo de las ciencias. Dicha crítica se centró en las contraproducentes implicaciones ideológicas que tendría sobre la sociedad la aplicación del modelo de las ciencias naturales en las ciencias sociales. Es decir el estudio de los procesos y acontecimientos sociales desde un punto de vista que tuviera en cuenta la supuesta unidad objetivista a la hora de llevar a cabo la aplicación del método. Así mismo, la Teoría Crítica emanada de la Escuela de Fráncfort, puso en tela de juicio esta pretensión objetivadora sobre las ciencias sociales advirtiendo de las consecuencias reduccionistas y por tanto desafortunadas de dicho enfoque.

Esta teoría, como Adela Cortina muestra:

Busca el apoyo de las ciencias empíricas, pero, en tanto que disciplina hermenéutica, se esfuerza inevitablemente por comprender el sentido de los acontecimientos; en tanto que saber crítico, intenta desentrañar las desfiguraciones que hacen de la sociedad una sociedad ideologizada, con vistas a lograr su emancipación (Cortina, 2008, p. 49).

La Teoría Crítica destaca que el modulo causal de comprensión de la realidad tenía unas implicaciones ideológicas que ya señaló en el año 1986 Apel expresando que la “continuación lineal de la utopía científico-tecnológica del dominio del hombre sobre la naturaleza, a través de la utopía tecnocrática del dominio del hombre sobre la naturaleza humana como cuasi-naturaleza” (Apel, 1986, p. 186), muestra un claro interés por diseñar y reproducir las condiciones sociales, económicas y políticas para llevar a cabo un férreo control del comportamiento humano. La excesiva positivización de las ciencias y de cualquier forma de conocimiento posible puede conducir a consecuencias nada deseables y por tanto nocivas y

destructoras para la sociedad, cuando la actividad humana se gestiona de una manera tecnocrática.

Se hace pues necesario plantear una contundente alternativa. La historia social sería reconstruida críticamente a partir de la consideración racional de la ética que planteaba una comunicación libre de dominación, en el marco de una comunidad ideal de comunicación. La Teoría Crítica influenciada por la tradición hermenéutica y el pragmatismo de la filosofía analítica comenzó a plantearse la posibilidad de una nueva fundamentación, una fundamentación que tuviera un carácter normativo en lo concerniente al diálogo y por lo tanto teórico-comunicativa. Se trataría de un nuevo planteamiento para las ciencias sociales que dirigiera ahora su atención hacia la organización democrática de la praxis de la sociedad. En este contexto y ante la necesidad de una alternativa, Habermas y Apel desarrollaron una ética que tuviera un trasfondo teórico pero con los pies en la tierra, es decir, orientada a la praxis social.

Una vez planteada la nueva alternativa ética que surgió de la necesidad de una normatividad más adecuada para el ámbito de las ciencias sociales, se hace también necesario mostrar qué implicaciones conlleva esta nueva normatividad ética. En un primer momento ofrece la posibilidad de hacer una reconstrucción hermenéutica y crítica de las condiciones históricas conducentes al estado actual de las ciencias sociales y su praxis, introduciendo en el discurso las experiencias de los sujetos que forman parte de la argumentación. La normatividad ética planteada por Apel, pero también por Habermas, se aplica a la experiencia cotidiana, por lo que está dotada de un carácter pragmático. El *télos* que se encuentra aquí presente no es ya solo la búsqueda de consensos, algo que podría no ser imprescindible para el programa de Filosofía para Niños, pero que constituiría la regulación de las situaciones cotidianas analizadas o enfocadas, en este caso en las clases.

Las argumentaciones se establecen como el pilar fundamental que apuntalan la legitimación de toda norma situacional. Este sostenimiento se postula como la condición necesaria para que se produzca un acuerdo sobre los criterios que orientarán la práctica de una posible propuesta o alternativa futura. Por tanto, la implementación de la norma requiere el reconocimiento del sujeto argumentante que participa del diálogo discursivo. La propuesta de Apel tiene una doble dimensión, por un lado, una dimensión trascendental porque se estructura a partir de un marco normativo que no se reduce a ninguna situación concreta y, por otro lado, una dimensión pragmática porque tienen en cuenta las condiciones lingüísticas presentes en la realidad cotidiana concreta.

El lenguaje tiene una doble dimensión, esto es, hermenéutico-trascendental. Es la estructura sobre la que se levanta el marco trascendental de constitución del sentido pero también permite posicionarse en una situación excéntrica y por tanto crítica respecto de todo sentido. De aquí se sigue que cuando se aprende un lenguaje, se está también aprendiendo el uso comunicativo de ese lenguaje y por lo tanto lo que es poner en práctica una determinada regla. Así pues, se puede concluir de esto, que todo lenguaje encuentra su origen en una comunidad ideal de comunicación.

Se considera importante la aportación e influencia que Peirce tuvo sobre Apel y Habermas en relación a la ética discursiva, pues su propuesta de una transformación del método de acuerdo científico fue observada muy de cerca por ambos. Apel lo deja muy claro cuando sostiene lo siguiente:

A mi juicio, la concepción desarrollada por Ch. S. Peirce acerca de la formación del consenso en la “comunidad científica” puede ofrecer una primera idea de cómo cabe pensar todavía filosóficamente una transformación de la “filosofía de los grandes pensadores”. Según Peirce, esta comunidad de experimentación y de interpretación reemplazaría a la época del apriorismo solipsista basado en la evidencia y establecería de forma metódicamente controlable –como concreción del sujeto trascendental kantiano– aquel consenso veritativo que, en la época que precedió –según Peirce– al –método a priori de los grandes pensadores individuales, se obtuvo coactivamente utilizando el método de la autoridad (Apel, 1985, p.12).

Peirce está mostrando ya como va a plantear una transformación semiótica de la filosofía kantiana. Hasta Kant, la filosofía de la conciencia se caracterizaba por una reducida relación entre el sujeto y el objeto, en donde el objeto se convertía en lo que era representable y la conciencia en aquello que llevaba a cabo la representación del objeto representable. Pues bien, el giro transformador que plantea Peirce, consiste en concebir a la conciencia misma como un objeto de reflexión y de crítica. La gran aportación de Peirce para la ética discursiva, es precisamente poner en tela de juicio el paradigma de conciencia. Este cuestionamiento del paradigma tiene una gran relevancia dentro de la filosofía práctica. Habermas resume muy bien esto que se está tratando acerca de la aportación de Peirce:

Tras el giro pragmático, la verdad de un signo proposicional necesita demostrarse por la referencia de ese signo al objeto y ello a la vez mediante razones que pueden ser aceptados por una comunidad de interpretación. En el nuevo paradigma, pues, el papel del sujeto no lo asume Per se el lenguaje, sino la comunicación mediada por argumentos de

quienes se ponen a hablar entre sí para entenderse sobre algo en el mundo. El sitio de la subjetividad pasa a ocuparlo una praxis intersubjetiva de entendimiento que genera de por sí secuencias infinitas de signos e interpretaciones (Habermas, 1996, p. 44).

Lo que Peirce quiso transmitir con su propuesta de transformación semiótica debe ser entendido dentro de lo que él llama una *comunidad de investigadores* que desarrollan su actividad bajo unas *condiciones ideales*. Esto le servirá a la ética discursiva para desarrollar su idea de una *comunidad ideal de comunicación* y más adelante para poder sentar las bases del diálogo que se establecerá en el ámbito de la educación, pues lo que plantea Peirce se fundamenta en una intersubjetividad, sobre cuya base se propondrá en el siguiente capítulo el diálogo.

La idea de una *comunidad de comunicación ilimitada e ideal* de la que habla Apel, encuentra su origen en una voluntad previa que tiene que ver con una condición contrafáctica. Todos los sujetos particulares presentes en cualquier comunidad particular tienen sus propios intereses particulares. No obstante una posible manera de superar esta reducción a intereses particulares desde diferentes perspectivas, puede ser la de anticipar y por tanto mostrarse con predeterminación y voluntad a aceptar que haya otros agentes con origen en diversas comunidades reales. Esta anticipación a una comunidad más amplia, “no particular”, permitirá romper con el rígido contexto comunitario que en muchas ocasiones determinan y fundamentan las *comunidades reales*. A colación de este aspecto Apel sostiene lo siguiente:

En este postulado, de la comunidad no particular, se basa, por así decirlo, la dimensión de una transformación trascendental –semiótica o trascendental-pragmática- de la filosofía trascendental kantiana, de su concepto de razón teórica y práctica. Se podría hablar de un comunitarismo trascendental o de una filosofía trascendental de la intersubjetividad, en el sentido de una reciprocidad estrictamente generalizada (Apel, 1995, pp. 22-23).

La *comunidad ideal de comunicación* se presenta como un espacio de participación que supera los límites circunstanciales y particulares de cada *comunidad real de comunicación*. Por tanto, ambas comunidades de comunicación, la real y la ideal toman partida como espacios opuestos pero que en realidad no son contradictorios sino vinculados y dependientes para poder dotar de sentido y poder establecer el diálogo. Dentro del planteamiento de Apel se puede observar una deseada *racionalidad comunicativa* que se construye bajo la anticipación con carácter contra-

fáctico, de la que anteriormente se ha hablado. Dicha proyección anticipativa es decisiva para poder establecer el diálogo y construir intersubjetividad en una *comunidad ideal de comunicación*. En las siguientes líneas Apel lo expresa muy bien:

Porque a través de ella se presenta un *télos* normativamente fundamentado para el proceso de reconstruir, y este *télos* no se identifica con la realidad de las condiciones sociales actuales sino con las circunstancias a que cada comunidad argumentante aspira [...] De este modo, se establece un ideal éticamente relevante para todo miembro de la “comunidad de investigadores”; pues la idea del carácter fundamentalmente social del conocimiento posible de lo real, fuerza a la solidaridad ética entre los investigadores particulares y la comunidad, pues sólo en ella puede alcanzarse el fin de la investigación (Apel, 1997, pp. 149-150).

Es importante también comenzar ya a tratar lo que se considera como la construcción de la intersubjetividad y por tanto del sentimiento de identificación con el plural ‘nosotros’.

La voluntad relacionada con la anticipación contrafáctica de la que se ha hablado en párrafos anteriores, la construye el sentimiento de reciprocidad a través de la racionalidad comunicativa. No obstante la condición para que esta construcción de reciprocidad se dé, tiene que establecerse un diálogo intersubjetivo entre los diversos sujetos argumentantes, es decir, entre el colectivo. Acontece pues, una traslación desde el ‘yo’ al ‘nosotros’. La construcción del *éthos* común aparece desde la perspectiva de reconocimiento del colectivo del que siempre se ha formado parte, del cual, en determinadas ocasiones, debido a un individualismo de intereses exacerbados, ha habido un distanciamiento. A partir del momento en el que se configura el *éthos* común, las orientaciones y no son fijadas desde la singularidad, sino que son sometidas a un diálogo intersubjetivo que las discute y las valida cuantas veces sea necesario.

Existe una relación entre la identidad subjetiva y la intersubjetividad. Esto se entiende mejor si se observa que para tener conciencia de sí mismo hay que tenerla como referencia de algo y ese algo son los demás, es decir la intersubjetividad. El acto de construcción de identidad es un acto hermenéutico ya que se funda en una reflexión que implica comprenderse a sí mismo y comprender a los demás. No se puede concebir a la individualidad como aislada puesto que se encuentra inmersa en un contexto que lo conforman también las intersubjetividades. Lo que se pretende mostrar es que lo individual se encuentra ligado inexorablemente a lo colectivo. Una praxis ética, propia de los postulados de la Éti-



ca discursiva, puede ser una eficaz herramienta en el ámbito educativo, como se verá más adelante.

## La Ética discursiva en el ámbito de la educación

Uno de los objetivos fundamentales de las ciencias humanas reside en alcanzar una práctica comunicativa que haga posible la “unidad entre investigación y enseñanza, en orden a la formación de una opinión pública” (Apel, 1985, p. 121).

Se puede entender la pedagogía como una disciplina perteneciente al campo de la educación y que se encarga de mediar en la relación que tienen la teoría y la praxis. Una relación que puede ser concebida de diferentes modos, pero que aquí se ceñirá a los dos aspectos que Apel consideraba más relevantes.

La pedagogía entendida como *ciencia social empírico-nomológica* pertenece al ámbito del positivismo. De esta manera la pedagogía queda reducida a mera tecnología porque es entendida como un simple método práctico de aplicación. Como se ha visto en el párrafo anterior, la pedagogía se encarga de mediar la relación teoría-praxis, pero aquí la relación es principalmente tecnológica. La acción del pedagogo sobre el educando persigue únicamente fines académicos-cognitivos. Esta pedagogía está estrechamente ligada con la racionalidad instrumental de la que habla la Teoría Crítica, o si no se puede leer lo que dice Theodor W. Adorno:

Semejante concepción no es de todo utópica, y menos aún si imaginamos la función de esta pedagogía en el contexto social de un sistema tecnocráticamente perfeccionado de total manipulación de la gran masa por una pequeña élite de manipuladores (Adorno, 1998, pp. 133-134).

Esta no es precisamente la pedagogía sobre la que se quiere hacer hincapié, porque no se fundamenta en una racionalidad discursiva sino en una racionalidad instrumental. Es una pedagogía que no se construye a partir del diálogo intersubjetivo de los afectados, en este caso de los educadores y de los educandos. La capacidad de diálogo propositivo de los educadores, para establecer una pedagogía más participativa, queda mutilada. En la actualidad en España se puede observar un ejemplo claro relacionado con esto que se está tratando. Dicho ejemplo, es la LOMCE, que ha sido ampliamente rechazada por la comunidad educativa en su gran mayoría, ya que no se ha sometido a un proceso de elaboración participativo de los sectores afectados.

La pedagogía entendida como *ciencia crítico-social* implica un compromiso a la hora de considerar a esta disciplina a partir de una mirada crítica. Esta mirada crítica está encaminada a la reflexión permanente sobre la actividad pedagógica, haciendo hincapié en los objetivos a cumplir planteados y en los métodos que se aplicarán para lograr dichos objetivos, pero siempre desde un punto de vista emancipatorio. Emancipatorio, porque rompe con el mecanismo de dominación que plantea la pedagogía entendida como *ciencia social empírico-nomológica* dentro del marco de la racionalidad instrumental en la que se desarrolla el modelo capitalista.

La Teoría Crítica significa un toque de atención para la práctica pedagógica que se encuentra dentro de la lógica de la racionalidad instrumental y que, por lo tanto, no establece, a partir de la reflexión crítica, unos objetivos educativos que estén cercanos a los problemas concretos de la sociedad. Hay por lo tanto un distanciamiento entre las investigaciones que se dan dentro de los muros de las escuelas y las universidades y lo que realmente ocurre en la calle, fuera de esos muros. Respecto a este distanciamiento espacio-investigativo Adorno comenta lo siguiente:

A menudo los maestros son percibidos bajo las mismas categorías que el protagonista desgraciado de una tragicomedia de estilo naturalista; cabría hablar, con la mirada puesta en él, de un complejo de ensoñación. Están bajo la permanente sospecha de vivir fuera del mundo. (...) En el cliché de esa vida fuera del mundo se entremezclan los rasgos infantiles de algunos maestros con los de muchos alumnos (Adorno, 1998, p. 73).

La Educación entendida desde la hermenéutica puede romper el interés de manipulación de la racionalidad instrumental en aras de una pedagogía crítica que se construya en virtud a una responsabilidad moral y política. Y que además tenga intención de llevar a cabo una continua reflexión crítica para mejorar la formación orientada a la acción y la participación social. Se hace más necesario que nunca, en un mundo manipulado por la racionalidad instrumental, formar ciudadanía en virtud a una mentalidad crítica y autónoma pero que se fundamente en un diálogo intersubjetivo.

Esta nueva manera de plantear la pedagogía puede ser la “piedra en el zapato” de aquellos que según Apel se guían por:

Una mentalidad de adaptación oportunista y enemiga de la reflexión, que dispone a los estudiantes a dejarse formar en una universidad gobernada por las necesidades económicas de capitalismo tardío y reformada según los principios de racionalidad de la teoría de la producción como “especialistas idiotas” utilizables a voluntad (Apel, 1985, p. 124).

Esta manera crítica de mediar la relación entre teoría y praxis es la que precisamente plantea una pedagogía basada en la ética discursiva.

Entre las intenciones que se persiguen con una educación discursiva se puede encontrar un *êthos* de responsabilidad social y de compromiso político. Aquella educación que carece de actitud crítica, es una educación que reproduce el sistema sin posibilidad de cambios, legitimando el *statu quo*, el *establishment* caracterizado por el dominio de una clase sobre otra, por la tecnocracia y por lo tanto por la razón instrumental. Que no reconoce la capacidad de reflexión entre la teoría y la praxis planteada por una educación emancipadora, y que tampoco potencia la capacidad de juicio por lo que supone un caldo de cultivo para el adoctrinamiento de las masas. Otra de las fatales consecuencias que tiene este tipo de educación acrítica es el fomento del escepticismo ético, pues no parte de una ética mínima (Cortina, 2010), lo que puede desembocar en la aparición de actitudes perversas y extremas como el racismo, la xenofobia, etc. Esta sería una situación violenta basada en el dogmatismo, la radicalización y en un individualismo que no reconocería a los otros como otros sino como cosas, apareciendo así también, como no podía ser de otra manera, el fenómeno de la cosificación.

Por ello, frente a la razón instrumental es planteada una pedagogía alternativa, de construcción colectiva, donde se hace necesaria la influencia de la ética discursiva. El enfoque discursivo plantea una alternativa en el tratamiento de los conflictos y las situaciones, basándose en criterios racionales y razonables. Desde la mirada influyente de la teoría sobre la praxis y desde la proyección de dicha praxis.

Lo que se plantea aquí también es la concepción misma de conocimiento, entendiendo que éste es una construcción social en la que están involucradas diversas subjetividades, reivindicando por ello, frente a la “monocultura” del conocimiento científico, una ecología de saberes, reivindicando el diálogo entre diferentes formas de pensar, conocer, valorar y sentir; frente a la verticalidad de instituciones y sistema académico se promueven relaciones horizontales entre los diferentes categorías de sujetos involucrados en la producción de conocimiento. De esta forma, si la teoría ha de orientar a la acción, la teoría misma debe ser una construcción legitimada a través del diálogo y de la argumentación, potenciando las diversas subjetividades que hacen posible la construcción de conocimiento y la transformación de prácticas y realidades sociales hacia la emancipación. De esta manera los sujetos ya no tomarán partido en actitudes escépticas como anteriormente se ha señalado, sino que serán responsables en sus acciones, pues estarán bien forjadas en el aprendizaje y en la argumentación del diálogo.

De lo que se trata es de promover una moral cívica que encuentre sus reglas enraizadas en la vida pública, donde los valores y criterios hayan surgido como un producto de las relaciones democráticas y donde la responsabilidad social y el compromiso político tengan un peso importante. La educación moral tiene que tener por tanto una base teórica y procedimental que encuentre su origen en la ética discursiva para poder proporcionar un corpus teórico a la altura de nuestro tiempo. Las pretensiones de diálogo y participación que propone la ética discursiva según Emilio Martínez Navarro estarían:

En la base de los valores de ética cívica que ya comparten los ciudadanos de las sociedades abiertas, pluralistas y democráticas en las que queremos vivir los ciudadanos de la época moderna, y que por ello suelen estar recogidos como valores constitucionales en la mayor parte de los países políticamente avanzados: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y actitud de resolución dialogada de conflictos. Con este trasfondo ético general, la enseñanza y las demás actividades legítimas podrían ser reinterpretadas, reformuladas de un modo crítico (Martínez, 2010, p. 90).

187  
S

La educación moral debe ser el ámbito en el que se propicie una expresión y un intercambio de juicios, razones y sentimientos a partir de los cuales se construya una regulación de intereses y acciones de la ciudadanía. No obstante es fundamental que la educación moral promueva el ejercicio de la actitud crítica y del juicio responsable. En este sentido, la ética discursiva tiene que jugar un papel fundamental como guía de orientación para el proceso de educación moral. Es imposible renunciar a las orientaciones teóricas si de verdad se quiere incidir en la vida pública democrática. Por tanto es de suma importancia no renunciar a las orientaciones teóricas para la educación de la moral como bien dice Walter Benjamin:

Quizá nos tiene la idea de cortar de raíz cualquier disquisición teórica acerca de la asignatura 'Moral', con la afirmación de que las influencias sobre la moral son un asunto puramente personal, que se sustrae a toda esquematización y normalización. Estemos o no en lo cierto, hay un hecho concreto que para nada tiene en cuenta ese principio: la enseñanza de la moral es fomentada, porque se la considera necesaria. Y si se fomenta teóricamente la enseñanza de la moral, también es preciso analizar teóricamente esta exigencia (Benjamin, 1974, p. 9).

No obstante también hay que dejar claro que no se trata de cerrarse en un marco teórico concreto porque si no se le estaría haciendo el juego al dogmatismo. Se trata más bien de contar con un corpus teórico que se encuentre relacionado dialécticamente con la realidad concreta en la que

se esté desarrollando, para así promover la reflexión y el desarrollo de una conciencia crítica y responsable. En la búsqueda de una educación moral para la construcción de un *êthos* común y democrático, se hace necesario renunciar a las teorías científicas herméticas y cerradas. La educación democrática no solo está en la práctica sino en la construcción misma de la teoría, que es también acción, pero debe ser también una acción política, educativa y democrática, ya que además la teoría siempre se construye a partir de la experiencia, Hay que incluir metodologías participativas y por tanto a muchos sujetos. En el conocimiento académico actual, vertical, la teoría solo ha incorporado el conocimiento que las élites y el sistema político de dominación quiere, y a ese conocimiento le llaman científico y el que no les interesa lo excluyen y lo combaten. Así pues, según Apel:

188



No se trata de una distinción ontológica-estática entre política y filosofía, entre teoría y praxis. No debemos ignorar que, desde que en la configuración de las ciencias particulares se adoptó una “teoría” parcelada por abstracciones constitutivas de objetos, una de las tareas esenciales de la filosofía ha de consistir en fundamentar críticamente desde los intereses cognoscitivos del hombre las abstracciones que realiza la teoría en las ciencias particulares; y esto implica superarlas a través de una mediación entre teoría y praxis (Apel, 1985, p. 11).

## La normatividad y la responsabilidad moral en la comunidad moral educativa

La norma puede considerarse como un elemento vertebrador a la hora de construir comunidades morales. La norma propicia la noción de comunidad a través de una educación de los valores morales que pasan con el tiempo a considerarse como derecho y obligaciones a partir de los cuales se configura la noción de justicia. Sin embargo para la configuración de una moralidad que posibilite la aparición de un sentimiento de comunidad es necesario que exista una voluntad ética. Walter Benjamin trata esta cuestión, pues como él señala “la meta de la educación moral es la formación de la voluntad ética; y, sin embargo, no hay nada más inaccesible que esa voluntad ética puesto que, como tal, no constituye una dimensión psicológica tratable con determinados medios” (Benjamin, 1974, p.11).

Lo legal tiene que ajustarse a la norma, pues será a través de ella a partir de la que se construya el concepto de comunidad. “La esencia de la constitución ética de comunidades parecería estar representada por una íntima fusión entre rigor ético en la conciencia de la obligación común y

confirmación de la ética en el orden de la comunidad” (Benjamin, 1974, p. 12). Como sabemos una norma adquiere el estatus de reconocimiento y legitimidad cuando una comunidad se siente reflejada en dicha norma y puede por tanto respetarla y velar por su cumplimiento. Este hecho representa el constante proceso de reconocimiento y validación que tiene que estar presente en toda norma. Por tanto legitimidad y reconocimiento de la norma son necesarios para seguir construyendo y reconstruyendo modos de regulación. La reconstrucción de una norma implica el sometimiento de ésta a la crítica social para mejorarla en miras a una mayor legitimidad.

Es importante no confundirse pensando que la educación moral adquiere un carácter excesivamente deontológico, puesto que no es así. Si se recuerda, en el ámbito de la educación moral se da una constante reflexión crítica en virtud de un corpus de conocimiento, el cual sirve como base teórica para orientar las acciones y por tanto articular los valores y principios. Se trata de llevar a cabo una hermenéutica que sea crítica, para no conformarse con las interpretaciones que tradicionalmente hayan sido asumidas o que hayan sido mayoritarias. El profesor Emilio Martínez Navarro aclara muy bien esta cuestión:

En términos de la ética discursiva, que es una de las más relevantes éticas contemporáneas, cualquier actividad que se pretenda legítima ha de reconocer que los afectados por las normas de dicha actividad son personas, son interlocutores válidos, y esto exige considerar que tales normas únicamente serán justas si pueden ser aceptadas por todos ellos tras un diálogo celebrado en condiciones de racionalidad (Martínez, 2010, p. 90).

La ética discursiva propuesta por Apel tiene como uno de sus objetivos fundamentar en la práctica normas morales que se han construido a partir de un proceso argumentativo y participativo. En este caso, un proceso que se considera que se puede desarrollar en el ámbito educativo para así allanar el propósito desde un plano pedagógico. El ejercicio argumentativo, propio de la ética discursiva, se desarrolla a partir del intercambio de razones que encuentran su origen en la vida cotidiana, es decir, en el mundo de la vida. Tiene pretensiones de universalización y de responsabilidad, pues se entiende que nos encontramos en un mundo globalizado con problemas de carácter global. Adela Cortina trata el carácter de universalización presente en el discurso práctico expresándonos lo siguiente:

[...] el principio de universalización va a funcionar como regla de argumentación para efectuar el tránsito desde las consecuencias a las normas

legítimas. Y en este sentido, se acepta sin ambages la intuición kantiana de utilizar la universalización como procedimiento formal para la comprobación de normas; nunca como un principio moral con contenido o como un principio ético. La formulación de la universalidad es un test para comprobar la legitimidad de las máximas, y no un mandato que se debe cumplir (Cortina, 2008, p.153).

El ejercicio argumentativo de la ética discursiva orienta acciones y conductas de cooperación a través del diálogo intersubjetivo, pues es solo a través de la intersubjetividad como se podrán llevar a cabo las actuaciones cooperadas que plantea el programa de Filosofía para Niños. Este ejercicio que se promueve, radica en la corresponsabilidad que se ciñe a la permanente crítica y corrección de nuestras acciones. La argumentación se convierte en una práctica inevitable en este modo de funcionar, es decir es imprescindible y debe de estar presente en todo comportamiento que quiera caracterizarse como racional. Se da una superación del relativismo moral y del escepticismo ético que caracterizan la desigualdad presente en el mundo de la vida. La ética de la co-responsabilidad se hace necesaria en el ámbito educativo pues es un espacio idóneo desde el que hay que plantear soluciones para un mundo carente de ellas. De esta manera Apel considera lo siguiente:

[...] pues de lo que se trata, por vez primera en la historia del hombre, es de asumir la responsabilidad solidaria por las consecuencias y subconsecuencias a escala mundial de las actividades colectivas de los hombres –como, por ejemplo, la aplicación industrial de la ciencia y de la técnica– y de organizar esa responsabilidad como praxis colectiva (Apel, 1997, p. 148).

La educación basada en la ética de la responsabilidad dota de sentido nuestra mirada sobre el mundo pues se comprende que la situación actual no se da *per se* como consecuencia del devenir histórico, sino que encuentra su origen en actitudes propias de la racionalidad instrumental y también de la irracionalidad.

El concepto de responsabilidad aporta a la ética discursiva de Apel un carácter dialéctico y ahora veremos por qué. Esta aportación de carácter dialéctico, establece una conexión entre los aspectos trascendentales, propios de la teoría, y los aspectos procedimentales propios de la praxis. Tal conexión dialéctica permite acercar la propuesta ética formalista, procedimentalista y universalista a la realidad cotidiana y concreta, en este caso la clase como comunidad de investigación, para llevar a cabo una actuación política y democrática. Si es observada detenidamente, se podrá observar,

que Apel relaciona una *comunidad real de comunicación* con una *comunidad ideal de comunicación*. Ya nos señala esto mismo la filósofa Cortina:

La pragmática trascendental de Apel, como ya apuntamos, se caracteriza por guardar una peculiar relación con la experiencia. Admite, sin problemas, que el trascendentalismo no rehúsa tratar con los hechos contingentes, sino que los necesita para su propia vida, y no sólo en el contexto de descubrimiento (Cortina, 1988, p. 135).

Una vez visto esto, es importante señalar que la responsabilidad moral implícita en la ética discursiva de Apel, encuentra su origen en la actividad del aprendizaje. Existe una importante conexión entre el aprendizaje y la actitud responsable, que hace necesario construir procesos de participación en el ámbito educativo que caminen hacia el establecimiento del *éthos* de responsabilidad. Hay pues una relación innegable entre responsabilidad y pedagogía.

La responsabilidad moral se desarrolla en el terreno de tres actividades prácticas muy importantes de abordar. Una de ellas tiene que ver con las normas y su fundamentación a partir de la argumentación, algo que ya se ha visto en páginas anteriores. Otra tiene que ver con la orientación de las acciones, siempre sometidas a la permanente reflexión crítica con carácter correctivo. Pero también se desarrolla la responsabilidad en la constante búsqueda de la correcta conexión entre fundamentación y acción, es decir, entre lo que se construye a partir del diálogo argumentativo y lo que luego, finalmente, se realiza.



## Conclusiones

La educación en valores para la construcción de una ética cívica es una expresión que emerge con el deseo de introducir la ética en el ámbito político con el fin de construir sentidos comunes y proyectos colectivos.

En este sentido, se ha entendido lo político en sentido amplio, afirmando que es necesario un proceso de politización de la educación para profundizar la democracia en el horizonte de la alteridad. La educación cívica debe ser necesariamente política porque está ligada a un proyecto de transformación social.

Así pues, la educación ciudadana a través del método dialógico no debe convertirse únicamente en una asignatura, algo que hay que reconocer que es muy importante, sino que implica una praxis comprometida desde la que interpretar e intervenir la realidad. La educación cívica despliega una pedagogía de lo público. Su objetivo es desarrollar capaci-

dades para hacer sujetos sociales y políticos como agentes de cambio y relaciones democráticas. Por ello, las prácticas participativas son educativas en sí mismas, en el ejercicio participativo los actores involucrados, tanto ciudadanos, como poderes públicos, adquieren e intercambian aprendizajes que legitiman la acción política.

El diálogo es el marco en el que se desarrolla la acción participativa. El diálogo es intersubjetivo porque es incluyente, integra todas las cosmovisiones involucradas en el escenario concreto. La premisa que sustenta el diálogo es el respeto emanado del vínculo social que va más allá de la tolerancia, es el respeto que valora lo otro diferente como potencial de creatividad y de transformación.

192



## Bibliografía

ADORNO, Theodor

1998 *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.

APEL, Karl-Otto

1995 *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.

1986 *Estudios éticos*. Barcelona: Alfa.

1997 *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.

BENJAMIN, Walter

1974 *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Buenos Aires: Nueva visión.

CORTINA, Adela

1988 *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme.

2008 *La escuela de Fráncfort: crítica y utopía*. Madrid: Síntesis.

2010 *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.

HABERMAS, Jürgen

1996 *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.

LIPMAN, Matthew

2001 *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Martínez, Emilio

2010 *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fecha de recepción del documento: 1 de agosto de 2016

Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016

Fecha de publicación del documento: Enero de 2017

# DE LA ALTERIDAD A LA HIPERALTERIDAD: LA RELACIÓN CON EL OTRO EN LA SOCIEDAD RED

---

## From alterity to hyperalterity: human relations in the Network Society

MARIANO URE\*

Universidad Católica Argentina/ Argentina  
mariano\_ure@uca.edu.ar

---

### Resumen

El artículo analiza desde una perspectiva interdisciplinaria la relación de los hombres con los otros en una sociedad que, a través de la expansión de las tecnologías de la información, va constituyendo una red global de conexiones ilimitadas. Esto nos lleva a preguntarnos si la Sociedad Red es la expresión histórica de un ser-así interdependientes de los hombres y si sus dinámicas comunicacionales reales favorecen la construcción de lo interhumano. La aproximación al problema retoma las propuestas de la filosofía de la alteridad, en particular a Buber, Lévinas y Jaspers, y apela a contribuciones teóricas sobre las relaciones sociales basadas en intercambios comunicativos, sobre todo la definición de red desarrollada por el sociólogo Manuel Castells. El resultado es una reformulación de los principios de la filosofía de la alteridad tradicional, en la cual se identifican las posibilidades y condiciones del despliegue de la vocación humana de quienes integran redes. La multidireccionalidad de los intercambios comunicativos y su diacronía en la red discute los conceptos de exclusividad y presencialidad de la filosofía de la alteridad, los cuales constituyen las condiciones del reconocimiento del otro. En la red, el reconocimiento y la construcción de lo interhumano son posibles gracias a un despliegue de relaciones con otros que están fuera del alcance de mi mirada. Allí surgen las figuras del otro sobre el cual tengo responsabilidades éticas: el alejado, el desconocido, el extraño. El concepto de hiperalteridad representa, así, la relación, constitutiva de mi propio ser y a la vez obligación ética de reconocimiento, con todos los otros aunque no me sean inmediatos.

---

### Palabras clave

Ética, reconocimiento, alteridad, red, multidireccionalidad.

**Forma sugerida de citar:** Ure, Mariano (2017). De la alteridad a la hiperalteridad: la relación con el otro en la Sociedad Red. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 193-212.

---

\* Doctor en Disciplinas Filosóficas, Profesor Titular de Ética y Deontología profesional en la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad Católica Argentina - UCA y Coordinador del Programa de Investigación en Medios, Espacio Público y Culturas Digitales (UCA). Profesor de posgrado en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador y Universidad de La Sabana (Colombia).

---

Abstract

From an interdisciplinary perspective, this article analyzes the relationship between men in a society that, through the expansion of information technology, is building a global network of unlimited connections. This leads us to wonder if the Network Society is the historical expression of a mode of being interdependent and if its real communicational dynamics promote the construction of the inter-human dimension. The approach to the problem takes up the proposals of the philosophy of alterity, particularly those from Buber, Lévinas and Jaspers, and appeals to theoretical contributions on the social relations based on communicative exchanges, specially the definition of network developed by the sociologist Manuel Castells. The result is a reformulation of the principles of the traditional philosophy of alterity, in which are identified the possibilities and conditions for the deployment of the human vocation of those who integrate networks. The multidirectionality of communicative exchanges and their diachrony in the network discusses the concepts of exclusivity and presence of the philosophy of alterity, which constitute the conditions of recognition of the other. In the network, the recognition and construction of the interhuman are possible thanks to a deployment of relationships with others that are beyond the reach of my gaze. Thus emerge the figures of the other on whom I have ethical responsibilities: the remote, the unknown and the stranger. The concept of hyperalterity represents the relationship, constitutive of my own being and at the same time an ethical obligation of recognition, with all the others even if they are not immediate for me.

---

Keywords

Ethics, acknowledgment, alterity, network, multidirectionality.

194



## La filosofía y los problemas de su tiempo

Mientras lo real acontece en el tiempo, mientras el existir sea un movimiento constante hacia nuevas situaciones, la filosofía se convertirá en evasión si omite la reflexión sobre las configuraciones del mundo en el que habitan los hombres. El objetivo de este artículo es, precisamente, “hacer filosofía”, lo cual se aleja de un ideal de erudición y de la tarea de consolidar la tradición filosófica, para abocarse a la tematización y al pensar los problemas del hombre en su tiempo. En esto consiste el “servicio”, para evitar el término “utilidad”, de la filosofía: contribuir a clarificar la situación histórica de los hombres para, así, favorecer la libre toma de decisiones de acuerdo a su propio proyecto ontológico.

Este pensar es en devenir, y se esfuerza más por abrir campos y plantear problemas que por alcanzar conclusiones definitivas. En esta apertura se intenta iluminar lo no dicho aún, lo no dicho suficientemente, o lo dicho de un solo modo y que reclama lenguajes o recorridos alternativos. Del logro de alguno de estos resultados depende el valor del pensamiento, que de todas formas será evaluado, en cada caso, por el lector sobre la base de su horizonte de comprensión.

El tema que nos ocupa es la relación de los hombres con los otros en una sociedad que, a través de la expansión de las tecnologías de la informa-

ción, va constituyendo una red global de conexiones ilimitadas, de la cual parece ya difícil apartarse. El problema, en nuestra perspectiva, es onto-ético: se concentra en las posibilidades y condiciones del despliegue de la vocación humana de quienes integran redes, y en sus responsabilidades frente a los otros. Esto nos lleva a preguntarnos, a la vez, si la Sociedad Red es la expresión histórica de un ser-así interdependientes de los hombres y si sus dinámicas comunicacionales reales favorecen la construcción de lo interhumano.

Para una tematización tal resulta oportuno el abordaje interdisciplinario. Si pensar es poner en marcha un proceso hermenéutico dialógico de pregunta-respuesta, el pensar interdisciplinario asume como interlocutor válido el conocimiento brindado por otras disciplinas. En nuestro caso, las ciencias de la comunicación. La ventaja de este tipo de abordaje consiste en permitir un mayor acercamiento a una realidad compleja, que está compuesta por múltiples dimensiones. Allí, la filosofía amplía su horizonte sin renunciar a su identidad, puesto que la intersección entre las disciplinas está dada por el tema, conservando cada una de ellas su interés, su aparato categorial y sus autores de referencia. El “hacer filosofía” de modo interdisciplinario supone una reflexión que incorpora dimensiones de lo real desocultadas por otros campos del saber, tanto al momento de la formulación de sus preguntas como del ensayo de las respectivas respuestas.

La aproximación al tema que llevamos a cabo aquí retoma las propuestas de la filosofía de la alteridad y apela a contribuciones teóricas sobre las relaciones sociales basadas en intercambios comunicativos. Con ello, pondremos a prueba la actualidad de esta tradición filosófica para comprender la situación de los hombres en la Sociedad Red, y mostraremos sus aciertos y sus límites.

## Las grandes tesis de la filosofía de la alteridad

Surgida a partir de principios del siglo XX, la filosofía de la alteridad aportó tesis que, con el correr del tiempo, conformaron una suerte de trasfondo común para los desarrollos filosóficos de autores contemporáneos de diferentes corrientes. La principal conquista teórica consiste en el reconocimiento del otro hombre como fin en sí mismo, al cual no se debería ignorar y con el cual me reúne un destino conjunto. Probablemente los dos aportes más significativos de la filosofía contemporánea sean la historicidad del ser y la centralidad de la relación. El primero lo debemos a Heidegger, el segundo a la vertiente judía de la filosofía de la alteridad, con Rosenzweig, Buber y Lévinas.

Como muestran los estudios de Enrique Dussel acerca de la tradición semita, el proceso de humanización en el que están cimentados los hombres requiere la edificación de lo interhumano, que supone un descentramiento del yo en un movimiento hacia el otro en cuanto otro (Dussel, 1969, pp. 47-49). Sin embargo, esta tradición no fue la única en ocuparse de la alteridad. El existencialismo de Jaspers, Marcel y Berdiaev, y la hermenéutica de Pareyson, Gadamer y Ricoeur, contribuyeron a fortalecer el interés por descifrar los modos de la co-existencia, a través de reflexiones sobre las condiciones para devenir sí mismo, la interpretación de la verdad y la estructura de la propia identidad.

A pesar de esta variedad de fuentes, es posible mencionar algunas tesis distintivas de lo que, en términos siempre genéricos, consideramos filosofía de la alteridad. En primer lugar, como afirma Berdiaev, que el otro no aparece simplemente en calidad de no-yo con el cual me confronto, sino más bien como alguien a quien tengo enfrente y que se dirige a mí (Berdiaev, 1948: III-I). En este sentido, el otro no se reduce a instancia de manifestación de la conciencia del yo, a objeto de conocimiento por medio del cual quedaría habilitada la autopercepción. El otro, en términos levinasianos, es absolutamente otro, exterior, por lo que, en un plano ético-normativo, resulta inobjetivable. En efecto, para Lévinas “la alteridad del otro está en él y no en relación a mí, se revela” (1997, p. 140).

Por otra parte, la relación con el otro deja de ser accidental, como lo es en cambio en el sistema aristotélico, y es asumida como constitutiva. Buber sostiene que el hombre “no es en su aislamiento, sino en la integridad de la relación entre un hombre y otro; antropológicamente existentes ambos” (1997, p. 85). Allí se articula la tesis sobre la insustituibilidad de los hombres. Soy aquello en lo que me convierto a través de las relaciones con los otros que, en tanto absolutamente otros, son singulares: “estos otros”. Jaspers afirma que “sólo con el otro puedo ser yo mismo” (1958, p. 460). Más aún, dado que se llega a ser sí mismo en la comunicación, “no soy ni tampoco el otro es una sustancia fija y sólida que preceda a la comunicación” (p. 472). En el diálogo con los otros, como sostiene Gadamer, comprendo mi ser histórico. O, en palabras de Marcel, es necesario exorcizar el espíritu egocéntrico, quebrar el solipsismo, puesto que “sólo a partir de otro o de los otros podemos comprendernos” (1953, p. 207).

La irreductibilidad del otro a objeto fundamenta el rechazo a cualquier forma de masificación, en la que el hombre se vuelve impersonal. Según Buber, en la vida dialógica el hombre se conecta con personas con rostro, nombre y biografía (1997, p. 60). Mientras la idea de objetivación supone el dominio, la posesión y la legitimidad de uso, el horizonte del



reconocimiento, propio de la filosofía de la alteridad, postula la aceptación, la validación y la promoción del ser del otro.

El otro posee un rostro; es una totalidad y, por ello, un fin en sí mismo. Su rostro se manifiesta a través de una interpelación, que despierta la libertad del yo exigiendo una respuesta, entendida como responsabilidad por la situación del otro. En palabras de Lévinas: “La moral comienza cuando la libertad, en lugar de justificarse por sí misma, se siente arbitraria y violenta” (1997, p. 107). En su epifanía, el rostro desnuda su indigencia y me entrega el mandamiento “no matarás” (p. 272). Allí, el otro está próximo, ya no es un extraño, aun siendo exterior a mí. En efecto, la relación es cercanía que requiere, por lo menos, dos términos que conserven sus diferencias, sin fusionarse. La proximidad no es estrictamente sentimental sino real, presencia viva del otro.

Otra tesis clave para esta filosofía es la originariedad de la alteridad y el llamado a su ejercicio. Para Buber “al principio está la relación” (1998, p. 23) y cada hombre posee una suerte de voluntad a priori de diálogo, que denomina “Tú innato” (p. 30). El encuentro con el otro, al que el yo está ya sustancialmente proyectado, requiere un ejercicio de alteridad, el cual se lleva a cabo en la “presentificación personal” (Buber, 1997, pp. 80-81), con la que se encarna la vida dialógica. La primera exigencia de esta vida consiste en que yo “legitime frente a mí al otro como un hombre con el que estoy dispuesto a vincularme; entonces puedo confiar en él y creer que él también actúa como compañero” (1997, p. 80).

El “ser-con-otros” es ya un “estar-dirigidos-hacia-otros” supeditado a la libertad. El encuentro con el otro se concreta gracias a la actitud de respeto, por lo que no es un acontecimiento único, ni un hábito estable, sino que se apoya en la renovación de la decisión de escuchar y responder la interpelación del otro. Hay entonces dos niveles de comunicación: uno superficial, empírico, instrumental, y otro auténtico, verdadero, existencial. Sólo la comunicación auténtica, en la que los interlocutores se reconocen como totalidades y se miran con sinceridad, permite superar la soledad. Allí se experimenta la trascendencia. La superficial, en cambio, ofrece la ilusión de descentramiento, pero repliega al yo sin saciar su deseo (Lévinas, 1997, p. 85) o ansia (Buber, 1997, p. 66) de diálogo.

En la auténtica comunicación el otro me aparece como algo inmediato, sin intermediarios (Lévinas, 1997, p. 227). Ambos estamos presentes cara-a-cara, con cierta exclusividad (Buber, 1998, p. 15). Se trata, de hecho, de una relación binaria, entre el yo y el tú, en la que el otro, a raíz de mi ejercicio de alteridad (reconocimiento de su ser), ya no es uno más entre tantos otros, sino alguien que acapara mi atención y que, en ese momento, se convierte en insustituible para mí.



Para culminar con este breve recorrido por las tesis características de la filosofía de la alteridad, hay que agregar su insistente exhortación a la humanización de lo social y la condena a formas relacionales que despersonalizan a los hombres. En particular el colectivismo, que concibe al individuo como parte de un todo que lo engloba y que es medida de su valor, y la violencia de la imposición de una subjetividad sobre otra.

Vistos hasta aquí los lineamientos distintivos de la filosofía de la alteridad, pasamos ahora al segundo elemento que compone el tema de nuestra reflexión: la Sociedad Red.

## La metáfora de la red y las nuevas configuraciones sociales

198



En tanto recursos lingüísticos, las metáforas permiten al pensamiento establecer analogías con las que se iluminan nuevas dimensiones de lo real. La red, concretamente, ofrece la idea de una unidad conformada por varios elementos, un tejido complejo, de solidez inespecífica, aunque identificable en el cumplimiento de cierta función, posibilitada por la forma de articulación de sus elementos. Esta es la metáfora elegida por el sociólogo Manuel Castells, con la que describe la situación de una sociedad que se configura a partir de un flujo de interacciones en las que sus miembros amplían sus conexiones.

Es una discusión todavía necesaria si se trata de un nuevo orden social, cualitativamente diferente, o si asistimos a una variación meramente cuantitativa, es decir, si la sociedad en red implica dinámicas relacionales basadas en nuevos valores y en una nueva cultura, o si el cambio consiste en la escala de la sociedad y en la velocidad de sus conexiones, la cual independientemente de su tamaño y de las tecnologías a disposición siempre se sostuvo por interacciones ordenadas bajo cierta racionalidad. Castells sostiene que, si bien desde sus orígenes la sociedad operó en red, la novedad consiste en la introducción de las tecnologías de la información, las cuales redistribuyen las relaciones de poder, permiten una mayor participación en los asuntos comunes y potencian las interacciones entre pares.

Apelando a la teoría de redes, desarrollada en el campo de la ingeniería, Castells define la red social como un conjunto de nodos interconectados, lo que implica que la red es la unidad, no el nodo, y ésta no posee centro sino múltiples componentes (2009, p. 45). Los nodos pueden ser tanto individuos como instituciones y existen y funcionan como componentes de la red. Su importancia es relativa y no proviene de sus

características especiales, sino de la capacidad para contribuir a la eficacia de la red para lograr sus objetivos. Las redes, en su funcionamiento, procesan flujos. Los flujos son corrientes de información entre nodos que circulan por los canales que conectan a los nodos (Castells, 2009, p. 45).

Al referirse a las propiedades de las organizaciones sociales en red, Castells señala que son: a) flexibles (pueden reconfigurarse rodeando los puntos de bloqueo en la conexión de los nodos encontrando conexiones alternativas); b) adaptables (expanden o reducen su tamaño en una lógica binaria de inclusión-exclusión) y c) poseen capacidad de supervivencia (resisten ataques externos contra sus nodos y códigos, ya que éstos están contenidos en múltiples nodos) (2006, p. 30). En ellas, los intercambios informacionales son multidireccionales y horizontales, lo que permite que, dentro de la red, cualquier nodo pueda conectarse con otro.

El énfasis del paradigma de la red en los flujos habilita paralelismos con la ontología intersubjetiva de la filosofía de la alteridad. El nodo, el hombre en la red, no es una unidad aislada, una sustancia, y emprende acciones que necesariamente involucran a otros. Los flujos pueden pensarse como un *entre*, que acontece en el plano de lo social como intercambio de información con el que se coordinan acciones. Aquí aparece, para el interés filosófico, cierta ambigüedad en Castells. Por un lado, la red supone una idea de totalidad, aunque dinámica, que engloba y concede valor a sus nodos, los cuales serían parte de ella, y, por el otro, el nodo es cierta totalidad en la medida en que posee el código (la racionalidad de la configuración) de la red, lo cual lo convierte en reemplazable e irremplazable a la vez. También es relevante la tesis acerca de la descentralización, de la que se desprende que los flujos informacionales se llevan a cabo en múltiples direcciones y que la cantidad e identidad de los hombres conectados no es algo que esté preestablecido ni sea fijo, sino que varía según el flujo singular.

Las configuraciones sociales en red, con sus formas de comunicación en el actual entorno tecnológico digital, suscitan una serie de problemas filosóficos, sobre los cuales es posible construir toda una agenda de investigación. Estos pueden agruparse en cuatro grandes cuestiones: a) la libertad, b) la responsabilidad, c) la verdad y d) la identidad. ¿Cuál es el grado de libertad de los miembros de una red social para pertenecer a ella y dejar de hacerlo? ¿Son instituciones coercitivas o promueven la autonomía, la participación y la innovación? Si en la red no hay acciones sino interacciones, ¿quién es el responsable de lo que ocurre? ¿Soy responsable por mis relaciones o, además, por el entramado de relaciones de toda red? ¿Qué debo hacer y con quiénes? ¿La verdad se revela en el



conocimiento de la realidad o en el intercambio comunicativo y en la convivencia con los demás? ¿Es condición de la verdad que sea legitimada comunitariamente? ¿Forjo mi identidad en las interacciones o la realizo a través de ellas? ¿Se fragmenta mi identidad en las múltiples relaciones que sostengo simultáneamente? ¿Soy parte de un todo despersonalizante que me abarca y aliena?

Los interrogantes son amplios. El propósito de este trabajo es introducirnos a ellos sentando las bases filosóficas, desde una perspectiva onto-ética, para ulteriores profundizaciones. Lo que nos preguntamos es, puntualmente, si la metáfora de la red explica las nuevas configuraciones sociales o si, además, revela una nueva forma de realización histórica de lo humano y, con ello, si contribuye a comprender la constitución ontológica de la persona y su modo de ser en el mundo, ya siempre vinculada a otros. En definitiva, si los hombres *son* en red, si la red es la expresión más reciente de lo interhumano y si las relaciones comunicativas que allí se concretan los plenifican en tanto personas.

200



## La alteridad en la Sociedad Red

La filosofía de la alteridad tradicional acierta con distintos postulados a clarificar la situación de los hombres de nuestro tiempo, cuyo despliegue histórico está necesariamente ligado a múltiples otros conectados en red. En primer lugar, el hecho de que la existencia es siempre, en lo fáctico, co-existencia. Por otro lado, que el centro de las relaciones no es el yo y que el solipsismo debe, en un sentido fuertemente ético, ceder terreno al encuentro intersubjetivo, en el cual el yo y el tú se modifican recíprocamente y crean un ámbito nuevo, el *nosotros*, en el que somos juntos, estando próximos uno al otro, y en el que ninguno reduce su totalidad a parte. Y, también, al formular que lo propiamente humano acontece *entre* los hombres, en la intersección, dicho con las categorías de Jaspers, de existencias posibles y no meramente empíricas, y al asumir una antropología proyectual según la cual los hombres, como sostiene Pareyson, existen en tanto iniciativas orientadas hacia su propio sí mismo. Sin embargo, algunas de las afirmaciones principales de esta filosofía no parecen adecuados para una reflexión onto-ética sobre el problema de la red. A nuestro modo de ver, estas son: a) la exclusividad y b) la bidireccionalidad de la relación, y c) la inmediatez de la presencia del otro.

Para Buber el diálogo tiene carácter exclusivo, esto es, involucra únicamente al yo y al tú, hasta el punto de resultar insignificante que mi

tú sea un ello, un objeto, para otros (1998, p. 19). La exclusividad es una condición del acercamiento, que se cumple extrayendo al tú de la indiferencia del conjunto masificado de individuos en el que se hallaba inicialmente. Buber lo afirma a través de la referencia a un empresario, negando la idea de que, por tener que dirigir a un gran número de trabajadores, colocado en un nivel jerárquico, esté destinado a vivir monológicamente con ellos. Él también puede habitar el reino del diálogo si decide reconocer a sus empleados como personas con rostro, en lugar de números con máscara humana, en aquellas ocasiones en las que tiene contacto directo con ellos. Darle exclusividad al otro es estar atento a él en un silencio que posibilita la escucha de su palabra.

En la Sociedad Red, en cambio, el tercero, el otro aún lejano que no es mi tú, está incluido en la relación. La interconexión de los hombres hace que las acciones y los discursos del yo, dirigidos al tú, afecten también a quienes están fuera de la relación binaria, aun cuando resulte imposible prever o determinar con exactitud de qué manera y en qué plazos lo hace. En efecto, en la red se experimenta una doble trascendencia: del yo hacia el tú, y del *nosotros* al *todos*. Mi tú está, él también, vinculado con otros, y ellos, a su vez, con otros, y aquellos con otros, y aquellos otros con otros, en una combinación ilimitada de relaciones. Si el yo no *es* en sí mismo y debe vencer el solipsismo, tampoco *somos* verdaderamente si conformamos un *nosotros* hermético. Pertenece, simultáneamente, a múltiples relaciones que, además, son multiplicables. Cada relación trasciende la exclusividad: está ya abierta a nuevas relaciones. Declarar la exclusividad de la relación es un modo de desentenderse de la humanidad.

La exclusividad encierra a la relación en una dinámica bidireccional, del yo al tú y del tú al yo. La Sociedad Red se caracteriza, en cambio, por la multidireccionalidad de los flujos comunicacionales. Cualquier nodo puede conectarse con otro, y ese con cualquier otro. Esto quiere decir que mi tercero, al cual puedo eventualmente reconocer como tú, no es necesariamente el mismo tercero que para mi tú. Es oportuno referirse, aquí, a tres modelos que suelen presentar las teorías de la comunicación más recientes (Scolari, 2008). Por un lado, la comunicación “de uno a uno”, que se concreta en el plano interpersonal, es bidireccional y se desarrolla en un contexto de intimidad. En segundo lugar, “de uno a muchos”. Se trata del modelo en el que opera la comunicación de los medios masivos y es, primordialmente, unidireccional. Por último, el modelo de comunicación en red, que se distingue de los anteriores por ser “de muchos a muchos”. Allí los flujos son multidireccionales: muchos se comportan a la vez como emisores y destinatarios de los variados discursos que circu-



lan por la red. A diferencia de la comunicación bidireccional, cuya unidad mínima es de dos interlocutores, por ser la red una unidad en la que se realizan múltiples comunicaciones bidireccionales, ésta requiere, por lo menos, tres miembros.

Tanto para Buber como para Lévinas en el encuentro el otro se hace presente sin mediaciones. Buber afirma que “toda mediación es un obstáculo” (1998, p. 18) para el diálogo. La relación cara-a-cara coloca a los hombres próximos, sin máscaras ni apariencias. Pero puedo presentificar al otro, confirmarlo en tanto persona, si está colocado dentro del margen del *alcance de mi mirada*. Por alcance de la mirada entendemos, aquí, el horizonte histórico de relaciones comunicativas singulares posibles, limitado por los círculos o ámbitos de actuación social de la persona. En la Sociedad Red, en cambio, *todos* están próximos y reclaman reconocimiento. La interconexión de los nodos acerca inclusive a aquellos que están ausentes en la relación binaria. Las tecnologías de la información ponen en evidencia esta forma de proximidad: mi discurso, dirigido inicialmente a una persona, puede vincularme, inesperadamente, a muchas otras, a través de los procesos de viralización, tal como se los llama en las ciencias de la comunicación para referirse a la multiplicación no planificada de la difusión de información en Internet. Con los otros alejados, la relación es posible por acción de los intermediarios, los nodos que están al alcance de mi mirada. En la red desaparecen los márgenes. Allí se asoma, frente a mí, aquel que probablemente nunca me será inmediato, del cual nunca recibiré su singular interpelación.

202



## La metáfora del hipertexto

Ricoeur recurre a la metáfora del texto para expresar la especificidad de la vida propiamente humana. Un texto, en su propuesta filosófica, es un producto cultural en el que me comprendo, posee autonomía de sentido y proyecta un mundo delante de sí que puede ser habitado por el lector. Para Ricoeur, o la vida es narrada o se reduce a fenómeno meramente biológico. Con ello quiere subrayar el carácter dinámico de la identidad, que se va definiendo, innovativa y progresivamente, a partir de lo que decida hacer cada persona al narrar la historia de su propia vida (Ricoeur, 1994, pp. 184-185). A través de la narración la persona se convierte en el sujeto de la acción y, entonces, de la imputación moral.

Desde la perspectiva de análisis de la red, la vida se asemeja más bien a un hipertexto que a un texto. El término “hipertexto” fue acuñado por Ted Nelson en los años sesenta para representar estructuras textuales que

no requieren el orden secuencial de sus componentes para configurar significados. El hipertexto se caracteriza, precisamente, por su falta de linealidad y jerarquía. Como la red, tampoco posee centro y está compuesto por unidades de significación autónomas que, ligadas entre sí, son combinables de múltiples maneras (Scolari, 2008, pp. 214-218). Por ello, puede tanto ser escrito como leído de diversos modos, por lo que resulta probablemente más caótico que el texto, pero no con menor significado que éste.

Si la vida se asume como hipertexto, la vida propiamente humana se sostiene en el ejercicio de la *hiperalteridad*. Las relaciones que me unen a los otros, y las de estos a otros, son combinaciones variables que, aun así, se realizan en el marco de una red en la que es posible experimentar la trascendencia. La hiperalteridad, como la denominamos aquí, reemplaza la exclusividad de la alteridad por la inclusividad. El otro, colocado más allá de lo inmediato, es un tercero siempre incluido. Por más que la relación con el otro se concrete, a nivel comunicativo, con un otro singular al alcance de mi mirada, el tercero está también allí, lo afecto y él me afecta a mí. Hiperalteridad significa que yo, en la medida en que soy, estoy ya en relación con *todos* los otros hombres.

Conviene distinguir entonces dos tipos de relación, que denominaremos aquí A y B. Por relación A entendemos el vínculo binario, yo-tú, que, como mencionamos anteriormente, es exclusivo. Por relación B entendemos el vínculo que nos aproxima a todos aquellos que permanecen fuera del alcance de mi mirada. Ahora bien, ¿cuál es el carácter entitativo de la relación B? Respecto de la A pueden afirmarse sus múltiples concreciones. La B, en cambio, podría ser simplemente un marco de amplificación de las posibilidades de la relación A y, por ello, resultar secundaria o circunstancial, es decir, no constitutiva. Si fuera así, modificaría mínimamente la existencia del yo y obligaría livianamente a responder por los otros. Sin embargo, a nuestro modo de ver, la relación A y la B se superponen; ambas son reales. Esto es: la A se realiza a condición de la existencia de un tú inserto, originariamente, en el conjunto de todos los hombres. Dicho de otro modo: la relación B deja abierta la posibilidad en la medida en que convoca a la concreción de las relaciones A.

Si se nos permite un juego lingüístico, mientras en el plano de la alteridad es la atención dedicada al otro lo que lo transforma en un tú, pues allí recibimos su palabra, en el plano de la hiperalteridad es la intención de contribuir a la difusión de la relación la que nos aproxima a los retirados de nuestra mirada. Esta intención se lleva a cabo como movimiento de potenciación de las relaciones humanas de mi propio tú, de modo que él, por su lado, se vincule con otros confirmándolos en su ser. La difusión de la



relación A no avanza como lo hace la propagación de un contenido comunicable acompañado del propósito de conquista de las masas, sino como un compartir, a modo testimonial, la experiencia de haber contribuido a que el otro haya iniciado el proceso de superación de su soledad existencial.

La hiperalteridad supone, pues, el estar ya vinculado a *todos* (relación B) y el ser interpelados a la difusión de los vínculos en los que se reconoce al otro como tú (relaciones A). Desde esta perspectiva, las relaciones A son singulares, pero ya no exclusivas, sino abiertas a nuevas relaciones, cuyas combinaciones son variables (quedan involucrados distintos sujetos en unas y otras). El fundamento de la responsabilidad por la difusión de la relación A se halla, precisamente, en la relación B. Más aun, el sentido de la relación A, su plenitud, es la apropiación de la relación B. Esta tesis es atinada si es verdad que, a diferencia de lo que plantea la filosofía de la alteridad, la relación yo-tú no basta para saciar la voluntad a priori de comunicación de los hombres. En el plano de la hiperalteridad, la trascendencia del yo en el tú permite devenir sí mismo solamente si se convierte en el paso hacia una segunda trascendencia, del *nosotros* al *todos*, que conduce hacia nuevas relaciones.

204



## El ejercicio de la hiperalteridad

Así como la alteridad originaria convoca a su ejercicio, que se cumple en la presentificación personal del otro, la hiperalteridad constitutiva del yo coloca a la libertad frente a la alternativa de construir o evitar lo interhumano, esto es, frente a la apropiación de la relación B a partir de la concreción de la relación A o al sostenimiento de relaciones A herméticas. El ejercicio de la hiperalteridad supone el involucramiento en la comunicación desde la *perspectiva del todos*. El yo y el tú, que conforman un nosotros, puede resultar todavía excluyente de los otros. El descentramiento del yo a partir del encuentro con el tú se completa con el descentramiento del *nosotros* a través del reconocimiento de *todos*. En un esquema bidireccional, los resultados de la comunicación, positivos o negativos, afectan a los participantes directos. En un esquema multidireccional, el intercambio entre el yo y el tú afecta en diferentes grados y momentos a todos, inclusive a los desconocidos, los alejados, los extraños, los invisibles, aquellos de los que seguramente nunca tendré noticia, ignoraré sus nombres y su biografía. Esto ocurre porque la comunicación es un proceso controlable en aquellos actos de habla que se llevan a cabo en las instancias de producción y distribución de mensajes, pero los mo-

dos de afectar a quien los recibe (actos perlocucionarios) son, en cambio, incontrolables.

La inclusión de todos actuada en el ejercicio de la hiperalteridad no presupone un concepto fuerte de universalidad, que cancele las singularidades y legitime la sustituibilidad de unos por otros. Por el contrario, el reconocimiento de todos por medio de la relación comunicativa con “este otro” singular es la más concreta aceptación del valor absoluto de cada uno de los hombres y de sus diferencias. En efecto, la perspectiva de todos a la que nos referimos no se reduce a la inclusión de un tercero singular, sino de todos, la mayoría de los cuales, a pesar de su singularidad en sí, permanecerán siempre para mí desconocidos, invisibles. El problema que se plantea aquí es de qué manera se hacen presentes los otros si están fuera del alcance de mi mirada.

En algunos párrafos de *Totalidad e infinito* Lévinas señala que en el rostro, si bien me es inmediato, está presente el tercero y, con él, toda la humanidad. Para Lévinas “todo lo que sucede ‘entre nosotros’ concierne a todo el mundo” (1997, p. 226); “el lenguaje, como presencia del otro, no invita a la complicidad con el ser preferido, al ‘yo-tú’ suficiente y que se olvida del universo” (p. 226); “el tercero me mira en los ojos del otro” (p. 226); “la epifanía del rostro como rostro, introduce la humanidad” (p. 226). Pero, ¿cómo acontece esta presencia? Probablemente lo que Lévinas esté dando a entender es que la humanidad se revela en el otro como anticipación de todas las potenciales relaciones inmediatas, y que el tercero aparece en el rostro del otro como igual a todos los otros en su indigencia. El “pobre” y el “extranjero” son, en efecto, categorías de carácter universal que revelan la condición de todo hombre.

Jaspers, por su lado, sostiene que en la comunicación existencial, aquella que se coloca más allá del plano empírico-objetivo, el otro es solamente “este otro”, singular. Allí, el otro no es representante de ningún otro (1958, p. 459). Esta, tal como la denomina Jaspers, “angostura histórica de la comunicación”, afirma la imposibilidad de vincularse con todos:

La entrada en una comunicación real tiene como consecuencia la exclusión de otras posibilidades. Yo no puedo llegar a todos los hombres. Pero ya destruyo la comunicación si la intento con los más posibles. Si yo quiero corresponder a todos, es decir, a todo el que me encuentre, entonces lleno mi existencia empírica de superficialidades y me niego, a causa de una imaginaria posibilidad universal, la que, en su limitación, es en cada caso única posibilidad histórica (Jaspers, 1958, p. 461).

El individuo, cuya posibilidad no basta para todas las muchas relaciones posibles, no puede entrar en comunicación existencial con todos los hombres que encuentra (Jaspers, 1958, p. 498).



Con esto, Jaspers plantea el problema de la escala de la humanidad. El yo es una posibilidad de existencia limitada, incapaz de prestar atención a todos los hombres para comunicarse viva y profundamente con ellos.

Por nuestro lado, con el concepto de hiperalteridad intentamos descifrar que, en su ejercicio, la presencia de todos los otros es viva, real, no simplemente como idea de humanidad que contiene una ejemplaridad universalizable, y que, en la inmediatez de la relación singular, todos (los desconocidos, los alejados, los invisibles) están allí. Sobre aquellos que, por su lejanía, no llegan a irrumpir en mi existencia con un mandato claro, directo y singular, tengo la responsabilidad de proyectar un rostro. Se trata de un rostro sin nombre ni biografía, puesto que jamás llegaré a conocerlo y, menos aún, a comprenderlo, pero suficientemente valioso como para descartarlo. Por la interconexión global, mi acción y mi discurso dirigidos al tú, así como también la de nuestro grupo, dirigidos a otros, repercuten de manera diacrónica y con diferentes intensidades en todos. Descartar a los invisibles al alcance de mi mirada, aunque lo hagamos juntos, *nosotros*, es también una forma de solipsismo despersonalizante. En la hiperalteridad de la red, la levinasiana exigencia del *no me matarás* del rostro del otro inmediato, que detiene la voluntad de dominio del yo, se convierte en un *escúchame*, que impulsa al yo a hacer partícipe al otro, a compartir con él su vida, a colaborar en la búsqueda de objetivos comunes.

Así se justifica, como propone acertadamente Apel, el remplazo del concepto de responsabilidad por el de co-responsabilidad: la acción individual contribuye a forjar el destino del conjunto de los hombres (2007, p. 100). Incluir a todos es asumir, en el mismo desarrollo de las relaciones A, la co-responsabilidad global por todos los otros. La responsabilidad por los otros singulares, a mi alcance, y por los invisibles, compartida por mí y por todos los miembros de la red, quedan superpuestas. Esto es: la obligación de contribuir al devenir sí mismo del tú es, a la vez, obligación de contribuir al devenir sí mismo de aquellos que quedan fuera de la relación binaria. Esta co-responsabilidad es, en la línea de Hans Jonas, una respuesta que remite hacia delante en lugar de hacerlo hacia atrás, pero que no se dispersa en la situación de las futuras generaciones, sino que se concentra en las carencias humanas del tiempo histórico en el que está inserto.

Otra cuestión a abordar consiste en si el ejercicio de la hiperalteridad requiere reciprocidad. Como se sabe, las filosofías de Buber y Lévinas divergen en este punto. Mientras que para Buber la vida dialógica supone la simetría relacional, en la que el tú es un compañero, para Lévinas el

rostro del otro me manda como un señor y me enseña como un maestro. A nuestro modo de ver, la relación propiamente humana no se apoya en una reciprocidad bidireccional, esto es, que yo sea a la vez un tú para el otro con el que me encuentro. Si, como sostuvimos, el sentido de la relación A reside en la apropiación de la relación B, el requisito de la humanización es una reciprocidad multidireccional o difusiva, en la que mi tú es capaz de decirle libremente tú a un tercero, incluso sin que me lo diga a mí, multiplicando de ese modo las relaciones binarias ya abiertas a nuevas relaciones.

## Comunidad ideal ilimitada de relaciones

Desde la perspectiva filosófica que venimos desarrollando, la Sociedad Red puede definirse como una *comunidad ideal ilimitada de relaciones*. En tanto ideal, se anticipa contrafácticamente como desafío y responsabilidad por humanizar la sociedad. En este sentido Adriano Fabris plantea el principio de difusión de la relación, que se erige como criterio formal universal de la ética (2010, pp. 86-87). Para Fabris, en la constatación fáctica del estar relacionados con otros se descubre la obligación por instaurar relaciones “buenas”, que son aquellas en las que se acepta las diferencias de lo humano. Lo ético, de acuerdo con su propuesta, se define por la consonancia con el mandamiento de la relación, “sé testigo de la relación” (Fabris, 2010, p. 92), que se cumple involucrándose siempre en nuevas relaciones “buenas”. A nuestro modo de ver, el principio de difusión de la relación es válido, ya no como fundamento de la ética, sino como derivado de la estructura existencial de la persona que, según una antropología proyectual, es lo que debe ser y debe ser lo que es, y cuya carencia originaria se resuelve en el encuentro con el otro. En la perspectiva del todos inclusivo, la legitimidad ética está dada por relaciones “justas” en términos de oportunidades para la apropiación de sí mismo de cada persona. La pregunta clave para la interpretación de la materialidad de la ética es si la satisfacción de mis aspiraciones o las interacciones dentro de la relación binaria avasallan o consolidan las diferentes posibilidades de realización humana de los otros. El involucramiento ilimitado con los otros se sostiene, precisamente, por la responsabilidad de potenciar su humanidad relacional.

Ahora bien, ¿cómo se entiende aquí lo ilimitado? La escala de la sociedad sigue siendo un problema. El *todos* presente en el ejercicio de la hiperalteridad incluye, en nuestra actualidad fáctica, a una cantidad ini-



maginable de personas, sólo representables a través de un número, siete mil millones, de nombres, rostros y biografías. ¿El ideal consiste en incluir a todos o es aceptable una restricción? ¿Mi responsabilidad es, también, ilimitada? ¿Debo cuidar literal y radicalmente de todos? En nuestra reflexión, el término “ilimitado” se asume como inclusividad en red, es decir, como exigencia de actuar siempre nuevas relaciones con otros y que a partir de éstas se instauren otras relaciones justas, evitando cualquier instancia de contención.

Se trata de una doble responsabilidad. Por un lado, del yo por el involucramiento con los otros al alcance de mi mirada, sobre los cuales puedo tener injerencia directa. Pero, al mismo tiempo, es responsabilidad por lo que permanece fuera del control del yo, los males globales del mundo. El hombre es incapaz de solucionar estos males por sí solo a través de un único acto de decisión, pero puede contribuir a la continuidad e intensificación del proceso de humanización de los hombres que viven en una sociedad configurada en red. Responsabilidad es hacerse cargo de toda la humanidad en las relaciones singulares.

En este planteo queda al descubierto cierta complementariedad entre una filosofía centrada en el otro y la ética del discurso de inspiración kantiana. Desde una perspectiva pragmático-trascendental, Apel sostiene que el valor ético de las acciones consiste en la contribución a la generación de una “comunidad ideal ilimitada de comunicación”, en la que todos los participantes puedan expresar sus argumentos y en la que la agenda de discusión acerca de las normas que rigen en la sociedad esté siempre abierta a nuevos temas, a nuevos interlocutores y argumentos.

Coincidimos con Apel en la tesis sobre la responsabilidad por generar las condiciones políticas y culturales en las que haya oportunidades ilimitadas de participación, y por exhortar al involucramiento de los hombres en la comunicación. Nos separa de su filosofía el fundamento de esta obligación. A nuestro modo de ver, el fundamento de la ética es ontológico, no meramente discursivo. La inclusión en la comunidad de la comunicación lingüístico-argumentativa deriva del deseo originario de entrar en relación. En la comunidad de relaciones, por otro lado, la comunicación no está ordenada a un fin estratégico, a la coordinación de las acciones de los hombres para la solución de alguna deuda social, sino que apunta a la convivencia del estar-juntos, confirmándose y comprendiéndose recíprocamente, independientemente del contenido objetivo de los discursos que nos conectan. Sin embargo, puesto que los hombres están abiertos onto-dialógicamente (al ser a través de la comunicación con los otros), el principio de justicia respecto de las oportunidades para

la realización de sí mismo se cumple, especialmente, en la inclusión en la comunidad de la comunicación lingüística.

En efecto, la hiperalteridad presupone un imperativo ético de la conversación, que podría ser formulado de la siguiente manera: “interviene en las conversaciones de modo tal que promuevas la continuidad (idealmente ilimitada) del intercambio y contribuyas a la legitimación formal de todos los participantes”. De ese modo quedaría garantizada la voluntad esencial, y el derecho humano, a la libertad de expresión. El ejercicio de la hiperalteridad acerca al hombre a la pluralidad de lo humano, a sus diferentes expresiones culturales, reconociéndolas como modos de presentación de un universal singularizado. En efecto, cumplir con el imperativo ético de la conversación presupone la validación formal de la diversidad humana y la tolerancia frente a sus concreciones materiales.

Pensar la humanidad en clave de red como comunidad ilimitada de relaciones reabre la discusión entre lo uno y lo múltiple, que desvelaba a los filósofos de la antigüedad, y entre el individualismo y el colectivismo de principios del siglo XX. En tanto social, la red puede significar un todo que desintegra a las partes, una mera yuxtaposición de partes, estar-unos-contiguos-a-otros, o una unidad compleja que integra a sus componentes involucrándolos recíprocamente, ser-unos-hacia-otros. En efecto, la pregunta por qué es lo que convierte a la red en una comunidad lleva a la distinción entre la relación y la mera conexión. Las conexiones se sostienen en intercambios pragmático-lingüísticos encaminados hacia un objetivo. Son, por ello, estratégicos, instrumentales, técnicos.

Las relaciones, en el trasfondo humanista de nuestra propuesta filosófica, se sostienen en intercambios en el plano existencial de la comunicación, en los que prima la aceptación radical del otro en su propio ser y en su propia cultura, y de los que brota la convivencia. La comunidad de relaciones, en palabras de Marc Augé, es un “espacio” convertido en “lugar”, esto es, un ámbito en el que se construye la trama de lo humano, donde los hombres intersectan sus identidades (2008, p. 83). Por este motivo, el término “parte” no parece adecuado para referirse a los hombres (nodos) de la red. La red, onto-éticamente hablando, es una totalidad carente de “partes”, conformada por “miembros”. Esta expresión se entiende en paralelo a la primacía del interés filosófico contemporáneo por el quién, la identidad, en detrimento del qué, la *quidditas*, del hombre, presente en la filosofía clásica.

En una comunidad, las relaciones de solidaridad desplazan a las de poder. Allí no hay enemigos. La doble trascendencia de la hiperalteridad revela, precisamente, que el reconocimiento del tú inmediato como

persona tiene que suscitar un compromiso social, entendido como intervención decidida, con la política y la cultura de su tiempo. El mirarse recíprocamente de la relación binaria plenifica si, allí mismo, se mira a otros, si la miradas dirigidas recíprocamente se refractan y toman una nueva dirección. La interpelación del tú, en la hiperalteridad, es convocatoria a la solidaridad, del yo y el tú juntos, con los desconocidos, los invisibles, los alejados.

## Aperturas finales

Del estar-juntos al ejercicio de la alteridad, y de la conectividad al ejercicio de la hiperalteridad, conforman los pasos de la coexistencia a la convivencia. El existencialismo de comienzos del siglo XX reaccionaba contra los movimientos totalitarios que llevaron al horror de las guerras mundiales; la reflexión sobre la hiperalteridad que hemos abordado reacciona contra las identidades cerradas del siglo XXI, esto es, tanto contra el individualismo como contra el *nosotros* de grupo excluyente de otros, que da lugar a activismos que amenazan la convivencia y aumentan la intolerancia y el conflicto social, aun en países democráticos cuyo régimen jurídico protege la igualdad de derechos de los ciudadanos. El desafío es, principalmente, cultural: consolidar una comunidad inclusiva de relaciones justas, en la que nadie queda descartado. Solo así la convivencia parece posible. Sólo así la humanidad parece sostenible.

A pesar de que ya no sea el centro, el valor de la persona en la Sociedad Red no es entonces relativo a la función de la red, sino absoluto. La inclusión de todos comprende, también, a aquellos que contribuyen de manera mínima a la instauración de la comunidad de relaciones. El descarte de los débiles, los invisibles, los alejados, es una forma de violencia deshumanizante, tanto para la víctima y como para el victimario.

Resta por afrontar una reflexión específica sobre el mundo de Internet: si las redes sociales digitales son verdaderas comunidades de encuentro entre los hombres, si las nuevas formas de proximidad, la inmediatez y la ubicuidad del contacto favorecen la convivencia. En definitiva, si los flujos que conectan a los nodos (hombres) son comunicacionales o meramente informacionales.

Si bien parece evidente que las tecnologías no provocan, por sí solas, el cambio de una actitud egológica hacia otra dialógica, cabe reconocer que pluralizan la difusión de valores y visiones del mundo, ponen a disposición los bienes de las culturas y acrecientan la participación ciuda-

dana. Tales posibilidades abren a lo interhumano en la medida en que los flujos sean comunicacionales. Dominique Wolton señala que informar no es comunicar: la información existe por sí misma, la comunicación lo hace en la existencia del otro y en el reconocimiento mutuo (2010, p. 47). En efecto, el acto de informar es la transmisión de mensajes contruidos lingüísticamente que amplían el horizonte cognitivo de los destinatarios, mientras que el comunicar es un proceso que establece una relación, más o menos fuerte y duradera, en la que se comparten ideas, experiencias y conocimientos. Así entendida, la comunicación supera las mediaciones cognitiva y pragmática que opera el lenguaje: es una mediación ético-comunitaria, entre hombres, que prescinde del acuerdo sobre el mundo. Quizás en este sentido debiera entenderse a Gianni Vattimo cuando postula el adiós a una verdad presentada desde una visión que monopoliza la interpretación (2010, p. 130).

Un optimismo sobredimensionado sobre las tecnologías de la información corre el riesgo de reducir lo interhumano a lo interactivo y las relaciones a las conexiones. La interactividad, como sostiene Wolton, no implica la superación de la soledad humana (2000, pp. 113-114). A su vez, sobrevalora el acceso a la información, ignorando el problema de la sobreinformación, en la que los hombres pierden su horizonte confundiendo lo apropiado para su proyecto personal con lo superficial. En este sentido Daniel Innerarity afirma que, ante la abundancia de datos, es crucial gestionar los procesos de aprendizaje para conocer lo relevante e ignorar lo irrelevante (2011, pp. 18-20). De hecho, en la sociedad postindustrial, en la que el conocimiento sustituye la acumulación de bienes, el *saber* (técnico-objetivo) se convierte en el nuevo *tener* que oculta el *ser*. Pero, podríamos agregar, también es importante administrar la conectividad, ya que estar en contacto con todos puede resultar alienante.

Con la crítica filosófica a la Sociedad Red que elaboramos en estas páginas, intentamos contribuir en la consolidación de un campo de investigación sobre el cual queda todavía mucho por andar, el de una filosofía de la comunicación como ontología de la relación, del ser-así interdependientes de los hombres, y como ética del cuidado de todos los otros.

## Bibliografía

- APEL, Karl-Otto  
2007 *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- AUGÉ, Marc  
2008 *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

- BERDIAEV, Nicolás  
1948 *Cinco meditaciones sobre la existencia*. México: Alba.
- BUBER, Martin  
1997 *Diálogo y otros escritos*. Barcelona: Riopiedras.  
1998 *Yo y Tú*. Barcelona: Caparrós.
- CASTELLS, Manuel  
2006 Informacionalismo, redes y Sociedad Red: una propuesta teórica. En: Manuel Castells (Ed.). *La Sociedad Red: una visión global*. Madrid: Alianza.  
2009 *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- DUSSEL, Enrique  
1969 *El humanismo semita*. Buenos Aires: Eudeba.
- FABRIS, Adriano  
2010 *TeorEtica: filosofia della relazione*. Brescia: Morcelliana.
- INNERARITY, Daniel  
2011. *La democracia del conocimiento*. Barcelona: Paidós [ed. ebook].
- JASPERS, Karl  
1958 *Filosofía*. Puerto Rico-Madrid: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico-Revista de Occidente.
- LÉVINAS, Emmanuel  
1997 *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- MARCEL, Gabriel  
1953 *El misterio del ser*. Buenos Aires: Sudamericana.
- RICOEUR, Paul  
1994 *Filosofía e linguaggio*. Milán: Guerini.
- SCOLARI, Carlos  
2008 *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona: Gedisa.
- VATTIMO, Gianni  
2010 *Adiós a la verdad*. Barcelona: Gedisa.
- WOLTON, Dominique  
2000 *Internet, ¿y después?* Barcelona: Gedisa.  
2010 *Informar no es comunicar*. Barcelona: Gedisa [ed. ebook].

Fecha de recepción del documento: 15 de agosto de 2016  
Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016  
Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016  
Fecha de publicación del documento: Enero de 2017

LA HEURÍSTICA DEL AUTÓMATON ARISTOTÉLICO  
EN FENÓMENOS DE RECURRENCIA CÍCLICA  
DEL SECTOR INMOBILIARIO Y FINANCIERO

---

The heuristic value of Aristotle's Automaton  
applied to cyclic recurrence phenomena  
of the real estate and financial sector

DIEGO ALBERTO BELTRÁN\*

Universidad Nacional de Rosario/Argentina  
diegoabeltran@yahoo.com.ar

---

Resumen

Este artículo tiene como objetivo principal analizar las posibilidades hermenéuticas del concepto *Autómaton* en la explicación de ciertos tipos de fenómenos de recurrencia cíclica en la economía del sector inmobiliario y financiero. Por otra parte, se realiza el valor heurístico de este concepto a través de su diálogo con la perspectiva recurrente de la historia de Louis Auguste Blanqui. La hipótesis principal señala que los ciclos de crecimiento inmobiliario de la construcción y posterior crisis financiera se dan en un marco de falta de finalidad o de causa final; según la perspectiva aristotélica. La actualización de la perspectiva aristotélica o el giro interpretativo que proponemos es que esta falta de finalidad debe verse como una imposibilidad de trascender o de superar la reiteración constante de esos ciclos. Esta imposibilidad de trascendencia se debe a la pérdida progresiva, por parte de la sociedad de consumo, de la noción legal de límite. En función del diálogo entre el Libro II de la Física de Aristóteles y el texto de Louis Auguste Blanqui *La eternidad a través de los astros* planteamos que lo que se reitera en vano no es una excrecencia paralela al esquema de cuatro causas aristotélicas sino que todo el tiempo histórico humano es *Autómaton*. Es decir, el texto de Blanqui nos da la posibilidad de transformar el *Autómaton* aristotélico en un concepto de valor heurístico más amplio que trabaje la recurrencia cíclica inmanente o sin capacidad de superarse. Para las dos hipótesis desarrolladas ha sido clave la perspectiva teórica aportada por Gilles Deleuze y Félix Guattari en sus estudios sobre el capitalismo.

---

Palabras clave

Autómaton, recurrencia, finalidad, temporalidad, causalidad.

**Forma sugerida de citar:** Beltrán, Diego Alberto (2017). La heurística de el *Autómaton* aristotélico en fenómenos de recurrencia cíclica del sector inmobiliario y financiero. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 213-232.

---

\* Posdoctorado en la Universidad Nacional de Rosario. Doctor en Humanidades con mención en Historia. Profesor Universitario de Historia. Docente de la Facultad de Humanidades y Artes en la Universidad Nacional de Rosario.

### Abstract

This paper is aimed to analyze the hermeneutics possibilities of the concept *Automaton* applied to the explanation of some type of cyclic recurrence phenomena in the Economics of financial and real estate market. On the other hand, the heuristic value of this concept is stood out in relation with the recurrent perspective of the story of Louis Auguste Blanqui. The main hypothesis points out that the cycles of real estate growth of the construction and subsequent financial crisis occur in a frame of lack of purpose or of final cause; according to the Aristotelian perspective. The updating of the Aristotelian perspective or the interpretive turn we propose is that this lack of purpose must be seen as an impossibility of transcending or overcoming the constant reiteration of those cycles. This impossibility of transcendence is due to the progressive loss, on the part of the society of consumption, of the legal notion of limit. According to the dialogue between Book II of Aristotle's *Physics* and the text of Louis Auguste Blanqui *Eternity through the stars* we propose that what is reiterated in vain is not an excrescence parallel to the scheme of four Aristotelian causes but that all human historical time is *Automaton*. That is to say, the text of Blanqui gives us the possibility of transforming the Aristotelian concept *Automaton* into a notion of greater heuristic value that can analyze the cyclic recurrence immanent or incapable of surpassing itself. For the two hypotheses developed has been key the theoretical perspective provided by Gilles Deleuze and Felix Guattari in his studies on capitalism.

### Keywords

Automaton, recurrence, purpose, temporality, causality.

214



## Introducción

*Autómaton* es un concepto de la Física de Aristóteles, al mismo tiempo críptico y heurístico. Definido en un sentido amplio como lo que es producido por una trama de causas que lo co-determinan produciéndose entonces de suyo y sin la presencia de la causa final; supera la clásica traducción romana como *Casus* o casualidad. Lo *Autómaton* se reitera como a-normalidad, monstruosidad en forma flotante o desarticulado a una causa final. Sin embargo, la reiteración se presenta como algo que reclama un estatus epistémico más allá o más acá de la concepción abstracta, matemática y lineal del tiempo acuñada en la Grecia Clásica, heredada y transformada por el cristianismo medieval y transformado nuevamente por la concepción historicista-positivista del tiempo. *Autómaton* es lo que retorna sin una finalidad aunque mostrando la incidencia de algún factor no considerado por el paradigma del tiempo occidental. Aristóteles ofrece un esquema tranquilizador del suceder temporal; todo transcurre de acuerdo a un fin y a tres causas que se estructuran en función de este. La Física presenta una concepción lineal del tiempo adoptada por el ocidente cristiano medieval y moderno:

... el carácter fundamental de la experiencia griega del tiempo que, a través de la Física de Aristóteles, determinó durante dos mil años la re-

presentación occidental del tiempo es concebirlo como un continuum puntual, infinito y cuantificado. El tiempo es definido así por Aristóteles como ‘número del movimiento según el antes y el después’ y su continuidad resulta garantizada por su división en instantes (tó nyn, el ahora) inextensos, análogos al punto geométrico (stigmé) (Agamben, 2007, p. 134).

Es, simultáneamente, un tiempo inasible y tranquilizador. Es inasible porque el instante es la continuidad del tiempo como un fin y un principio del tiempo. Es en parte fin del pasado y comienzo del futuro estando constantemente “en trance de empezar y terminar” pareciendo siempre otro; es otro de él mismo alienándose en pasado y futuro (Agamben, 2007, pp. 133-134). Ahora bien; este tiempo abstracto puntual y lineal puede no tener principio ni fin retornando constantemente como en el caso griego o puede ser lineal y continuo de principio a fin como el tiempo bíblico o el tiempo laico historicista-positivista. En el primer caso, y según un pasaje de los *problemas*, Aristóteles señala la imposibilidad del sistema de referencia atrás-adelante en la concepción circular del tiempo. El principio, centro y fin temporales del universo son relativos porque vuelven a recrearse en el tiovivo del tiempo circular. Es difícil decir que los hombres de Troya son anteriores a nosotros si estamos más cerca del principio que ellos. El tiempo circular es predecible aunque sin referencias estables dada esta “paradoja temporal” del universo finito aristotélico. En la concepción lineal-recta del tiempo el universo no es eterno y tienen una dirección específica. A pesar de no prestar atención a los hechos mundanos; el cristianismo “sentó las bases para una experiencia de la historicidad” dado que escinde al tiempo humano del tiempo y el movimiento circular de los astros (Agamben, 2007, p.137). San Agustín plantea que si se apagase la luz de los astros que vemos en el firmamento se podría seguir midiendo el tiempo por las rotaciones de la rueda del alfarero que no sólo reproduce la temporalidad celeste sino que nos introduce en otra clase de tiempo subjetivo. Esta hipótesis es la respuesta a la afirmación de “un hombre docto” que planteaba la existencia del tiempo por la rotación regular de los astros que servía, así mismo, como punto de referencia para medirlo. Dado que la rueda del alfarero podría tener giros más lentos o más rápidos y nosotros percibir esta temporalidad diferencial; San Agustín se pregunta si “no hablaríamos nosotros también en el tiempo” (San Agustín, 2014, p. 336). A pesar de esta puerta a la dimensión subjetiva del tiempo, San Agustín retoma una concepción aristotélica del tiempo donde el instante presente tiene el estatus de una partícula indivisible de tiempo fugaz dada la evanescente velocidad de desplazamiento

que la lleva del futuro al pasado. Aparece entonces la imagen del tiempo geométrica: una línea formada por partículas de instantes indivisibles sometidas a la paradoja de tener más existencia cuando no son porque ya han sido (pasado) o aún no son (futuro). El presente es el lugar de pasaje y de disolución del ser del tiempo:

Pero con seguridad afirmo que si nada pasara no habría tiempo pasado; y si nada llegara, no habría tiempo futuro; y si nada existiera, no habría tiempo presente. Esos dos tiempos, pues, el pasado y el futuro, ¿cómo existen, dado que el pasado ya no existe y el futuro todavía no existe? Y el presente, si siempre fuera presente y no se convirtiera en pasado, ya no sería tiempo sino eternidad. Por eso, si el presente, para ser tiempo, llega a serlo porque pasa a ser pasado, ¿cómo decimos también en su caso, que existe, si la causa por la cual existe es que no existirá, es decir, que no afirmamos en verdad que es tiempo sino porque tiende al no ser? (San Agustín, 2014, pp. 327-328).

216



El tiempo moderno es un tiempo lineal, unidireccional e irreversible de matriz cristiana aunque laicizado. Tomado en su estructura formal y vaciado, al menos en su mayor parte, del sentido de redención final. Queda entonces huérfano de la *ratio* religiosa que le daba un sentido. El antes y el después antaño subsidiarios del sentido de redención son ahora enmarcados en el concepto de proceso que se hace explícito con el historicismo del siglo XIX. El contexto de una sociedad industrial colabora para que esto se presente así. La representación benjaminiana del tiempo como homogéneo, rectilíneo y vacío emana del tipo de experiencia de los obreros de una fábrica, que en sus distintas fases, encontramos en el siglo XVIII, XIX, XX y, seguramente bajo una forma más cruda y terrible, en los talleres esclavos del siglo XXI:

El antes y el después, nociones tan inciertas y vacuas para la Antigüedad y que para el cristianismo sólo tenían sentido con miras al fin del tiempo, se vuelven en sí y por sí mismas el sentido, y dicho sentido se presenta como lo verdaderamente histórico (Agamben, 2007, p. 140).

El sentido de la historia pertenece al *proceso* en tanto tal como Gestalt o totalidad; el ahora puntual del individuo trabajador de la fábrica o del transeúnte del espacio urbano amenazante que media entre la casa y la oficina queda privado de sentido y de una experiencia verdadera más allá de la multitud inasimilable de sucesos que median entre el despertar y el ocaso de un día laboral. La única opción que se contempla para retener la apariencia de un sentido es la idea de un progreso continuo e infinito privada, a juicio de Agamben, de todo fundamento racional. Idea

anclada en el progreso exponencial de las ciencias naturales en el siglo XIX, en las que los conceptos de desarrollo y progreso hacen referencia a un proceso con una dirección temporal en la que puede hablarse de la evolución de lo indiviso a lo diversificado; como planteaba el evolucionismo decimonónico.

Ahora bien, Aristóteles nos lega otra concepción del tiempo que asedia como en una pesadilla recurrente la visión lineal, procesual y vacía del tiempo histórico moderno. Lo *Autómaton* parece reiterarse (quizá cíclicamente) sin una finalidad y con una lógica ajena al constructo occidental aquí esquematizado. Las posibilidades heurísticas de este concepto serán exploradas a partir del análisis de la perspectiva de *repetición* y *reiteración* que encontramos en Louis Auguste Blanqui y en David Harvey. Blanqui es un revolucionario francés del siglo XIX que escribió un libro muy particular; “La eternidad a través de los astros” en el cual se encuentra una concepción de un eterno retorno de series de sucesos causales con mínimas variaciones que terminan para volver a comenzar en alguna línea de tiempo y espacio no determinada de antemano. En esta obra, nombra al pasar al urbanista-arquitecto Georges-Eugène Haussmann que quizás fue el primer mascarón de proa de una serie reiterativa de un ciclo inmobiliario-financiero-económico que analiza David Harvey en “Ciudades Rebeldes” retomando la serie iniciada por Haussmann para compararla con su “sosías” neoyorkino del siglo XX Robert Moses. Si lo *Autómaton* es aquella anomalía que se reitera sin finalidad; Blanqui (en el Fuerte Toro y al final de su vida) logra explicar esa falta de finalidad en la reiteración y ese vacío en el sentido histórico. Harvey, representante de la corriente de la geografía radical, logra evidenciar la lógica de repetición de estos ciclos como captadores de la mano de obra y capital excedentes e implementadores de sus máximas rentabilidades. Aun así son ciclos que se reiteran sin poder trascenderse; si la finalidad de un proceso implica la posibilidad de que el proceso se trascienda así mismo, dichos ciclos de reforma urbanística profunda tienen como finalidad salir de la crisis económica. Pero dicho fin no logra superar-trascender la reiteración-repetición del mismo tipo de crisis que acaecen en el mismo tiempo-espacio histórico o en otro diferente. Es decir, la absorción de mano de obra y capital excedentes por medio del ciclo de re-construcción o de destrucción-reconstrucción inmobiliaria con su respectivo andamiaje jurídico (que funciona como un oxímoron: como leyes que no prohíben) lleva a una crisis posterior tan profunda como la anterior. De esta manera, el fin no se cumple del todo porque persiste la reiteración en vano. Dicho en otros términos: cada uno de estos ciclos soluciona una crisis precedente pero

no se transforman en un paradigma anti cíclico que avenge el advenimiento repetitivo de la crisis (siempre diferente, pero siempre la misma).

## Las causas *per accidens* o por ignorancia

En Metafísica, Aristóteles plantea que las cosas son por cuatro motivos diferentes: *Téchné*, *Physis*, *Tyché* y *Autómaton* (1993.1070 a8-10). La *Téchné* es un principio de generación o transformación que opera externamente a la cosa; por ejemplo el carpintero transforma la madera en una cama o mesa a partir de una serie de habilidades y técnicas artesanales. La *Physis* es un principio de generación que es inmanente, es decir; está en la cosa misma dado que “un hombre engendra un hombre”. *Tyché* es una privación de *Téchné* y *Autómaton* una privación de *Physis*. Lo que ambas tienen en común es su excepcionalidad al ser “efectos per accidens de series causales distintas” (Guillermo de Echandía, 1995). Las cuatro causas (material, formal, eficiente y final) o, más bien, los cuatro factores que intervienen en una explicación causal aristotélica se refieren a una regularidad natural que incluye a la *Téchné* practicada por el hombre y a la *Physis*. Para todos los fenómenos que suceden excepcionalmente o irregularmente Aristóteles emplea los conceptos *Tyché* y *Autómaton*. Los romanos tradujeron *Tyché* (diosa griega) por *Fortuna* (diosa romana) y *Autómaton* por *Casus* (casualidad). De esta manera; *Génesis Automate* se traduce por *Generatio Spontanea*. En ambos casos se trata de traducciones parciales.

### a. Causa por ignorancia o por designio divino

Lo que es causado por *Tyché* o por *Fortuna* no puede ser captado por el pensamiento (*Nóus*), es de ocurrencia irregular/excepcional y determina el acontecimiento de forma accidental (*Per Accidens*). Aristóteles da el ejemplo de un hombre que se dirige a determinado lugar; sin saberlo, en ese mismo sitio su deudor está recibiendo una suma de dinero que puede servir para cancelar la deuda con él. El acreedor ha recuperado su dinero por accidente o por un suceso afortunado. En este ejemplo la *Fortuna/Tyché* sería el encuentro accidental de dos series causales diferentes:

1° Serie: el deudor (B) del acreedor (A) recibe dinero de X en determinado lugar acordado de antemano

2° Serie: A camina hacia ese lugar con otro propósito (por ejemplo encontrarse con otra persona).

En las dos series se maneja la regularidad de las causas material-eficiente-formal-final, pero la intersección de las dos series causales es por fortuna. Es decir, hay una coincidencia fortuita de dos series causales independientes. La pregunta a realizarse es si esta convergencia es por una intersección divina o si implica un desconocimiento de una serie de datos que, poseídos por un tercero, hubiesen servido para predecir/anticipar la convergencia. Si nos desplazamos del concepto de *Tyché* al concepto de *Azar* un físico newtoniano clásico diría que el azar sólo es una convergencia inesperada por falta del conocimiento de las conexiones causales de cada serie y de su ocurrencia simultánea. Si conociésemos los datos relativos al origen de ambos procesos de causación y su ocurrencia simultánea podríamos predecir la mala suerte del deudor y la buena suerte del acreedor. Desde esta perspectiva el *azar* no es causa es desconocimiento. Mucho tiempo después, en el siglo XX, el premio nobel de química Ilya Prigogine (1998) planteará que el azar se constituye como un punto de bifurcación de un proceso en el que hay varias posibilidades potenciales y el camino tomado por dicho proceso es aleatorio e impredecible.

Si pensamos en dos series causales que deberían converger pero no convergen nos encontramos con un concepto de azar ligado a *Tyché*. El ejemplo a tratar es el de los casos de las personas que se salvan de ser víctimas de un atentado:

1° Serie causal: un grupo de terroristas planea un atentado en un día, mes y año preciso en X lugar público (Torres Gemelas, AMIA, Estación de Atocha, etcétera).

2° Serie causal: una persona que habitualmente se dirige todos los días a ese lugar para trabajar en él debería estar el día del atentado pero ese día se queda en casa por una fuerte descompostura.

3° Evento de la no convergencia: el último evento de 2° (la descompostura) sería un desenlace normal de no ser porque esta persona no faltó al trabajo por diez años seguidos. De esta manera; la descompostura actúa como una causa externa a los sucesos naturales (en el sentido aristotélico del término) dentro de series causales por *Physis* o *Techné*. La persona atribuye su buena suerte a un designio divino/*Tyché*.

### ***b. Causa per Accidens o Autómaton***

*To Autómaton* es aquello que es en vano, que no es con una finalidad dado que no logra efectivizarse la causa final. De esta manera, al no cumplir con la causa final, altera el universo finalista aristotélico. En el libro II de la *Física* Aristóteles da el ejemplo del nacimiento de un ternero con



rostro humano; es decir, da el ejemplo del monstruo. El monstruo no logra cumplir con la finalidad natural porque no primo la forma sobre la materia. Su existencia es en vano al ser un “error” de la naturaleza y esto sucede por azar (*Autómaton*). El conjunto de la obra aristotélica se ve atravesada por un sistema conceptual central que es perfectamente visible en sus niveles político, metafísico, físico y biológico (Riedel, 1975).

En términos metafísicos Aristóteles realiza una distinción entre lo que puede existir por sí mismo y lo que depende de otra cosa para existir. Para realizar dicha distinción descarta una lógica de tipo cronológico. Si tomase dicha lógica una semilla, un embrión, la familia o la aldea serían entidades independientes y no a la inversa como propone Aristóteles. La perspectiva utilizada es una de tipo genético por medio de la cual la planta está contenida en la semilla, el animal en el embrión y la polis en la familia y en la aldea. Por lo tanto; la planta, el animal y la polis son anteriores por naturaleza y, en consecuencia, seres completos.

El *principio de cambio* en las cosas, la potencia que produce el movimiento hacia el cambio, puede obrar desde el interior o el exterior de las mismas. Para los seres orgánicos obra desde el interior; la potencia de cambio, cuando obra, lo hace desde la misma cosa. Por ejemplo, la semilla en sí tiene la potencia de ser planta. Con ciertas condiciones como la tierra, el sol y el agua desarrolla su potencialidad de planta dejando de ser semilla. Un embrión de can tiene la potencialidad de transformarse en can. Dadas ciertas condiciones como el período de gestación y los nutrientes que recibe a través de la madre; el embrión canino desarrolla la potencialidad de cambio transformándose en can. La potencialidad intrínseca de transformación para este tipo de seres, si bien es propia, al mismo tiempo es limitada; una semilla de tomate no puede transformarse en una vid o en un can al contener un desarrollo preformado. Los seres inorgánicos sólo pueden transformarse por una potencialidad de cambio exterior a dichos objetos; el bronce es transformado por el artista en estatua, la madera es transformada por el carpintero en una mesa: el principio de cambio es extrínseco a dichas cosas y artificial al ser producido por el artista/artesano y su *Techné*. En el Libro II de la *Física* se establece que cuando la causa formal no se impone se produce un *error* que altera el mundo finalista aristotélico:

Se producen también errores en las cosas hechas artificialmente (Por ejemplo, el gramático comete una incorrección al escribir y el médico se equivoca en la dosis del fármaco). Por lo tanto, es evidente que estos errores se pueden producir en las cosas naturales. Pues si hay cosas artificiales en las que lo producido se ha hecho correctamente con

vistas a un fin, y también otras hechas erróneamente cuando el fin que se pretendía no se ha alcanzado, lo mismo puede suceder en las cosas naturales, y los monstruos serían errores de las cosas que son para un fin (Aristóteles, 1995).

El error y la monstruosidad son *Per Accidens* cuando la forma no se impone sobre la materia y esto es inhabitual y fuera de lo normal. En la serie de films “X-Men” nos encontramos con dos posiciones enfrentadas sobre la conceptualización de una mutación genética. Los X-Men son monstruos a la manera aristotélica dado que en ellos no se cumplen específicamente la forma humana (*causa formal*). O, pero aún, pueden adoptar múltiples formas quebrando la relación *potencia-acto* delimitada por un desarrollo preformado de antemano. La otra posición favorable a los X-Men es la que los consideran el último producto de la selección natural. El mecanismo de la selección natural descubierto por Charles Darwin en el siglo XIX a partir de *El origen de las especies* editado por primera vez en 1859 plantea que la naturaleza selecciona de manera aleatoria las características genotípicas y fenotípicas más útiles en la lucha por la existencia y la reproducción de cada especie. Desde esta perspectiva; los “X-Men” son una especie en el pináculo de la cadena alimenticia. En términos aristotélicos; son una nueva finalidad y una nueva forma que la naturaleza se impone a sí misma.



## AUTÓMATON como lo que se repite en vano

*To Autómaton* es lo que se genera por sí mismo sin el concurso de una causa exterior. Lo generado es en vano, es decir, sin una finalidad (*causa final*). El ternero de rostro humano mencionado por Aristóteles es *Autómaton*; es algo producido en vano, por error de la naturaleza, sin que se subordine la materia a la forma sino al revés. Lo que compartiría con *Tyché* es su ocurrencia excepcional si tomamos en cuenta el ternero con rostro humano o el vórtice o torbellino (*Dine*) que Aristóteles le atribuye a Demócrito (Aristóteles, 1995). Según el estagirita; para los atomistas el cielo y “las cosas más divinas que vemos” se han generado casualmente (*Autómaton*) mientras que la generación de plantas y animales responde a otro nivel de causalidad. Para Aristóteles sucedería “más bien lo contrario de lo que dicen” los atomistas (Aristóteles, 1995). Las cosas que suceden siempre de modo necesario (*Ananké*) o que suceden la mayoría de las veces responden a un nivel causal diferente al nivel configurado por *Tyché* y *Autómaton*. De todas formas; Aristóteles plantea que dentro del nivel de

las causas *Per Accidens* algunas cosas suceden para algo. Sucede para algo la serie causal del acreedor que confluye con la serie causal del deudor; sucede para que el acreedor pueda recuperar su dinero y seguramente sus intereses aunque no exista la intencionalidad del acreedor de encontrar al deudor. Cuando el jinete que está en la primera línea de batalla muere y su caballo por un acto reflejo o por hábito regresa a la retaguardia salvando su propia vida, regresa no persiguiendo esa finalidad (salvar su vida) sino por *Autómaton*.

Ahora bien, se podría pensar, desde esta perspectiva, que el caballo posee cierto mecanismo que lo hace regresar a terreno conocido y que, reiterado el suceso innumerables veces, el caballo actuaría por *Autómaton* de la misma manera. Con esta modificación del ejemplo que, según la interpretación de Guillermo de Echandía, da Aristóteles nos encontramos con la reiteración “en vano” sin una finalidad prefijada. Quizá este significado se acerque al sentido homérico de *autómatos*. En la primera referencia conocida de este término nos encontramos que sirve para designar a los sirvientes mecánicos que crea Efestos para que lo ayuden a templar la armadura de Aquiles (Fariña, 2013, p. 8). Si bien el territorio de *Autómaton* es el de “las cosas inanimadas, los animales y los niños” dado que estos no realizan una actividad (Aristóteles, p. 65); podría ampliarse la zona de este territorio sin incluimos al “automatismo repetitivo” de la perspectiva psicoanalítica. Cuando el analizante plantea al analista que siempre le pasa lo mismo; está borrando la diferencia entre una serie de acciones percibidas como iguales amulando “el punto de desencuentro que causa el autómaton” (Laso, 2013, p. 31).

222



## AUTÓMATON: el eterno retorno en el universo y en las crisis financieras

En el siglo XIX Auguste Blanqui, preso en el Fuerte de Taureau, escribe “La eternidad a través de los astros”. En este breve texto da una versión del *Autómaton* aristotélico sin mencionarlo específicamente. Para este viejo revolucionario francés, considerado por Marx como la mente y el corazón del proletariado; el universo está compuesto por una serie de elementos finitos distribuidos de manera homogénea en toda su extensión. Dichos elementos pueden combinarse de múltiples formas dando como resultado compuestos de materia numéricamente extensos pero no infinitos y diferentes pero, en algunos casos, con escasas variaciones. Dadas estas circunstancias, hay innumerables sosias del planeta tierra y de

sus habitantes a lo largo de todo el universo tanto en su sentido espacial como temporal. Hay diferentes versiones de Augusto Blanqui escribiendo en el Fuerte Toro *La eternidad a través de los astros* y hay otras versiones fuera de la prisión y que hacen triunfar la revolución. Hay también sosias de Blanqui y sosias de la Tierra en diferentes momentos históricos dado que el origen y colapso de los mundos no son simultáneos. Cada origen seguido de un desarrollo entrópico durante millones de años y su colapso final se reiteran una y otra vez en lejanas porciones del universo. Este no tiene límites de tiempo hacia el pasado, dado que no hay origen, ni hacia el futuro; dado que no hay final. La repetición es infinita sobre una base finita de originalidad; dado que la eterna mezcla es siempre sobre los mismos elementos. El “plan y los materiales” de la naturaleza “permanecen invariables”. Con un número de elementos limitado genera múltiples combinaciones que son, sin embargo, finitas.

De esta manera; los seres orgánicos y sus medioambientes planetarios, aunque separados por distancias inconmensurables, no son muy diferentes al de nosotros. La materia es constante dado que “no llegaría a disminuir ni a crecer en un átomo” y es eterna “en sus elementos y en su conjunto” (Blanqui, 2000 p. 29). Pero las formas que adquieren estos elementos están sujetas a la perennidad del tiempo. Los “muertos de la materia” vuelven a la vida bajo otras formas mediando entre la muerte y la resurrección un proceso muy particular. Cuando después de “millares de siglos” los astros se apagan quedan como tumbas congeladas errando por el espacio hasta que son sacudidas por un nuevo proceso vital. En algún momento se genera una confluencia de estos cadáveres errantes en la forma de múltiples colisiones que producen conflagraciones “sobre un campo de batalla de miles de millones de miles de millones de leguas de existencia” que van a volatilizar a estos cadáveres y reducirlos al estado de vapores (2000 p. 28). Luego la gravedad los agrupa en nebulosas de las que surgen soles con sus planetas que los circundan. Blanqui afina su abducción:

¿Será así, exactamente, que renacen los mundos? No sé. Puede ser que las legiones muertas que se chocan para recuperar la vida, sean menos numerosas, el campo de resurrección menos vasto. Pero, es cierto, se trata sólo de una cuestión de cifra y de extensión, no de medio (Blanqui, 2000, p. 29).

Nos encontramos entonces con una recurrencia cíclica universal con variantes, probablemente aleatorias, que se despliega en el orden biológico y social y dentro de ese en todos los campos hasta llegar al viejo revolucionario que escribe en la prisión. Esta repetición infinita se realiza



sobre un espacio infinito. Deberíamos preguntarnos si, para Blanqui, los límites del universo son tan inmanentes como los límites del capitalismo para Deleuze-Guattari. Para el universo siempre existe como límite otra dependencia espacio-temporal de la misma manera que, para el capitalismo, siempre existe una ampliación axiomática:

Dijo Pascal, con su magnificencia de lenguaje: 'El universo es un círculo cuyo centro se encuentra en todas partes y la circunferencia en ninguna.' ¿Qué imagen del infinito más sobrecogedora que ésa? Digamos, según él, y con mayor precisión: El universo es una esfera cuyo centro está en todas partes y su superficie en ninguna. Está ahí, delante de nosotros, ofreciéndose a la observación y al razonamiento. Los astros innumerables brillan en sus profundidades. Supongámonos en uno de esos centros de esfera, que están en todas partes y cuya superficie no se encuentra en ninguna, y admitamos por un instante la existencia de esta superficie que, en consecuencia, se constituye en límite del mundo. ¿Será sólido, líquido o gaseoso, este límite? Cualquiera sea su naturaleza, enseguida se producirá la prolongación de aquello que limita o pretende limitar. Supongamos que no existe, en este sentido, ni sólido, ni líquido, ni gas, ni siquiera el éter. Nada más que el espacio, negro y vacío. Este espacio posee las mismas tres dimensiones, y tendrá necesariamente como límite, es decir, como continuación, una nueva porción de espacio de la misma naturaleza, y luego, otra, luego otra más, y así en adelante, *indefiniadamente* (Blanqui, 2000, p. 3).

El universo es infinito en el tiempo; siempre ha estado ahí dado que la materia no sale de la nada ni puede entrar allí, y en el espacio; en el cual no hay columnas de Hércules que definan un límite aunque este puede ser pensado como un límite de la misma sustancia que pretende limitar: espacio vacío y negro limitado por espacio vacío y negro. O, también, el límite no es una línea si no que es otra extensión de algunos de los compuestos finitos del universo. De esta manera; cada límite necesita otro límite. He aquí el territorio indefinido del límite blanquista del universo. No es posible homologar este esquema al universo en expansión de la física actual; dado que el universo de Blanqui "no puede disminuir ni crecer en un solo átomo". Para Deleuze-Guattari, el capitalismo está constituido en el lugar del límite indefinido del universo concebido por el prisionero del Fuerte Toro:

La paradoja del capitalismo es que se trata de una formación social que está constituida sobre la base de lo que era lo negativo de todas las otras. Eso quiere decir que el capitalismo no ha podido constituirse más que por una conjunción, un encuentro entre flujos descodificados de todo tipo.

Lo más temido por todas las formaciones sociales sería la base de una formación social que debía engullirse a todas las demás. Aquello que era lo negativo de todas las formaciones ha devenido la positividad misma de nuestra formación. Esto es estremecedor (Deleuze-Guattari, 2013, p. 22).

Las nebulosas de Blanqui originan mundos que sufren los mismos ciclos sin poder trascender el proceso. Es decir, no hay un afuera espacial y temporal del universo blanquista y, además, no hay un afuera o un después en la lógica del proceso de generación y corrupción universal. Esto mismo podríamos decir para el capitalismo esquizofrénico de Deleuze-Guattari. El capitalismo se sitúa en el nivel de lo *Autómata* sin poder trascenderse reiterando estrategias axiomáticas como las que practico Luis Napoleón Bonaparte cuando contrato al urbanista-arquitecto Georges-Eugène Haussmann, nombrado por el propio Blanqui en la obra analizada. Haussmann es el primer urbanista, de una serie desarrollada por David Harvey, que gestiona una crisis capitalista recurrente de “desempleo de capital y de trabajo excedentes” (Harvey, 2013, p. 24). La crisis económica de 1848 muestra este desempleo a escala europea y se constituye en el vector principal de la revolución de 1848. Esta última contaba entre sus filas a trabajadores desempleados y sectores burgueses que proponían un tipo de “república social como antídoto frente a la codicia capitalista y la desigualdad” (Harvey, 2013 p. 25). La revolución es derrotada y por medio de un golpe de Estado se hace con el poder Luis Napoleón Bonaparte en 1851, coronándose emperador un año después. La solución de esta crisis tuvo un nivel represivo y un nivel de empleo de brazos y capitales en desuso. A partir de 1853, fecha en la que Napoleón contratara a Haussmann, se ejecuta un vasto plan de obras públicas y de reconfiguración urbana de París que no se restringe a remodelaciones en pequeña escala del tejido urbano sino que consiste en un proceso amplio de anexión y rediseño de suburbios y barrios. Se construye una amplia red de bulevares quebrando la estructura de una ciudad medieval. El imaginario que sustentaba estas transformaciones era el organicista típico del siglo XIX. Los bulevares son el sistema circulatorio de la ciudad que se completan con el “pulmón” formado por una abertura espacial en la que se colocan una red de parques, mercados centrales, la Ópera, puentes, etcétera. Dicha abertura se realiza derribando viejos barrios proletarios. Paralelamente, se desarrolla un plan de obras de infraestructuras en el exterior (vías férreas, Canal de Suez).

Ahora bien; configurado el espacio inmobiliario se necesitan sus límites o contornos legales. Se configura entonces un marco axiomático a partir de las instituciones financieras creadas ad hoc para solventar

en forma “keynesiana” la reconstrucción urbana se crean el Crédit Mobilier y la Société Immobilière. Los hermanos Emilio e Isaac Pereire son industriales y financistas establecidos en Francia en la década del veinte. Su ideario sansimoniano los lleva a conectarse ideológicamente con el proceso de mutación urbana que iba a comenzar al ser apoyados por el Imperio en sus proyectos. En 1852 fundan el Crédit Mobilier Français que proporcionara una cobertura financiera a gran parte de los sectores industriales de Francia hasta su quiebra en 1868 (Duo, 1998) Por otra parte, Haussmann crea un esquema financiero que articulaba ideas tradicionales y novedosas como las siguientes:

- venta de bonos municipales dirigidos al público y a los bancos privados
- creación de una caja para solventar las obras
- establecimiento de un tipo de contrato entre el Estado y las empresas inmobiliarias privadas por medio del cual estas se obligaban a pagar las expropiaciones mientras recibían como garantía bonos municipales de carácter negociable con respaldo de un banco inmobiliario de carácter estatal
- eximición de impuestos y otorgamiento de créditos a operadores privados (Hardoy, 1988, p.12):

El desarrollo del sistema capitalista necesita de una correlativa transformación del entorno humano a través de reformas de la infraestructura que solo pueden realizarse a partir de una gran inversión de capital. En este punto Harvey se pregunta cómo se pueden crear incentivos al capital para que este invierta. Desde la época del Segundo Imperio el Estado ideó un mecanismo perfeccionado en el siglo siguiente por Keynes:

La teoría de los gastos productivos del Estado de la que fueron precursores los financieros saint-simonianos en el París del Segundo Imperio y que más tarde generalizó Keynes sugiere que la base impositiva debería aumentar en la medida en que el capital privado responda positivamente a las posibilidades generadas por las nuevas aportaciones infraestructurales. El resultado es cierto tipo de circulación Estado-capital en el que las inversiones estatales no sólo quedan compensadas sino que proporcionan ingresos extraordinarios que se pueden invertir en nuevas infraestructuras (Harvey, 2012, p. 78).

Ahora bien; la circulación estado-capital por medio de un andamiaje financiero ad hoc lleva a la terminación abrupta del ciclo. No es un tipo de circulación que genere un tiempo lineal agustiniano o comtiano ni promueve una marcha lineal exponencial indefinida o de muy larga

duración. Genera, en realidad, un *Autómaton* aristotélico a partir una “hiperampliación del mercado de la propiedad inmobiliaria”:

Las innovaciones en el nexo Estado-finanzas eran necesarias para canalizar los excedentes hacia la urbanización y proyectos infraestructurales (por ejemplo, la construcción de presas y autopistas). Pero la inversión excesiva en tales proyectos durante los últimos treinta años se ha convertido una y otra vez en detonante del estallido de crisis. Como he señalado antes, varias de las crisis financieras acontecidas desde 1970 se han debido a una hiperampliación del mercado de la propiedad inmobiliaria (Harvey, 2012, p. 63).

Los mecanismos financieros se presentan como un límite blanquista del universo: como algo inexistente o siempre situable más adelante hasta llegar al retorno que no es un límite sino una reiteración sin finalidad. La crisis abierta en 1848 se resuelve a través de la reconfiguración de la personalidad cultural del ciudadano parisiense y del paisaje urbano evidenciada en las mayores posibilidades de consumo a través de los grandes almacenes, cafés, exposiciones y la moda. El desborde del marco axiomático expresado en el crecimiento descontrolado del sistema financiero cada vez más especulativo deriva en la crisis financiera de 1868.

Robert Moses, Sosías de Hausmann en los términos de Blanqui, es el vector individual que promueve la repetición a escala ampliada del ciclo del París decimonónico. El período en el que Moses reconfigura la estructura urbana de Nueva York y su *hinterland* va de fines de la década del 20 a fines de la década del 60 del pasado siglo. Su proyecto tiene dos dimensiones. Una de ellas de construcción de espacios públicos y parques y otra la conexión de los primeros a partir de una “red de movilidad” formada por vías-parque o parkways (Pesoa y Perez, 2014. p. 2). Este sistema propiciaba un oxímoron jurídico-político en la forma de un “espacio público singularmente privatizado” (Berman, 1989, p. 313). Moses utiliza como dispositivo de filtro social al diseño físico de estas parkways de tal modo que quienes accedan a ellas lo hagan a través de sus propios vehículos privados. De esta manera; solo quienes tuvieran un Ford-T podían superar los pasos de nivel puestos deliberadamente bajos impidiendo el acceso masivo desde la ciudad hacia a la playa a través del transporte público para el caso de las parkways de Northern y Southern State que conectan Queens con Jones Beach (Berman, 1989, pp. 312-313). Podemos establecer un paralelo entre este sistema de circulación a través de autopistas y la “enorme red interrelacionada de ‘autoridades públicas’ capaces de reunir sumas de dinero prácticamente ilimitadas para desti-



narlas a obras de las que no se rendían cuentas a ningún poder, ejecutivo, legislativo o judicial” (1989, p. 320). La “Autoridad Pública” es una institución inglesa que EEUU adopta a comienzos del siglo XX. Se le otorga la potestad de vender bonos con el fin de construir obras públicas como ferrocarriles, puertos, puentes, etcétera. Al concluir la obra se cobran peajes a los usuarios hasta la cancelación de los bonos.

En este punto la Autoridad Pública debería cederle al Estado la obra en cuestión. Sin embargo, el proceso continúa reiterándose sin su finalidad inicial en el nivel de *Autómaton*. La potestad de la Autoridad pública y el mecanismo generado por ella continúan sin límite de tiempo y espacio en el nivel de la inmanencia; es decir, sin poder trascenderse. En tanto el mercado de bonos esté en alza o con un buen nivel de actividad; la Autoridad pública puede renovar los bonos reemplazando los cancelados por otros que se seguirán vendiendo para construir nuevas obras. Todo este mecanismo de “movimiento perpetuo” está protegido por la imposibilidad legal el Estado para auditar los libros contables de estas Autoridades que llegaron a superar la docena. Se genera una nueva reproducción a escala ampliada de este proceso cuando se replica “en los principales centros metropolitanos de Estados Unidos” erigiéndose como un mecanismo de estabilización del capitalismo global de posguerra (Harvey, 2012, p. 27). La “suburbanización” implicó, como en el París del Segundo Imperio, un cambio del modo de vida a través de la producción y comercialización de nuevas manufacturas. Sin embargo, la dispersión hacia afuera en la que se desplazan los sectores altos a urbanizaciones periféricas vació el centro de las ciudades purgándolo de un núcleo económico sostenible. El sistema de autopistas interconectadas y la destrucción de la calle en función de la soberanía de las parkways y los espacios públicos de acceso relativo minaron críticamente la capacidad de resiliencia y la entropía social de larga duración de los barrios como el Bronx condenándolos a una vida degradada o nuda vida en la cual la modernidad del siglo XX aplasta al modelo de modernidad del siglo XIX de Haussmann. Como resultado; se generó en el ciclo de Moses el mismo mecanismo que el ciclo de Haussmann. Por un lado una crisis financiera que mina el prestigio del proceso, pérdida de popularidad de Moses y la conexión causal entre esta mutación urbanística y social y los movimientos de protestas posteriores de 1968 comparables según Harvey a la Comuna de París de 1871. En ambos casos a un status hegemónico a nivel internacional y regional de cada Estado se le contraponen alianza de diferentes grupos sociales con diferentes grados de subalternización y

potencialidades y el debate entre una conducción libertaria y otra centralizadora del movimiento.

## A manera de conclusión

La manera de entender el concepto de *Autómaton* en este artículo es como lo que se repite en vano; es decir, sin una finalidad. Aumentando la capacidad heurística del término podríamos agregar que lo que se repite sin finalidad es lo que no puede superarse a sí mismo dado que su horizonte de superación no es extrínseco (operando entonces como algo que se deba trascender) sino intrínseco (operando entonces como algo inmanente o que se resuelve con la acción de la misma repetición). Cuando la “aldea global” siente que se aproxima una repetición histórica o repeticiones de momentos temporales pasados es necesario preguntarse de qué tipo es la repetición:

- Desde la *Tyché* aristotélica, es decir, desde un cúmulo de sentido divino/azaroso que activa el eterno retorno soportado estoicamente como la voluntad de un *Daemón* frente a la impotencia humana o como un designio providencial

- Desde la *Techné* marxiana de “El dieciocho brumario de Luis Bonaparte” que señala como los revolucionarios franceses se invisten de y resucitan al espíritu revolucionario de los tribunos romanos. Para realizar el propio programa los agentes históricos deben investirse de un papel y ropaje antiguos en el ámbito de un teatro universal en el cual creen reiterar una época pasada vista como mítica e inaugural. En realidad, en esa interpretación ejecutan el imaginario de una nueva época. En la Revista Architectural Forum de 1942; Robert Moses analiza el trabajo de Haussmann en el París decimonónico detallando sus logros y errores. Este dato nos sugiere ver a Moses como un reeditor de una época que cree investirse del espíritu urbanístico de Haussmann; pero lo que hace en realidad es sepultar el modelo modernista de este último para suplantarlos por su modelo de autopistas y “destructor” de calles.

- Desde la perspectiva blanquista es una repetición por *Ananké* que se produce por la finitud de los elementos que componen el universo natural y social en el teatro de un espacio infinito. Hay una repetición de tiempos y de seres y situaciones que está más allá de una voluntad divina o humana. La simple limitación en la ley de las combinaciones de elementos mensurables y finitos reproduce situaciones con escasas variantes.



- Desde la *compulsión a la repetición en el mundo del management*. En el año 2007, antes del que comenzó de la crisis económica mundial, el economista Frederic Lordon publica en el diario *Le Monde Diplomatique* un artículo titulado “Crisis financiera: el eterno retorno”. En él emplea tres conceptos que refieren implícitamente al concepto madre *Autómaton*: “perseverancia ante el error”; “aberración reiterada”; “ceguera ante el desastre”.

Propone, por otra parte, la periodización en siete pasos de un tipo de crisis que se genera cada tres años desde que se cambió la forma de evaluar los riesgos potenciales de las actividades financieras. Es una evaluación poco voluminosa y ritualista si se la compara con la que se aplica en las universidades de todo el mundo. Desde la perspectiva de un pragmatismo extremo propone una “validación por los hechos” en función de dos criterios; el Reporting (presentación trimestral de las cuentas) y el Track Record (historial de los resultados) que llevan a crisis cíclicas de muy corta duración y persistente repetición:

Ocurre, en efecto, que el track record de la liberalización financiera no es verdaderamente ejemplar... Desde que se impuso -vale la pena recordarlo- difícilmente han transcurrido más de tres años seguidos sin un accidente importante, casi todos destinados a entrar en los libros de historia económica: 1987, crack memorable de los mercados de acciones; 1990, crack de los «Junk Bonds» (“obligaciones basura”) y crisis de los “Savings and Loans” (cajas de ahorro estadounidenses); 1994, crack estadounidense de obligaciones; 1997, primer episodio de la crisis financiera internacional (Tailandia, Corea, Hong Kong); 1998, segundo episodio (Rusia, Brasil); 2001-2003, explosión de la burbuja internet... (Lordon, 2007).

Estas crisis tienen un comienzo por esquemas financieros. Charles Ponzi fue un famoso especulador de la década del 20 del pasado siglo que realizó una particular estafa erigida luego como paradigma explicativo de las burbujas financieras. Las primeras cohortes de inversionistas de este esquema reciben los dividendos no del rendimiento del capital invertido sino de las cohortes siguientes de aportantes. Para no colapsar, necesitan que se mantenga la tasa de crecimiento exponencial de nuevos inversionistas que en algún momento se interrumpe. El imperceptible aleteo de una mariposa signado por el azar o, en otros términos; la “vulnerabilidad estructural ante una pequeña modificación del entorno” (Lordon, 2007) genera efectos más allá de la localidad del suceso inicial. Se reevalúan los riesgos cuando ya es tarde y se produce el contagio en cadena a otros segmentos del mercado. La ola llega a los bancos más expuestos transfor-

mando el proceso en un peligro de crisis sistémica global y se produce “el llamado de auxilio dirigido a los bancos centrales por todos esos grandes fanáticos de la libre iniciativa privada” (Lordon, 2007). Estos riesgos son muy reales dado que, en el caso de la crisis hipotecaria analizado por Lordon; los paquetes o “titulizaciones” de hipotecas fueron vendidos y revendidos en forma radial desde el epicentro estadounidense a gran parte de los bancos del núcleo capitalista central. Si bien existe una causa final (la ganancia de dinero sin barreras legales-éticas) la reiteración suicida que finalmente perjudica a todo el sistema parece carecer de finalidad o de causa final y se reitera peligrosamente en vano.

## Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio  
2007 *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Hidalgo Editora.
- AGUSTÍN, Santo  
2014 *Confesiones*. Buenos Aires: Colihue Editorial.
- ARISTÓTELES  
1993 *Metafísica*. Madrid: Espasa-Calpe  
1995 *Física*. Madrid: Gredos.
- BERMAN, Marshall  
1989 *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. España: Siglo XXI.
- BLANQUI, Louis Auguste  
2000 *La eternidad a través de los astros*. México: Siglo XXI.
- DELEUZE, Gilles  
2013 *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- DELEUZE, Gilles, & GUATTARI, Félix  
2013 *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires: Paidós.
- DUO, Gonzalo  
1998 *Una saga familiar de banqueros vascos en Burdeos y París, durante el siglo XIX. Los Aguirrebengoa, Uribarren y Abaroa y su allegado Aguirre-Solarte en Londres. Eusko Ikaskuntza Miramar Jauregia, Miraconcha, 48 20007 Donostia BIBLID [0212-7016 (1997), 42: 1; 103-116]*.
- FARIÑA, Juan Jorge Michel  
2013 Contingencia y autómata. *Ética y Cine. Journal*, 3(2), 7-10.
- HARDOY, Jorge  
1988 Teorías y prácticas urbanísticas en Europa entre 1850 y 1930. Su traslado a América Latina. En: *Repensando la ciudad de América Latina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- HARVEY, David  
2012 *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.  
2013 *Ciudades Rebeldes*. Argentina: Akal.



LASO, Eduardo

2013 La responsabilidad por la repetición. Groundhog day de Harold Ramis (1993). *Ética y Cine Journal*, 3(2), 29-34.

LORDON, Frederic

2007 *Crisis financiera: el eterno retorno*. Le Monde Diplomatique. Edición Castellana.

RIEDEL, Manfred

1975 *Metafísica y metapolítica*. Buenos Aires: Alfa.

PRIGOGINE, Ilya

1998 *El fin de las certidumbres*. Chile: Andrés Bello.

PESOA, Melisa & PEREZ, Rebeca

2014 Ángeles y Demonios: dos formas de pensar Nueva York. *Revista Diagonal*, 29.

Fecha de recepción del documento: 15 de agosto de 2016

Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016

Fecha de publicación del documento: Enero de 2017

# BUSCAR Y FORJAR UNA IDENTIDAD

## LATINOAMERICANA DESDE EL AULA

---

### Search and forge a Latin American identity from the classroom

EMILIANO FALLILONE\*

Instituto Superior de Formación Docente "Pío X" / Córdoba-Argentina  
emiliano.filosofia@gmail.com

---

#### Resumen

Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula, es un intento de analizar la necesidad de pensar la filosofía y la realidad desde la condición socio-política-contextual-histórica que hace ser a una persona latinoamericana. Se encuentra en dicho suelo, la irrupción de un pensamiento subversivo, cuestionador y crítico. Sin embargo, el problema de la posibilidad o no de un pensar original, su consecuente historia y el sujeto del filosofar, son elementos que se debaten aún en la interna de esta nueva manera de abordar la realidad. Se exponen algunos elementos de este debate, como la cuestión en torno al sujeto que filosofa y educa, sobre la formulación de un nuevo pensamiento o una nueva filosofía. En el siguiente artículo, también se problematizará la construcción de la historia de América Latina como discurso hegemónico de los sectores ideológicos dominantes de corte eurocéntrico, y por el contrario, la irrupción de una construcción de historia arraigada en nuestro suelo, mediante una toma de conciencia del propio proceso histórico. Desde allí, se planteará como incertidumbre la posibilidad o no, al dejar que irrumpa este nuevo pensamiento dentro del aula, a los fines de suscitar nuevas miradas y generar una praxis educativa consecuente con el planteo de la filosofía de la liberación. Para esto, se resume la gestación de la filosofía de la liberación y los principales elementos de la misma, profundizando después, la particularidad de pensar desde un nuevo sujeto plural referido al pueblo, como categoría original, y se comenta el método analéctico como superación de la dialéctica y la ontología clásica. Al final, se intentará acercar algunas reflexiones desde el aula para animar a seguir pensando la cuestión y dejar latente el deseo repensar la educación, la filosofía y su enseñanza.

---

#### Palabras claves

Educación, filosofía, Latinoamérica, construcción, aula, identidad

**Forma sugerida de citar:** Fallilone, Emiliano (2017). Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 233-253.

---

\* Profesor de Educación Secundaria en Filosofía por el Instituto Superior de Formación Docente "Pío X". Córdoba - Argentina.

---

Abstract

Search and forge a Latin American identity from within the classroom is an attempt to analyze the necessity of thinking Philosophy and Reality from the socio-political-historical-context state that makes a person being a Latin American one. We find on our native land, the irruption of subversive, questioning and critical thinking. However, the problem of the possibility or impossibility of an original thinking, its consequent history and the subject of philosophizing, are elements being still on debate in the internal of this new way of approaching reality. Some elements of this debate are exposed, such as the question around the subject who philosophizes and educates, on the formulation of a new thought or a new philosophy. In the following article, the construction of American Latin history as hegemonic discourse of the dominant ideological eurocentric court sectors will be problematized, and conversely, the emergence of a construction of rooted history in our land, through an awareness of our own historical process. Thence, it will arise uncertain the possibility or not of allowing this new thinking to burst inside the classroom, for the purposes of raising new looks and generating an educational praxis consequent with the idea of philosophy of liberation. Ad hoc, the gestation of the philosophy of liberation and its main elements will be summarized, deepening later the particularity thinking from a new plural subject referred to the town, as original category. Ultimately, some reflections from within the classroom are to be presented in order to encourage further thought about this issue and to leave latent the desire of rethinking education, philosophy and its teaching.

---

Keywords

Education, philosophy, Latin America, construction, classroom, identity.

## A modo de introducción

En el siguiente artículo, se analizará la necesidad de pensar la filosofía y la realidad desde nuestra condición socio-política-contextual-histórica que nos hace latinoamericanos. Encontramos en nuestro suelo, la irrupción de un pensamiento nuevo, subversivo, cuestionador y crítico. Nuevo por los temas planteados, pero también novedoso en sus formas. Se plantea como objetivo central de estas búsquedas filosófico-educativas, despertar el interés por forjar procesos de aprendizaje dentro del aula de clases, que tengan que ver con un pensamiento crítico, adquiriendo las formas de un pensar plural que aborda la realidad para cuestionarla y transformarla.

El problema que se encuentra es la opresión ejercida por sectores ideológicos dominantes que reducen la educación a una transmisión acrítica de conocimientos y la adaptación a una serie de normas para ser promovido. No se encuentra en esta mirada educativa ninguna referencia que nos haga particulares, por lo cual se quiere plantear la urgencia de retomar nuestras raíces y que las mismas se puedan plasmar en nuestra praxis educativa.

Dentro del planteo realizado, se quiere defender el proceso emancipatorio del pensamiento latinoamericano, para ser plasmado luego dentro del aula, como espacio para la construcción de un pensamiento siempre nuevo que debe iluminar la realidad. Es tema actual e importante

en el marco de una crisis educativa fuerte, donde si bien la institución escuela todavía goza de algún prestigio, cada vez resulta menos significativa para los jóvenes que la transitan y el entorno que las alberga. El aula, la escuela, debería ser un espacio de construcción de la historia, de transformación de la realidad, y por eso se quiere hacer hincapié en esto, al considerar que la filosofía Latinoamericana aporta elementos para este cometido, de movilizar y despertar las conciencias alienadas, para generar procesos de transformación.

En primer lugar se plantea el desafío de pensar la realidad, donde se exponen los esbozos de respuesta a la pregunta que cuestiona acerca de qué realidad es la que se debe pensar. Luego, se da cuenta acerca del problema de la posibilidad o no de un pensar nuevo y original, donde se manifiestan diversas miradas y se afirma la necesidad de un pensamiento nuevo como punto de partida para la filosofía de la liberación. A partir de esto, se exponen los elementos principales de la consecuente construcción de la historia y los problemas que a partir de ella se generan.

Se expone luego, las referencias a la modernidad como etapa histórica, quitando la fuerte mirada eurocéntrica sobre esta, para comprenderla en una mirada global, a los fines de “desenmascarar” el mito de la modernidad como luego se plantea. A partir de esto, se intentará también un acercamiento a la pregunta acerca de si es posible o no dejar que irrumpa este nuevo pensamiento que brota desde nuestra tierra dentro del aula, a los fines de suscitar nuevas miradas y generar una praxis educativa consecuente con el planteo de la filosofía de la liberación, si se pudiese dar.

Conscientes de que es imposible retroceder la historia, se plantea la necesidad de mirar el pasado, resignificar el presente y proyectar el futuro, desde nuevas miradas educativas. Para esto se propone la discusión acerca de enseñar o hacer filosofía desde la praxis educativa, y luego, se proponen dos metodologías para concretizar estas reflexiones: el método ver-juzgar-actuar y una enseñanza basada en el método socrático.

A modo de conclusión, se intentará acercar algunas reflexiones desde el aula, que no pretenden dar respuestas acabadas o totalmente prácticas, pero que animan a seguir pensando la cuestión y dejar latente el deseo de repensar la educación, la filosofía y su enseñanza.

## El desafío de pensar la realidad

Una de las premisas y punto de partida en la filosofía o pensamiento latinoamericano, según se tome posición en tan extenso debate, tiene como

eje central la urgencia y la necesidad de pensar la realidad, aunque no quede bien claro cuál, cómo y qué es esa realidad.

El filósofo argentino Enrique Dussel, uno de los precursores de la filosofía de la liberación, afirma que varias voces se fueron levantando en torno a la pregunta sobre la posibilidad o no de hacer filosofía en países subdesarrollados, con ideologías fuertemente dominantes y opresoras, sobre la posibilidad de hacer una filosofía independiente al resto (Cf. Cerutti Guldberg, 2000).

Ante esta pregunta sobre la posibilidad o no, Augusto Salazar Bondy se animó a responder que no es posible, dado que por el carácter de ser dominados no podemos desprendernos de la ideología dominante, condicionados por las costumbres impuestas, el lenguaje, las tradiciones, la cosmovisión asimilada, entre otras cosas.

Sin embargo, para otros filósofos, incluido Dussel, existe la posibilidad de afirmar positivamente sobre la posibilidad de un pensar nuevo, y convertir la afirmación misma en hipótesis de trabajo:

La hipótesis es la siguiente: parece que es posible filosofar en la periferia, en naciones subdesarrolladas y dependientes, en culturas dominadas y coloniales, en una formación social periférica, sólo si no se imita el discurso de la filosofía del centro, si se descubre otro discurso (...) es necesario no sólo no ocultar sino partir de la disimetría centro-periferia, dominador-dominado, totalidad-exterioridad, y desde allí repensar todo lo pensado hasta ahora. Pero, lo que es más, pensar lo nunca pensado: el proceso mismo de liberación de las naciones dependientes y periféricas (Dussel, 1980, pp. 205-206).

Un problema que acarrea esta pregunta, es caer por medio de la respuesta adoptada, en un reduccionismo que circunscriba el pensar latinoamericanamente a nuestro suelo, sin considerar al resto del mundo, adoptando una postura de centro excluyente y autosuficiente que tanto se denuncia y rechaza, por ejemplo, cuestionando a Europa y su eurocentrismo dominante que se esgrime como modelo avasallante y opresor.

A partir de esto, se consideran algunas ideas del filósofo Horacio Cerutti Guldberg, que al hacer referencia a la complejidad que posee la realidad a pensar, la define como una parte de la realidad inmersa en un todo, donde se despliega más plenamente:

...porción de realidad que, sin deshacerse del todo, permite captarlo en su mayor plenitud. Se trata específica y prevalentemente de la realidad social, histórica, cultural y política, que es, en suma, una realidad sola con diferentes facetas, por así decirlo, una realidad de ser y espacio-tiempo, la realidad histórica (Cerutti Guldberg, 2000, p. 50).

Desde este aporte, podemos afirmar que el campo de la filosofía y de la educación se amplía, ya que si bien pretende abordar una parte de la realidad, debe ocuparse de lo complejo que aflora en la cotidianidad, en lo de todos los días. No es posible desde esta perspectiva reducir nuestra praxis educativa a un conjunto de conocimientos a-históricos, a-temporales, a-políticos, entre otras cosas que reducen y empobrecen el campo de la educación.

A la pregunta sobre ¿qué realidad se debe pensar? se puede responder arriesgadamente que el educador, el filósofo como persona que pudo estudiar y formarse, debe atenerse a la realidad de los últimos, de los empobrecidos, los expulsados del sistema, los que menos oportunidad tienen de expresión, hacerse la voz de los sin voz o comprometerse a devolverle dicha voz. Hacer objeto de su estudio la realidad que acontece, iluminarla teóricamente, denunciar todo lo de inhumano que allí encuentre y luchar por la transformación social desde la concepción y elaboración de nuevas categorías que definan lo que se está viviendo, nuevos conceptos, iniciar procesos de toma de conciencia, entre otras cosas. Una educación que no adquiere el rol de liberadora se convierte en un mero adoctrinamiento, que reproduce un sistema injusto y fomenta la alienación de las conciencias.

Sin embargo, en el intento de pensar la realidad latinoamericana, se impone un obstáculo, que es la posibilidad o no de partir desde cero, lograr un pensamiento totalmente original. Respecto a esto, Cerutti Gulberg advierte:

La realidad no se piensa desde ninguna parte o desde el vacío o la neutralidad. Se piensa siempre en situación y ésta requiere examen, porque incluye un cúmulo de aspectos (...) Estos diversos niveles articulados o traslapados del desde dónde permanecen generalmente ocultos, no se explicitan y se los relega a una participación implícita y espontánea. La propuesta es ponerlos a trabajar como ingredientes de esta reflexión (Cerutti Gulberg, 2000, p. 63).

Sobre el pensamiento latinoamericano como posibilidad de algo nuevo e innovador, se ahondará en el siguiente apartado.

## ¿Pensar nuevo y original?

Esta nueva forma de pensar, puede desembocar en el error de considerar que éste tiene un punto de inicio posible de ser fechado mediante acontecimientos o algún hito en la historia. En el caso de Latinoamérica, muchas

veces se considera que el pensamiento llega a partir del desembarco de tres barcos españoles, negando todo lo producido anteriormente o menospreciándolo, negando nuestras raíces originarias más auténticas, por ejemplo, por citar un caso, nuestra patria grande guaranítica y toda su cosmovisión.

Es igual de erróneo pensar que se puede eliminar de la historia del pensamiento propio, la etapa de opresión y explotación, vividos durante la colonización y usurpación de nuestro suelo por medio de los europeos. Al fin y al cabo, pensamos desde sus paradigmas, con su idioma y gramática, de las cuales no nos podemos abstraer.

Consideramos imposible pensar desde cero, quitar la historia y la tradición de nuestras reflexiones, ya que pensar con los pies en la tierra y desde nuestra tierra, nos exige caminarla así tal cual y como es, sin reduccionismos o sincretismos estériles.

Entonces es lícito preguntarnos, ¿qué tiene de subversivo un pensamiento continuador de la tradición?, ¿por qué es revolucionario?, ¿qué tiene de novedoso?

Como afirma Horacio Cerutti Guldberg, “la realidad demanda ser pensada, diagnosticada (...) examinada con todo detalle y hacerlo es subversivo. Mucho más si el pensar se ejerce desde parámetros de conceptualización propia” (2000, p. 48).

Creemos que el mismo hecho de tomar conciencia de nuestra historia, revisarla de manera crítica y animarnos desde allí a pensar con categorías nuevas, vuelve al pensamiento latinoamericano un pensamiento subversivo. Se hace revolucionario en tanto que se propone el desafío de reflexionar a partir de urgencias propias, de contextos propios, de situaciones políticas propias, de un posicionamiento en el mundo.

Como afirma el sacerdote jesuita Juan Carlos Scanonne, uno de los grandes exponentes de la filosofía de la liberación, es un nuevo pensar ya que “se debe quizás a la búsqueda de explicitación consciente de la propia identidad cultural en un continente nuevo, que crece y que se ve acosado por la dependencia política, económica y cultural” (1990, p. 15). Se trataría entonces de un pensar como proceso de toma de conciencia, que se incluye a su vez, dentro de un proyecto liberador en tanto nos emancipa, nos hace autónomos.

Otro elemento original que podemos detectar como fruto de esta toma de conciencia, es un método filosófico nuevo, que más adelante se analizará, como superación de la dialéctica hegeliana y la ontología clásica: el método analéctico.

A partir de estos elementos originales, se puede instalar la pregunta acerca de la historia de este pensamiento, su construcción y su desarrollo. Se intentará dar cuenta de esto en el siguiente apartado.

## El problema de la historia

Varios autores plantean la problemática de hablar de pensamiento latinoamericano o filosofía latinoamericana como ya se ha mencionado. Se asumen como base para abordar la cuestión de la historia, la reconstrucción hecha por el filósofo Enrique Dussel.

En ella afirma que dentro de los procesos filosóficos latinoamericanos, no debería considerarse como filosofía al pensamiento hispanoamericano, justamente por no ser filosofía como tal. Debería llamarse pensamiento en su opinión.

Dussel considera que un criterio para revisar la historia, es interpretar a partir del contexto y las relaciones productivas que se establecen con el: “realizar la interpretación a partir del contexto, de las determinaciones que se ejercen constitutivamente sobre la filosofía como producción intrínseca a una totalidad práctico-productiva en un momento de una totalidad histórico-concreta” (1994, p. 17).

Con este criterio, plantea tres épocas históricas relacionadas con las actividades prácticas-productivas, y dentro de cada una de ellas, períodos que distinguen el pensamiento filosófico latinoamericano. Se sigue y expone aquí su planteo (Cf. Dussel, 1994, pp. 19-22).

La primera época se identifica con la etapa capitalista pre-industrial, en vista a la compra de mercancías, entre los siglos XVI y mediados del siglo XVIII. Puede reconocerse también como la segunda época del pensamiento, con la aclaración hecha al comienzo del apartado.

Un primer período dentro de esta época es la conquista europea, y luego, ya consolidada ésta, se normaliza una filosofía, reducida a ambientes universitarios como segundo período propiamente dicho. Un tercer período es la irrupción de la filosofía propiamente venida de la ilustración.

La segunda época tiene su comienzo mediante la llegada del capitalismo industrial, que coincide filosóficamente con el comienzo de la ilustración y la decadencia de la escolástica. En esta etapa se consolida la dependencia del capitalismo central. En esta segunda época se distingue como primer período la emancipación nacional de los países latinoamericanos, donde se consolida el populismo y con ello se normaliza por segunda vez la filosofía.

Desde mediados del siglo XVIII hasta la actualidad, o al menos hasta el 1994 cuando Dussel escribió su obra, se da la tercera época, donde hay una dependencia total del capitalismo central. Dentro de esta tercera época hay un período de ideologías obreristas, sindicalistas y anarquistas, entre otros, que también contrasta con la urgencia de pensar sobre la identidad latinoamericana planteada, por ejemplo, por Juan B. Justo.

Dentro del planteo de esta historia, puede instalarse la pregunta acerca de la Modernidad, como etapa histórica a cuestionar y profundizar. En el siguiente apartado intentaremos abordar los sentidos del concepto y una posible nueva comprensión del mismo, con la necesidad de configurar la historia.

240



## Sentidos y nueva comprensión del concepto Modernidad

A raíz de la última cuestión expuesta, se puede realizar una doble mirada sobre el concepto de Modernidad propuesta por Dussel. En ella afirma que por un lado se puede considerar al término en un sentido eurocéntrico de carácter regional, donde se comprende que “La Modernidad es una emancipación, una salida de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano” (Dussel, 2000, p. 45).

De esta manera, este proceso se desarrolla en Europa alrededor de los siglos XVII y XVIII, tomándose como puntos de partida, la Ilustración, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, como más significativos entre otros.

Sin embargo, se puede considerar, que el aporte más interesante sobre esta disquisición de términos, aparece en la segunda propuesta del autor. Proponer una nueva mirada de la Modernidad comprendida desde un sentido más universal, mundial, que al parecer del autor, consistiría en afirmar que nunca hubo de hecho una historia mundial, ya que los imperios o sistemas culturales coexistían entre sí. Había sí, historias parciales referidas a grupos particulares.

Al decir del autor, mediante la expansión portuguesa a partir del siglo XV, y su posterior llegada hacia el Extremo Oriente en el siglo XVI, sumado a la conquista de América, el planeta se vuelve el lugar de una única historia mundial. Sin embargo:

España, como primera nación “moderna” (con un Estado que unifica la península, con la Inquisición que crea de arriba-abajo el consenso nacional, con un poder militar nacional al conquistar Granada, con la

edición de la *Gramática* castellana de Nebrija en 1492, con la Iglesia dominada por el Estado gracias al cardenal Cisneros, etc.) abre la primera etapa “Moderna”: el mercantilismo mundial. Las minas de plata de Potosí y Zacatecas (descubiertas en 1545-1546) permiten acumular riqueza monetaria suficiente para vencer a los Turcos en Lepanto veinticinco años después de dicho hallazgo (1571). El Atlántico suplanta al Mediterráneo. Para nosotros, la “centralidad” de la Europa latina en la Historia Mundial es la *determinación fundamental de la Modernidad*. Las demás determinaciones se van dando en torno a ella (la subjetividad constituyente, la propiedad privada, la libertad del contrato, etc.). El siglo XVII (p.e. Descartes, etc.) son ya el fruto de un siglo y medio de “Modernidad”: son efecto y no punto de partida. Holanda (que se emancipa de España en 1610), Inglaterra y Francia continuarán el camino abierto (Dussel, 2000, p. 46).

Desde el intento de forjar este sentido nuevo de Modernidad, es posible identificarla como una fragmentación de la historia universal y un intento por hegemonizar una parcial mirada. Ante esto, se vuelve urgente hacernos conscientes del mito moderno.

241  
S

## Desenmascarar el “mito” de la Modernidad

Para comenzar este apartado, resulta muy esclarecedor traer a colación una idea de Dussel para no traicionar su planteo: “El *ego cogito* moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conqui-ro* (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano” (Dussel, 2000, p. 48).

De esta manera, mediante la conquista y el uso de la violencia, Europa se manifiesta como superior, por su alto desarrollo armamentista, por la acumulación de riquezas apropiadas, imponiéndose así, ante una América Latina dominada y explotada.

La Modernidad, así comprendida, se torna justificación de una praxis violenta, basada en los supuestos ideológicos de una superioridad de desarrollo, en la concepción del otro como “primitivo, rudo o bárbaro”, en volver a Europa como ejemplo de desarrollo que todos deben seguir, en la violencia como recurso en torno a la posible oposición del proceso civilizador, en mostrar que se hace bien con este proceso, se emancipan culpas y se ayuda, en lo urgente que se torna la necesidad de salir de la inmadurez, lo cual implica sacrificios y sufrimientos.

Ante esto, podemos preguntarnos cómo salir de estos planteos, a lo cual Dussel nos responde claramente: “Por todo ello, si se pretende la su-

peración de la “Modernidad” será necesario negar la negación del *mito de la Modernidad*. Para ello, la “otra-cara” negada y victimada de la “Modernidad” debe primeramente descubrirse como inocente” (Dussel, 2000: 49).

Se trata entonces de un proceso de reivindicación que ayude a salir de planteos reduccionistas o eurocéntricos, haciéndonos conscientes de esta historia, nuestra historia, reconociendo la presencia del Otro, incluso antes del ego-cogito.

Para esto Dussel propone la noción de pensar en una “trans-modernidad”:

De manera que no se trata de un proyecto pre-moderno, como afirmación folklórica del pasado; ni un proyecto anti-moderno de grupos conservadores, de derecha, de grupos nazis o fascistas o populistas; ni un proyecto post-moderno como negación de la Modernidad como crítica de toda razón, para caer en un irracionalismo nihilista. Debe ser un proyecto “trans-moderno” (y sería entonces una “Trans-Modernidad”) por *subsunción real* del carácter emancipador racional de la Modernidad y de su Alteridad negada (“el Otro” de la Modernidad), por negación de su carácter *mítico* (que justifica la inocencia de la Modernidad sobre sus víctimas y por ello se torna contradictoriamente irracional) (Dussel, 2000, p. 50).

Fruto de esta historia y como novedad surgida desde ella, en busca de una identidad propia, podemos esbozar la gestación y algunos elementos principales de la filosofía de la liberación, en vistas a repensar la praxis educativa en este suelo.

## Gestación y elementos principales de la Filosofía de la Liberación

Al reconstruir el proceso de aparición de la filosofía de la liberación como tal, Enrique Dussel lo ubica en Argentina, y plantea cinco etapas. La primera de ella está situada entre el 28 de Junio del 1966 con el golpe de Estado llevado a cabo por el General Onganía, celebrado por la gran burguesía agraria, hasta el 1969 cuando el modelo entra en crisis.

Allí comienza la segunda fase de la historia, que encuentra en sus inicios el llamado “Cordobazo” y culmina con las elecciones del 11 de Marzo de 1973, cuando Cármpora es elegido presidente. Es en el transcurso de los cuatro años que dura la segunda fase, donde Dussel coloca el nacimiento de la filosofía de la liberación.

Si bien los procesos detonantes y el origen se gestan en Argentina, es una irrupción que no puede ser ajena a América Latina y a la situación mundial que se vivía. Por ejemplo, cita como elementos que contagiaron, la Revolución Cultural en China impulsada por jóvenes, el Cordobazo impulsado por estudiantes, la aparición de grupos guerrilleros que pretendían la revolución, la iglesia católica impulsando fuertes renovaciones como el Concilio Vaticano II en el 1965 y el documento de Medellín e el 1968, entre otras cosas (Cf. Dussel, 1994, pp. 62-82).

Se puede notar que a la luz de semejantes acontecimientos históricos mundiales, había un clima de renovación, de revolución generalizada, donde emergían fuertemente ideas de cambio, de subversión, sin pretender darle a estas nociones un sentido negativo. Enrique Dussel comenta:

Al mismo tiempo, un grupo de jóvenes filósofos nos reuníamos en “Calamuchita” (Córdoba). Allí descubrimos a Emmanuel Levinas, que nos permitió dar un paso metafísico fundamental: criticando a la fenomenología, gracias a la categoría de “exterioridad”, y desde “el otro” o el “pobre”, pudimos comenzar una filosofía política latinoamericana de liberación (Dussel, 1994, pp. 65-66).

243



El pensamiento de Levinas aporta un elemento central de esta filosofía, que se consolida fuertemente por la reflexión acerca del otro, el reconocimiento del otro, y en este pensador, podía encontrar argumentos para criticar las dictaduras militares que tanto aquejaban y oprimían al pueblo. Es una alternativa para la crítica al sistema totalitario del momento.

Sin embargo, tiene como rasgo particular que se gesta desde una praxis concreta donde la teoría viene a elaborarse después, como segundo momento. Para esto, se constituye un sistema conceptual con categorías que ya se poseían y que la mayoría de los filósofos estudiaban en Europa. El trabajo consistió en mejorarlas y ahondarlas:

Las categorías pudieron ser mejoradas, perfiladas (y ciertamente el acceso serio y directo a Marx ha sido un momento fundamental, pero por exigencia práctica y no dogmática), teniendo la realidad como referencia. Si “pueblo” era una realidad en el discurso político, en la realidad cotidiana, no era cuestión de descartarlo por ambiguo, reaccionario, populista, pequeño burgués. Era cuestión de clarificarlo, precisarlo (...) era necesario “constituir” la categoría pueblo (Dussel, 1994, p. 70).

Respecto a la construcción de la categoría “pueblo”, se profundizará en el siguiente apartado como un aporte novedoso de esta filosofía situada que adquiere consecuencias prácticas y concretas en la forma de

concebir la educación, pero se puede también hacer referencia a algunas características y categorías constitutivas por las cuales se identifica la filosofía de la liberación, aunque no se limita solo a ellas.

Aparecen como rasgos fuertemente presentes, la conciencia de opresión y dependencia desmedida en torno a elementos económicos, sociales, culturales, respecto a países del primer mundo, especialmente Europa y el proceso de la conquista del nuevo continente. Se toma conciencia de la influencia que tienen, y por ende, se critica enfáticamente el eurocentrismo.

A raíz de esto, surge la necesidad de generar una filosofía que no sea meramente discursiva, sino que se traduzca también en praxis de compromiso activo y que parta desde la realidad que acontece, especialmente entre los últimos, los insignificantes, los pobres. Esta opción, dentro del contexto eclesial por ejemplo, no podemos alejarla del método “Ver, Juzgar, Actuar y Celebrar”, adoptado por la Conferencia Episcopal de Latinoamérica y el Caribe, para elaborar su rico magisterio teológico y pastoral, y la opción preferencial por los más pobres en la que se embarcaron decididamente.

Surge el desafío de pensar la utopía de la liberación como una realidad posible, la cual exige trabajo, esfuerzo y compromiso de todos, incluidos los filósofos. Por esto, la necesidad también de un nuevo método para filosofar, que pudiese satisfacer estas intuiciones descriptas. Fruto de esta historia y como novedad surgida desde ella, en busca de una identidad propia, aparece un nuevo sujeto del filosofar, distinto al eurocéntrico.

## Pensar desde un nuevo sujeto y un nuevo método

De igual manera que anteriormente se mencionaba este pensar como situado, una de sus novedades se produce al interno del sujeto que hace filosofía, que piensa. En el caso de Latinoamérica, aparece con fuerza la categoría pueblo, que Juan Carlos Scannone identifica con la herencia del sentido comunitario indígena y la resistencia popular establecida por ellos.

Este pensar adquiere la originalidad de ser una crítica al ego, a un sujeto individual masculino europeo, remplazándolo por un nosotros: “a diferencia del ego, del ego cogito (la autoconciencia), es que un sujeto comunitario es sujeto del estar, del ser y de la historia y, por lo tanto, del pensar sapiencial y del simbolizar que lo articula” (Scannone, 1990, p. 25).

En este sentido, se puede citar a Cerutti Guldberg, que haciendo eco de esta concepción comunitaria del sujeto que filosofa afirma:

Pensar la realidad y colaborar en su construcción, es menester sortear un tremendo escollo al que denomino ilusión de transparencia. Esta ilusión incluye una dimensión antropológica: alguien piensa siempre situado. Este sujeto del pensar no piensa solo/a ni para sí mismo/a. Son sujetos, en plural, y requieren de las otras y de los otros (Cerutti Guldberg, 2000, p. 40).

Surge también el modelo ético-religioso desde el cual se comienza a filosofar, en lugar del modelo crítico-científico. Se establece una relación con la Trascendencia porque el nosotros no implica autosuficiencia, se reconoce pobre: “es pobre porque necesita de éste para que medie entre oposiciones antinómicas; para lograr el acierto fundante del ser; para discernir el sentido de la vida y de la muerte, y para allí centrarse” (Scannone, 1990, p. 29).

Este nuevo pensar adquiere la originalidad de un pensar plural, de un sujeto nosotros, distinto al yo antropocéntrico, muchas veces cerrado en sí e identificado con el ideal capitalista de ser humano. Desde esta categoría es posible comenzar a vislumbrar algunas consecuencias para la praxis educativa, donde se vuelve necesario cuestionar la concepción del aula/salón como un sujeto plural de producción de conocimiento, o por el contrario, el aula como la suma de individualidades que deben alcanzar solamente metas personales y ascender escalones pisando a los demás.

Un sujeto nosotros, que no hace referencia a algo abstracto así como una esencia de aquellos que son el resultado de la confluencia de unos cuantos hechos históricos, un lenguaje, una religión y algunas variables más. Cuando se aplica la categoría latinoamericanos, se hace referencia a los hombres concretos, a todos quienes pisan este suelo, están insertos en una determinada realidad, son parte del pueblo, comparten lenguajes, costumbres, identidades e instituciones varias, aunque algunos puedan renegar de esta condición. Esta nueva mirada se torna desafiante y compromete:

Pensar desde nuestra América quiere decir hacerlo desde la utopía. Porque esta América (...) no es nuestra todavía y la expresión lleva en sí la tensión de lo utópico; la potente tensión entre la realidad e ideal o entre realidad y realidad ideal. La voluntad de pensar desde nuestra América es voluntad de pensar desde la tensión ideal/realidad, es voluntad de pensar utópico, pretensión de utopía, ansia de transgresión –no de evasión– de lo dado y premura por ir más allá, por construir lo nuevo alternativo (Cerutti Guldberg, 2000, pp. 69-70).

Para identificar a la filosofía como latinoamericana, no se puede ser ajeno a un pensar utópico, intentando crecer en la conciencia de pueblo,

de saberse y reconocerse uno como parte de un nosotros, de saberse protagonista de una historia que es “nuestra”, “nos” pertenece y “nos” desafía a seguir construyéndola. En este sentido, se desprende un método que se adecua al reflexionar situado de Latinoamérica, el método analéctico, que refiere a una hermenéutica de la dialéctica hegeliana y la ontología clásica.

A partir de asumir filosofías de corte ontológicas como el existencialismo, entre otras, el marxismo y algunos análisis históricos de las periferias, desde la filosofía latinoamericana, se intenta de ir en pos de una perspectiva superadora, capaz de proponer y generar categorías nuevas.

Siguiendo ideas propias de Enrique Dussel (1980, pp. 208 y ss.), el método analéctico de la filosofía de la liberación es teórico y especulativo, aunque no sólo se ocupa del ámbito óntico, sino que hace referencia también a lo ontológico, también se preocupa y ocupa por la exterioridad, el Otro. A partir de esto, se desprenden su tema principal, la totalidad de la realidad que aborda, y el punto de partida, que se resume en una opción de carácter ética y política en pos de los oprimidos, del Otro, de las periferias.

Citando palabras del filósofo argentino, podemos tener una idea más clara de la particularidad de este método novedoso en la filosofía latinoamericana:

El método ana-léctico surge *desde* el Otro y avanza dialécticamente; hay una discontinuidad que surge de la libertad del Otro. Este método, tiene en cuenta la palabra del Otro como otro, implementa dialécticamente todas las mediaciones necesarias para responder a esa palabra, se compromete por la fe en la palabra histórica y de todos esos pasos esperando el día lejano en que pueda vivir con el Otro y pensar su palabra, es el método ana-léctico. Método de liberación, pedagógica analéctica de liberación (Dussel, 1979 [1983], p.199).

De este último planteo-desafío, surge el cuestionamiento acerca de cómo plasmarlo en la Educación cuando se encuentra tan integrada la noción “universal” (parcializada) de la historia, la filosofía, la educación, entre otras. También traemos a la superficie la pregunta acerca de la necesidad de pensar una nueva historia, lo cual se intentará abordar en el próximo apartado.

## Mirar el pasado, resignificar el presente y proyectar el futuro

Reflexionando ahora desde el espacio áulico y en el rol de educador, se hace necesario comenzar trayendo a estas búsquedas, un fragmento del pedagogo brasileño Paulo Freire:

... si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra intervención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que sí hicimos, el mundo de la cultura, de la política, de la explotación y de las clases sociales? (Freire, 2014, p. 77).

Se considera que es necesario dentro del aula, partiendo de las bases de comprender a la filosofía como transformadora y crítica de la realidad, ayudar a los alumnos a reinventar la historia, a someterla a una profunda crítica, a brindar los elementos para que ellos puedan hacerla personalmente. Proponer miradas alternativas e ir haciendo una síntesis.

No es cosa sencilla, ya que se debe confrontar con posiciones hegemónicas naturalizadas y asumidas como “correctas”. Basta pensar que para la historia “oficial”, América cuenta solo con un poco más de 500 años, mientras que al pensar solo en el Cristianismo ya hablamos de más de 2000 años. Se quiere afirmar con esto, que se intenta ir reescribiendo la historia de un continente joven, que está a tiempo de seguir profundizando en sus raíces. Esa puede ser una propuesta para el aula, resaltando la importancia de la toma de conciencia de una historia que lo constituye a uno mismo como sujeto, evitando la vuelta romántica y no real a las raíces.

Se puede hacer notar la importancia de que el presente es un entrecruce del pasado que aconteció y el futuro lleno de incertidumbre, donde cada uno es protagonista en las lecturas que se hagan de lo acontecido y las proyecciones hacia adelante, siendo, educadores y educandos, hacedores de la historia:

La historia solo ha sido siempre historias de aquellos que hacen la historia. Lo que cambia es la identidad de los hacedores de historia. Y la edad de la historia es aquella en la que cualquiera puede hacerla porque todos la están haciendo ya, porque todos están hechos por ella (Ranciere, 2013 [2012], p. 20).

La historia no puede retrocederse como pretenden algunas contemporáneas ficciones literarias o cinematográficas. No se puede renegar de ser hijos de lo acontecido, que nacimos condicionados por esta historia y no por otra. Sin embargo, el hecho de tomar conciencia y revisarla de forma crítica, es de alguna manera reinventar el presente, poniendo en tensión algunas cosas, para proyectar un futuro distinto, más “nuestro” y menos de “ellos”.

No puede ser una obligación o una imposición esta nueva noción de mirada hacia la historia, porque caeríamos en una dinámica opresora y eurocentrista como se ha cuestionado, por lo cual: “Tenemos la respon-

sabilidad, no de intentar amoldar los alumnos, sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación (...) Nadie puede dar clases sin tener la convicción de creer en lo que hace” (Freire, 2014, p. 51).

Sin embargo, es necesario este último componente, ya que no es posible proponer una alternativa novedosa si cada uno no la cree o por lo menos, no la valora, porque de lo contrario, siempre se plantearía desde una sospecha o un prejuicio como frecuentemente ocurre dentro de los sectores más conservadores.

Se quiere aportar con estas búsquedas, algunas posibles acciones concretas para llevar a cabo en la enseñanza de la filosofía, mientras tanto, queda latente como desafío, el animarse a repensar alternativas a una única visión de la historia.

248



## ¿Enseñar o hacer filosofía?

Al pensar la posibilidad de la filosofía y su enseñanza, se está haciendo filosofía, dado que en sí mismo, esto es un problema filosófico. Siguiendo ideas de Alejandro Cerletti, este problema ayuda a no encerrar ni reducir la enseñanza filosófica dentro del campo pedagógico, a dejar de entenderla como la reproducción de conocimientos y la adaptación para los alumnos.

Cuando se hace referencia acerca de la enseñanza de la filosofía, se vuelve urgente e ineludible, enfrentarse a una siempre cuestionadora, desestabilizadora y novedosa pregunta: ¿qué es la filosofía? Se considera en este planteo, que responder a esta pregunta, es aproximarse a responder a la pregunta planteada en el subtítulo.

Desde el planteo latinoamericano que se ha esbozado en este artículo, la filosofía consistiría en una noble actividad, que nos permita aproximarnos a la realidad y al contexto donde se está inmerso, a los fines de cuestionarlo, criticarlo, para desentrañar concepciones subyacentes a determinadas praxis, detectar lo bueno que hay en él, y al fin y al cabo, transformarlo.

Se desprende así, una determinada praxis educativa, donde el punto de partida no es la reproducción de conocimientos que se vuelven atemporales, como en un modelo tradicional o clásico de enseñanza se sostendría, sino en fomentar “la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada, del filosofar” (Cerletti, 2005, p. 10), propia del ser humano, alentando un modelo de enseñanza transformador, que sea capaz de hacer

dialogar a los filósofos de la historia con la actualidad que interpela y cuestiona.

Ante el cuestionamiento a la historia y su construcción que se ha analizado, sería imposible sostener en una clase de filosofía, un planteo histórico universal, por lo que debería abordarse la materia, desde diversos ejes problemáticos como ética, antropología, entre otros.

Se cree necesario también, antes de continuar, dejar en claro que el hecho de comprender la filosofía como una actividad, no exceptúa que necesariamente haya contenidos que deberán ser transmitidos y recibidos, ya que debe enseñarse el cómo filosofar por ejemplo. Sin embargo, el cuestionamiento y la crítica, es para un método de enseñanza que sólo se quede en esa transmisión-recepción, sin entender a esto como un momento de un proceso más complejo.

Para llevar a cabo este cometido, se propone abordar el método “Ver, Juzgar, Actuar”, que resulta de la búsqueda de un método para leer y transformar la realidad, adoptado por la iglesia latinoamericana. A continuación se exponen algunos elementos.

249  
S

## Filosofar y educar desde la singular y plural realidad

Se considera luego de todo lo expuesto, que la forma de llevar a cabo esta manera de entender la filosofía en el aula y su correspondiente praxis educativa, que repercute incluso en la enseñanza de otros espacios curriculares, podrá darse mediante el método ver, juzgar, actuar y celebrar, mencionado antes, como construcción personal y colectiva.

El “Ver, Juzgar, Actuar”, se presenta como una metodología asumida por los Obispos latinoamericanos para llevar a cabo el magisterio elaborado dentro de las Conferencias Episcopales de Medellín (Colombia, 1968), Puebla (México, 1979) y Aparecida (Brasil, 2007).

Es una propuesta que desde dichos materiales se propone a los cristianos para intentar reconciliar la brecha establecida entre la fe y la vida cotidiana, embanderando a todos los fieles en un compromiso transformador de la sociedad, en pos de la construcción del Reino de Dios y una vida digna de ser vivida para todos. Se propone a los cristianos una nueva manera de ser y estar en el mundo, acorde a los valores evangélicos, anunciando el Reino y denunciando todo aquello que atenta contra la dignidad del ser humano.

Parte desde el “Ver”, entendiendo este momento como un proceso de toma de conciencia de la realidad en la cual se está inserto. Se abordan

problemáticas concretas, identificables, que aquejan a la comunidad, al alumnado, a la sociedad, que necesitan ser visibilizadas. Este momento es elemental para no elaborar un conocimiento abstracto, buscando respecto a las problemáticas que se van a abordar en el aula, las causas que dan origen a ellas y las consecuencias que se generan.

El segundo momento de esta metodología, es el “Juzgar”, donde se da una confrontación de los elementos vistos con la teoría. En un marco eclesial, es el espacio de confrontación de la realidad a la luz de la fe y el evangelio. Dentro del aula, podemos decir que es el momento donde se confronta y se hace dialogar la realidad y la teoría, las problemáticas y los autores, entre otras cosas. En este momento, y adaptando la metodología al aula y los fines propuestos, es el momento donde se da el contraste con el aporte teórico de la bibliografía y el trabajo sobre ello. Es el abordaje teórico de los elementos “vistos”.

El “Actuar” se erige como tercer paso del método, que en consecuencia con todo lo visto, reafirma esta necesidad de la filosofía de la liberación, que no puede quedarse solo en palabras, sino que exige un compromiso concreto, no solo de palabra, sino de acciones transformadoras y superadoras. Es el momento de concretizar en una acción transformadora lo que se ha comprendido acerca de la realidad (ver) y lo que se ha descubierto en el contraste con el material teórico sobre ella (juzgar). El Actuar impide que la reflexión quede en lo abstracto.

## Hacia una educación comunitaria, crítica y dialogada

Otro elemento concreto, para no quedar preso dentro en un plano abstracto de estas búsquedas y no olvidar estas líneas detrás de un escritorio, podrá ser implementar el método socrático o dialogado para renovar la educación. Se entiende que forjar una identidad latinoamericana comienza en el espacio áulico, dentro de la asignatura que corresponda, cualquiera sea, y se forja desde una praxis educativa que privilegia la reflexión crítica y la construcción comunitaria. Para estas consideraciones, se siguen ideas del filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (1967).

Se asume que “el fundamento de este método didáctico se halla en la naturaleza misma del filosofar que se nutre del intercambio y la oposición de las conciencias reflexivas” (Salazar Bondy, 1967, p. 117), por lo cual el método, resulta apropiado a los fines de ser coherentes con la noción de educación comunitaria, crítica y dialogada que se ha asumido durante este planteo, en pos de forjar una identidad latinoamericana.

En los diálogos de Sócrates, es posible encontrar una especie de estructura común. En dicha estructura se puede encontrar como primer elemento la ironía, el fingir que uno se encuentra en un estado de ignorancia sobre el tema a discutir, reconociendo la sabiduría que tiene el otro. Superado este momento, mediante el diálogo, los roles se invierten, demostrando la ignorancia y la falta de saber que hay en el otro, para desde esta ausencia, inducir y formular los nuevos conocimientos. Hoy en día, puede ponerse en práctica, asumiendo algunas condiciones y momentos, que hagan del diálogo, no un divague o una mera retórica estéril, sino una verdadera construcción personal y colectiva del conocimiento.

En primer lugar, corresponde al educador, fijar un objetivo en la clase y plantear algún problema o cuestionamiento, que corresponda al ámbito de la realidad de los educandos, que sea accesible y conocido para ellos, de tal manera que sea posible un real diálogo y no una exposición personal. No se debe olvidar aquí, la urgencia de abordar la realidad y sus problemáticas que atentan contra la vida y la dignidad del ser humano.

Luego debe seguirse el análisis de los problemas tratados, para elaborar hipótesis explicativas, posibles soluciones y respuestas. De aquí que se siga la correspondiente argumentación de cada posición presentada, a los fines de evaluar consecuencias, validez, invalidez, entre otras posibilidades.

Por último, debe llevarse a cabo una recapitulación que permita dar un cierre a un tema, e incluso, en el caso de no llegar a ninguna conclusión, la posibilidad de volver a replantearse el problema, puede ser ocasión de cierre para volver a comenzar, abriendo una nueva perspectiva para abordar el tema en cuestión.

Si bien se considera altamente positivo este modelo de enseñanza, pueden reconocerse rápidamente limitaciones a la hora de pensar una clase de este modo con aulas excesivamente numerosas, tiempos de clase acotados, poca formación en el docente acompañante a la hora de moderar e ir acompañando el diálogo, presencia de alumnos poco implicados.

Por otro lado, pareciera una metodología muy buena, dado que genera en el alumno una rica libertad intelectual y lo ayuda a convivir con otros pensamientos, favorece la construcción colectiva, ayuda a que el alumno sea partícipe de su propio aprendizaje asignándole un rol activo por sobre el de un mero receptor, genera una mirada problematizadora y crítica, ayuda a generar la capacidad de argumentar y defender las propias ideas con fundamento. A este elemento podemos enriquecerlos con la dimensión del compromiso antes expuesto (actuar).



## A modo de conclusión

Al concluir estas líneas cargadas de búsquedas y reflexión a partir de la filosofía latinoamericana y sus intentos por generar un pensamiento nuevo, original, subversivo, crítico, se vuelve necesario y urgente reafirmar una convicción: no se cierra una puerta, sino que se continúan abriendo nuevos caminos.

No es posible dar por acabado el planteo latinoamericano de la filosofía, ya que el mismo se continúa profundizando, estudiando, pensando y repensando. Sin embargo, se puede afirmar como certeza acabada, la necesidad de un nuevo pensar latinoamericano, que pueda dar cuenta de nuestro contexto, necesidades, problemáticas, historia, entre otras cosas. El proceso emancipatorio comenzado por muchos de nuestros próceres, el revisionismo histórico actual, la relectura de los acontecimientos, el descubrimiento de nuestra presencia en el mundo, son exigencias que atender, en pos de sintonizar con nuestra identidad más profunda.

Ante una globalización opresora que impone modelos sociales, políticos, económicos, entre otros aspectos, se considera necesaria la vuelta hacia nuestras raíces, con el fin de preservar nuestras riquezas, nuestra historia, nuestra cultura, nuestros antepasados. Dicha vuelta hacia atrás no debe estar regida por un fanatismo sin sentido o ser un proceso de “restauración”, sino que debe estar signado por un repensar nuestra identidad latinoamericana. Podemos encontrar en la educación, un ambiente propicio para dicho regreso de “ida y vuelta”.

Dentro de las aulas, es necesario buscar y forjar la identidad latinoamericana, desde donde se pueda y como se pueda. Podrá argumentarse que en una clase de matemáticas es imposible forjar dicha identidad por ejemplo, pero siendo consecuentes con el planteo esbozado anteriormente, se trata de ir más a fondo, no es solo dar historia, sino que se refiere a la transmisión de valores, costumbres, prácticas, modos de relacionarse. Para no dejar esta puerta abierta, proponemos por ejemplo, que en matemática es posible trabajar en grupos, generar ayudas entre los que van en distintos niveles, entre otras prácticas, pudiendo cada tanto reflexionar el proceso con los alumnos y destacando como “nuestras” esas costumbres.

La identidad latinoamericana debe atravesar toda la estructura curricular escolar, impregnando cada espacio curricular, debe ser un contenido transversal, debe ser un elemento urgente a tener en cuenta en las planificaciones, festejos, actos, entre otras cosas.

Al finalizar estas búsquedas filosóficas-educativas, irrumpe la siguiente pregunta: ¿será necesaria la construcción de una pedagogía lati-

noamericana?, ¿será necesario repensar nuestras concepciones educativas y pedagógicas desde este lugar del mundo?, ¿será necesario dejar que por los intersticios de nuestra aula irrumpa el grito contenido de nuestra América Latina? Quizás el desafío sea poder abrazar estas preguntas, asumirlas como modo de caminar, y hacer de las posibles respuestas, nuevos cuestionamientos que impulsen a seguir buscando y construyendo. Quizás de eso se trate.

## Bibliografía

CERLETTI, Alejandro

2005 Enseñar filosofía, de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Revista Novedades Educativas*, XVI(169), 8-14. Buenos Aires.

CERUTTI GULDBERG, Horacio

2000 *Filosofar desde nuestra América*. México: Ed. UNAM.

DUSSEL, Enrique

1979 [1983] *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Ed. Nueva América.

1980 *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

1994 *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Ed. Nueva América.

2000 Europa, modernidad y eurocentrismo. En: E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* Buenos Aires: CLACSO, p.p. 41-53.

FREIRE, Paulo

2014 *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

RANCIERE, Jacques

2013 [2012] *Figuras de la historia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

SALAZAR BONDY, Augusto

1967 *Didáctica de la filosofía*. Lima: Universo.

SCANNONE, Juan Carlos

1990 *Nuevo punto de partida en la filosofía latinoamericana*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.

253



Fecha de recepción del documento: 27 de agosto de 2016  
Fecha de revisión del documento: 20 de septiembre de 2016  
Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016  
Fecha de publicación del documento: Enero de 2017



**Sistematización de experiencias / *Systematization of experiences***

---



ENSEÑANZA Y FILOSOFÍA. EXPERIENCIA Y DESAFÍO  
A PARTIR DE PERSPECTIVAS DE PROFESORAS UNIVERSITARIAS  
MEMORABLES

---

Teaching and Philosophy. Experience and challenge  
from the perspective of memorable university  
faculty

*LUIS PORTA\**

Universidad Nacional de Mar de Plata/Argentina  
luis\_porta@hotmail.com

*GRACIELA FLORES\*\**

Universidad Nacional de Mar de Plata/Argentina  
gracielaflares9-1@hotmail.com

**Forma sugerida de citar:** Porta, Luis, & Flores, Graciela (2017). Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Alteridad*, 12(1), pp. 257-278.

---

\* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular regular con dedicación exclusiva en el Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar de Plata. Investigador Independiente de CONICET. Argentina. Docente Investigador categoría 1. Director de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar de Plata.

\*\* Profesora en Filosofía. Especialista en Docencia Universitaria. Becaria de Formación Superior. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la mencionada universidad.

### Resumen

El presente trabajo forma parte de la producción del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata que desde hace quince años ha generado una importante dinámica de trabajo que reconoce en la Nueva Agenda de la Didáctica y la perspectiva crítica de la enseñanza con énfasis en la investigación biográfico-narrativa el eje de su trabajo investigador. En este caso, ponemos de manifiesto la perspectiva de dos profesoras memorables de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, en torno a la enseñanza de la filosofía. Ambas integran un grupo de profesores destacados por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza. Intentamos comprender las expresiones de docentes con décadas de experiencia para aportar elementos que contribuyan a revisar, resignificar, cuestionar y revitalizar nuestra manera de entender la enseñanza. Nos ocupamos de los sentidos inherentes a un modelo de instalación en la enseñanza de la filosofía que es coherente con una concepción de la Filosofía como experiencia y como desafío. A partir de sus voces visibilizamos su enfoque ético-político que expresa un peculiar compromiso existencial, que prioriza la trama vincular afectiva y revela una implicación intelectual y emocional con los sujetos estudiantes, cuyas voces también son recuperadas en nuestro trabajo para ofrecer una perspectiva polifónica. Esas voces, se condensan a partir de la utilización de una variedad importante de instrumentos: entrevistas biográficas, registros etnográficos, grupos focales, encuestas a estudiantes y grupos focales a miembros de la cátedra de las cuales los profesores memorables forman parte.

### Palabras clave

Enseñanza, Filosofía, compromiso existencial, trama vincular afectiva.

### Abstract

The present work is part of the production of the Research Group on Education and Cultural Studies of the National University of Mar del Plata, which for fifteen years has generated an important work dynamic that recognizes in the New Agenda for Didactics and the Critical Perspective Of the teaching with emphasis in the biographical-narrative investigation the axis of his research work. This work explores the perspectives of two memorable university professors in regard to the teaching of philosophy at Mar del Plata State University, Argentina. Such professors have been signaled by their students as examples of good teaching. Rooted in their experience, we hope their narratives may contribute to the revision, resignification, questioning and revitalization of our own understanding of teaching. We intend to illustrate their ways of addressing Philosophy on the basis of treating such discipline in terms of experience and challenge. Such ethical and political stance implies a particular existential commitment that privileges the affective bond and reveals an intellectual and emotional involvement with the students, whose stories are also considered in an attempt to build a polyphonic approach. These voices are condensed from the use of a variety of instruments: biographical interviews, ethnographic registers, focus groups, student surveys and focus groups to members of the chair of which memorable teachers are part.

### Keywords

Teaching, Philosophy, existential commitment, affective bond.

## Introducción

Este artículo forma parte de la producción del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar

del Plata, Argentina. Desde hace quince años este equipo ha generado un espacio de alta visibilidad y proyección en términos de lo que algunos autores han denominado la Nueva Agenda de la Didáctica del Nivel Superior, como rupturizadora de la matriz clásica de enseñanza y aprendizaje con aportes centrales de la investigación narrativa. En este sentido, se ha reconocido la categoría nativa profesor memorable, para dar cuenta de aquellos docentes que, seleccionados como profesores promotores de “buena enseñanza” han dejado huella en la formación de sus estudiantes. Las líneas de investigación trabajadas han centrado su análisis en cuestiones que se corren de la centralidad de los contenidos y hemos prestado una mayor atención a categorías que, anidadas en los relatos de los profesores, han prestado atención a los afectos, las emociones y las pasiones que se ponen en juego en las aulas universitarias. Este trabajo tiene por objetivo capturar las voces de dos profesoras de la carrera de Filosofía consignadas como memorables por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza con el fin de comprender aspectos relacionados a sus vidas en las aulas como modo de poner en valor experiencias que aportan elementos que contribuyen a revisar, resignificar, cuestionar y revitalizar modos de entender la enseñanza. De acuerdo a la perspectiva de trabajo que tenemos, hablamos de una investigación en contexto y situada que implica fuertemente a los investigadores y que otorga voz y audibilidad a voces nunca escuchadas. No partimos de hipótesis cerradas, sino de preguntas abiertas que nos permiten interrogarnos acerca de ¿cuáles son los sentidos otorgados y las implicancias en las prácticas de las docentes memorables de la carrera de Filosofía en relación a la enseñanza en las aulas universitarias? ¿cómo es el modelo de instalación que ponen de manifiesto en las prácticas de aula y que permiten un centramiento en la experiencia de la enseñanza de la Filosofía?. La importancia y actualidad del tema se encuentra en dos cuestiones centrales: la primera, asociada a lo temático-conceptual que recupera la centralidad de los estudios críticos sobre la enseñanza y sus prácticas desde una perspectiva que presta especial atención a dimensiones afectivas y emocionales en la enseñanza universitaria y, la segunda ligada a lo metodológico que significa aportar desde la perspectiva biográfico-narrativa otros sentidos al vínculo entre vida, profesión y prácticas docentes. Es de destacar que estas investigaciones se realizan en contextos de formación del profesorado, con lo cual reviste de vital importancia el lugar de las voces y experiencias docentes como catalizadoras de nuevas formas de articular enseñanza y formación docente. Desde lo metodológico, nuestras investigaciones se definen como cualitativas, de corte interpretativo con utilización de una variedad



de instrumentos que expanden los sentidos sobre los que se analizan las experiencias en las aulas de los docentes memorables. A los efectos de dar cuenta de la polifonía de voces de las clases de estos profesores memorables se utilizarán registros provenientes de los siguientes instrumentos de investigación: entrevistas biográfico-narrativas; registros etnográficos de clases; entrevistas focalizadas y encuestas a estudiantes.

En el artículo, entramos y visibilizamos a partir de las voces expandidas de profesores memorables su enfoque ético-político que expresa un peculiar compromiso existencial, que prioriza la trama vincular afectiva y revela una implicación intelectual y emocional con los sujetos estudiantes.

260



## Problematización

Con la intención de problematizar la idea de enseñanza como transmisión, como apelación unilateral a lo intelectual, como campo aséptico o neutral y como topos de características universales (problematización necesaria cuando se trata de enseñar Filosofía) ofrecemos nuestros hallazgos interpretativos que surgen de un interrogante: ¿Cómo entienden la enseñanza de la filosofía los profesores universitarios memorables?

En primer lugar aclaramos que los “profesores memorables” son aquellos que dejan huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza, y si bien es posible identificar prácticas específicas habituales de estos profesores, también existen principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza que se manifiestan en las formas de intervención que fomentan en sus clases (Porta, Sarasa y Álvarez, 2011).

En el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)<sup>1</sup> nos encontramos estudiando la enseñanza de algunos profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Estos docentes fueron identificados a partir de encuestas estudiantiles, del conteo de frecuencia de los profesores mencionados como ejemplos de buena enseñanza por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado de la mencionada universidad se identificó a un grupo de diez profesores, dos de ellos, de filosofía.

Se recurrió a las narrativas de dos profesoras memorables para mostrar singularidades en lugar de buscar generalidades, por un lado, porque se cree que para comprender la enseñanza, como dicen Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) “Es preciso partir por reconocer el valor de lo vivido” (p. 153), de tal modo, acercarnos a la mirada de do-

centes de filosofía con décadas de experiencia puede aportar elementos para revisar, resignificar y cuestionar nuestra manera de entender la enseñanza. Además, si bien se trata de perspectivas subjetivas, los relatos están situados en relación con otros y se organizan con el lenguaje propio de un grupo buscando un sentido compartido, entonces lo que podría ser pensado como individual, se presenta mediatizado por lo colectivo. No compartimos ni una visión tecnocrática ni un enfoque esencialista de la enseñanza (Mc Ewan, 2005) porque se trata de prácticas cambiantes y en cierto modo, territorializadas.

Se intenta desnaturalizar concepciones cristalizadas al ocuparnos de nuestro contexto en su complejidad partiendo, precisamente, de las voces de las protagonistas.

Las profesoras nos muestran que enseñar filosofía involucra un compromiso ético-político que se vincula con una preocupación por los estudiantes como sujetos que participan en un hecho cultural, pues así entienden el hecho educativo. Según su perspectiva, la enseñanza de la filosofía conlleva el signo de la transformación en dos sentidos, por su aspiración a la transformación de la realidad y por su incidencia subjetivante. Al respecto, tienen especial consideración de las subjetividades involucradas en un vínculo pedagógico donde la *trama afectiva* es crucial. En esta línea, buscamos los sentidos inherentes a un *modelo de instalación en la enseñanza de la filosofía* que es coherente con una concepción de la filosofía como *experiencia*. Así lo expresa en una de sus clases la profesora C: “La Filosofía es un ir de camino, la filosofía es una experiencia que se vive, no solamente que se piensa, sino que se vive” (Clase 2)<sup>2</sup>.

Pero además, la filosofía es *desafío*, como dice la misma profesora en una entrevista focalizada. Pensar la Filosofía como desafío, implica necesariamente recurrir al desafío de generar espacios de bifurcación que rupturicen niveles y formas de dominación que pueden ser políticos, sexuales, económicos. En palabras de la docente:

En cuanto a su aspecto crítico en un sentido muy amplio, la Filosofía es el desafío a todos los fenómenos de dominación a cualquier nivel y cualquiera sea la forma en que se presentan, políticos, económicos, sexuales, institucionales, etcétera (EFC1).

La Filosofía es desafío como bien lo explicita C, pero también es experiencia que genera un modelo de instalación en el mundo. Nos pone la docente en la acción transformadora que permite habitar el mundo a partir del pensamiento para la acción, provocando y generando los sentidos que aseguren el vínculo con uno y con el otro. En sus palabras:

*Pienso la enseñanza de la Filosofía como experiencia formadora de un modelo de instalación en el mundo, así es que no podemos dejar de pensar en la Filosofía como herramienta de acción, como dispositivo político, en tanto saber capaz de lograr alguna transformación posible. En principio sobre uno mismo y en segundo lugar sobre el otro, a partir del suelo compartido. La tarea es siempre propiciar el pensamiento, provocarlo, aguijonearlo (EFC1).*

Esta concepción en relación con la Filosofía y su enseñanza entrama un cúmulo de relaciones y vinculaciones que nos permite interpretar a partir de distintos instrumentos aspectos relacionados con la dimensionalidad ético-política de la enseñanza de la Filosofía y vincular en la trama afectiva la potencialidad del vínculo con los estudiantes para que se incorporen en el proceso.

262



## Un modelo de instalación ético-político en la enseñanza de la Filosofía

Recurrir a las voces de las profesoras de filosofía nos protege de incurrir en teorizaciones alejadas de lo cotidiano de la experiencia y convertirnos en productores de lo que podría ser un “discurso irrelevante” (Bekerman, 2011) que proviene de disociar la teoría de lo que acontece concretamente en el ámbito educativo. Las profesoras cuentan con más de tres décadas de trayectoria como docentes y que hayan sido seleccionadas por los estudiantes es digno de ser tenido en cuenta para reflexionar en torno a lo que dicen y a lo que hacen en las aulas cotidianamente.

Las profesoras entrevistadas son críticas y reflexivas, no se trata sólo de reflexividad en sentido teórico, al respecto, cuando Bourdieu y Wacquant (1995) hablan de reflexividad critican la parcialidad “intelectualista” de quienes ven el mundo como espectáculo, “como un conjunto de significados en espera de ser interpretados más que como problemas concretos demandantes de soluciones prácticas” (p. 32). De ninguna manera este tipo de reflexividad es el posicionamiento de las profesoras C y E. Su enfoque de la enseñanza de la Filosofía expresa un *compromiso existencial* que intentaremos mostrar. Coincidimos con Day (2006) en que el compromiso de los buenos docentes involucra factores que ponen de manifiesto un posicionamiento reflexivo sobre el campo disciplinar que enseñan y sobre la enseñanza en particular. Las profesoras, además de rechazar los enfoques minimalistas de la enseñanza que consisten en

limitarse a cumplir con el trabajo, son portadoras de un compromiso ético-político que conlleva su implicación intelectual y emocional.

Según la voz de la profesora memorable C:

La educación como hecho ético-político se inscribe en una tarea imperiosa: repensar el propio lugar de instalación, repensar el *compromiso existencial* de sostener una praxis de altísimo impacto social como es el hecho docente; repensar el saber y la acción como resistencia al modelo des-subjetivante, individualista y narcotizante, que suele atravesar la actual coyuntura antropológica, a partir de la vulnerabilidad del colectivo, en el que estamos todos inmersos (EFC1).

Más adelante, en esa misma entrevista aclara que “la praxis de enseñanza como hecho político” demanda un tipo de “instalación” que requiere que el docente realice una elección entre distintos modos posibles, porque: “La instalación constituye una decisión, una resolución por parte del sujeto responsable, una forma de instalarse éticamente al interior de una experiencia de saber-poder, tal como de ello parece dar cuenta la praxis de enseñanza”. Esta indisociabilidad de las dimensiones ética y política se clarifican en sus palabras:

En esta posibilidad de propiciar desde la enseñanza de la Filosofía un nuevo modelo de instalación en la práctica, tanto desde el propio rol docente como desde el lugar del alumno, la tarea pasa por el *modelo del reconocimiento*: poder ver al otro en ese redireccionamiento de la mirada, en esa línea de lo que Foucault llama una “arqueología de la mirada”. Hay que aprender a mirar, me parece, porque estamos mirando poco. La tarea pasa por el modelo de reconocimiento: poder ver al otro, atender su palabra devenida en presencia, escuchar su reclamo, confiar en sus posibilidades poéticas, esto es confiar en sus posibilidades de acción (EFC1).

La profesora muestra su disposición permanente a reflexionar sobre la experiencia y el contexto donde se desarrollan las prácticas de enseñanza y actuar en consonancia. Al respecto, C en la entrevista focalizada expresa:

A nuestro criterio, la clave del fuerte proceso de des-subjetivación se debe al retiro de la palabra como bien común e hilván resistencial, y a la ausencia del sentido como núcleo cohesionante. Son quizás estos dos elementos en retirada: la palabra y el sentido, los que han determinado ese paisaje de *vulnerabilidad antropológica* (EFC1).

En esa des-subjetivación que fragmenta, anonimiza y despotencia a los sujetos volviéndolos vulnerables, es posible intervenir participando

en una empresa colectiva donde la metáfora del tejido es potente para expresar el sentido ético político de una enseñanza comprometida:

En el actual paisaje de vulnerabilidad antropológica, hay que sacarse una buena cantidad de prejuicios en torno a las capacidades poiéticas de esos jóvenes, con los cuales entramos en esa red, en esa metáfora del tejido a construir, que siempre son posibilidades resistenciales de poder, de ser co-autor de un nuevo modelo de instalación (EFC1).

En este marco es necesario interrogarse si todavía es posible entender la enseñanza como transmisión, puesto que esta mirada crítica de la actualidad donde la profesora se muestra preocupada por la “vulnerabilidad antropológica” está atravesada por su convicción de co-crear un “nuevo modelo de instalación”. Entonces, la transmisión no deja de ser necesaria puesto que protege de la novedad completa, brindando un punto de apoyo contra la absoluta incompreensión o desafiación que se produciría si la transmisión fuera inexistente y así equivaldría al desamparo existencial, como dice Hassoun (1996). Pero también la transmisión se juega siempre en la “tensión” entre lo legado y lo nuevo, lo recibido y el deseo creativo en la propia subjetividad (Hassoun, 1996, p. 17). Si bien la profesora incluye la enseñanza de lo que podríamos llamar el “legado filosófico”, evita la indiferencia hacia los jóvenes que deben ser reconocidos en sus capacidades poiéticas. Pensamos que esta postura reconoce el papel activo de quien “recibe” el legado, puesto que a su vez lo modifica, entonces reconoce que la educación permite, en cierta forma, como estima Bruner (2012) que los sujetos participen en la cultura mediante la negociación de significados que encuentran y modifican. Pero ni es suficiente ni es del todo pertinente en nuestro trabajo entender la enseñanza de la filosofía en sentido transaccional bruneriano, porque si bien los significados no son impuestos, la educación, según la entienden las profesoras de nuestro estudio, no coincide con la siguiente definición bruneriana “la educación es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (Bruner, 2012, p. 64). En la enseñanza de la filosofía se juegan otras cuestiones, principalmente éticas y políticas. Por un lado, no se trata de “adaptar” a los estudiantes. Una profesora de filosofía (E) nos decía en una entrevista biográfico-narrativa: “Tengo presente esto: que *la enseñanza no es un imponer formas al otro*, sino incentivar distintos aspectos para que en el otro logre aflorar aquella disposición que tiene y la convierta en habilidad” (EB. E).

La profesora habla de “incentivar” distintos aspectos y manifiesta una finalidad explícita, que en “el otro” logre “aflorar” alguna disposición, interpretamos que esto significa abrir espacios que concreten la posibilidad de que los estudiantes no sean avasallados por la imposición de la hegemonía del sentido ni por la hegemonía del logocentrismo. Esto puede comprenderse cuando la profesora, más adelante, muestra su interés en los estudiantes como interlocutores partícipes de una construcción de sentido donde no prima una instancia internalizadora del sentido “recibido”, sino la singularidad de su peculiar forma de “pensar” y de “ver”, que con-forma y transforma el “legado”, puesto que como dice Cullen (1997) “El sujeto que aprende es un sujeto que produce sentidos” (p. 25). En palabras de E:

Siempre trato de lograr que los alumnos puedan expresar su forma de pensar, su forma de ver. (...) Lo que tiene que aflorar es cómo lo ven ellos; desde qué dimensión hacen el análisis; por qué esto les puede [parecer] importante; por qué no; dónde le encuentran sentido a esto, ¿no? Sentido le encuentran. Eso trato de buscar. Y creo que eso es lo que me produce el acercamiento al alumno; me parece que es eso (E.B.E).

265



La profesora busca que sus alumnos le encuentren sentido a lo que enseña y estima que lo hacen. Ahora bien, esa actitud docente involucra un rotundo distanciamiento de lo que entendemos como la metáfora del docente como arquitecto, que se inscribe en el registro de la metáfora edificación cartesiana, en la cual la tarea del filósofo en su proceder metódico debe derrumbar los conocimientos heredados, abandonar prejuicios, construir con cimientos sólidos para encontrar la verdad, la evidencia, que pueda resistir a toda duda. La profesora no es el arquitecto ni es causa eficiente, muestra su distancia con el solipsismo incapaz de inclusión de alteridades. Como ha dejado claro según interpretamos, no se posiciona en la razón monológica ni en la verdad universal. Intenta que su enseñanza efective la potencia de actuar de los estudiantes (en su doble sentido activo-pasivo, o de acción y pasión) porque el docente en la actualidad ya no puede entenderse como el que transmite “el” sentido y “la” verdad, interpretamos que la profesora se reconoce como interlocutora interpelada e interpelante, cuyo conocimiento disciplinar no la convierte en donante de certezas.

La enseñanza de la filosofía no se circunscribe a que los estudiantes encuentren y produzcan sentidos en torno a los temas curriculares. Además de estos “contenidos” el mundo en que los sujetos viven impregna el aula. La profesora E no excluye el entorno “extra-académico”, por el contrario, el aula no es un microcosmos donde simplemente cada uno está

limitado a cumplir el rol preestablecido por ciertas tradiciones, ya sean éstas renovadas, resignificadas o no. Al respecto, coincidimos con Bain (2007) quien pensaba que los “buenos profesores” de su investigación, tenían una comprensión profunda de las fuerzas externas que incidían en el aprendizaje de sus alumnos, se preocupaban por relacionar la actualidad con su enseñanza y buscaban “panorámicas colectivas que les ayudasen a pensar en los tipos de estudiantes que poblaban sus aulas” (p. 89). Ahora bien, aunque las “fuerzas externas” pueden incidir en modos quizás análogos en las subjetividades con algún efecto común, no nos parece apropiado ni posible clasificar a los estudiantes en ningún “tipo” puesto que no es esta la actitud de las docentes entrevistadas.

Como decíamos, el aula no es “el” mundo, pero existen sujetos que la pueblan, entonces, según expresa E, hay un componente indispensable para “entender” a sus alumnos concretos: “Para poder entender a *estos* alumnos es de fundamental importancia entender la época actual (...). Un [docente] de la universidad tiene que saber eso para dar clases. Si no, ¿qué hace con ese conjunto de alumnos que tiene?” (EB.E).

La profesora E considera que articular el mundo de la vida (en sentido amplio) con la enseñanza es una necesidad de un docente universitario, interpretamos que plasma una enseñanza “centrada en el estudiante” que Bain (2007) atribuye a los mejores profesores, diferenciada de una educación centrada en la disciplina o centrada en el profesor (p. 128). Pero no se trata de una centralidad en sentido sólo pedagógico-didáctico, se trata más bien de un compromiso ambivalente, compromiso con los sujetos alumnos y compromiso con la realidad en la que conviven todos, pero especialmente con la realidad concreta que viven *ellos*:

Lo que yo trato de [hacer] es conciliar la Filosofía con *la realidad concreta. La realidad que viven* [los alumnos] *hoy*. La realidad que viven hoy. No me tengo que limitar a conocer solamente la historia de la Filosofía. No me sirve de nada si solamente es un bagaje cultural que uno tiene, que es bueno tenerlo porque te amplía muchos horizontes, pero si te limitás solamente a eso, no podés *cooperar con distintas habilidades en la realidad*. Y al mismo tiempo ser *transformador de la realidad*. Porque cuando uno dice que la Filosofía tiene que tener una *visión crítica de la realidad*, bueno, es precisamente esto: *operar sobre la realidad críticamente* (EB.E).

Entonces, la enseñanza implica movilizar el propio pensamiento de quien enseña y ocuparse de la realidad actual, lo que significa en parte, no limitarse a enseñar historia de la filosofía. Puede apreciarse que esta posición difiere de los enfoques de la enseñanza estudiados por corrientes teóricas expuestas por Litwin (2012), una de ellas que se centraba en la

capacidad de planificación del docente; a la que le siguió otra que daba cuenta del impacto de la ciencia cognitiva incorporando estudios relacionados con las estrategias de pensamiento y los procesos metacognitivos, que señalaba las diferencias entre el razonamiento del experto y del novato y enfatizaba la reflexión en torno a la práctica, centrándose en “el docente reflexivo” (Schön, 1998, Lipman, 1997). La corriente posterior comenzó a atribuirle importancia (sin desentenderse de la reflexión) al estudio de las clases en su transcurrir, al papel de lo espontáneo en situaciones imprevistas y a la conformación de una “sabiduría práctica” (Litwin, 2012, p. 26). ¿Por qué introducimos estas diferentes preocupaciones en torno a la manera de entender la enseñanza? Porque la profesora E nos ha dicho que durante su trayectoria docente ha estado formándose continuamente “para comprender cómo aprenden los alumnos y cómo enseñar mejor para favorecer su comprensión”, esto nos permite entenderla como profesional reflexivo en el sentido antes expuesto, pero su “sabiduría práctica” excede la preocupación por los procesos cognitivos, porque como dice en el retazo narrativo anterior, tener una “visión crítica de la realidad” significa “operar sobre la realidad críticamente”. En palabras de C expresadas en la entrevista focalizada: “Cuando hablamos de realidad, no sólo nos referimos a aquélla en la que el sujeto se halla inmerso, sino, en su propia realidad subjetiva como ser humano comprometido con su devenir histórico” (EFC1).

Para la profesora E si bien la historia de la Filosofía es un bagaje cultural que amplía horizontes, no es suficiente ese conocimiento para operar críticamente sobre la realidad. Aquí podemos recuperar entre E y C una coincidencia significativa cuando C en la entrevista biográfico-narrativa se refería a las asignaturas que dicta en otra universidad, Antropología Filosófica y Filosofía Antigua afirma:

Cualquiera de las materias que dicto tiene entre una tradición de un abordaje programático histórico lineal, uno puede enseñar Filosofía antigua metiendo la historia de la Filosofía antigua en el marco de una determinada sucesión temporal. Uno puede meter la antropología filosófica al interior de una cierta estructura donde la dominancia sea lo histórico. Cómo vieron al hombre los griegos, después el medioevo, la modernidad, etcétera, etcétera, etcétera. *Yo tengo en las materias que dicto un enfoque problemático. Entonces lo que se articula es un problema; no una cuestión temporal, sino problemática* (EB.C).

Si la enseñanza se ocupa del pensamiento crítico, de las circunstancias concretas de la realidad, si se presentan los temas de manera problematizadora, la enseñanza interpela a los estudiantes, los convoca a in-

volucrar no sólo su intelecto sino también sus emociones. Decimos esto porque C piensa que la transmisión debe contar con un rasgo principal, que consiste en no disociar mente-cuerpo:

Yo creo que la transmisión del saber tiene que seducir, esa cosa del cuerpo tan divorciada durante tanto tiempo en los claustros y filosóficos, con una cosa, aun en su transmisión, de mucha distancia, de mucha arrogancia... Yo creo que la Filosofía ha pecado, y a veces en algunas élites sigue pecando de una cierta arrogancia epistémica en cuanto a mos de la verdad. Y desde ese lugar tan alto de la *episteme*, algo que tiene que ver con el *retiro del cuerpo*, algo que tiene que ver con la *dominancia de lo intelectual*. Yo no entiendo así la *práctica docente*. Sin que eso reste un gramo de intensidad académica y de rigurosidad académica. *Creo que esa disociación entre el intelecto y el cuerpo es atentatoria a que el otro se incorpore al discurso*. Por lo tanto, me parece que el ámbito de la cátedra es un ámbito permeable para la seducción en la transmisión del pensamiento (EB. C).

268



La profesora parece coincidir con la crítica nietzscheana hacia los “despreciadores del cuerpo”, los idealistas a los que sólo les interesaba lo racional, lo que no significa una reducción de la conciencia al cuerpo, sino quebrar la hegemonía de la conciencia. Lo que ocurre, es que la enseñanza no puede disociar intelecto de afecto, o razón de emociones. Como dice Bain (2007) los buenos profesores buscan motivar a través de un proceso que es tanto racional como emocional, buscan que los estudiantes se impliquen intelectual y emocionalmente (pp. 137-139).

Queda claro que ambas profesoras se posicionan lejos de lo que Jackson (2002) denomina “tradición mimética” de la enseñanza, más bien se acercan a lo que el mismo autor denomina “tradición transformadora” en la que se inscriben docentes que intentan mediante su enseñanza lograr “transformaciones cualitativas en los estudiantes” (p. 160) pero a esto le suman su preocupación por contribuir al mejoramiento de las circunstancias adversas de la actualidad. Sus ideas podrían interpretarse en vinculación con la concepción de la enseñanza de Giroux y McLaren (1998) quienes la consideran como forma de *política cultural*; en este marco los autores señalan la importancia de indagar cómo se producen y transforman los procesos culturales dentro de campos del discurso vinculados entre sí, que ellos denominan “el discurso de la producción cultural, el discurso del contexto y el discurso de las culturas vividas” (p. 35). En la enseñanza de la Filosofía este tríptico aparece entramado, según habremos de mostrar recurriendo a la voz de la profesora C, quien piensa que el “hecho educativo” es un “hecho cultural” y según interpretamos,

los tres tipos de discursos en el contexto que nos ocupa, se imbrican en “el lenguaje de la experiencia” (Larrosa, 2011) por tratarse del lenguaje que se expresa en un discurso que da cuenta del contexto, de la cultura vivida, y de la producción cultural.

Queda explicitado a lo largo de este apartado y a partir de las voces de ambas docentes la dimensionalidad ético-política que ambas entran en relación con la Filosofía y su enseñanza. A continuación nos centraremos en cómo esa dimensionalidad se pone de manifiesto a partir de una trama afectiva que presta especial interés en el estudiante y los vínculos sensibles que se manifiestan en las prácticas de aula.

## La trama afectiva en la enseñanza de la Filosofía

Una de las categorías anidadas en nuestra investigación a lo largo del tiempo, está ligada a la importancia de los afectos, la sensibilidad y las emociones en la enseñanza. Nuestra llegada al tema ha tenido que ver con lo que las propias investigaciones sugerían desde la polifonía de voces que interactuaban a modo de participantes que se animaban a contar y vivir lo que sentían en las clases de estas profesoras. Recorreremos desde la perspectiva de las docentes de Filosofía su impronta sobre la cuestión y el sentido otorgado por los estudiantes a esa imperceptible conexión.

La profesora C considera que el punto de partida en la enseñanza de la Filosofía es un posicionamiento que involucra el afecto, así lo expresaba ya en la entrevista biográfico-narrativa:

No puedo entender lo educativo si no pasa por una construcción de vínculos, de afecto, ¿no? Esa cosa de la *philia*, del compartir con el otro, que creo que son las mejores condiciones en las que se aprende. Y los climas, esos *climas afectivos*, esos climas como de confianza, de confianza en lo que el otro académicamente sostiene. Pero de confianza en el tipo de sujeto que uno tiene enfrente, algo así como un *contrato en los afectos*. Creo que ése es el clima que vehiculiza las posibilidades de aprendizaje (EB.C).

Durante el trabajo de campo la profesora dijo que piensa que la cultura puede ser leída o definirse a partir de la idea de una “metáfora del tejido” pero también la enseñanza puede leerse desde esa misma metáfora. En cuanto a la cultura, para C el “hecho cultural” es una red, una *trama*, es una urdimbre que se va tejiendo colectivamente. De manera análoga piensa la enseñanza, según decía en una entrevista:



Para mí la enseñanza es un acto vincular. Para poder lograr la posibilidad de que el otro se incorpore a una experiencia de aprendizaje, es necesario construir una *urdimbre vincular*, una *trama*, una red. Casi lo podríamos pensar desde la *metáfora del tejido*... Para que en esa urdimbre podamos todos estar incluidos (E.C).

Generar la trama vincular que permita, a modo de red una urdimbre para que el otro se incorpore a la experiencia de aprendizaje. Este es el sentido empático que implica re-conocer y re-conocerse en el otro como parte de sí y donde la enseñanza adquiere el sentido ético-político fundamental. En otra oportunidad se le preguntó si podía explicar cuál sería la relación entre su posicionamiento ético-político y la metáfora del tejido que mencionara en la entrevista focalizada, entonces nos dijo:

270



Esa trama cultural constituye un sostén y un abrigo. Un abrigo que protege de la intemperie, desde esta perspectiva es un cobijo. Yo creo que teniendo en cuenta todo esto referido a la cultura, *la praxis educativa se puede leer desde la metáfora del tejido* porque lo que se hace es tejer una trama, una urdimbre, una red que se teje entre artesanos, con valores, creencias, palabras, gestos. Esa experiencia educativa vivida desde esa dimensión de la trama, eso que se va construyendo, es del orden del abrigo. Salva de la intemperie que produce la primera experiencia de tomar contacto con objetos que uno no conoce. La primera experiencia suele ser conmocionante, desasosegante, sobre todo en cátedras introductorias, hay dinámicas y objetos desasosegantes. La trama ofrece suelo y cobijo para esa intemperie, por eso es un hecho cultural (EC).

Ese hecho educativo como hecho cultural que ofrece “suelo y cobijo” para la intemperie y el desasosiego de estudiantes recién ingresantes al nivel universitario, requiere la presencia de lo afectivo. Como decía en otro lugar “Una educación que recupere el lazo con el otro implica un modelo educativo que *priorice la relación afectiva* como modo de constituir el espacio adecuado para la transmisión, recepción y circulación de los saberes” (Colombani, 2014, p. 138; la cursiva es nuestra).

Pero para construir este vínculo afectivo, el primer paso, como hemos visto, es el reconocimiento de los alumnos como pares en su condición de sujetos, sin prejuicios, Como dice C:

Sin algunas imágenes frecuentes en los tiempos que corren, de presu- poner la juventud desde tales y cuales cuestiones: la improductividad, el escaso bagaje que traen en algunos casos, la criminalización de los jóvenes, una serie de preconcepciones que me consta que nos atraviesan como profesores, de los cuales resulta difícil sustraerse, porque esas miradas

generalmente de sesgo negativizado en torno a los jóvenes, son las que nos hablan como profesores (EC).

De tal modo, puesto que como dice C: “somos hablados colectivamente por una visión muy negativizada de los jóvenes”, el discurso que descalifica a la juventud actual, sobre todo a los alumnos que ingresan en primer año y son menospreciados por sus “escasos” o “deficientes” conocimientos previos debe ser desmontado mediante prácticas que no los menosprecien, se trata de crear un “suelo vincular” lo que significa:

(...) limpiar el terreno de todo eso dicho, para respetar al otro en el rol, en el espacio en el aula que ocupa, que en este caso, es el vínculo que lo conecta conmigo y con el objeto del saber. Hay ahí un presupuesto inicial, que a mi gusto es de *carácter ético político* (EC).

La necesidad manifestada por C de desprenderse de manera crítica de lo que podríamos denominar “discurso del contexto” (en sentido del mencionado tríptico discursivo que la enseñanza como política cultural debe indagar y cuestionar) es de carácter ético, como C destacaba, porque además de permitir “respetar al otro en su rol”, requiere que se asuma una responsabilidad, puesto que, como dice Innerarity (2008) cuando se busca desmontar los discursos fatalistas, la responsabilidad cobra lugar relevante porque “desfatalizar la realidad tiene como precio la responsabilidad del hacedor” (p. 42), puesto que cuando alguien intenta mejorar la realidad, debe responsabilizarse de no apelar a la exoneración del propio compromiso que conlleva el fatalismo, puesto que la persona que adhiere a visiones fatalistas apela a culpabilizar otras instancias de las que no se hace cargo. No es el caso de C, quien opta por comprometerse activamente con la transformación de los discursos establecidos así como de las circunstancias adversas mediante una implicación decidida y así lo postula:

Con algunas precariedades metodológicas que los jóvenes traen de sus trayectos de formación hay que luchar y uno lucha eventualmente desplegando todas las armas, olvidando a quién culpabilizar: al sistema, a la escuela media, a ellos que no les interesa... No importa, no importa... Es decir, *si nos quedamos en el eterno diagnóstico negativizado de cómo vienen no se genera transformación alguna. Hay que poner el cuerpo. Eso es salirle al cruce a las condiciones materiales que los alumnos traen y si son precarias hay que revertirlas y se revierten explicando, explicando con discurso claro, lo cual no quiere decir fácil, quiere decir encontrar los intersticios a partir de los cuales los alumnos comprenden* (E.C).

La profesora nos aclaraba que la comprensión forma parte de la “trama vincular” porque los alumnos captan el esfuerzo de quien despliega trabajo constante para que ellos se apropien de los objetos problemáticos, pero como nos decía, esto genera además, que se empiece a gestar “un clima de confianza mutua”, porque no se escatiman herramientas para logra la comprensión:

Si lo pensamos desde un modelo batallador, no escatimar armas para que el otro entienda, se incorpore al orden del discurso. Esto va generando la confianza de sentirse reconocido... El que no entra en el orden del discurso se siente ignorado (EC).

En definitiva, el “discurso de la cultura vivida” y el “discurso de la producción cultural” están transidos por la inclusión, que no significa imposición ni asimilación en una mismidad que subsume diferencias.

En distintos pasajes de su narrativa la profesora alude a la “experiencia educativa”, a la “experiencia de aprendizaje”; porque su forma de enseñar Filosofía se encarna en lo que para ella *es la Filosofía*: “una experiencia que se vive”.

Por esto y por todo lo presentado hasta el momento, estimamos que en su modelo y en sus prácticas de enseñanza:

El concepto de experiencia está relacionado con el tema más amplio de la inscripción de la subjetividad dentro de procesos culturales que se desarrollan a partir de la dinámica de la producción, transformación y lucha (Giroux y McLaren, 1998, p. 34).

Esta inscripción de la subjetividad en procesos culturales, como decía C, es un hecho educativo y es un hecho cultural. Ahora bien, “el concepto de experiencia” mencionado en la cita anterior, contextualizado a nuestra situacionalidad, puede profundizarse recurriendo a Larrosa (2011) quien aclara que la *experiencia* supone algo que al sujeto *le* pasa, pero siempre por la aparición de algo o alguien, de un *eso* que al sujeto le pasa, en esto consiste el “principio de alteridad” que significa que la experiencia no reduce el acontecimiento a las palabras, sentimientos, ideas, saber, poder o voluntad del sujeto que la experimenta. Pero además la experiencia es siempre subjetiva, involucra lo que el mismo autor denomina “principio de subjetividad”, que refiere a un sujeto expuesto, abierto y vulnerable porque permite que algo le pase a sus ideas, a sus sentimientos, a sus palabras, y esto se relaciona con el “principio de transformación” porque el sujeto hace la experiencia de algo, y también hace la experiencia de su propia transformación, porque la experiencia crea (o produce)

formación y transformación. En este marco, las experiencias educativas que se inscriben en la trama cultural no pueden apelar solamente a lo cognitivo. El hecho educativo apela a lo emocional de los sujetos, en la enseñanza las profesoras reconocen el lugar de las afecciones, porque si la experiencia es eso que le *pasa* al sujeto, no se trata sólo de acción, cuando la enseñanza deja una *huella*, una marca, un rastro, permite comprender que el sujeto de la experiencia *padece eso que le pasa*, por esto la experiencia involucra un “principio de pasión” (Larrosa, 2011, pp.15-18). Reflexionar en torno a este principio contribuye a la comprensión de la relevancia que adquiere la pasión en la enseñanza, por su conexión, precisamente, con la experiencia de los estudiantes.

En el caso de la profesora C el “principio” de pasión que conlleva su enseñanza, repercute en las subjetividades de los estudiantes de manera que contribuye a lograr esa trama vincular aludida. Los alumnos se involucran así afectivamente en la experiencia de la clase y comparten una “resonancia emocional”<sup>3</sup> que los incluye en la trama cultural en el sentido que la profesora lo entiende. El descrédito de las pasiones propio de racionalizaciones cerradas viene siendo superado, actualmente se piensa que “las pasiones son significaciones culturales, que están inscritas en relaciones sociales y que su sentido se define dentro de determinados parámetros conceptuales y valorativos” (Abramowski, 2010, p. 34).

La enseñanza de la filosofía promueve experiencias que *afectan* a todos los involucrados en la clase poniendo de manifiesto una trama vincular que imbrica intelecto y sentimientos. Esto lo explicitan los estudiantes cuando, en una encuesta abierta les preguntamos sobre las clases de C, los modos de vinculación y la enseñanza puesta de manifiesto. Escuchar las voces de los estudiantes es dar visibilidad a sujetos centrales en el proceso de enseñar y aprender. Dicen los estudiantes en relación a como son afectados por C en sus clases: “En las clases se invita al alumno a recorrer un camino movido por el deseo de conocer, un camino apasionado (Encuesta 34). El alumno habla de “invitación”, “camino” “deseo”, lo que nos remonta a la primera clase de C, cuando decía al grupo de estudiantes que les daba “una bienvenida afectiva” y agregaba:

El mayor deseo de mi parte es que la pasen bien, que aprendan, pero que aprendan en el marco de algo que les dé placer, que el deseo circule por acá. Que algo de lo que a mí me apasiona de esta vida académica y de la Filosofía lo pueda de algún modo transmitir. Con eso me voy a ir muy feliz allá por el mes de julio, más allá de que uno sepa más o menos de Agustín, de Santo Tomás o de Foucault. Algo del orden de la pasión, ojalá que se transmita (Clase 1).

La trama cultural se plasma en una urdimbre afectiva, los estudiantes la integran, y así puede interpretarse en sus palabras: “Las clases a veces me parecen reveladoras porque me hacen conectar los tópicos que nos son dados en la materia con problemáticas que me planteo extracurricularmente en mi vida personal” (Encuesta 3). En este comentario se comprende claramente el sentido que conecta la enseñanza con cuestiones de la “realidad” que viven los alumnos, en el sentido en que lo entiende C, como subjetividad y como realidad en la que estamos todos inmersos. Como expresa otro alumno: “Las clases nos llevan a interrogarnos a nosotros mismos por dónde estamos parados en el mundo, qué somos y cómo somos, para tener una perspectiva fresca sobre el mundo y cómo funciona tanto él como nosotros mismos en sociedad” (Encuesta 43).

En definitiva, como dijo C, el hecho educativo como trama cultural se entiende desde la metáfora del tejido como red y como cobijo que protege de la intemperie, puesto que en la vulnerabilidad y des-subjetivación que caracterizan la actualidad, el vínculo afectivo que permea el pensamiento es experimentado por los alumnos como “ayuda” para su fortalecimiento en su condición humana. Como dice otro alumno: “El pensamiento que nos da la clase mediante el estudio de los temas y la enseñanza nos ayuda a crecer, como seres” (Encuesta 45).

La experiencia del encuentro, la experiencia de la clase, es experiencia vivida, así reflexionaba C cuando vinculaba sus recuerdos con su práctica actual. Expresaba que independientemente de la cantidad de contenidos que puedan enseñarse, lo más importante es que se pueda enseñar un modelo de instalación apasionado. Esto se vislumbra en la entrevista biográfico-narrativa a C:

Bueno (...) el pasaje por la universidad yo creo que no es más que un modo de aprender a transitar un camino. *Lo mejor que uno puede dejar es como un modelo de instalación al interior de la disciplina, sea la que uno enseñe. ¿Cuánto material se puede compactar en tres meses de la vida, en cuatro meses de la vida? Eso lleva a un modelo de trabajo. Ese modelo de instalación es lo único que uno deja, pero más allá de los contenidos medibles en calidades y en cantidades ¿eh? las cantidades pueden ser móviles en realidad. Depende de las horas, depende de tantas cosas. Y la instalación, antes que intelectual, es del orden de la pasión (...)* (EB. C).

Este trabajo finaliza destacando que estas profesoras dejan huellas en la vida de sus alumnos y se distinguen de otros docentes por cuestiones que los estudiantes encuestados especifican detalladamente, que no se limitan a su “experticia” profesional, entendida como su conocimiento disciplinar y didáctico, sino también, y especialmente, refieren a sus

condiciones personales (que involucran valores morales como respeto, generosidad, responsabilidad, entre otros) su pasión por la enseñanza, su compromiso, su dedicación, su disponibilidad ante los requerimientos de los alumnos, su apertura a la participación estudiantil en sus clases y su trato afectuoso, entre otros aspectos que hemos profundizado en trabajos anteriores<sup>4</sup>.

## A modo de conclusión

La enseñanza de la filosofía necesita seguir siendo revisada, repensada, resignificada, tematizada, abordada desde diferentes enfoques y con diversidad de elementos, porque no hay un único modo correcto ni imitable que opere como matriz ejemplar. Ni universalismo, ni esencialismo, ni provincialismo contribuyen para entender la enseñanza de la filosofía. En este trabajo hemos puesto en valor a dos profesoras memorables de la carrera de Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata que, sus estilos de enseñanza dejan huellas en la subjetividad de los estudiantes no por cuestiones metodológicas sino por su peculiar manera de entender la filosofía y su enseñanza.

Al presentar las voces de las dos profesoras memorables nos hemos alejado de una visión tecnocrática de la enseñanza, cuya racionalidad ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida, que de tal modo se convierte en lo que Morin (2009) llama “racionalización cerrada” que obedece a un modelo mecanicista y determinista, entendemos que nos hemos centrado en aspectos que conforman una racionalidad abierta, la tradición racionalista occidental ha descuidado los aspectos emotivos y afectivos de la enseñanza, pero la enseñanza según hemos visto conlleva una renovada concepción de sujeto porque incluye sus afecciones, emociones, vivencias y sentimientos. Se trata de un “modelo de instalación” que es ético-político porque actúa como militancia contra modelos des-subjetivantes y significa la construcción de una trama vincular donde no tengan lugar ni la exclusión ni la impotencia ante coyunturas desfavorables para los sujetos, como puede ser la actual, cuando el sujeto aparece fragmentado y despotenciado.

Ante la implicación que los estudiantes expresan, que excede el aprendizaje de los contenidos curriculares, resuena lo que ya Dewey ([1938] 2010) decía en tiempos muy lejanos “No es la materia *per se* lo que es educativo” (p. 88). En esta frase se resume parte de lo que hemos intentado visibilizar: aspectos de la enseñanza de la filosofía que transfor-



man subjetividades, afectan logopáticamente, como se ha visto, enseñar filosofía no consiste en limitarse a la transmisión de contenidos curriculares. Enseñar filosofía involucra un compromiso existencial de parte de los docentes y una movilización del *pathos* puesto que si la enseñanza se centra en los estudiantes: ¿Es posible limitarse a lo cognitivo disociando sus afecciones? La respuesta a esta pregunta atraviesa, entrelaza y otorga sentido a todo nuestro trabajo en torno a las voces presentadas.

## Notas

- 1 El grupo está radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, pertenece al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y desde el año 2003 viene indagando cuestiones relacionadas con la Didáctica en el Nivel Superior en el marco de la Nueva Agenda de la Didáctica (NAD).
- 2 En adelante nos referimos a las profesoras como “E” y “C”; recurrimos a retazos narrativos de entrevistas biográfico-narrativas (codificadas como EB.E y EB.C) y de entrevistas realizadas a la profesora C (EC) durante nuestro trabajo de campo realizado durante todas sus clases de un cuatrimestre de la profesora en la asignatura “Introducción a la Filosofía” correspondiente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- 3 Nos hemos abocado a esta categoría en: Flores, Graciela y Porta, Luis (2013).
- 4 A estos aspectos nos hemos dedicado en: a) Flores, Graciela y Porta, Luis (2013a) y Flores, Graciela, Álvarez, Zelmira y Porta, Luis (2013).

276



## Bibliografía

- ABRAMOWSKI, Ana  
2010 *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- BAIN, Ken  
2007 *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- BEKERMAN, Zvi  
2011 Revaluación de las perspectivas críticas en la cultura popular y la educación. En: D. Silberman-Keller, Z. Bekerman, H. Giroux, y N. Burbules (Eds.), *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas* (pp. 73-86). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús, & FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel  
2001 *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOURDIEU, Pierre, & Wacquant, Louis  
1995 *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BRUNER, Jerome  
2012 *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.

- COLOMBANI, Cecilia  
 2014 La construcción del “entre” en el espacio educativo. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 1(1), 137-144. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CULLEN, Carlos  
 1997 *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- DAY, Cristopher  
 2006 *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DEWEY, Jhon  
 [1938] 2010 *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FLORES, Graciela, & PORTA, Luis  
 2013 Afectos y emociones en la enseñanza. La categoría nativa resonancia emocional en profesores memorables universitarios. *Revista Alternativas. Espacio Pedagógico*, 18(71), pp. 58-79, marzo-junio. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- 2013a Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables *Revista de Educación de Extremadura*, REDEX, 3(5), pp. 29-49. Ediciones Universidad de Extremadura, España.
- FLORES, Graciela, ÁLVAREZ, Zelmira y PORTA, Luis  
 2013 La buena enseñanza en la Educación Superior. Profesores memorables y valores morales, en *Revista Magistro*, 7(13), 81-108. Universidad Santo Tomás. Bogotá: Colombia.
- GIROUX, Henry, & MCLAREN, Peter  
 1998 La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En: McLaren, *Pedagogía, Identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo* (pp. 11-49). Santa Fe: Homo Sapiens.
- HASSOUN, Jacques  
 1996 *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- INNERARITY, Daniel  
 2008 *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- JACKSON, Phillip  
 2002 *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LARROSA, Jorge  
 2011 Experiencia y alteridad en educación, en Skliar, C. & Larrosa, J. (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- LIPMAN, Matthew  
 1997 *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: de la Torre.
- LITWIN, Edith  
 2012 *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MCEWAN, Ian  
 2005 Las narrativas en el estudio de la docencia. En: I. McEwan, y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORIN, Edgard  
 2009 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PORTA, Luis, SARASA, María Cristina y ÁLVAREZ, Zelmira

2011 Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 3(2), 181-211. Mar del Plata, EUDEM- CIMED.

SCHÖN, Donald

1998 *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción del documento: 18 de agosto de 2016

Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016

Fecha de publicación del documento: Enero de 2017







---

## CONDICIONES EDITORIALES BÁSICAS

---

### Organismo regulador del proceso de publicación

El organismo encargado de realizar el seguimiento, control y ejecución de la publicación de los números de *Sophia* es el Consejo Editorial Interno, el cual se encarga de la operación regular de la revista.

### Funciones y obligaciones del Consejo Editorial Interno

1. Su función principal es determinar la política editorial de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, conforme a los objetivos establecidos.
2. Planificar, analizar, evaluar y aprobar el contenido y la estructura general de cada uno de los números de *Sophia*.
3. Establecer y ejecutar las normas de calidad y/o los criterios para la evaluación técnica y académica de los trabajos propuestos para la publicación en *Sophia*.
4. Definir y aprobar el grupo de árbitros conformado por personas destacadas en el campo de su especialización. Este grupo estará compuesto por académicos internos y externos a la institución.
5. Asignar árbitros o evaluadores para cada uno de los trabajos propuestos para su publicación en los números de *Sophia*.
6. Aprobar el informe final o la validación de cada artículo, a partir de los dictámenes solicitados y de la evaluación general a la que sean sometidos los trabajos.
7. Organizar la edición y distribución de cada número, de acuerdo a las disposiciones establecidas por el Consejo de Publicaciones de la UPS.
8. Proponer modificaciones a la línea editorial y a las políticas de difusión y distribución.
9. Contribuir a la promoción de la revista en ámbitos externos a la institución y a la localidad, a través del intercambio editorial con otras publicaciones e instituciones.
10. Fortalecer mecanismos para promover las colaboraciones de académicos externos a la institución, tanto para la presentación de trabajos a publicarse como para el arbitraje de artículos.

11. Propiciar acuerdos de publicidad y promoción con revistas e instituciones relacionadas con los temas de interés de *Sophia*.

## Política editorial

### *Contenido*

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* deberá ser original e inédito. Los artículos<sup>1</sup> no deben haber sido publicados con anterioridad. Podrán incluirse trabajos de investigación, comunicación científica, informes técnicos, ponencias, artículos breves, trabajos teóricos, artículos monográficos de revisión y/o estados del arte, que contribuyan a re-pensar la educación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

1. Trabajos que superen la extensión manifestada
2. Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión para el número respectivo
3. Trabajos de traducción de obras que originalmente se encuentren en un idioma diferente al español y que todavía no hayan sido publicadas
4. Recensión o reseñas de textos recientes

### *Extensión y formato*

Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas, en hojas A4, a espacio interlineal de 1,5 y en tipografía Times New Roman tamaño 12. La mencionada extensión no incluye notas al pie de página, bibliografía, cuadros, gráficas estadísticas y/o anexos, que irán al final de cada artículo.

Se aceptan trabajos en los idiomas: español, inglés y portugués.

---

1 Existen diferentes tipos de artículos, a saber: • Investigación: describe un trabajo de investigación realizado por uno o varios autores. • Revisión: analiza críticamente el estado de conocimiento en un área o un tema concreto a partir de la bibliografía publicada. • Retracción: un autor corrige o retira un trabajo propio anterior debido a factores como: imposibilidad para replicar los resultados, denuncias de fraude, errores cometidos, dificultades en el equipo de trabajo, etc. • Comentarios y críticas: un autor comenta o critica un trabajo anterior publicado por otros investigadores. • Trabajo teórico: se plantea un modelo, una teoría o un sistema para entender un fenómeno o conjunto de fenómenos, una realidad concreta o un dominio de conocimientos (Campanario en: López Santos, 2010: 2).

### *Propiedad intelectual*

Las ideas y opiniones expresadas en los artículos publicados en *Sophia* son de exclusiva responsabilidad del autor, en tal sentido, tanto el Comité Editorial como la Universidad Politécnica Salesiana declinan cualquier responsabilidad sobre el mencionado material.

Todas las personas e instancias encargadas de llevar adelante los procesos de publicación de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* no garantizan ni apoyan las afirmaciones realizadas en cada uno de los artículos.

### *Calidad*

Los artículos presentados para la publicación deberán tener un alto nivel académico, producto del análisis crítico y reflexivo que cumpla con las exigencias propias de evaluación internacional. Esto implica que los trabajos deberán aprobar el proceso de dictaminación técnica y científica que realizará el Consejo Editorial, así como la dictaminación académica que realizarán los especialistas externos nombrados por el mismo consejo.

283



### *Recepción de artículos y cierre de edición*

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de enero y el 15 de julio, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*: [revista-sophia@ups.edu.ec](mailto:revista-sophia@ups.edu.ec) / [florocioag@gmail.com](mailto:florocioag@gmail.com)

### *Responsabilidad del autor*

El autor es el responsable absoluto del contenido y se obliga a entregar su artículo de acuerdo a los lineamientos emitidos por el Consejo Editorial.

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones; en tal sentido, el autor se compromete a realizar los ajustes que sean requeridos por los editores en el tiempo establecido para el efecto.

Asimismo, el autor se compromete a entregar artículos inéditos y originales.

### *Arbitraje*

Los árbitros son el conjunto de especialistas seleccionados para realizar el dictamen de cada uno de los artículos que formarán parte de cada número de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Estarán integrados por especialistas nacionales e internacionales que forman parte del Consejo Editorial Externo. Su participación tendrá un carácter rotativo dependiendo de las necesidades temáticas de cada número.

Los artículos enviados deberán pasar por los siguientes filtros previos a su publicación:

1. Recepción de trabajos
2. Revisión preliminar y preselección por parte de la editora responsable
3. Evaluación por parte del Consejo Editorial
4. Preaprobación de trabajos
5. Dictamen por parte de dos especialistas externos<sup>2</sup>
6. Recepción del dictamen por parte del Consejo Editorial
7. Aprobación o rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editorial
8. Aprobación de trabajos por parte del Consejo de Publicaciones

284



### *Guía básica para la dictaminación*

<b>Título del artículo:</b>	
	<b>Fecha de recepción del artículo:</b>
<b>Arbitro o Dictaminador:</b>	<b>Fecha de evaluación del artículo:</b>
<p>Instrucciones para la evaluación:          El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado con un punto          La suma total de los ítems determinará la aprobación del artículo          El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 17/20</p>	

- 2 Como parte del procedimiento empleado para la selección y aprobación de los artículos, será imprescindible acudir al criterio de especialistas externos a la institución editora, quienes serán responsables de evaluar, validar y emitir su dictamen sobre la calidad de los trabajos presentados.

ASPECTOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<b>1. Contenido</b>	a. Pertinencia del título de acuerdo a la naturaleza y el contenido del artículo	
	b. Presentación del tema	
	c. Actualidad e importancia del tema	
	d. Planteamiento del problema u objeto de estudio	
	e. Planteamiento de objetivos	
	f. Formulación de la idea a defender o de la hipótesis central	
	g. Desarrollo de argumentos (relación con los objetivos planteados, fundamentación teórica y contextualización)	
	h. Adecuada redacción (articulación coherente de ideas)	
<b>2. Aspectos Formales</b>	a. Extensión del artículo de acuerdo a lo estipulado (15 a 20 páginas)	
	b. Título (en castellano y en inglés), subtítulos, incisos y subincisos marcados con claridad	
	c. Autor (nombres y apellidos)	
	d. Datos de identificación del autor del artículo (títulos de mayor jerarquía, ocupación, institución a la que pertenece, país y dirección electrónica)	
	e. Resumen (extensión: 250-300 palabras)	
	f. Palabras Clave (5 o 6 términos)	
	g. Abstract	
	h. Key Words (5 o 6 términos)	
	i. Estructura general del cuerpo del artículo. Se identifican claramente sus partes constitutivas: introducción, desarrollo del tema con sus subdivisiones, conclusiones y bibliografía	



	j. Presentación de las referencias bibliográficas, al final del artículo o en el cuerpo del texto, de acuerdo a las normas Harvard-APA, indicando apellido del autor, año de publicación y número de página		
	k. Presentación formal de la bibliografía, de acuerdo a las normas Harvard-APA establecidas		
	l. Tipo de letra (Time News Roman, tamaño 12), espacio interlineal (1,5) y tamaño de página (A4)		
<b>PUNTAJE TOTAL</b>		<b>/20</b>	
<b>OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS (optativo):</b>			
<b>RECOMENDACIÓN PARA SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA</b>			
<b>Criterio</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>¿Por qué?</b>
Ampliamente recomendado			
Recomendado solo si se mejora su calidad (ver observaciones y/o sugerencias)			
No se recomienda su publicación			
..... <b>f: Dictaminador/evaluador</b>			

### *Aprobación de los artículos*

Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los evaluadores o dictaminadores con sus propios comentarios editoriales y regresarán el documento al autor principal para su revisión final. El autor deberá realizar las correcciones y los cambios necesarios. Dictaminadores y autores se mantendrán en el más completo anonimato.

### *Negación o postergación de los artículos*

El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar o posponer la publicación de artículos que ameriten ser mejorados en su calidad. La edito-

ra responsable se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo y los cambios editoriales que estime necesarios para mejorar la calidad del trabajo.

En caso que un artículo no sea aprobado por el Consejo Editorial, este será devuelto al autor, lo cual no implica que el artículo no pueda ser mejorado y presentado para un nuevo dictamen, en una próxima publicación.

### *Corrección de pruebas*

Luego de la aprobación de los artículos, estos pasarán a la fase de edición y diseño. La prueba de composición del artículo será enviada al autor para la revisión correspondiente. En un plazo de cinco días, y para avanzar con el proceso de publicación, el autor deberá regresar el trabajo con sus observaciones, posibles modificaciones y/o la aprobación respectiva. Por su parte, los responsables de la redacción se reservarán el derecho de admitir o rechazar las correcciones realizadas por el autor en este proceso de revisión y de ser necesario, se acudirá a una segunda prueba.

287  
S

### *Diversificación*

*Sophia* promueve la publicación de trabajos con enfoques teóricos, analíticos, criterios y opiniones plurales sobre el tema objeto de cada uno de los números. *Sophia* privilegia el rigor científico, la creatividad analítica, crítica, reflexiva, interpretativa, argumentativa y propositiva, reflejados en cada uno de los artículos.

### *Criterios editoriales*

Los criterios editoriales aquí establecidos responden a los requerimientos académicos y editoriales de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador.

## **Instructivo para los autores**

### *Aspectos formales y metodológicos*

Extensión aproximada: Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas sin considerar las partes preliminares y la bibliografía.

Formato de la hoja: A4  
 Espacio interlineal: 1,5  
 Tipo de letra: Times New Roman, tamaño 12  
 Notas y referencias: Colocadas al final del artículo  
 Tipo de artículo: De carácter científico

### *Características del contenido*

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia Colección de Filosofía de la Educación* deberá cumplir con las características propias de una investigación científica:

1. Ser original, inédito y relevante
2. Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
3. Aportar para el desarrollo del conocimiento científico
4. Responder a los requerimientos del estado de conocimiento vigente
5. Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible

288



### *Estructura del artículo*

1. **Título:** indica la denominación del trabajo. El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Deberá describir el contenido del artículo y deberá estar formulado en dos idiomas: español e inglés.
2. **Autor y afiliación:** señala al responsable del artículo. El autor deberá adjuntar un breve currículum en no más de 4 líneas y deberá considerar los títulos de grado y postgrado más relevantes. Además deberá explicar la actividad laboral actual y su lugar de trabajo principal.
3. **Resumen:** deberá ser claro y deberá sintetizar el contenido de todas las secciones del artículo. No podrá exceder de 300 palabras.
4. **Palabras clave:** el autor deberá identificar entre 5 y 6 palabras o conceptos clave que describan con claridad el contenido abordado en el artículo, para lo cual deberá evitar términos muy genéricos, muy específicos y/o palabras vacías.
5. **Abstract:** es un requisito indispensable de los artículos científicos, consiste en el resumen del documento en inglés.
6. **Keywords:** son las palabras clave ya seleccionadas, en inglés.
7. **Introducción:** presenta el tema, su importancia, relevancia y actualidad, y los objetivos planteados al inicio del proceso investigativo. Ofrece una visión general del texto: plantea el problema que se pretende enfrentar, explica las aportaciones que hace el artículo, el marco conceptual del problema o de la idea a defender, expone brevemente el marco metodológico –en el caso de ser necesario– y las partes que conforman el texto.

8. **Desarrollo o cuerpo del artículo:** 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.
9. **Conclusiones:** expone de manera objetiva los resultados y hallazgos, ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema 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 a la investigación realizada.
10. **Bibliografía:** es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del artículo. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. La elaboración de las referencias bibliográficas deberá ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales Harvard-APA.



La Carrera de Filosofía y Pedagogía está conformada por tres ejes básicos: Filosofía, Pedagogía y Psicología. Estos ejes deben ser tomados en cuenta en mayor o menor medida, según la temática de cada tomo, sin embargo, nunca debe olvidarse que *Sophia* es una colección de filosofía de la educación y por lo tanto no puede faltar la reflexión filosófica sobre el tema abordado.

### *Citas textuales y referencias bibliográficas<sup>3</sup>*

Son copias textuales de fragmentos de libros, artículos o cualquier tipo de publicación. Estas citas deberán ir entre comillas y en la misma línea del párrafo cuando tenga una extensión de cuatro líneas o menos. Cuando las citas superen las cuatro líneas deberán escribirse en un párrafo aparte, sin comillas y con márgenes más amplios.

El sistema Harvard-APA no utiliza notas al pie de página para las referencias bibliográficas de las citas. Las notas al pie deberán ser empleadas, según el criterio de los autores, para ampliar explicaciones, definir conceptos, ofrecer información adicional, realizar acotaciones o digresiones, entre otros fines pertinentes.

---

3 Este apartado es una síntesis sobre las formas de citar bajo el sistema de Harvard, estilo APA. Para obtener ejemplos a este respecto se recomienda revisar los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.

Las referencias bibliográficas de las citas textuales en el sistema Harvard-APA se escriben entre paréntesis luego del texto citado. Si el autor no es mencionado directamente antes o durante la cita, se incluyen en el paréntesis el apellido o apellidos del autor, el año de la edición utilizada y la página o rango de páginas citadas; en cambio, si el autor ya ha sido mencionado directamente, dentro del paréntesis solo se incluye el año y las páginas.

Por ser *Sophia* una revista de carácter filosófico, generalmente sus artículos contarán con citas de autores clásicos, cuyas obras han sido editadas en gran cantidad de ocasiones. En dichos casos se recomienda escribir entre corchetes, junto al año de la edición utilizada, el año original de publicación de la obra citada. Entiéndase por “obras clásicas” a los textos publicados antes del siglo XX y a los textos que, habiendo sido publicados durante el siglo XX, cuentan con un sinnúmero de ediciones de libre reproducción. Sin embargo, cuando se trate de referencias bibliográficas a las obras de autores de antes de nuestra era (por ejemplo: Aristóteles, Lao-tsé, Platón, etc.) o cuando su año original de publicación no ha sido determinado, puede omitirse esta información.

290



### *Paráfrasis*

Al no ser copias textuales, sino apropiaciones de ideas con palabras propias, no necesitan ir entre comillas ni en un párrafo aparte y su referencia bibliográfica se deberá incluir donde la paráfrasis termine o al final del párrafo que la contenga, siguiendo las mismas reglas del enunciado anterior.

Ejemplo 1: según Kierkegaard, la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto (Buber, 2000).

Ejemplo 2: de acuerdo con Buber (2000), con el pensamiento de Kierkegaard la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto.

Sin embargo, la paráfrasis puede convertirse en una cita dentro de otra cita, cuando la copia es textual.

Ejemplo 3: “la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto” (Kierkegaard en: Buber, 2000: 52).

### *Referencia directa al autor dentro del texto*

Cuando el nombre del autor aparezca en el cuerpo del escrito, la referencia se deberá escribir inmediatamente después, entre paréntesis, incluyendo el año de la publicación y de ser necesario el número de página.

Ejemplo: Los irónicos interludios finales de Kierkegaard (1999 [1845]: 73-96) enfatizan la desesperación del hombre estético frente a las exigencias de un mundo que le rebasa.

### *Referencia indirecta al autor dentro del texto*

Cuando se toma la idea de un autor sin mencionar su nombre, se debe colocar la referencia ya sea antes o después de exponer la idea (dependiendo del estilo de redacción).

Ejemplo 1: otros pensadores (Simmel, 2002: 87), miran a la sociología más como a un método que como a una disciplina constituida.

Ejemplo 2: en algunos momentos de su historia, la sociología ha sido vista más como un método que como una disciplina constituida (Simmel, 2002: 54).

Cuando se utilicen obras de un mismo autor publicadas en un mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año.

### *Referencia a una obra de dos autores*

Cuando se utilice una obra escrita por dos autores se colocará en la referencia el apellido de ambos separados por la conjunción “y”. Esta regla se aplica tanto a las referencias directas como a las indirectas.

Ejemplo: en *El arte del cambio* (Watzlawick y Nardone, 2000) se desarrolla esta idea con mayor profundidad.

### *Referencia a una obra con más de dos autores*

En el caso de obras de más de dos autores se colocará después del apellido del primer autor la abreviatura “et al.”.

Ejemplo: el axioma de acuerdo con el cual es imposible no comunicar (Watzlawick et al., 2002: 49-52) es uno de los puntos de partida más revolucionarios de la nueva psicología cognitiva.

Cuando se trata de varios autores, con obras diferentes pero que se refieren al mismo tema, es necesario separar a cada uno de ellos.

Ejemplo: tanto Kuhn (1971) como Popper (1972) y Tarski (1956) plantean el problema de la ciencia llegando cada uno a conclusiones distintas.

Diagramas, gráficos e ilustraciones. Las referencias para los diagramas o ilustraciones sigue la misma forma utilizada para las citas textuales. Diagrama 1. Relación entre el medio teórico y el empírico. (Berthier, 2004: 65).

### *Estructura de la bibliografía<sup>4</sup>*

#### **Estructura de la bibliografía cuando se trata de libros:**

AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte, con

4 Para obtener más ejemplos de este apartado se recomienda revisar las bibliografías de los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.

sangría e incluyendo, si es necesario, entre corchetes el año original de la publicación, de acuerdo a las normas dispuestas en los incisos anteriores). *Título de la obra* (en cursivas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). Ciudad o País (lugar donde ha sido editado el libro): Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora).

Cuando el libro tiene dos autores, los nombres del segundo autor se escriben de forma ordinaria: primero el nombre y luego el apellido, y con mayúsculas solo en la primera de cada uno.

Asimismo, cuando se citan varias obras del mismo autor, se escribe el nombre del autor solo ante el primer libro, mientras los restantes se ordenan cronológicamente de acuerdo al año de edición, sin necesidad de volver a escribir el nombre del autor.

#### **Estructura de la bibliografía cuando se trata de artículos de revistas:**

AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte y con sangría). “Título del artículo” (entre comillas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). En: *Nombre de la Revista* (en cursivas, con mayúsculas en la primera letra y en todos los términos significativos: verbos, sustantivos y adjetivos). Número del volumen (Vol.). Número de la revista (Nº). Ciudad o País. Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora), mes y año, número de páginas entre las que se encuentra el artículo ().

Ejemplo:

RIELO, Fernando

1990. “Concepción genética de lo que ‘no es’ el sujeto absoluto y fundamento metafísico de la ética”. En: *Raíces y Valores Históricos del Pensamiento Español*. Nº 7. Sevilla. Fundación Fernando Rielo, junio de 1990, 25-45.

#### **Estructura de la bibliografía cuando se trata de recursos electrónicos (libros y revistas electrónicas y páginas web):**

Se siguen las mismas normas estipuladas en los incisos anteriores para libros y revistas, pero atendiendo a las siguientes particularidades: 1) los títulos tanto de libros como de artículos de revistas van entre comillas; 2) luego del título del libro o del nombre de la revista o del nombre del sitio web consultado, se escribe entre corchetes la leyenda: [En línea]; 3) no es necesario el lugar de edición, la editorial ni el número de páginas; 4) al final de la referencia se escribe la leyenda: “disponible en:” y se transcribe la dirección electrónica completa, seguida por la leyenda “Accesado el” entre corchetes, para citar la fecha de consulta del mencionado sitio web.

Ejemplo 1:

ARNOLD, Mario y Fernando Osorio

1998. "Introducción a los conceptos básicos de la teoría general del sistemas". En: *Revista Cinta de Moebio*. [En línea]. N° 3. Abril de 1998. Universidad de Chile, disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio.htm> [Accesado el 20 de enero de 2005].

Ejemplo 2:

FREIRE, Paulo

[1967]. "La educación como práctica de la libertad" en Links Olé. [En línea], disponible en: <http://www.linkssole.com/k0gbzu> [Accesado el 31 de diciembre de 2010].

### IMPORTANTE

Considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de enero y el 15 de julio, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*:

[revista-sophia@ups.edu.ec](mailto:revista-sophia@ups.edu.ec) / [florocioag@gmail.com](mailto:florocioag@gmail.com)

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones.

Se sugiere que antes de enviar el artículo, el autor revise cuidadosamente su texto. Este proceso es indispensable para asegurar la calidad de la publicación.

Una vez publicada la revista, la institución editora le hará llegar un ejemplar del número respectivo.

293



## BASIC EDITORIAL CONDITIONS

---

### Regulatory body of the publishing process

The body in charge of monitoring, control and execution of the publication of the issues of *Sophia* is the Internal Editorial Board, which manages the regular operation of the magazine.

### Functions and obligations of the Internal Editorial Board

1. Its main function is to establish the editorial policy of *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, in accordance with established objectives.
2. Plan, analyze, evaluate and approve content and the general structure of each issue of *Sophia*.
3. Establish and execute the quality standards and/or criterion for the technical and academic evaluation of the works proposed for publication in *Sophia*.
4. Define and approve the group of arbiters formed by prominent figures in their specialization fields. This group would be formed by both internal academics and external academics.
5. Assign arbiters or reviewers for each of the proposed works for their publication in *Sophia*.
6. Approve the final report or the validation for each article, based on the requested guidelines and the general assessment of each article.
7. Organize the publication and distribution of each issue, in accordance with the guidelines established by the Publications Board of the UPS.
8. Propose modifications to the editorial line and the dissemination and publication policies.
9. Contribute to the promotion of the magazine in spheres external to the institution and the locality, through editorial exchange with other publications and institutions.
10. Strengthen the mechanisms to promote the collaboration of academics external to the institution, both for the presentation of the articles to being published as for the review of articles.

11. Foster advertising and promotion agreements with magazines and institutions related with the themes of interest of *Sophia*.

## Editorial Policy

### *Content*

The content of the works presented for the publication in *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* should be original and unpublished. The articles<sup>1</sup> should not have been published before. Work that cover research, scientific communication, technical reports, papers, short articles, theoretical papers, case review articles and / or state of the art, contributing to re-think education may be included.

Depending on the relevance and pertinence of the article some work could be considered as special contribution and occasionally would be published:

1. Works exceeding the manifested extension
2. Works thematically dissonant with the theme of the issue.
3. Translations of works which were written in a different language from Spanish and that were unpublished.
4. Review of recent texts.



### *Extension and format*

The articles would have an extension of 15 to 20 pages, in A4 sheets, with line spacing of 1.5 and font Times New Roman 12. The mentioned extension does not include foot notes, bibliography, charts, statistical graphics and / or annexes, which will go at the end of the article.

Works in English, Spanish and Portuguese would be accepted.

### *Intellectual Property*

The ideas and opinions expressed in the published articles *Sophia* are exclusive responsibility of its author, as such, both the Editorial Board

1 There are different types of articles: •Research: describes the research work done by one or more authors. • Review: analyses critically the state of knowledge of a discipline or a concrete theme based upon published bibliography. • Retraction: an author corrects or removes his/her previous article due to: impossibility to replicate the results, fraud allegations, mistakes made, difficulties within the work team, etc. •Commentaries or critics: an author comments or critics an article published by other researchers. • Theoretical papers: a model, a theory or a new system is proposed to understand a phenomenon or phenomena, a case or a knowledge dominion (Campanario en: López Santos, 2010: 2).

as the *Universidad Politécnica Salesiana* decline any responsibility on the mentioned material.

All the persons and instances in charge of the publishing process of *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* do not guarantee or support the affirmations presented in each article.

### *Quality*

The articles presented for publication should have a high academic level, product of critical and reflective analysis that complies with the demands of international evaluation. This implies that the works should approve the technical and academic assessment process performed by the Editorial Board, as well as the academic assessment performed by the external specialists named by the Board.

296



### *Acceptance of articles and closing of the edition*

The acceptance of articles is permanent; however, considering the biannual publication schedule, the issues of *Sophia* are released in the months of January and July. The original works and their abstracts should be sent in digital format (in Microsoft Word, without any type of auto format such as indentations, numbers lists, jumps, etc.) until the 15<sup>th</sup> of January and the 15<sup>th</sup> of July, respectively.

The articles should be sent to the email address of *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*: revista-sophia@ups.edu.ec / florocioag@gmail.com

### *Author's responsibility*

The author has absolute responsibility over the content and is bound to submit his/her article in accordance with the guidelines issued by the Editorial Board.

The author must be aware that his/her article would be reviewed and approved by an internal Editorial Board, that later will be assessed by an external Editorial Board, and that, finally, it will be validated by a Publishing Board; as such, the author must commit to perform the adjustments required by the editors within the established timeframe.

Moreover, the author is committed to deliver original and unpublished articles.

### *Arbitration*

The arbiters are the group of specialists selected to perform the assessment of each of the articles that would form each issue of *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. They will be national and international specialists who are part of the external Editorial Board. Their participation would be rotational, depending on the thematically needs of the issue.

The sent articles should undergo the following filters prior to publication:

1. Reception of works
2. Preliminary review and preselection by the responsible editor<sup>2</sup>
3. Assessment by the Editorial Board
4. Pre-approval of works
5. Assessment by two external specialists
6. Acceptance of the assessment by the Editorial Board
7. Approval or rejection of the works by the Editorial Board
8. Approval of the works by the Publishing Board

### *Basic guidelines for assessment*

<b>Title of the article:</b>	
	<b>Article's reception date:</b>
<b>Arbiter or evaluator:</b>	<b>Article's assessment date:</b>
<p>Instructions for the assessment:          Compliance with each of the items will be valued with a point          The total sum of the items determines the approval of article          The minimum score for the approval of an article Is 17/20</p>	

- 2 As part of the procedure for the selection and approval of articles, it would be indispensable to resort to judgement of external specialists to the editorial institution, whom would have the responsibility to evaluate, validate and emit their assessment of the quality of the presented works.

Key Aspects	EVALUATION CRITERIO	VALUE
<b>1. Content</b>	a. Pertinence of the title in accordance with the nature and content of the article	
	b. Presentation of the topic	
	c. Relevance and actuality of the topic	
	d. Formulation of the problem or the object of study	
	e. Established objectives	
	f. Formulation of the main thesis	
	g. Development of the arguments (relation between the established objectives, theoretical foundations and contextualization)	
	h. Adequate composition (coherent articulation of ideas)	
<b>2. Key Formales Aspects</b>	a. Length of the article in accordance with stipulated parameters (15 a 20 pages)	
	b. Title (in Spanish and English subtitles, sections and subsections clearly marked)	
	c. Author (First and last names)	
	d. Data for the identification of the author (highest hierarchy titles, occupation, institution to where he/she belongs, country, email address)	
	e. Abstract in Spanish (length: 250-300 words)	
	f. Key words in Spanish (5 or 6 terms)	
	g. Abstract	
	h. Key Words (5 or 6 terms)	
	i. Article's general body structure. Its constitutive elements can be clearly identified: introduction, development of the subject with its subdivisions, conclusions and bibliography.	

	j. Presentation of bibliographical references, at the end of the text, in accordance with the Harvard-APA standards, indicating the last name of the author, year of publication and page number		
	k. Formal presentation of the bibliography in accordance with the Harvard-APA standards		
	l. Font (Time News Roman, size 12), interline space (1,5) page size (A4)		
<b>TOTAL SCORE</b>		<b>/20</b>	
<b>OBSERVATIONS AND/OR RECOMMENDATIONS (optional):</b>			
<b>RECOMENDATIONS FOR THE PUBLICATION IN SOPHIA</b>			
<b>Criterion</b>	<b>Y</b>	<b>N</b>	<b>Why?</b>
Strongly recommended			
Recommended only if the quality is improved (see observations and/or recommendations)			
Publication is not recommended			
..... S: Evaluator/Arbiter			



### *Article approval*

If the article is accepted for publication, the editors will combine the comments made by the evaluators or arbiters with their own editorial comments and return the document to the main author for a final revision. The author should implement the corrections and necessary changes. Arbiters and authors would be kept in complete anonymity.

### *Negotiations or delay of the articles*

The Editorial Board reserves the right to reject or postpone the publication of articles that merit to be improved upon. The editor responsi-

ble reserves the right to make the style corrections and editorial changes deemed necessary to improve the quality of the text.

In the vent an article is not approved by the Editorial Board, it will be returned to its author, which does not imply that the article could be improved and be considered for future publications.

### *Proof corrections*

After the approval of the articles, they will go through the edit and design phase. The Article's composition proof will be sent to the author for its corresponding review. To advance in the publication process, the author will have a five day period to return the text with its observations and possible modifications and /or respective approval. For their part, the ones responsible for the redaction reserve their right to admit or reject the corrections made by the author during the review process, and if necessary, perform a second assessment.

### *Diversification*

*Sophia* promotes the publication of articles with a wide arrange of perspectives, including but not limited to theoretical and analytical texts, reviews and plural opinions, all under the main theme of each issue. *Sophia* privileges scientific rigor, analytic, reflexive, interpretative, argumentative and propositive creativity reflected in each of the articles.

### *Editorial criteria*

The editorial criteria hereby established are In accordance with the academic and editorial requirements of the *Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT)* of Ecuador.

## **Guidelines for authors**

### *Formal and methodological aspects*

Approximated length:	The articles will have a length of 15 to 20 pages without the preliminary parts and bibliography
Page format:	A4
Interlineal space:	1,5
Font:	Times New Roman, size 12
Notes and references:	At the end of the article
Type of the article:	Scientific

### *Characteristics of the content*

The content of the works presented for publication in *Sophia Colección de Filosofía de la Educación* should comply with the own characteristics of scientific research:

1. Being original, unpublished and relevant
2. Approach topics that address current problematics and needs
3. Contribute to the development of scientific knowledge
4. Answer to the requirements of the valid state of knowledge
5. Utilize adequate, clear, precise and comprehensible language

### *Structure of the article*

1. **Title:** Indicates the denomination of the text. The article's title should be brief. Interesting, clear, precise and attractive to interest the reader. It should describe the content of the article and should be formulated in two languages: Spanish and English.
2. **Author and affiliation:** Indicate the one responsible for the article. The author should attach a brief curriculum in no more than 4 lines and should consider the more relevant graduate and post graduate titles. Also, he/she should explain his/her current occupation and institution of work.
3. **Abstract in Spanish:** It should be clear and synthesize the content of all the sections in the article. It must not exceed 300 words.
4. **Key words in Spanish:** The author should identify between 5 and 6 words or key concepts which clearly describe the content of the article, for which the author should avoid too generic, too specific terms or/and empty words.
5. **Abstract:** an indispensable requirement for scientific articles.
6. **Key words:** as mention in number 4
7. **Introduction:** the topic is presented, its importance, and relevance, and the objectives established at the start of the research process. It offers a general overview of the text: formulates the problem that will be addressed, explain the contribution that the article makes, the conceptual framework of the idea to defend, exposes briefly the methodological framework (if needed) and the parts that constitute the text.

8. **Body of the article:** it implies to use, throughout the exposition, a critical attitude that tends rising questions, with the desired effect of gathering the attention to the topic and the problem being solved. The writer should generate in the reader the capacity to identify the dialogical intention of the proposition and to incite in it an open discussion.
9. **Conclusions:** it exposes objectively the results and findings; it offers a vision of the work's implications, its limitations, the tentative response to the problem and the possible lines of continuity (to achieve this objective, it is suggested to not include all the results obtained during research). The conclusions should be properly justified in the research done.
10. **Bibliography:** is the group of texts used in the structuration of the article. It should only include references to the works used during the research process. The bibliographical references should be organized in alphabetical order and in accordance with the Harvard-APA International standards.

302



The school of Philosophy and Pedagogy is formed by three basic elements: Philosophy, Pedagogy and Psychology. These elements should be taken into account with more or less weight, depending with the theme of each issue, however, it should be never be forgotten that *Sophia* is a collection of philosophy and education, therefore it should always be a philosophical approach to the subject at hand.

### *Direct Quotations and bibliographical references<sup>3</sup>*

They are textual copies of fragments of books, articles or any other type of publication. These quotations should be written between quotation marks and in the same paragraph line when it is four or less lines. When the quote is longer than four lines, they should be written in a separate paragraph without quotation marks and with wide margins.

The Harvard-APA system does not use footnotes for bibliographical referencing. Footnotes should be employed, according to the author's criteria, to expand explications, define concepts, offer additional information, and make annotations or digressions, among other pertinent end.

3 This section is a synthesis of the Harvard reference system, APA style. To obtain examples it is recommended to refer to the published articles in the current issue of *Sophia*.

The bibliographical references of direct quotations in the Harvard-APA system are written between parentheses after the quoted text. If the author is not mentioned directly before or during the quotation, the last name or names of the author are included within the parentheses, also the year of the utilized edition and the page number or range of quoted pages. However, if the author was directly mentioned, in the parentheses are only written the year and the page number.

By being *Sophia* philosophical in nature, generally its articles will include quotations from classical authors, whose works have been edited a great amount of times. In these cases it is recommended to write between square brackets, along the year of the used edition, the original year of publication. By “classical works” it meant texts that have been published before the XX Century. The same treatment is recommended for texts that have been published during the XX Century but that have countless editions of free reproduction. However, when dealing with bibliographical references of works made by authors before our time (for example. Aristotle, Lao-tsé, Plato, etc.) or when its original year of publication is uncertain, this information can be omitted.

### *Paraphrase*

By not being textual copies, rather appropriation of ideas using own words, they don't need to go between parentheses nor a separate paragraph. its bibliographical reference should be Included where the paraphrase ends or at the end of the paragraph that contains it, following the rules stated earlier.

Example 1: according to Kierkegaard, philosophy for the first time stablishes the relationship between man and the absolute. (Buber, 2000)

Example 2: according to Buber (2000), with Kierkegaard's thoughts philosophy for the first time stablishes the relationship between man and the absolute.

However, the paraphrase can become a quote inside a quote when the copy is textual.

Example 3: “philosophy for the first time stablishes the relationship between man and the absolute” (Kierkegaard in: Buber, 2000: 52)

### *Direct reference to the author in the text*

When the name of the author appears on the body of the text, the reference should be written immediately after, between parentheses, including year of publication and, if necessary, page number.

Example: The final ironic interludes of Kierkegaard (1999 [1845]: 73-96) emphasize the desperation of the aesthetic man facing the overwhelming demands of the world.

### *Indirect reference to the author in the text*

When one takes an author's Idea without mentioning his/her name, a reference should be included either beforehand or after exposing the idea.

Example 1: other thinkers (Simmel, 2002: 87), consider sociology a method rather than discipline on its own.

Example 2: in some moments of its history, sociology has been considered more a method rather than discipline on its own. (Simmel, 2002: 54).

When using works from the same author published the same year, they will be alphabetically ordered and will be distinguished with a lower case letter after the year.

### *Reference to a text from two authors*

When using a text from two authors, the last names of both would be included in the reference using the conjunction "and" between them. This rule applies both to direct and indirect references.

Example: In *The Art of change* (Watzlawick and Nardone, 2000) the idea is more deeply developed.

### *Reference to a text with more than two authors*

When using a text from more than two authors the abbreviation "et al." should be included after the last name of the first author.

Example: the axiom according to which is impossible not to communicate (Watzlawick et al., 2002: 49-52) is one of the most revolutionary starting points of the new cognitive psychology.

When it is about various authors, with different works but that refer to the same topic, it is necessary to separate each one of them.

Example: all Kuhn (1971) Popper (1972) and Tarski (1956) consider the problem of science reach each one a different conclusion.

Diagrams, graphics and Illustrations. The references for these follow the same rules of textual quotations. Diagram 1. Relationship between the theoretical and empiric medium. (Berthier, 2004: 65).

*Bibliographical Structure*<sup>4</sup>**Bibliographical structure using books:**

AUTHOR (the whole last name in upper case and the name with lower case, except for the first letter) year (in a separate line, with indentation and Including, If necessary, between square brackets the original year of publication, in accordance with the rules exposed earlier). *Title of the work* (in italic, with upper case only the first letter and the first letters of any own names that may contain the text) City or Country (place where the book was edited): Publisher (the word “publisher” doesn’t have to be included before the name).

When the book has two authors the names of the second author are written normally: first the name and then the last name, with upper case just the first letters. Additionally, when quoting different books from the same author, his/her name is written only before the first book, while the rest are chronologically arranged according to their edition year, without the need of writing the name of the author again.

**Bibliographical structure using magazines:**

AUTHOR (the whole last name in upper case and the name with lower case, except for the first letter) year (in a separate line, with indentation) “Title of the article” (between quotation marks, with upper case only the first letter and the first letters of any own names that may contain the text). In: *Name of the Magazine* (in italic, with upper case only the first letter and the first letters of any meaningful term: verbs, substantives and adjectives). Number of volume (Vol.) Number of issue (Nº). City or Country Publisher (the word “publisher” doesn’t have to be included before the name), month and year, number of the pages where the article is found ( ).

Example:

RIELO, Fernando

1990. “Concepción genética de lo que ‘no es’ el sujeto absoluto y fundamento metafísico de la ética”. In: *Raíces y Valores Históricos del Pensamiento Español*. Nº 7. Sevilla. Fundación Fernando Rielo, junio de 1990, 25-45.

**Bibliographical structure using digital resources (books, digital magazines and web pages):**

The same rules stipulated for books and magazines are used, but addressing the following particularities: 1) the titles of both books and



4 To obtain more examples it is recommended to refer to the published articles in the current issue of *Sophia*.

magazines are written between quotation marks; 2) after the title of the book or magazine or the consulted web page, the legend [Web] is written within square brackets; 3) it is not necessary the place of publication, the publisher nor the page number; 4) at the end of the reference the following legend should be written: “available In:” followed by the web address and then the legend between square brackets “retrieved” followed by the date of consultation in that web site.

Example 1:

ARNOLD, Mario y Fernando Osorio

1998. “Introducción a los conceptos básicos de la teoría general del sistemas”. In: *Revista Cinta de Moebio*. [Web]. Nº 3. April 1998. Universidad de Chile, available in: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio.htm> [retrieved January 20, 2005].

Example 2:

FREIRE, Paulo

[1967]. “La educación como práctica de la libertad” en *Links Olé*. [Web], available in: <http://www.linkssole.com/k0gbzu> [retrieved December 31, 2010].

306



### IMPORTANT

Considering the biannual publication schedule, the issues of *Sophia* are released in the months of January and July. The original works and their abstracts should be sent in digital format (in Microsoft Word, without any type of auto format such as indentations, numbers lists, jumps, etc.) until the 15<sup>th</sup> of January and the 15<sup>th</sup> of July, respectively.

The articles should be sent to the email address of *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*:

[revista-sophia@ups.edu.ec](mailto:revista-sophia@ups.edu.ec) / [florocioag@gmail.com](mailto:florocioag@gmail.com)

The author must be aware that his/her article would be reviewed and approved by an internal Editorial Board, that later will be assessed by an external Editorial Board, and that, finally, it will be validated by a Publishing Board

It is recommended that before sending his/her text, the author should carefully revise the article. This process is essential to ensure the quality of the publication.

Once the magazine is published, the publishing institution will send you a copy

**Convocatorias 2017-2024 / Calls 2017-2024**

---

## CONVOCATORIAS 2017 - 2024

---

### Sophia 23

#### Fundamentos filosóficos de la sociología de la educación

**Descriptor:** Teorías filosóficas de la sociología de la educación; principios y problemas de la sociología de la educación; enfoques y perspectivas de la sociología de la educación; aportes de la filosofía para la sociología de la educación; presupuestos sociológicos de la educación; relaciones de filosofía, sociología y educación; contribuciones para el debate entre filosofía y sociología de la educación.

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 febrero de 2017

**Fecha de publicación de esta edición:** julio de 2017

### Sophia 24

#### Filosofía de la religión y educación

**Descriptor:** Reflexiones filosóficas sobre la religión; naturaleza y objeto de la filosofía de la religión; filosofía de la religión y racionalidad; acercamiento fenomenológico del hecho religioso; naturaleza y existencia de Dios; el problema del mal; relación entre religión y ciencia; relación entre religión y ética; ¿quién nos creó?; ¿cuál es la verdadera naturaleza humana?; formas de entender el cielo, el infierno, los milagros y otros misterios; la enseñanza-aprendizaje de la filosofía de la religión; fundamentación psicológica de la filosofía de la religión; filosofía de la religión y pedagogía.

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 abril de 2017

**Fecha de publicación de esta edición:** enero de 2018

308



Sophia 25

Relación sujeto-objeto del conocimiento

**Descriptores:** El fenómeno del conocimiento; el sujeto y el objeto en las ciencias empíricas; el sujeto – objeto en las ciencias humanas; relación entre el observador y lo observado; sujeto-sociedad y educación; subjetivismo y objetivismo en la educación, realismo y educación; concepciones idealistas en la educación; gestión del conocimiento; el sujeto y el objeto en el proceso educativo.

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 2017

**Fecha de publicación de esta edición:** julio de 2018

Sophia 26

Filosofía de la biología y educación

**Descriptores:** Filosofía de la biología; fundamentos filosóficos de la biología; la interdisciplinariedad de la biología; enfoques y perspectivas de la biología del conocimiento; sociobiología; bioética; la reductibilidad de la biología; teoría del vitalismo; el determinismo biológico y el determinismo genético; teoría evolutiva; epistemología evolucionista; la biología en la práctica pedagógica; estrategias de enseñanza-aprendizaje de la biología.

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 enero de 2018

**Fecha de publicación de esta edición:** enero de 2019

Sophia 27

Ontología del lenguaje en la educación

**Descriptores:** Fundamentación filosófica de la ontología del lenguaje; los retos del aprendizaje transformacional en la educación; inteligencias, aprendizaje transformacional e innovación disruptiva; fundamentos filosóficos del lenguaje; el sentido y el significado de la ontología del lenguaje; implicaciones de la ontología del lenguaje para la educación.

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 2018

**Fecha de publicación de esta edición:** julio de 2019

309



### Sophia 28

#### Filosofía, tecnología e innovación en la educación

**Descriptor:** Filosofía de la tecnología; fundamentos filosóficos de la tecnología; filosofía de la innovación educativa; filosofía y teorías educativas para la sociedad red; innovación y tecnología educativa; pensamiento computacional; teorías pedagógicas del pensamiento computacional; de la conectividad al pensamiento crítico; experiencias pedagógicas de la tecnología; propuestas educativas innovadoras.

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 enero de 2019

**Fecha de publicación de esta edición:** enero de 2020

310



### Sophia 29

#### El pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad en la educación

**Descriptor:** Paradigmas de la complejidad y la transdisciplinariedad; epistemología del conocimiento y los aprendizajes desde la complejidad; comunidades de pensamiento complejo y aprendizaje transformacional; teorías de la complejidad; problema del método en el pensamiento complejo; aportes del pensamiento complejo para la educación; educación y pensamiento complejo; críticas al paradigma de la complejidad; el ser y la existencia en el paradigma de la complejidad.

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 2019

**Fecha de publicación de esta edición:** julio de 2020

### Sophia 30

#### Filosofía de las ciencias cognitivas y educación

**Descriptor:** Filosofía y ciencia cognitiva; debate filosófico sobre las ciencias cognitivas; problemas y relaciones existentes entre mente y cuerpo; fundamentación filosófica de la cibernética, fundamentos epistemológicos de la teoría cognitivista; fundamentos filosóficos de la teoría conexionista; tendencias actuales de la ciencia cognitiva; teoría de la mente y ciencias cognitivas; psicología evolutiva y educación; relaciones entre ciencias cognitivas y ciencias de la educación; aportes de las ciencias cognitivas para la educación.

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 enero de 2020

**Fecha de publicación de esta edición:** enero de 2021

### Sophia 31

#### El problema de la verdad en las ciencias y en la práctica pedagógica

**Descriptor:** Diversas concepciones de verdad en la historia de la filosofía y sus implicaciones en los procesos educativos; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la verdad; verdad, hecho y ciencia; la verdad en las ciencias sociales; la verdad en las ciencias naturales; la verdad en las ciencias exactas; la verdad en las ciencias humanas; la verdad en las ciencias de la información y de la comunicación; nuevas tendencias, enfoques y perspectivas sobre la verdad; la verdad en la educación.

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 2020

**Fecha de publicación de esta edición:** julio de 2021

### Sophia 32

#### Reflexión filosófica sobre la calidad integral en la educación

**Descriptor:** Filosofía de la calidad integral en la educación; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la calidad; filosóficos de los modelos educativos integrales e inclusivos; bases filosóficas de las competencias complejas en la educación; la calidad y las competencias en la educación.

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 enero de 2021

**Fecha de publicación de esta edición:** enero de 2022

### Sophia 33

#### Filosofía de la mente y educación

**Descriptor:** Efectos, causas de los estados mentales; fundamentación ontológica de la naturaleza de los estados mentales; respuestas monistas al problema mente-cuerpo; teorías sobre la filosofía de la mente; críticas a la filosofía

de la mente; filosofía de la mente y la relación con otras ciencias; filosofía de la mente; fundamento de la actividad mental y de la conducta; relación filosofía de la mente con la psicología; filosofía de la mente y educación; el poder de la mente en la educación; estrategias pedagógicas para el desarrollo de la mente.

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 2021

**Fecha de publicación de esta edición:** julio de 2022

### Sophia 34

#### Filosofía de la cultura y educación

**Descriptor:** Fundamentos filosóficos de la etnografía; bases filosóficas de las teorías culturales; aspectos fundamentales de la antropología cultural y social; evolución de la cultura; fundamentación filosófica del diálogo entre culturas; relaciones entre cultura y otras disciplinas; el dinamismo y la transformación intercultural; el quehacer de la filosofía en el diálogo de saberes; el pensamiento de la diversidad; la actividad humana y la cultura como categorías integradoras de saberes; ecosofía, cultura y transdisciplinariedad.

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 enero de 2022

**Fecha de publicación de esta edición:** enero de 2023

### Sophia 35

#### Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas

**Descriptor:** La filosofía como base fundamental de las orientaciones pedagógicas. El idealismo base para la generación de orientaciones pedagógicas; el racionalismo fundamento del disciplinarismo educativo, 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, andragogías y tecnología del Siglo XXI; bases filosóficas del constructivismo y de otras teorías pedagógicas.

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 2022

**Fecha de publicación de esta edición:** julio de 2023

312



### Sophia 36

#### Enfoque filosófico del aprendizaje como proceso cognitivo

**Descriptor:** 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; inteligencia emocional y su incidencia en los procesos educativos; 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 enero de 2023

**Fecha de publicación de esta edición:** enero de 2024

313



### Sophia 37

#### Filosofía de la física y educación

**Descriptor:** Reflexiones filosóficas acerca de la interpretación de la física; problemas de la filosofía de la física; aspectos filosóficos relevantes de las teorías de la física; la física de Aristóteles; la física de Descartes; la física de Newton; 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; fundamentos filosóficos de la mecánica cuántica; aportes de Newton y Kant para la física contemporánea; 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.

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:** julio de 2024

### Sophia 38

#### El método inductivo en las humanidades

**Descriptores:** La actividad científica y el método; el método entre la ciencia y la filosofía; el método inductivo en las ciencias sociales; los métodos en las humanidades; el método científico en la comprensión del dinamismo de las ciencias humanas, reflexiones filosóficas sobre los métodos de las ciencias formales; reflexiones filosóficas sobre los métodos de las ciencias fácticas; 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 enero de 2024

**Fecha de publicación de esta edición:** enero de 2025

314



### Sophia 39

#### Fundamentos filosóficos de la neurociencia y educación

**Descriptores:** fundamentos filosóficos de la neurociencia; epistemología de la neurociencia; aportes de la neurociencia aplicada a la educación; neurociencia y aprendizaje; neurociencia y educación; la neuroeducación; estrategias pedagógicas para aplicar la neurociencia en el aula; modelos mentales y educación; neurociencia computacional; la neurociencia cognitiva; neurociencias descriptivas; relaciones entre neurociencia y psicología; nuevas maneras de entender el cerebro y la conciencia; problemas de la neurociencia; mecanismos biológicos del aprendizaje; funciones de las neuronas en los procesos de aprendizaje; mente y cerebro en la neurociencia contemporánea; las neuronas sensorial, motora e interneurona en la educación.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de julio de 2024

**Fecha de publicación de esta edición:** julio de 2025

## Normas Editoriales de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación

Las Normas Editoriales las puede encontrar en la sección Envíos, en el link: **Directrices para Autores**, situado en la siguiente dirección: [http://revistas.ups.edu.ec/pdf/docs/Sop\\_Normas.pdf](http://revistas.ups.edu.ec/pdf/docs/Sop_Normas.pdf)

### Excepciones de publicación

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

1. Trabajos que superen la extensión manifestada
2. Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión para el número respectivo
3. Trabajos de traducción de obras que originalmente se encuentren en un idioma diferente al español y que todavía no hayan sido publicadas
4. Recensión o reseñas de textos recientes



### Extensión y formato

Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas, en hojas A4, a espacio interlineal de 1,5 y en tipografía Times New Roman tamaño 12.

La mencionada extensión no incluye partes preliminares, notas al pie de página, bibliografía, cuadros, gráficas estadísticas y/o anexos, que irán al final de cada artículo.

El resumen estará conformado por un mínimo de 250 palabras y un máximo de 300 palabras.

El autor deberá identificar entre 5 y 6 palabras o conceptos clave que describan con claridad el contenido abordado en el artículo.

### Instrucciones de envío de los manuscritos

Los interesados pueden enviar sus documentos a través de la **Plataforma OJS de la Revista:**

<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/about/submissions#onlineSubmissions>

<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/index>

### Idiomas de los manuscritos

Se aceptan documentos en español, inglés y portugués.

**Información sobre la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación  
Floralba del Rocío Aguilar-Gordón, Editora de la Revista/ Teléfono: 0995611513**

[revista-sophia@ups.edu.ec](mailto:revista-sophia@ups.edu.ec)

[florcioag@gmail.com](mailto:florcioag@gmail.com)

[faguilar@ups.edu.ec](mailto:faguilar@ups.edu.ec)

## ANNOUNCEMENTS 2017 - 2024

---

### Sophia 23

#### Philosophical Foundations of sociology of education

**Descriptors:** philosophical theories of educational sociology; principles and problems about educational sociology; approaches and perspectives of educational sociology; contributions from philosophy to sociology of education; sociological budgets for education; relations between philosophy, sociology and education; contributions to the debate between philosophy and sociology of education.

Producing articles from most important representatives of philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** February 15, 2016

**Date of publication of this edition:** July 2017

316



### Sophia 24

#### Philosophy of religion and education

**Descriptors:** Philosophical Reflections on religion; nature and purpose of philosophy of religion; philosophy of religion and rationality; phenomenological approach of religion; nature and existence of God; the problem of evil; relationship between religion and science; relationship between religion and ethics; ¿who created us?; ¿What is the true human nature?; ways of understanding heaven, hell, miracles and other mysteries; teaching and learning of philosophy of religion; psychological foundation of the philosophy of religion; philosophy of religion and education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** April 15, 2017

**Date of publication of this edition:** January 2018

### Sophia 25

#### Subject-object of knowledge

**Descriptors:** The phenomenon of knowledge; the subject and object in the empirical sciences; the subject - object in the human sciences; relationship between the observer and the observed; subject-society and education; subjectivism and objectivism in education, realism and education; idealist con-

ceptions in education; knowledge management; the subject and object in the educational process.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2017

**Date of publication of this edition:** July 2018

### Sophia 26

#### Philosophy of biology and education

**Descriptors:** Philosophy of biology; philosophical foundations of biology; interdisciplinary of biology; approaches and perspectives of biology knowledge; sociobiology; bioethics; reducing biology; theory of vitalism; biological determinism and genetic determinism; evolutionary theory; evolutionary epistemology; biology in pedagogical practice; strategies teaching and learning of biology.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** January 15, 2018

**Date of publication of this edition:** January 2019

### Sophia 27

#### Ontology of language in education

**Descriptors:** Philosophical Foundations of ontology language; the challenges of transformational learning in education; intelligences, learning transformational and disruptive innovation; philosophical foundations of language; the meaning and significance of the ontology of language; implications of ontology language for education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2018

**Date of publication of this edition:** July 2019

### Sophia 28

#### Philosophy, technology and innovation in education

**Descriptors:** Philosophy of technology; philosophical foundations of technology; philosophy of educational innovation; philosophy and educational theories to the network society; innovation and educational technology; computational thinking; pedagogical theories of computational thinking; con-

nectivity to critical thinking; educational experiences of technology; innovative educational proposals.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** January 15, 2019

**Date of publication of this edition:** January 2020

### Sophia 29

#### Complex thinking and complexity science in education

**Descriptors:** Paradigms of complexity and transdisciplinary; epistemology of knowledge and learning from the complexity; communities and transformational learning complex thinking; theories of complexity; problem of method in complex thinking; contributions of the complex thought for education; education and complex thinking; criticism of the paradigm of complexity; being and existence in the paradigm of complexity.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2019

**Date of publication of this edition:** July 2020

### Sophia 30

#### Philosophy of cognitive science and education

**Descriptors:** Philosophy and cognitive science; philosophical discuss on cognitive sciences; problems and relationships between mind and body; philosophical foundation of cybernetics, epistemological foundations of cognitive theory; philosophical foundations of connectionist theory; current trends in cognitive science; theory of mind and cognitive sciences; evolutionary psychology and education; relations between cognitive sciences and education; contributions of cognitive science to education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** January 15, 2020

**Date of publication of this edition:** January 2021

### Sophia 31

#### The problem of truth in science and in pedagogical practice

**Descriptors:** Different conceptions of truth in the history of philosophy and its implications in education; philosophical, psychological and pedagogical foundations of truth; truth, fact and science; the truth in the social sciences;



the truth in the natural sciences; the truth in the exact sciences; the truth in the human sciences; the truth in the sciences of information and communication; new trends, approaches and perspectives on the truth; the truth in education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2020

**Date of publication of this edition:** July 2021

### Sophia 32

Philosophical reflection on the overall quality in education

**Descriptors:** Philosophy of total quality in education; philosophical, psychological and pedagogical foundations of quality; philosophy of comprehensive and inclusive educational models; philosophical bases of complex skills in education; quality and competence in education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** January 15, 2021

**Date of publication of this edition:** January 2022

319



### Sophia 33

Philosophy of mind and education

**Descriptors:** Effects, causes of mental states; ontological foundation of the nature of mental states; monistic answers to the mind-body problem; theories on the philosophy of mind; criticism of the philosophy of mind; philosophy of mind and the relationship with other sciences; philosophy of mind; basis of mental activity and behavior; relationship philosophy of mind with psychology; philosophy of mind and education; the power of the mind in education; pedagogical development strategies of mind.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2021

**Date of publication of this edition:** July 2022

### Sophia 34

Philosophy of culture and education

**Descriptors:** Philosophical Foundations of ethnography; philosophical foundations of cultural theories; fundamental aspects of cultural and social anthropology; evolution of culture; philosophical foundation of dialogue between cultures; relations between culture and other disciplines; dynamism

and intercultural transformation; the task of philosophy in the dialogue of knowledge; the thought of diversity; human activity and culture as inclusive categories of knowledge; ecosophy, culture and transdisciplinary.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** January 15, 2022

**Date of publication of this edition:** January 2023

### Sophia 35

#### Philosophical currents and their impact on teaching guidelines

**Descriptors:** Philosophy as fundamental basis of the teaching guidelines. The basis for generating idealism teaching guidelines; rationalism foundation of educational disciplinary, empiricism and maintenance of educational realism; illustration to support the educational enlightenment; other philosophical basis of theories or learning paths through history; philosophical foundations of new pedagogies, andragogy and technology of the XXI Century; philosophical foundations of constructivism and other pedagogical theories.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2022

**Date of publication of this edition:** July 2023

### Sophia 36

#### Philosophical approach to learning and cognitive process

**Descriptors:** Philosophical foundations of learning; learning as a cognitive process; learning as product and process 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; meaning and significance of cognitive processes; memory, thinking and language as major human cognitive processes; cognitive processes and significant learning.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** January 15, 2023

**Date of publication of this edition:** January 2024

320



Sophia 37

Philosophy of physics and education

**Descriptors:** Philosophical Reflections on the interpretation of physics; problems of philosophy of physics; relevant philosophical aspects of physics theories; Aristotle's physics; Descartes physics; Newton's physics; relationships between concepts of physics in the history of philosophy; problem of meaning and truth in the philosophy of physics; nature and implications of thermodynamics; epistemology and guiding principles of physical theories; philosophical foundations of quantum mechanics; Newton and Kant contributions to contemporary physics; philosophical implications of quantum theory; philosophical implications of Newtonian physics; philosophical implications of the theory of relativity; teaching strategies in teaching and learning of physics; educational proposals to boost the understanding of physics.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2023

**Date of publication of this edition:** July 2024

321



Sophia 38

The inductive method in the humanities

**Descriptors:** Scientific activity and method; the method between science and philosophy; the inductive method in the social sciences; methods in the humanities; the scientific method in understanding the dynamics of the human sciences, philosophical reflections on methods of formal sciences; philosophical reflections on methods of factual sciences; applications of inductive method in education; usefulness of the inductive method for psychology; pedagogical proposals inductive nature in the human sciences.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** January 15, 2024

**Date of publication of this edition:** January 2025

Sophia 39

Philosophical foundations of neuroscience and education

**Descriptors:** philosophical foundations of neuroscience; epistemology of neuroscience; contributions of neuroscience applied to education; neuroscience and learning; neuroscience and education; the neuroeducación; teaching strategies for applying neuroscience in the classroom; mental models and education; computational neuroscience; cognitive neuroscience; descriptive neurosciences; relations between neuroscience and psychology; new ways of

understanding the brain and consciousness; neuroscience problems; biological mechanisms of learning; functions of neurons in the learning process; mind and brain in contemporary neuroscience; the sensory, motor neurons and interneurons in education.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2024

**Date of publication of this edition:** July 2025

322



## Sophia Publishing Standards Magazine: Collection of Philosophy of Education

Editorial Guidelines can be found on the Shipping section, in the link: Guidelines for Authors, located at the following address:

[http://revistas.ups.edu.ec/pdf/docs/Sop\\_Normas.pdf](http://revistas.ups.edu.ec/pdf/docs/Sop_Normas.pdf)

### Exceptions publishing

Depending on the importance and relevance of the article, they are considered as special contributions and occasionally published:

1. Work exceeding manifested extension
2. Work not correspond to the subject of reflection for the respective number
3. Work of translation of works originally found in a different Spanish language and still not have been published
4. Reviews of recent texts



### Length and format

The work will have a length of 15 to 20 pages, A4 sheets, a 1.5 line spacing and font Times New Roman size 12.

Said extension doesn't include preliminary parts, notes, bibliography, tables, statistical graphs and / or attachments, which will be at the end of each article.

The summary will consist of a minimum of 250 words and a maximum of 300 words.

The author must identify between 5 and 6 key words or concepts that clearly describe the content addressed in the article.

### Shipping instructions manuscripts

Those interested can send their documents through OJS Platform Magazine:

<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/about/submissions#onlineSubmissions>

<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/index>

### Languages of manuscripts

Documents in Spanish, English and Portuguese take

**Information to Sophia Magazine: Collection of Philosophy of Education**

Floralba del Rocio Aguilar-Gordon, Editor of the Journal

Phone: 0995611513

[revista-sophia@ups.edu.ec](mailto:revista-sophia@ups.edu.ec)

[florcioag@gmail.com](mailto:florcioag@gmail.com)

[faguilar@ups.edu.ec](mailto:faguilar@ups.edu.ec)

